

Prácticas de acompañamiento
pedagógico y enseñanza
en escenarios
de educación a distancia



Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinadores)

PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
Y ENSEÑANZA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Primera edición 2022

*Prácticas de acompañamiento pedagógico
y enseñanza en escenarios de educación a distancia*

DERECHOS RESERVADOS

© Jaime Calderón López Velarde

© Luis Manuel Aguayo Rendón
(Coordinadores)

© Taberna Librería Editores
Calle Fernando Villalpando 206
Centro, 98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibreriaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías

Corrección de estilo: Sara Margarita

ISBN: 978-607-8731-64-0

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

Los capítulos de la obra son responsabilidad exclusiva de quienes los firman.

Impreso y hecho en México

*Prácticas de acompañamiento pedagógico
y enseñanza en escenarios de educación a distancia*

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE
LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
(COORDINADORES)

MMXXII



Prólogo	9
<i>Usos y abusos del concepto de teoría en el campo de la educación</i> Emilio Tenti Fanfani	19
<i>Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico-pedagógicos</i> Telma García Salazar Jaime Calderón López Velarde	37
<i>Acompañamiento a docentes para la provención del conflicto y prevención de la violencia en una escuela de educación media superior</i> Josue Alan Soto Carrillo Cecilia Salomé Navia Antezana	77
<i>De educadoras a mentoras: viviendo la transición</i> Ingrid Boerr Romero Pamela Calderón Quezada Paulina Gárate Chateau Natalia Silva Quiñones	99
<i>La intersubjetividad en el aula. Niveles de comprensión mutua de objetos de enseñanza</i> Lázaro Uc Mas Yolanda López Contreras	123
<i>La diversificación de la enseñanza en tiempos de pandemia. Estudio de caso</i> Meliza Jocabed Flores Velasco Elizabeth Alvarado Martínez	163
<i>Esencia y potencia de los saberes docentes en la formación inicial</i> Silvia Guadalupe Zamarripa Zapata Alma Ma. Del Amparo Salinas Quintanilla	199
<i>Los autores</i>	233

PRÓLOGO

El programa Regional de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación Docente tiene el propósito de formar profesionales para la investigación educativa en los ámbitos de la formación de profesores, la iniciación a la enseñanza, el desarrollo profesional y la gestión educativa. Es ofertado en la región noreste de México por la Universidad Pedagógica Nacional desde 2013 y 2014 en las Unidades de los estados de Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas. A la fecha han egresado dos generaciones y en julio del presente año concluirán sus estudios los alumnos de la tercera generación. El programa mantiene convenios de colaboración con otras instituciones de educación superior nacionales e internacionales y actualmente se encuentra en una fase de evaluación y actualización del plan curricular para cumplir con los requisitos que le permitan su acreditación en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC).

En la Unidad Zacatecas, el Doctorado se ha concentrado en tres líneas de investigación, de las cuales dos se corresponden con áreas de conocimiento y contenidos curriculares de la formación inicial y continua de profesores de educación básica y media superior que son indispensables para el desarrollo de las capacidades básicas desde la primera infancia y a lo largo de toda la vida.

La primera se ocupa de la enseñanza de la lengua desde los primeros años de escolarización, pues la adquisición de la lectura constituye el instrumento por excelencia del aprendizaje y es el punto de partida para la comprensión de cualquier contenido en diferentes disciplinas, ya que la principal barrera para estudiar es no entender lo que se lee. Un dato alarmante es que en 2019, el 53% de niños que concluían la educación primaria en la región de América Latina y el Caribe no podían leer ni entender un texto simple, pero se calcula que después de la pandemia por Covid-19 ese porcentaje se incrementa hasta el 64%. De allí el interés por poner al alcance de los formadores de docentes en la formación inicial y continua, los conocimientos y recursos de la investigación para que analicen críticamente sus prácticas de enseñanza y los enfoques de enseñanza en esta materia. No sólo esto, sino desarrollar proyectos de investigación e inter-

vención mediante estrategias didácticas eficaces o innovadoras para que todos los niños en edad escolar lean, comprendan y escriban de manera sistemática y placentera dentro y fuera de las instituciones para que den continuidad a sus aprendizajes en los diferentes ámbitos de la vida social. Como acertadamente ha dicho una egresada del programa «que todos los que accedan a la escuela lleguen a ser usuarios competentes de la lengua escrita». *Acompañamiento didáctico en la formación de lectores y escritores, el potencial didáctico del libro álbum, los signos y las marcas de puntuación*, son algunos de los proyectos de los estudiantes por egresar cuyo desarrollo se encuentra en su etapa final.

La segunda línea está dedicada a la enseñanza de las matemáticas que es otro lenguaje que activa el pensamiento lógico desde el cálculo de las operaciones numéricas más simples y aplicadas en la vida cotidiana hasta los métodos más sofisticados y complejos que emplean simulaciones y modelos en la resolución de problemas en campos como la Geofísica, Topología, Geometría y Astronomía, por citar sólo algunos. La relación que guardan con otras ciencias básicas (Biología, Física y Química) y su aplicación en el desarrollo tecnológico es indisociable. Vale decir que tanto en esta área como en la del lenguaje, persisten bajos niveles de aprovechamiento escolar en la educación básica y también se propone que los formadores de docentes en la formación inicial y continua, incursionen en distintas bases conceptuales de la didáctica de las matemáticas que les permita contar con mayores herramientas en el momento de enseñar contenidos difíciles de aprender. Entre estas, *la Teoría de los Campos Conceptuales; la Teoría Antropológica de lo Didáctico y la Teoría de las Situaciones Didácticas*. Varias tesis de los graduados de este programa han puesto a prueba estos y otros planteamientos teóricos en investigaciones sobre la enseñanza de la proporcionalidad, de la noción de razón y del triángulo con los estudiantes de las escuelas normales que se desempeñarán en escuelas primarias de organización completa y multigrado.

La tercera línea se ocupa de un área de conocimiento vinculada al desarrollo profesional docente que ha cobrado mayor fuerza en los últimos años en la mayoría de países latinoamericanos; nos referimos a los procesos de acompañamiento pedagógico mediante los dispositivos de mentoría, tutoría y asesoría. En el currículo para la formación de los futuros docentes de educación básica de México, los estudiantes cuentan con un tutor que los acompañará en las escuelas para observar en las aulas sus prácticas profesionales a lo largo del último año de estudios. Además, disponen en ese tiempo de un espacio curricular dedicado a reflexionar

grupalmente sus intervenciones docentes con el tutor, quien valora los aciertos e inconsistencias y les aconseja qué habilidades mejorar y los aspectos didácticos y pedagógicos que deben profundizar.

Sin embargo, cabe preguntarse, ¿Cómo se organiza el proceso de selección de las escuelas para que los estudiantes realicen sus prácticas de enseñanza?, ¿Qué ocurre desde que llegan a las escuelas y aulas para realizar sus prácticas en contextos reales de trabajo docente hasta que las terminan?, ¿Qué papel tuvo su tutor y el profesor titular del grupo durante sus prácticas? ¿Qué saberes van construyendo? ¿Cuál es la visión que tienen los estudiantes sobre estas experiencias con los contenidos curriculares, con los alumnos y la comunidad escolar? ¿Cómo se evalúa el desempeño del estudiante?, ¿Cuáles aspectos se desconocen sobre estos procesos? Estas y otras preguntas requieren indagarse para disponer de un mayor conocimiento sobre aquellos puntos en los cuales la formación inicial debe poner mayor énfasis y en otros que no está a su alcance cumplir, como la pretensión de abarcar prácticas en la diversidad de contextos socioeducativos, así como en asuntos de gestión escolar y las relaciones con los padres de familia. Ahora bien, ¿qué lugar ocupan estas prácticas de acompañamiento pedagógico en el quehacer profesional de los formadores de docentes de México y otros países latinoamericanos?

A este respecto, el reciente estudio exploratorio titulado *Formadores de docentes en seis países de América Latina. Instituciones, prácticas y visiones* (OREALC/UNESCO, 2021), cuya finalidad fue conocer las características profesionales, así como el quehacer y las representaciones de los formadores de docentes de educación primaria de seis países: Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú, permite dar una respuesta parcial a la anterior interrogante. En efecto, uno de los hallazgos de este estudio es que, en las reuniones de los equipos docentes de las universidades y las escuelas normales, la atención está centrada en la evaluación de los estudiantes en general y particularmente en el análisis de su desempeño en las prácticas profesionales. México fue el país que obtuvo el mayor porcentaje (47 %), seguido de Guatemala y Perú (41 y 40 % respectivamente). Otro hallazgo importante es que el instrumento más importante para evaluar los cursos en los seis países fue el portafolio y la elaboración de materiales y en proporciones mucho menores (11 a 7%), los ensayos, pruebas escritas y los proyectos de investigación.

Sin embargo, llama la atención que las asesorías, tutorías o mentorías que realizan los formadores de docentes sobre las prácticas profesionales de los estudiantes como parte de su quehacer profesional no fue declarado, lo que supondría una actividad

poco valorada, pero fundamental, pues este acompañamiento influye en la calidad de los instrumentos de evaluación citados, incluyendo el examen profesional de grado y la tesis o tesinas. De manera que, conocer cuál es el modelo y los fundamentos del acompañamiento pedagógico mediante las asesorías, tutorías y mentorías, así como sus bases organizativas y operativas para identificar sus diferencias, fortalezas y limitaciones, permite obtener un panorama general para valorar qué aspectos se pueden retomar de otros países para mejorar y superar los problemas enfrentados en este aspecto central de la formación inicial. En otras palabras, abren líneas complementarias de investigación sobre estudios comparados en la esfera internacional o nacional entre varias escuelas normales de una o varias entidades federativas.

En cuanto al acompañamiento para los docentes noveles de educación básica, la misma situación se puede plantear con la estrategia de las tutorías que, a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 comenzó a operar en nuestro país. Esta medida acertada de política de desarrollo profesional docente, si bien todavía es muy joven y fue motivo de muchas resistencias del magisterio y de múltiples dificultades de operación durante sus primeros años, les permitió a los docentes noveles enfrentar en mejores condiciones su adaptación a la cultura escolar y desempeño profesional en esta etapa difícil que deja huellas en su trayectoria profesional. De ello dan cuenta varios estudios recientes que examinan sus limitaciones y fortalezas, pero todavía son insuficientes para conocer cómo han contribuido en las expectativas de desarrollo profesional de los tutores y en el dominio de conocimientos teóricos y en las habilidades de los docentes noveles.

Por su parte, la asesoría técnica pedagógica para los docentes en servicio de educación básica que cobró fuerza en la reforma educativa de 1992 y cuenta con 30 años de experiencia acumulada, también ha sido motivo de varias investigaciones sobre el papel jugado por sus operarios conocidos hoy día como Asesores Técnico Pedagógicos (ATP). El estudio realizado por Guerra (2018), sobre estos agentes educativos entre 2002 y 2013, aporta un panorama general sobre su función y los problemas que han afrontado e identifica líneas de investigación insuficientemente desarrolladas, entre estas, los procesos formativos, la opinión de los asesorados y de los directivos con respecto a su desempeño y la capacidad para tomar decisiones.

Sin embargo, a partir de la Ley citada y las recientes regulaciones sobre los procesos de ingreso y perfil de los ATP, se desconoce cuáles han sido sus efectos en el mejoramiento de las prácticas de estos agentes educativos y de los docentes

asesorados. Asimismo, en las políticas de formación y en los sistemas de gestión del acompañamiento pedagógico en cada entidad federativa. De allí el interés por ampliar y profundizar en el estudio de los ATP y en general de todos los agentes dedicados al acompañamiento pedagógico.

En el marco de las ideas precedentes, la línea de investigación sobre acompañamiento pedagógico, tiene la finalidad de aportar conocimientos sobre este concepto, así como la relación que guardan los modelos de mentoría, tutoría, asesoría y coaching para esclarecer sus alcances y limitaciones en el terreno práctico. Esto significa abundar en el saber y saber hacer de quienes se ocupan de ayudar a otros docentes a mejorar sus prácticas docentes en los diferentes niveles del sistema educativo. No sólo ello, también ayuda a desarrollar alternativas de formación que recuperen la experiencia de estos agentes educativos.

El libro que aquí se presenta se compone de siete capítulos; el primero es un texto de Emilio Tenti¹ que ayuda a los estudiantes de este y otros programas de posgrado a esclarecer la relación teoría y práctica cuando formulan sus objetos de investigación. Los tres siguientes capítulos corresponden a la línea de investigación sobre acompañamiento pedagógico y los tres restantes se inscriben en otras líneas temáticas ofertadas en las Unidades UPN de Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí.

El argumento principal de Tenti es que la añeja y estéril discusión entre teoría y práctica está planteada en términos valorativos y no conduce a ninguna parte, ya que se trata de un irresoluble y falso problema. A su juicio, la teoría, en tanto lenguaje que implica categorías de percepción y un sistema de proposiciones relacionadas, no se aplica a modo de prescripciones sobre lo que «debe ser o hacerse», sino que se usa creativamente, pues constituye una herramienta para pensar, proponer problemas, hacerse preguntas, investigar y producir conocimiento. Entre otros puntos, destaca las razones por las cuales la teoría es lo que hace interesante un objeto de estudio y reflexión, también su utilidad práctica, es decir, conocer para actuar en y sobre el mundo. Asimismo, la distinción entre construcción de problemas de investigación en el campo de la política educativa y la que realizan los estudiosos de la educación, los criterios de validez de una investigación, así como las condiciones sociales que posibilitan el punto de vista teórico.

En el segundo capítulo, Telma García y Jaime Calderón exponen los resultados de una investigación sobre la experiencia de formación autogestiva de un colectivo

¹ Artículo reproducido con la autorización del autor con el nombre de *Usos y abusos del concepto de Teoría en el campo de la educación*.

de Asesores Técnico Pedagógicos en una región del estado de Zacatecas. Los autores analizaron 74 relatos elaborados por sus integrantes sobre los significados de la asesoría técnica y pedagógica, así como las características de su desempeño antes, durante y después de sus intervenciones. El trabajo del colectivo y la discusión sobre sus relatos les permitió a sus integrantes no sólo valorar sus saberes sino asumir la figura de acompañantes pedagógicos que comparten saberes entre iguales mediante procesos de mutua formación antes que como asesores técnicos. El estudio subraya la categoría de subordinación que explica los cursos de acción de los ATP y propicia que la asesoría pedagógica sea asistemática, individual, fugaz e inconclusa. Esta subordinación implica condiciones institucionales adversas como cumplir prioritariamente los ordenamientos del supervisor y depender de la eventualidad, la polivalencia, la urgencia y las limitaciones de tiempo. Sin embargo, afirman que el proceso formativo autogestivo les permitió la realización de cambios significativos en sus prácticas de planeación, en los métodos de observación y en las estrategias de retroalimentación y seguimiento. La experiencia constituye una alternativa a las ofertas formativas verticales y uniformes de cursos y talleres a cargo de especialistas externos.

En el tercer capítulo, Josue Alan Soto y Cecilia Navia exponen los resultados de un estudio etnográfico y de investigación—acción sobre el acompañamiento para docentes en la provención del conflicto y prevención de violencia en una escuela de educación media superior de la zona metropolitana del estado de México. Un problema social ineludible dada la situación de creciente inseguridad y violencia que se vive en el contexto social mexicano y del cual los centros educativos en todos sus niveles no están al margen de este hecho agravado por la pandemia de Covid-19. Los autores a partir de la realización de un diagnóstico en el cual colaboró el Colegio de Orientación Educativa, desarrollaron una estrategia de intervención basada en la reflexión sobre las experiencias y los modos de actuación de los docentes en la contención y prevención de la violencia. Los resultados muestran, entre otros aprendizajes, que el espacio de intervención favoreció el acompañamiento y la autoformación de los participantes, la importancia de la orientación educativa como acompañamiento docente, así como el desarrollo de habilidades emocionales para evitar intervenciones inadecuadas. En definitiva, acompañar los procesos de formación docente, desde los conceptos de provención y prevención mencionados, ayuda a comprender y aprender formas distintas de vivir y de relacionarnos en las escuelas. Un estudio que alienta a tomar acciones informadas e inaplazables en la cotidianidad escolar.

Por su parte Ingrid Boerr, Pamela Calderón, Paulina Garate y Natalia Silva en el cuarto capítulo, comunican el contenido de los relatos de un grupo de educadoras chilenas de párvulos que en 2021 participaron en el curso *Formación General de Mentores de Educadores Principiantes* en modalidad a distancia para conocer los cambios y las fases que experimentaron al transitar a esta nueva función y mejorar los futuros cursos. Asimismo, identificar rasgos sobre su perfil profesional y los efectos que esta transición tiene en su papel como educadoras. Mediante círculos de reflexión, las educadoras y la tutora de estos espacios de deliberación colectiva, identificaron cinco fases, entre estas, la de incertidumbre y quiebre de mitos sobre las mentorías que fue superada al convencerse de la importancia de asumir tareas de acompañamiento pedagógico. Otra fase denominada de «reencantamiento con la profesión», consiste en reafirmar la elección profesional de educadoras con orgullo y compromiso porque ser mentor (a) implica reconocerlas(los) como sujetos de saber pedagógico que comparten su experticia con otras educadoras noveles, pero al mismo tiempo retoman los aprendizajes de la mentoría en su propia práctica y en el equipo pedagógico de sus escuelas. Compartir aprendizajes, reflexionar sobre las prácticas educativas, propiciar relaciones de igualdad y mutua formación con las educadoras noveles son características iniciales que subyacen a la función de mentoría en esta experiencia que finaliza con varias interrogantes.

En el quinto capítulo, Lázaro Uc y Yolanda López examinan las metodologías interpretativas y sus resultados de investigación para mostrar que la conversación, la interacción y los significados están estrechamente ligados en la comprensión de los procesos de educar en el salón de clases, pues es allí en donde se construyen los saberes comunes. Sostienen que «Si los significados de un sujeto son susceptibles de ser entendidos, comprendidos y eventualmente aplicados por otro sujeto, entonces es posible la construcción de zonas comunes de sentido, esto es, de construir intersubjetividad». Para ilustrar cómo se construyen intersubjetividades entre docentes y alumnos, proponen y caracterizan tres niveles de comprensión a partir del análisis de las transcripciones de secuencias/interacciones entre docentes y alumnos de escuelas de educación secundaria y nivel medio superior. El primero se refiere a los supuestos (explicaciones, demostraciones y centralidad del docente en donde el objeto de enseñanza queda sobreentendido por los estudiantes). El segundo, a las certezas (interrogar a los alumnos cuyas respuestas se correspondan con entendimientos comunes y verificables). Y el tercero, a las realizaciones (cuando ambos

movilizan acciones para «concretar» sus significados en propósitos comunes, y en productos observables). En definitiva, un planteamiento que aporta conocimientos sobre las interacciones en clase que tiene la virtud de abrir interrogantes sobre otra manera de saber lo que aprenden los alumnos.

El sexto capítulo elaborado por Meliza Jocabed y Elizabeth Alvarado, presentan un avance de investigación sobre las prácticas de los docentes de educación primaria a partir de dos situaciones difíciles y complejas. La primera, desde la perspectiva de la inclusión y diversidad del alumnado y, la segunda, del desconcertante escenario socioeducativo ocasionado por la pandemia de Covid-19 que implicó recurrir a la enseñanza a distancia y otras formas de comunicación poco habituales en la enseñanza presencial. Mediante un estudio de caso, las autoras se dieron a la tarea de conocer si los docentes modificaron sus concepciones sobre la diversidad durante la contingencia señalada. Y en cuanto a sus prácticas educativas, qué nivel de variabilidad hubo al planificar sus objetivos, de los medios y recursos, así como de los criterios de evaluación empleados para afrontar la ausencia de los alumnos mediante la enseñanza a distancia. La investigación destaca una concepción de diversidad que los docentes no asumen como una característica de sus alumnos. El giro a la educación a distancia, enriqueció niveles de variabilidad en la enseñanza, pero con una tendencia a la homogeneidad de los alumnos. Un resultado desalentador fue que, no obstante mantener comunicación con más de 70% de los alumnos, la mayoría tuvo dificultades para acceder a los aprendizajes. El reto ahora es revertir los bajos niveles de aprovechamiento escolar.

En el último capítulo, Silvia Zamarripa y Amparo Salinas indagan los saberes que cuatro profesores de educación primaria construyeron durante su trayectoria en la formación inicial y los primeros años de ejercicio profesional para conocer las disparidades entre ambas etapas. Asimismo, la esencia y el potencial que adquieren esos conocimientos a partir de la experiencia. Con esta finalidad recurren al enfoque fenomenológico y el análisis hermenéutico de textos narrativos que los profesores elaboraron en formato de carta. Tanto la triple mimesis propuesta por Paul Ricouer como los aportes de Maurice Tardif sobre los saberes docentes son el hilo conductor para adentrarse en la esencia de los saberes que construyen los profesores durante la formación inicial. Inferen que la esencia de estos saberes trasciende la dimensión cognitiva, pues durante las prácticas profesionales afloran los saberes experienciales que se amalgaman con los saberes pedagógicos que, a su vez, se complementan por otras esferas del ser docente vinculados con la dimensión

socioemocional. En cuanto a las potencias (posibilidades que tiene el sujeto para realizar la acción), sostienen por una parte que la pandemia por Covid-19, permitió el desarrollo de otros modelos de enseñanza y visibilizar alternativas en el trabajo docente y, por otra, que los actos de mediación interpretativa de los relatos son el vehículo para potenciar acciones liberadoras y transformadoras.

Reiteramos nuestra gratitud a las autoridades educativas de la UPN, Unidad Zacatecas por las facilidades y apoyo económico recibido para publicar este texto y extendemos una invitación a los próximos graduados e investigadores educativos dedicados a la formación docente a comunicar los resultados más sobresalientes de sus investigaciones en este campo de conocimiento.

JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE
LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN
Zacatecas, abril de 2022

REFERENCIAS

Guerra, M. (2018), «La investigación sobre la asesoría y los ATP», en L. Rivera (Ed.) *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, UPN, pp. 106-135. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>

USOS Y ABUSOS DEL CONCEPTO DE TEORÍA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN¹

EMILIO TENTI FANFANI

PROPÓSITOS

En las notas que siguen me propongo desarrollar dos conjuntos de consideraciones. En primer lugar trataré de disipar algunos malentendidos en relación con el sentido de la teoría en el campo de las ciencias de la educación y de las ciencias sociales en general. En verdad, nos proponemos tomar posición en relación con algunos sentidos probables de ese término con tanta «nobleza» en todo discurso que se presenta como «científico».

En segundo lugar quisiera subrayar la necesidad de controlar algunos «efectos de teoría» generados por la situación académica, entendiendo que ésta última es, a la vez, una especie de «caldo de cultivo» del conocimiento científico y crítico y al mismo tiempo la fuente de una serie de efectos negativos en los propios productos de la práctica científica.

Se suele observar que en el campo académico de la sociología internacional la división del trabajo intelectual entre los académicos «teóricos» y los «investigadores empíricos» suponía una jerarquía que colocaba a los primeros arriba de los segundos. Incluso alguien (Stinchcombe 1986), citado por Wacquant L. en Bourdieu P. y Wacquant L. 2005: 64) llegó a decir que «las teorías que más están divorciadas de la sangre, el sudor y las lágrimas son las que tienen el más alto prestigio». Pero la jerarquía parece invertirse cuando se valoran estas cosas en el campo académico nacional o en el campo profesional de los sociólogos. Por otra parte, los usuarios de la investigación social (en especial políticos y tecnócratas del sector público y privado) el adjetivo teórico adquiere un claro sentido peyorativo. Decir de alguien que es un «teórico» es casi una descalificación. Lo «teórico» se opone a lo «práctico» o a la práctica. Lo primero es casi sinónimo de ilusorio, especulativo y hasta inútil.

¹ Artículo publicado con el título: «Teoría y efectos de academia». En *Revista argentina de sociología*, Año 9, núm. 17 y Año 10, núm. 18, Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires, 2013, pp. 119—136.

Mientras que lo segundo es real, útil, concreto, realmente existente, etc. Es legítimo preguntarse a qué se debe esta desvalorización de la teoría. En lo que sigue trataré de demostrar que «algo hemos hecho» con la teoría para que merezca esta desvalorización.

Por otra parte examino algunos efectos específicos del propio campo de la enseñanza de la sociología sobre el sentido y uso de la misma. Estos son de diverso tipo (esquematismo, simplificación, etc.), pero me interesa subrayar los que tienden a convertir a la teoría sociológica solo como un conocimiento hecho para ser enseñado y no como una herramienta para hacerse preguntas y desarrollar programas de investigación.

Estas son dos formas típicas de entender a la teoría en el campo académico y una de ellas, la que la concibe como una especie de «producto de consumo», por razones que hay que explicitar, tiende a convertirse en dominante. Considero que este dominio constituye uno de los factores que contribuyen a la «mala fama» de la teoría.

LA TEORÍA COMO CONOCIMIENTO HECHO

Es cada vez más común en el campo académico considerar a la teoría como conocimiento hecho; hecho para ser enseñado, aprendido y vuelto a enseñar. Me explico: en el campo de las ciencias sociales «la teoría» sería la suma de conocimiento acumulado por la disciplina. Casi podría decirse que la teoría comportaría las respuestas a los interrogantes que normalmente nos hacemos acerca de las cosas sociales. Desde este punto de vista sería como una especie de bien de consumo cuya posesión, a través del aprendizaje, garantiza el conocimiento (obviamente siempre incompleto) del mundo social. En este sentido sería una especie de banco de respuestas y explicaciones acerca de las diversas dimensiones de la realidad social.

En la clásica división del trabajo de enseñanza aprendizaje que se concreta en muchos programas de formación de sociólogos se distinguen claramente los cursos de teoría sociológica (clásica, contemporánea, por corrientes, autores, etc.) de los cursos de metodología. En los primeros el alumno aprende la sociología «hecha» (en los distintos momentos históricos, contextos nacionales, etc.) y en los segundos «el arte de producir conocimientos sociológicos». En ese sentido la teoría se convierte en un objeto de aprendizaje y de contemplación. Esta división del trabajo y el concepto de teoría que implica, no son satisfactorios. No hay ninguna razón para distinguir «conocimiento hecho» (teoría) de «conocimiento para producir conocimientos» (metodología). Es más, pareciera ser que esta distinción, existe en

forma objetivada en los planes y programas de estudio, los reglamentos, los puestos y cátedras, etc. y también existen en las conciencias de la mayoría de los hombres de academia de las ciencias sociales, no así en las curricula de disciplinas como la biología, la física, etc., cuyo carácter científico casi nadie discute. Sin embargo sería saludable poner en discusión este consenso tácito acerca de la división del trabajo de formación entre cursos de teoría y de metodología de la investigación, en especial si se toman en cuenta los efectos perversos que acarrea en la formación de los científicos sociales.

Las dificultades y los «dolores de parto» que experimentan los estudiantes avanzados al momento de tener que elaborar y desarrollar un proyecto de investigación (o de tesis) por lo general se imputan a un déficit de formación en el campo de la metodología, la epistemología o las técnicas de producción y tratamiento de información empírica. En síntesis, «la culpa» tiende a imputarse a los cursos y profesores de metodología, los cuales no habrían acertado al momento de «enseñar» cómo «definir el problema», «formular las hipótesis» y proponer una estrategia de investigación. Es obvio aquí no compartimos este diagnóstico. La principal dificultad en el proceso de producción de conocimientos se encuentra en el momento de tener que definir un problema/objeto de investigación. La mayoría de los manuales de metodología lo señalan como la «primera etapa» del proceso de investigación, pero están lejos de poder dar orientaciones específicas acerca de este momento estratégico de la práctica científica. Muchas veces ni siquiera se ocupan de establecer una distinción entre el «problema social» y el problema/objeto de investigación, como veremos más adelante. Si los jóvenes investigadores encuentran grandes dificultades para construir objetos de investigación no es por una deficiencia en su formación metodológica, sino en su formación teórica, es decir, porque la han aprendido, por lo general, como producto y no como medio de producción de conocimiento.

Un buen problema/objeto de investigación tiene sentido e interés en la medida en que se inserta en una tradición teórica específica. La teoría sociológica, bien enseñada, debería sugerir más preguntas que ofrecer respuestas a las múltiples dimensiones del mundo social. En la buena teoría hay programa de investigación y cada generación al insertarse en una tradición la enriquece, la modifica e incluso puede llegar a revolucionarla.

La distinción corriente entre teoría y metodología está detrás de la «popularidad» de la expresión «marco teórico». Si es un «marco», es exterior al objeto. Es

como una especie de adorno que decora un proyecto o un informe de investigación. Muchas veces toma forma de una especie de «declaración de fe» del tipo «en este trabajo adoptamos el marco teórico x». Abundan las tesis o informes de investigación donde es fácil observar un corte discursivo neto entre marco teórico, planteamiento del problema y análisis. En la primera parte (por lo general al comienzo del texto) se afirma: «en este trabajo adoptamos como marco teórico al marxismo (o al funcionalismo, el estructuralismo, etc.)». Luego del capítulo teórico se suele pasar a la descripción del problema de investigación. Aquí el discurso teórico deja su lugar al sentido común. Este cambio se observa claramente en el tipo de lenguaje y el mismo estilo predomina cuando se pasa al análisis de la información o los datos colectados. El marco teórico queda como lo que es, algo completamente exterior al cuerpo mismo de la investigación.

La tendencia a concebir las teorías sociológicas como conocimiento hecho y no como medio de producción de conocimiento es una especie de «efecto de pedagogía». En efecto, esta actitud «contemplativa» y «pasiva» con respecto a la teoría se debe a que hay más demanda de profesores para dictar cursos que de investigadores para producir conocimiento. En la Argentina, salvo excepciones (carrera del investigador del CONICET, investigadores full time de las de algunas universidades o de ciertos aparatos del Estado, no existen muchos «puestos» de investigador, con todos los atributos que tienen los puestos de docente: estabilidad, carrera, etc. Por lo tanto, son más numerosos los académicos que «usan» la teoría para enseñarla, que los que la «usan» para pensar, hacerse preguntas, investigar y producir conocimiento.

Somos los profesores, que en cuanto *lectores* (opuestos a los *auctores*) quienes tendemos a pensar que la teoría está allí para ser enseñada, es decir, incorporada a los programas y contenidos de nuestros cursos. Cuando un profesor dice que «usa» una teoría, quiere decir que la enseña.... La enseña a sus estudiantes, que cuando sean graduados, la enseñarán a otros estudiantes y así sucesivamente....

LA DOXA (EL SENTIDO COMÚN) ACADÉMICA Y EL GUSTO POR «EL DEBATE TEÓRICO»

Si la teoría es conocimiento hecho, distinto de la metodología (conocimiento para producir conocimiento) su validez deriva de sus características intrínsecas. Si esto es así, su valor se dirime en lo que en el ambiente académico se denomina «debate teórico». Uno puede criticar una teoría descubriendo sus debilidades internas, su falta de coherencia lógica, criticando los postulados básicos sobre los que sostiene

toda su construcción discursiva, etc. Sobran los ejemplos de discusiones (escritas, orales) entre poseedores de teorías diversas y hasta antagónicas. Más allá del placer y beneficios académicos que los contendientes puedan obtener de estas justas (la mayoría de las veces retóricas), por lo general las mismas terminan sin que ninguno de los participantes reconozca sus «errores» y se pliegue a la teoría del otro. En la arena académica los contendientes por lo general no «negocian» conceptos, no se hacen concesiones recíprocas del tipo «tu aceptas mi concepto de Estado y yo el tuyo de «Clase Social». Las batallas intelectuales, a diferencias de las políticas suelen ser totales, ¡por eso los intelectuales son peligrosos cuando llevan esta lógica al campo político...!

Esto no quiere decir que estas luchas no tienen vencedores y vencidos, sino que los triunfos y las correspondientes derrotas corresponden al juicio de un público (colegas o no colegas) que actúa como tribunal que sanciona. El triunfo sobre el adversario se basa tanto en la capacidad retórica con que se exponen las posiciones y la plausibilidad² de los argumentos más que de la veracidad de los mismos. Este criterio de plausibilidad para dirimir la posición justa no es específico del campo intelectual, sino que es un indicador de su heteronomía respecto del campo político. En efecto, los programas y posiciones que producen los agentes políticos se imponen no tanto por su coherencia intrínseca ni por su correspondencia con los hechos «objetivos», sino por la capacidad que tienen los líderes de convencer a los ciudadanos acerca de la bondad de sus propuestas. En este caso los que obtienen la mayoría de los consensos son quienes tienen el derecho a gobernar y definir el interés general.... Hasta tanto la mayoría dure, por supuesto. En el campo intelectual habría que emplear otras armas, es decir los recursos propios de ese espacio social, tales como la argumentación racional, la correspondencia entre las proposiciones y las evidencias empíricas, el control recíproco de los colegas, el juicio de los que tienen más autoridad científica, etc.

En síntesis, la validez y la potencialidad de una teoría no se dirime en el campo del «debate teórico», que por lo general tiende a oponer una corriente a otra, sino en el terreno de la producción de conocimientos. Desde este punto de vista no se trata de decidir entre una teoría contra otra, sino de «adoptar un punto de vista teórico» o una «estrategia» analítica. El término «estrategia» sugiere un conjunto de acciones o decisiones en relación con el proceso de producción de conociemien-

² Plausibilidad es un término que etimológicamente se asocia con el aplauso de un público que simpatiza más un contendiente que con otro, muchas veces en virtud de su habilidad retórica (Shopenhaer dixit).

tos, desde el tipo y forma de las preguntas iniciales, la construcción del objeto de estudio, las etapas del proceso de investigación, el tipo de datos que se tomarán en cuenta, el modelo de análisis, etc. En todo este proceso hay que tomar decisiones y éstas deben ser coherentes, cosa que no se logra simplemente tomando la decisión de adoptar una determinada cobertura teórica. En el mejor de los casos hay que recurrir a la propia caja de herramientas teóricas que el investigador tiene a mano. Estas se pueden inscribir más en una «tradición» que en un autor o teoría específica. Esto es lo que hicieron y hacen los sociólogos más creativos y reconocidos en el campo. Su producción intelectual no es ni pura creación ni reproducción o «aplicación» mecánica de teorías que le anteceden. En verdad, la «originalidad» y la «creatividad», son el resultado de una combinación de recursos disponibles, y acumulados por la historia de la disciplina. Es todo el capital intelectual incorporado por un agente el que constituye la fuente principal de su imaginación. No hay que olvidar que «la imaginación es una modificación de la memoria» y por lo tanto lo real es siempre su «materia prima» (FERRARIS M. 2013). En sociología, como en otros ámbitos de la vida «nadie crea de la nada». Pero la creación no es mera «aplicación» de teorías acumuladas en la memoria colectiva de la disciplina.

El imperativo de coherencia no obliga a «elegir» en forma excluyente entre teorías, tal como se presentan en esos programas de enseñanza que son como especies de escaparates donde se exhiben las más diversas tradiciones conceptuales (nombradas con palabras que suelen terminar en «ismo» o «ista») que suelen presentarse una después de otra. La mayoría de los sociólogos contemporáneos más citados (por ejemplo, Norbert Elias, Erwin Goffman, Pierre Bourdieu, Anthony Giddens, por citar solo algunos) usan creativamente conceptos y en medida diversa, hipótesis, argumentos que provienen de los tres grandes clásicos de la sociología, que según el programa pedagógico dominante se presentan unos contra los otros (Weber contra Marx, etc.). La sociología tiene un rico «acervo de conocimientos a mano» que el sociólogo debe usar con ese «respetuoso sentido de libertad»³ que la producción intelectual exige. Libertad, porque cada objeto en cada momento

3 Esta es una expresión usada por Pierre Bourdieu en una entrevista donde explicaba su relación con la obra de Max Weber. Allí manifestaba su disgusto en relación con el uso que algunos hacían de términos tales como «habitus», «reproducción», «distinción», «capital», etc., cuando terminaban siendo solo meros «slogans» o marcas de identificación. «En realidad —decía Bourdieu— esos conceptos, esos marcos de trabajo, son solo *principios* para el trabajo científico, que normalmente tienen una naturaleza práctica; son nociones *sinéticas* o *sinópticas*, que sirven para proveer programas de investigación con *orientaciones* científicas» (Bourdieu P., Schltheis F. And Pfeuffer A.; 2011: 117).

y contexto histórico tiene sus particularismos y especificidades y respeto porque incluso las revoluciones teóricas o intelectuales, son siempre el producto de los más ricos en conocimientos y apropiación del conocimiento acumulado por una disciplina.

Por último, el sentido instrumental que hay que darle a la teoría sociológica debería determinar un modo de lectura del acervo teórico de la disciplina. En otras palabras, queda pendiente una discusión acerca de los modos de leer y de estudiar teoría⁴. Sin embargo, resulta obvio que la exégesis no es la actitud más aconsejable, como tampoco lo es el estudio de la teoría como colección de «corrientes y de autores», que se estudian unos detrás de los otros, comenzando por los más antiguos y terminando por los más contemporáneos. Uno podría interrogarse acerca de las razones que aconsejan replicar en el campo del aprendizaje el orden temporal de la aparición de las obras⁵. En este sentido queda pendiente una reflexión sistemática y más profunda acerca de los modos de enseñar, aprender y leer teoría sociológica. Es probable que sea mucho lo que se puede mejorar desde el punto de vistas pedagógico si se encuentra alguna alternativa superadora de los viejos dispositivos que siguen siendo hegemónicos en la mayoría de las carreras de grado y postgrado en sociología. En otras palabras, es preciso analizar rutinas docentes y pedagógicas (la clase magistral, los «prácticos», la evaluación, etc.), las cuales vienen de larga data y constituyen una especie de sentido común inconsciente y por lo tanto más allá de toda discusión.

LA TEORÍA COMO LENGUAJE Y HERRAMIENTA

Muchos tienden a considerar a la teoría como conjunto de definiciones o conceptos, como esos que se pueden encontrar en los diccionarios. Debería ser obvio, al menos el campo intelectual que la teoría no es eso. La teoría es un lenguaje, es decir, un sistema de proposiciones relacionadas. Esto parece obvio, pero por lo general no lo es. La prueba es que algunos creen que la teoría se encuentra en los

4 Habría que recordar aquí que no es lo mismo leer que estudiar. El que quiere aprender teoría sociológica lee la obra de un autor para apropiarse de ella lee, subraya, comenta y por último dialoga y discute con el autor.

5 Bien podría ser todo lo contrario. Es probable que tenga más sentido para el que se inicia en la formación como sociólogo, comenzar leyendo trabajos de autores contemporáneos que tratan problemas del presente con un lenguaje más próximo de la cultura y la experiencia de los aprendices. Del mismo modo, se podría avanzar «en espiral» (contemporáneos más «clásicos y antiguos») en vez de hacerlo de atrás hacia adelante.

diccionarios, que son colecciones de definiciones de términos ordenados por orden alfabético. La buena tradición sociológica nos invita a pensar nuestros objetos en términos relacionales y no como substancias que están dadas en la realidad y existen en forma independiente. El sentido de nuestros objetos (el maestro, la escuela, un grupo o clase social, el poder, etc.) está en la relación que mantienen con otros objetos. Pero como las palabras denotan objetos, nos inducen a pensar que las realidades que denotan también son substancias. Como decía Borges, tenemos la palabra Luna, pero no es la misma cosa la luna al amanecer o la luna que se pone en el horizonte del mar, o la luna rodando por Callao que la Luna en la montaña, etc. Pero las palabras engañan. Por ejemplo, todo nos incita a pensar que existe algo así como «el maestro». Muchas veces me preguntan «Profesor, díganos cuál es su concepto de maestro». Esta es una pregunta sociológicamente impertinente. El hecho de que usemos la misma palabra para denotar al maestro de mediados del siglo XIX y al maestro del siglo XXI nos puede hacer creer que estamos hablando de lo mismo. Por eso uno puede preguntarse si el «maestro» de hoy es mejor o peor que el maestro de la época sarmientina. En verdad son cosas muy distintas. El punto de vista relacional nos puede evitar la tentación de creer en el nominalismo, es decir, la creencia de que la misma palabra está denotando una misma realidad.

También existen aquellos que creen que la producción de conocimientos consiste en «aplicar teorías». Esta idea de «aplicación» es por demás ambigua y esconde varios sentidos. Uno de ellos es netamente prescriptivo. Desde este punto de vista la teoría tiene un contenido normativo, indica lo que «debería ser» o lo que «debería hacerse». Se suele decir que algo «en teoría» está bien, pero «en la práctica no es así»⁶. En teoría no hay que usar recursos públicos para fines privados, pero en la realidad («la práctica») es un hecho frecuente. Aquí la teoría sería una especie de equivalente a la norma, la moral, la «regla universal», es decir, los valores que todo un grupo hace suyos, en especial en público. En cambio, la práctica puede no ser conforme a lo que se valora. En verdad, en muchas ocasiones nos comportamos como ese personaje de la novela «Memorias del subsuelo», de Dostoievski, que hacía todo lo contrario de lo que creía que había que hacer. Cabe decir que éste no es el sentido que hay que dar al par teoría—práctica en el campo de las ciencias sociales. Pero sucede que en muchas ocasiones este conteni-

⁶ Este deslizamiento de significado es muy frecuente en el discurso pedagógico clásico y también contemporáneo. La teoría pedagógica es entendida como conjunto de prescripciones sobre el deber ser de la educación y no como descripción/explicación de lo que las cosas son.

do moralizante tiende a desplazarse hacia uno de tipo prescriptivo o tecnológico. Esto sucede cuando se dice, por ejemplo, que tal modelo de enseñanza aprendizaje es bueno en teoría, pero que en la práctica no funciona. Por lo general esta es la crítica que los agentes sociales hacen a los intelectuales «teóricos», es decir, que proponen esquemas de acción que «son buenos en teoría», pero no pasan la prueba de la práctica.⁷ La lógica es siempre la misma: del sentido moralizante, se pasa al sentido de la prescripción técnica. En ambos casos, la teoría es algo que «se aplica» o «no se puede aplicar»⁸. En el campo de las ciencias de la educación, los expertos e intelectuales serían los que se dedican a la teoría, mientras que los docentes, los directores, etc., se sitúan en la práctica. Demás está decir que esta distinción entre «teoría» concebida como pura especulación y la «práctica» (lo que existen en sentido fuerte) es eterna y no tiene solución si no se explicitan los supuestos que están detrás de su construcción.

Si la teoría es algo opuesto y paralelo a la práctica y que solo existe en la cabeza de los académicos (que tienen tiempo pagado «para pensar y reflexionar sobre las cosas sociales»), como muchas veces sucede, merece la mala fama que ha conquistado. Pero si partimos del supuesto que la teoría es ese sistema de categorías de percepción que tiene una utilidad bien práctica, pues nos permite conocer para actuar en y sobre el mundo, la relación teoría práctica cambia completamente de sentido.

Desde este punto de vista instrumental, todo agente social tiene una «teoría» que le permite conocer fenómenos tales como el poder, la riqueza, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela, el Estado, etc. Y si la teoría es instrumento, no se aplica, sino que se usa. Pero el hombre común ni necesita ni está obligado o interesado en proveer definiciones precisas, coherentes, lógicas, no contradictorias acerca de lo que entiende por cada uno de estos fenómenos sociales. A su vez, el científico social, el «académico» de la sociología, la economía, la antropología, etc., ellos sí

7 Es frecuente que, ante un especialista en educación los maestros tiendan interpellarlo diciéndole: «Usted tiene la teoría.... Nosotros tenemos la práctica». En realidad, todos los agentes sociales tenemos teoría (como lengua-jue más o menos formalizado y coherente) y práctica.

8 Los que elaboran o difunden «teorías como modelos» de intervención (pedagógica o social en general) tienden a reivindicar la validez universal de sus dispositivos, técnicas o procedimientos (método de enseñanza de la lectoescritura o de organización escolar, etc.) desentendiéndose totalmente de las condiciones sociales, culturales, económicas o políticas de su eficacia. Este «error» es particularmente frecuente entre quienes (como por ejemplo los expertos de organismos internacionales) que aconsejan «aplicar» las soluciones pedagógicas finlandesas o coreanas a los problemas de aprendizaje que enfrentan las sociedades latinoamericanas o africanas. En este sentido la constitución de un «mercado mundial de los aprendizajes» (vía pruebas internacionales como PISA (Program for International Student Assessment, de la OCDE), por ejemplo) abre el campo al desarrollo de un mercado global de técnicas y procedimientos pedagógicos y organizacionales.

están obligados a usar un lenguaje responsable, es decir, deben estar en condiciones de dar respuestas explícitas y coherentes cuando se los interroga acerca del sentido de los términos que emplean en sus construcciones discursivas. Por lo tanto, podría decirse que tanto el hombre común como el científico tienen teorías entendidas como lenguaje. Por lo tanto, el segundo no tiene el monopolio de la teoría, y esto ya marca una diferencia con el esquema teoría—práctica. En síntesis, la teoría es lenguaje (categorías de percepción) que en todos los casos tiene una utilidad práctica, ya que permiten conocer. Conocer para actuar, en el caso del agente social y «conocer por conocer» en el campo científico intelectual. Es justamente esta distancia con la necesidad y las urgencias de la práctica que favorece el espacio de la academia (además de los recursos —financieros, tecnológicos, etc.) la que permite el desarrollo de ese tipo particular de «interés por el conocimiento» de los fenómenos sociales, que terminan expresándose en forma escrita y formal (informe, artículo, *paper*, libro, etcétera).

La teoría tiene sentido si es útil como herramienta o medio para hacerse preguntas específicas, construir objetos de investigación, definir estrategias de investigación, producir datos y realizar análisis, etc. Por lo tanto, la investigación no consiste en «aplicar» mecánicamente teorías. Conceptos tales como agente, acción social, estructura, institución, estructuras sociales, dominación, etc. no se aplican en la investigación sociológica. Mejor sería decir que son instrumentos que se emplean en forma creativa y no mecánica en procesos específicos de producción de conocimientos sociológicos.

La buena teoría sociológica no es un conjunto de respuestas que ahorran el trabajo de investigación, sino un poderoso instrumento que provee y sugiere buenas preguntas. Más que conocimiento hecho es un programa de producción de conocimientos.

La falta de una adecuada comprensión acerca del estatuto de la teoría tiene efectos particularmente perversos en la academia de países como la Argentina, que son más importadores de teorías desarrolladas en otros contextos espaciales y/o temporales. La mayoría de las teorías que circulan en el campo académico nacional han sido producidas por «autores» (clásicos como Marx, Weber, Durkheim o Parsons o contemporáneos) de los países occidentales más desarrollados de Europa o los Estados Unidos. Se tiende a creer que las teorías son válidas para rendir cuentas de fenómenos que ocurren en otros contextos nacionales e históricos. Las buenas teorías tienen cierto grado de universalidad. Pero es preciso recordar que una teoría

no es válida por los resultados alcanzados en los contextos de origen, sino por los procedimientos y estrategias de investigación que contienen.

Si la teoría no es conocimiento hecho para reemplazar la investigación, sino que es básicamente un programa de investigación, su utilidad se debe medir por su capacidad de proponer problemas, más que por las respuestas que produjo en los contextos en que fue generada. Esta actitud en relación con la teoría permitiría superar la falsa alternativa que opone la lisa y llana reproducción acrítica de las obras de los autores más reconocidos o su negación total so pretexto que las explicaciones que provee no rinden cuenta de la especificidad de los fenómenos propios de las sociedades importadoras de esas teorías. Dicho de un modo más brutal, en vez de «repetir» a los autores que se importan es preciso hacer lo que ellos hicieron. En vez de reproducir la obra de Gramsci (o de Bourdieu, de Foucault, de Giddens o de Elías) hay que hacer lo que estos estudiosos hicieron, es decir, producir conocimiento de objetos específicos y relevantes (la escuela, el Estado, la Cultura, la religión, la estructura social, etc.).

Para terminar este apartado cabe recordar que la buena sociología consiste en integrar la coherencia lógica del lenguaje utilizado con una evidencia empírica sólida que sustenta los argumentos avanzados. Las evidencias y los datos hay que construirlos, pero son necesarios en la medida en que nuestra disciplina tiene que hablar de las cosas del mundo real. No es un discurso de ideas construidas a partir de otras ideas. Este equilibrio entre lenguaje y realidad es el que impide caer en los errores opuestos y complementarios del idealismo y el empirismo. Si el recurso a las evidencias empíricas es inevitable, también es preciso liberarse de las exigencias del paradigma esquemáticamente positivista de la ciencia que prohíbe ir más allá de aquello que se puede demostrar mediante pruebas o evidencias empíricas. Este imperativo «ejerce un efecto terrorífico de castración y mutilación del espíritu» (P. B., 2012: 117) y pone un límite a la creatividad y la imaginación sociológicas. Pero también hay que precaverse de la tentación de la ambición de adentrarse demasiado tiempo y demasiado lejos en determinados territorios e interpretaciones solo guiados por la imaginación y la intuición sin sustentos plausibles en la realidad o en alguna evidencia. El sociólogo no debe «jugar» con el lenguaje ya que la sociología no es literatura ni reproducción del sentido común. La sociología siempre está en el medio entre el ensayismo «teórico—filosófico—literario» y el empirismo craso. Si algo distingue al conocimiento de la sociología es justamente esa integración entre coherencia lógica del discurso y prueba empírica. La sociología es una ciencia con

un objeto. El conocimiento que produce inevitablemente tiene que referirse a él. No es un discurso de ideas sobre las ideas (de los otros).

Por último, la competencia que se instaura en el campo académico y la búsqueda de la distinción que esto conlleva muchas veces induce a valorar «lo último» en materia de teoría o enfoques sociológicos, por lo general importados o vehiculizados por las obras más recientes de los autores más reconocidos en el contexto internacional. Pero hay que recordar que en el campo intelectual, lo último, lo más novedoso, no es un criterio confiable de valor intelectual. Lo más aconsejable es desconfiar de las modas intelectuales. Claro que lo contrario tampoco es válido. Pero por lo menos las teorías clásicas tienen el mérito de su permanencia a lo largo del tiempo. Los cambios y progresos en el campo de las ciencias sociales no tienen porqué replicar el ritmo de cambio «estacional» que se registra en el campo de la moda. Los pantalones que se usaban el verano pasado ya son antiguos e inútiles. Muchos conceptos y argumentos de Marx, Weber y Durkheim siguen siendo útiles más de un siglo después de haber sido producidos.

EL PROBLEMA SOCIAL Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La forma académicamente dominante de concebir a la teoría sociológica como conocimiento hecho para ser enseñado explica, en parte, la tendencia a concebir el problema de investigación en forma independiente de la teoría. Cómo es de prever, este modo de concebir el objeto de trabajo, se superpone con lo que normalmente se denomina «problema social», es decir, aquella situación social que se constituye como problemática en la agenda pública. Esta problematización es el resultado de las luchas e intereses que se despliegan tanto en el campo político (actores del gobierno, la oposición, tecnócratas, burocracias públicas, etc.) como en el periodístico.

Hay que preguntarse qué es lo que vuelve interesante a un objeto de investigación. Demasiadas veces la agenda política tiende a imponer sus problemas y urgencias al campo intelectual. En otras palabras, son interesantes esos problemas de los que se habla en la agenda pública. De este modo, los que hacen sociología de la educación suelen tomar como objeto de investigación a los «problemas de la educación», es decir, a aquellas situaciones que, en una situación histórica determinada, el campo de la política educativa define como situaciones insatisfactorias que de una manera u otra exigen una solución. En este sentido, se habla del problema de la calidad de la educación, de la disciplina o el orden en las instituciones escola-

res, el abandono de los estudios, la formación inicial o permanente de los docentes, la burocratización, el financiamiento de la educación, etc., son problemas los distintos actores políticos tienen la responsabilidad de solucionar, y es lógico que así sea. La lucha política, entre otras cosas, tiene por objeto imponer una agenda y determinadas estrategias de intervención. Pero lo que no es lógico es tomar estos «problemas» socialmente construidos como objetos de investigación. En realidad, el problema tiene otro proceso de construcción. El trabajo científico no consiste en una simple selección de problemas preconstruidos en el mundo educativo. La autonomía del campo científico, en gran parte se manifiesta en el hecho de tener la capacidad de hacer sus propias construcciones de problemas—objeto de investigación, en función de ese sistema particular de categorías de percepción que constituye precisamente «la teoría» del sociólogo. Es él, quién haciendo uso de su acervo de conocimiento teórico, haciendo uso de su propia caja de herramientas», produce una definición del problema que por lo general se distingue del problema, tal como se presenta en el campo de la política educativa. Es la teoría lo que hace interesante un objeto, objeto que sólo puede percibirse si se emplean determinadas herramientas y lenguajes. Decía Borges que «la realidad no tiene ninguna obligación de ser interesante». Es la mirada del observador la que la vuelve tal y la convierte en objeto de estudio y reflexión.

Uno de los indicadores del bajo grado de autonomía relativa del campo de la investigación social es justamente el peso que tienen la política y los políticos (ministros, administradores educativos, etc.) en el desarrollo del campo de las ciencias de la educación. Por lo general las investigaciones de cierto rango (por ejemplo, estudios muestrales representativos) requieren la movilización de una cantidad significativa de recursos que el campo académico no puede garantizar. En estos casos son los ministerios de educación quienes financian las investigaciones de cierta envergadura. Esta dependencia se hace sentir de mil maneras, directas e indirectas («reglas de las reacciones anticipadas») en el proceso de investigación y comienza, justamente por la imposición de problemática, la cual tiene que ser «de interés» del financiador, el cual por la posición que ocupa no tiene un contenido intelectual o científico. Suele calificarse como «policy oriented» a la investigación que se desarrolla con una racionalidad instrumental (solucionar problemas de la educación) y política. Esta, por lo general se desarrolla en el ámbito de los ministerios de educación, pero también permea lo que se hace en el campo intelectual. El valor de los resultados de este tipo de investigación se mide por el criterio de utilidad y es el

usuario de la investigación (el que la financia) quien dirá si estos sirven o no sirven, es decir, si contribuyen o no a resolver el problema educativo estudiado. La investigación científica y académica se valora en términos del criterio de verdad. En términos esquemáticos, podemos decir, que una investigación es «verdadera» si contribuye a explicar o a interpretar el objeto teóricamente construido. En ciencias sociales, la validez del producto de investigación se mide por dos criterios combinados: el primero es la coherencia lógica del discurso; el segundo es la evidencia empírica que sostiene el argumento propuesto. En términos prácticos, esas «verdades provisorias» en parte son el resultado del dialogo crítico con los pares más reconocidos.

La investigación científica y crítica y la orientada a la formulación de políticas constituyen dos polos que definen un espacio en el interior del cual se sitúan los productores de conocimientos. Incluso puede darse el caso de que un investigador pretenda hacer las dos cosas al mismo tiempo. Por eso tiene que «negociar» sus intereses, es decir, los intereses académicos con los intereses de los que financian su investigación. En este caso puede terminar elaborando productos «híbridos», o bien productos diferentes orientados a diferentes públicos (informes para el ministerio y artículos y libros publicados en el campo académico).

También es frecuente que se tienda a concebir «la teoría» como *state of the art*, como se suele decir en el mundo académico anglosajón. Este último, por lo general es un listado de trabajos que de alguna manera han tratado el campo temático estudiado. Por eso «los marcos teóricos» de las tesis abundan en referencias bibliográficas. Pero cada referencia se suma a la otra, sin posibilidades de establecer diálogo alguno. Por lo general se trata de síntesis de trabajos realizados por los más diversos autores de las más diversas disciplinas, contextos nacionales, épocas históricas, etc. Según Pierre Bourdieu (2012: 120/121) estos listados o reseñas «sumativas» simplifican en extremo resultados de decenas, cuanto no centenas de investigaciones, ensayos, teorías, etc. acerca de grandes cuestiones, por ejemplo, la igualdad, la democracia, las clases sociales, la burocracia, el Estado, etc. Este modo de proceder es «estúpido, burocrático, tipo «proyecto del CNRS» (el equivalente del CONICET en Francia). El investigador debería explicitar cuál es el espacio científico que ha efectivamente movilizado, en qué tradición sociológica se inscribe para construir su problemática, lo cual acota y focaliza la selección de autores y trabajos que se moviliza. Una comunicación pedagógica racional debería esforzarse por lo menos por ofrecer, presentar ese espacio de las problemáticas donde se inscribe su objeto específico de investigación.

LA DOXA ACADÉMICA Y SUS EFECTOS

Pero no basta con discutir los sentidos y usos correctos e incorrectos de la teoría sociológica. También, hay que preguntarse acerca de las condiciones sociales que hacen posible el punto de vista teórico, y también acerca de la necesidad de reflexionar acerca de las mismas para controlar ciertos efectos perversos que pueden tener sobre nuestro trabajo como productores de conocimiento crítico acerca de la realidad social.

Las condiciones de la actitud teórica tienen que ver con el punto de vista académico. En otras palabras, la mirada teórica es facilitada, favorecida por las características propias del espacio académico. *Skhole o scholastic uiew*. El espacio académico, con su distanciamiento y neutralización de todas las urgencias prácticas, ofrece las mejores condiciones para el desarrollo de la actitud teórica, que, por ejemplo, permite constituir al lenguaje en un objeto de análisis, aislado de todos los usos y situaciones prácticos.

El *homo academicus* es alguien que produce teoría porque su posición (y el Estado) le ofrece los medios (tiempo liberado de las urgencias) y la competencia asegurada por un aprendizaje específico en el seno mismo del ámbito académico. La experiencia en ese campo genera las disposiciones, las inclinaciones y el gusto por la polémica, el debate de ideas, la retórica y la discusión acerca de problemas especulativos que solo interesan a los iniciados (hay que recordar que al agente social no le interesa el «conocimiento por el conocimiento», sino el conocimiento útil, es decir, el que sirve para resolver los problemas que se le presentan) es decir a los colegas, pero que están muy alejados de los agentes sociales normales, para quienes esos debates no tienen ningún sentido ni interés. Estos presupuestos de la actitud teórica, por lo general son desconocidos para la mayoría de los sociólogos que juegan este juego sin tomar al juego como objeto de reflexión. Pero más vale constituir en objeto de reflexión esta especie de doxa académica. Porqué? Porque esta *doxa* intelectual, en tanto permanece impensada tiene efectos perversos sobre nuestros modos de explicar los fenómenos sociales.

No me extenderé sobre este punto. Solo diré que, con Pierre Bourdieu, que el científico «que no sabe lo que lo define en cuanto tal, es decir, el ‘punto de vista escolástico’, se expone a poner en la cabeza de los agentes su propia visión escolástica y a imputar a su objeto aquello que pertenece a la manera de aprehenderlo, al modo de conocimiento» (Bourdieu, P., 1994: 221). Esto les sucede a algunos sociólogos que creen que los agentes sociales cuando eligen una carrera univer-

sitaria o una escuela para sus hijos (o una profesión, como la docencia), lo hacen «siguiendo una regla o modelo», las reglas o modelos que los sociólogos construyen o creen descubrir (como la teoría de los juegos o las reglas del parentesco). Otro ejemplo es el de la gramática (las reglas de la lengua), en cuanto tal es un producto académico, un meta discurso acerca del dominio práctico del discurso. La falacia escolástica consiste en poner el meta—discurso de la gramática en el origen de las prácticas del lenguaje, es decir, del habla. Lo mismo sucede con las reglas y modelos que el antropólogo construye para rendir cuentas de las prácticas relacionadas con los rituales, los mitos o el parentesco. Pero la acción social no consiste ni en aplicar reglas o modelos (como lo sugiere la actitud estructuralista) ni en deliberar y calcular (como lo sugieren todos los idealismos y racionalismos). El docente, por ejemplo, no define su identidad (en verdad muchas veces ni siquiera se plantea este problema, salvo cuando algún investigador le formula la pregunta...) «utilizando» esquemas tales como «el profesionalismo» «la vocación», «el apostolado», etc. El maestro simplemente se va haciendo maestro, haciendo lo que hacen los maestros, etc. Nuestra vida no es la «ejecución de un plan o un proyecto».... Muchas veces «el proyecto» viene ex post, y como respuesta a un interrogante «¿Cómo fue que Usted llegó a ser lo que es?»

Sin esta reflexión acerca de la *doxa* (*opinión de sentido común*) académica, es decir sin un análisis de la relación subjetiva del sociólogo con el mundo social y de la relación (social) objetiva que supone esa relación, se corre el peligro de caer en el intelectualismo. Concluyo citando a Pierre Bourdieu cuando escribe que «El productor de discursos sobre objetos del mundo social que omite de objetivar el punto de vista a partir del cual produce su discurso tiene buenas probabilidades de no producir más que ese punto de vista: prueba de ello son todos los discursos sobre el «pueblo» que hablan menos del pueblo que de la relación que tiene con el pueblo aquel que los pronuncia o, más simplemente, de la posición social a partir del cual habla del pueblo» (Bourdieu P. 1980, nota al pie en pág. 49).

PARA TERMINAR DOS ANÉCDOTAS PERSONALES

La primera tiene que ver con mi trayectoria personal como docente de teoría social. Comencé a trabajar en esta Facultad como docente de una materia novedosa que se llamaba «Teorías Políticas Empíricas». Comencé haciendo lo obvio en estas circunstancias, es decir, elaboré un programa organizado por corrientes, representadas por autores: Teorías funcionalistas (Gabriel Almond), sistémicas (David

Easton), marxistas (Poulantzas). El propósito era ofrecer una especie una oferta de tradiciones teóricas, una al lado de la otra, o más bien, una después de la otra. Lo mismo hice cuando me tocó dictar un curso de «Teorías sociológicas contemporáneas», esta vez en la UBA durante los primeros años de este ciclo democrático. Otra vez, las teorías y los autores primaban en la división del trabajo pedagógico. Hasta que llegó un momento en que me pregunte qué sentido tenía «enseñar» herramientas teóricas que yo no usaba en mi práctica como investigador. Allí inicié una nueva etapa, esta vez en el curso de Sociología de la Educación, que vengo dictando desde hace un cuarto de siglo. Esta vez, en vez de usar el esquema corrientes—autores decidí utilizar un principio de división temático. En otras palabras, en vez de emplear la lógica de «la educación según» (Durkheim, Marx, Weber, Parsons, Bourdieu, etc.) organicé el programa por temas: «la educación como asunto de estado», la escuela como organización, los agentes de la educación, las interacciones en el aula, las relaciones entre sistema escolar y estructura social, etc. En cada unidad privilegio la enseñanza de aquellas herramientas conceptuales que yo he usado y sigo usando en mi trabajo como investigador, no las que yo «conozco» y puedo simplemente «enseñar». Esto no quiere decir que descubrí la pólvora o que considere que no tengo nada más que aprender en materia de pedagogía de la sociología. Simplemente comparto la experiencia de un cambio en mi modo de practicar la enseñanza de la teoría.

La segunda experiencia que quiero comentar aquí tiene que ver con el tema de la comunicación de los hallazgos de la investigación sociológica a un público interesado, pero no compuesto por colegas sociólogos. Me explico. Desde hace un tiempo tengo a los docentes de educación básica como «objeto de investigación» y como interlocutor en cursos, conferencia, seminarios, encuentros, etc.

A ellos suelo decirles que yo, como sociólogo, veo las cosas de la educación (y a ellos mismos) desde lejos, y que para ello utilizo un lenguaje y unos instrumentos de observación relativamente consolidados en el campo intelectual (aplicación de puntos de vista y técnicas tales como cuestionarios a muestras representativas de docentes, entrevistas, grupos focales, análisis de documentos, etc.). Les advierto que al mirar desde lejos se ven determinadas cosas (en especial relaciones, proporciones, tendencias, etc.) que no se pueden ver desde cerca. Les digo también que ellos ven las cosas de la educación desde cerca, que para ellos la escuela no es un objeto de estudio, sino que es su trabajo, una fuente de ingresos o bien un modo de realización personal. Y que por estar cerca ellos ven cosas que yo no puedo ver estando

lejos. Por lo tanto, les ofrezco un intercambio: yo les cuento qué se ve desde lejos y ellos me cuenten lo que ven estando cerca y de esta manera ambos enriquecemos nuestro conocimiento acerca de las cosas que nos interesan. Este pacto, que por lo general todos acuerdan «firmar» nos evita caer en la vieja y estéril discusión acerca de la teoría y la práctica, que por lo general está planteado en términos valorativos y no lleva a ninguna parte, en otras palabras, es un falso problema y por lo tanto no tiene ninguna solución.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. (1980); *Le sens pratique*. Minuit, Paris.

Bourdieu, P. (2012); *Sur L'Etat*. Cours au Collège de France 1089—1992. *Raisons d'Agir/SEUIL*, Paris.

Bourdieu, P. (1994); *Raisons pratiques*. Seuil, Paris.

Bourdieu, P., Schltheis F. and Pfeuffer A.; (2011).; *With Weber against Weber: In conversation with Pierre Bourdieu*. En: Susen S. and Turner B.S., *The legacy of Pierre Bourdieu. Critical Essays*, Anthem Press, London, 2011.

Ferraris, M. (2013); *Il potere dell'immaginazione*. Ecco perché la nostra mente a bisogno di ricreare la realtà. En: *Diario La Repubblica (Italia)*, 24 de julio de 2013.

Stichcombe (1986); *The developement of scholasticism*. En *Approche to Social Theory*, Editado por Lidenberg S. Coleman J.S. y Novak S. Nueva York, Russell Sage Foundation. Citado por B Bourdieu, P. y Wacquant L. (20005); *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FORMACIÓN AUTOGESTIVA, RELATOS DE EXPERIENCIA Y APRENDIZAJES EN UN COLECTIVO DE ASESORES TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

TELMA GARCÍA SALAZAR
JAIME CALDERÓN LÓPEZ VELARDE

INTRODUCCIÓN

Con el nombre de asesores técnico-pedagógicos (ATP)¹ se conoce hoy día en el sistema de educación básica de México a los docentes en servicio que voluntariamente participan en un proceso de promoción laboral para compartir temporalmente su experiencia profesional con otros docentes para ayudarlos a mejorar su desempeño y el aprendizaje de sus alumnos. Asimismo, darse la oportunidad para fortalecer y abrir nuevas posibilidades de Desarrollo Profesional Docente, toda vez que esta actividad les permite incursionar en un ámbito de conocimiento distinto, pero relacionado con su trabajo de enseñanza, ya que se propone orientar a otros docentes en el manejo didáctico de contenidos curriculares y actividades de gestión escolar. Esto significa adquirir y desarrollar competencias específicas en una relación de acompañamiento técnico y pedagógico, pues la experiencia por sí misma y por más reconocida y virtuosa que sea es insuficiente. En este sentido se presentan los procesos y resultados de una experiencia de formación autogestiva de un colectivo de ATP para aportar saberes y mejorar sus prácticas profesionales.

Los ATP han tenido un papel clave en el sistema de educación básica al servir de mediadores entre la administración educativa en los ámbitos central y estatal y los docentes de este nivel educativo para operar desde la reforma de 1993 hasta los años recientes, los cambios curriculares y de gestión educativa. En efecto, desde ese año, este actor “emergente” desempeñaba múltiples actividades y era comisionado mediante criterios discrecionales por parte de las autoridades educativas en sus di-

¹ Se emplea la sigla de ATP como plural neutro para referirse a ambos géneros.

ferentes niveles (supervisiones, Centros de Maestros, Instancia estatal, etc.), (Tapia, 2008) que dieron lugar a constantes regulaciones normativas que culminaron con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013 en la cual se incluyeron los criterios de ingreso, los Perfiles Parámetros e Indicadores (PPI),² así como sus responsabilidades y procesos formativos.

A lo largo de casi tres décadas, esta figura educativa fue identificada con diferentes nombres que se ajustaban a los múltiples requerimientos y necesidades de las reformas educativas y políticas de formación continua. Entre estos, el de «asesores estatales», «mediadores», «enlaces»; «asesor técnico rural» y «asesores técnico pedagógicos» que prevalecieron durante el periodo 1994–2012 (Calderón, Tovar y García, 2021). Y entre 2013 y 2018 fueron nombrados como Asesores Técnico Pedagógicos por especialidad en lenguaje oral y escrito, pensamiento matemático, educación especial y educación física.

De igual modo, la asesoría tuvo diferentes énfasis con arreglo a cada política educativa. Así, entre 1994 y 2002, predominó el *Acompañamiento* para el estudio y acreditación de los docentes en los Cursos Nacionales de Actualización y, entre 2003 y 2012, fue la *asesoría dual* (formación continua dentro y fuera de la escuela) (Martínez Olivé, 2008) y *académica* que incluyó la orientación en problemas de gestión, organización y prácticas educativas centradas en la escuela.

Actualmente con el inicio del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en diciembre de 2018, la Ley precedente y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)³ fueron derogados y en 2020 entró en vigor la *Ley de Formación Continua* y la *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros de México* en las cuales se mantuvo la figura del Asesor Técnico Pedagógico, pero se sustituyó el ingreso a esta función mediante la vía de la promoción por la de reconocimiento, así como las citadas especialidades, retomándose la asesoría generalista técnica y pedagógica, individual y colectiva; esta última entendida como un *Acompañamiento* de «colaboración continua, planificada y sistemática que brinda la supervisión de zona escolar a, por lo menos, dos escuelas de la zona durante un ciclo escolar» (SEP, 2021: 37).

Hoy día la figura institucional de los ATP está plenamente legitimada en la normatividad correspondiente (SEP/USICAMM, 2020) y cuenta con un estatus

² En el año 2020 con la puesta en marcha de la Unidad del Sistema para la carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), cambia su nombre por perfiles profesionales, criterios e indicadores.

³ En su lugar fue creada la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

profesional al formar parte de la estructura de la carrera docente, además de percibir un estímulo económico por sus servicios.

Sin embargo, más allá del nuevo marco regulatorio, la diversidad de actividades conferidas a los ATP a lo largo de 30 años, consolidaron en los ATP y en el magisterio de este nivel educativo una tradición y representaciones sobre el ser y saber hacer de estos agentes educativos. En efecto, durante ese periodo los ATP se dedicaron a una o a varias actividades simultáneas muy estrechamente ligadas con apoyos técnicos antes que pedagógicos, que, lejos de ser uniformes son diversas, pues se han ajustado a los requerimientos de múltiples programas nacionales, entre estas, reproductores de cursos y talleres, diseñadores y aplicadores de ofertas formativas a nivel estatal y regional, promotores de colectivos docentes, difusores de convocatorias y encargados de asuntos administrativos (Calderón y García, 2021).

Cuatro estudios confirman en lo general el panorama antes descrito y muestran diversas características coincidentes en el quehacer de los ATP que más adelante se detallan. El primero, el diagnóstico realizado en diferentes niveles de la educación básica en San Luis Potosí (López, 2009). El segundo, la compilación de las Experiencias zacatecanas sobre formación y asesoría académica en el centro escolar (Fernández, 2010), que esclarecen puntos clave sobre el ser y hacer de los ATP hasta el 2010 (problemas, fortalezas, tensiones, logros, dispositivos de formación, perfiles, propuestas, etc.) El tercero, el estado de la investigación sobre los ATP en siete estados de la república durante el periodo 2002-2013 (Guerra, 2018). Este último analiza otras temáticas, problemas y vicisitudes experimentados por los ATP hasta la entrada en vigor de la LGSPD. Y el cuarto y más reciente, examina —a tres años de aprobada la citada ley—, las narraciones escritas de 23 ATP del estado de Jalisco sobre sus experiencias de vida y prácticas en el marco de un diplomado realizado entre finales de 2016 y los primeros meses de 2017 (Ponce, 2019). De manera que, una vez derogada la anterior ley con renovados procesos de selección y ajustes a sus funciones, así como de los espacios de organización y coordinación institucional (instancia estatal, regional y de zona escolar, Centros de Desarrollo Educativo) y el Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE), cabe preguntarse:

¿Cuáles aspectos se han modificado en el quehacer de los ATP?, ¿cómo entienden la asesoría?, ¿qué significado le dan a la expresión de asesoría técnica pedagógica?, ¿encuentran diferencias entre lo técnico y lo pedagógico?, ¿a qué le

dedican mayor tiempo?, ¿cómo planifican sus asesorías?, ¿cuáles criterios toman en cuenta para decidir qué escuelas y docentes asesorar?, ¿qué características tienen los procesos de observación, retroalimentación y seguimiento?, y ¿de qué se valen para saber si mejoraron las prácticas de los docentes asesorados?

Para dilucidar varias de las anteriores interrogantes,⁴ un grupo de seis ATP y dos supervisores de la región de Río Grande en Zacatecas, conformamos en marzo de 2020, un colectivo para compartir experiencias profesionales y conocer cómo entendemos y desempeñamos nuestro trabajo profesional al tiempo que desarrollar procesos formativos distintos a la oferta vertical, uniforme y heterónoma de la instancia estatal de formación continua de la Secretaría de Educación de Zacatecas. El principal recurso para cumplir con este cometido fue documentar la experiencia profesional mediante relatos escritos y orales para analizarlos, aportar conocimientos y mejorar las prácticas de asesoría pedagógica. Asimismo, para valorar nuestros saberes y expresar en el lenguaje del yo (en primera persona) lo que sucede y lo que nos sucede para comprender y autointerpretarnos, así como aprender a formarnos como lectores y narradores.

Como investigadora novel de un programa doctoral en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores, así como ATP y promotora del colectivo, mi implicación como coordinadora del mismo fue ineludible. Por ello, el colectivo aceptó desde un comienzo que su conformación obedecía a un interés personal por realizar una investigación de tesis, pero también una oportunidad para emprender una experiencia inédita de formación autogestiva y de desarrollo profesional que también contó con la participación de un académico externo como acompañante de este proceso.⁵ La investigación se sustentó en el enfoque interpretativo, particularmente desde la perspectiva y el método biográfico narrativo o investigación experiencial, pero con la finalidad no sólo de elaborar y analizar relatos de la experiencia, sino de transformar nuestras prácticas de asesoría. En el marco de las ideas precedentes, retomamos tres supuestos básicos del paradigma interpretativo sobre la capacidad de conocer:

1. La identidad común del que conoce y del que es conocido y la construcción cooperativa del conocimiento que implica a su vez, la mutua

4 En el colectivo se abordaron otras temáticas que por su extensión no se incluyeron en el presente trabajo.

5 Docente-investigador de la Universidad Pedagógica de Zacatecas y director de tesis cuya participación consistió en realizar comentarios generales sobre los aportes del colectivo y sugerir preguntas para la reflexión.

- transformación entre ambos (la narración como producto colectivo).
2. La negación de la neutralidad valorativa del sujeto cognoscente, quien se interroga acerca de los fines del que conoce y de los efectos de éstos sobre el sujeto conocido (narrar para analizar al tiempo que propiciar cambios en las formas de pensar y hacer individual y colectivo).
 3. La doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden (Vasilachis, 2006: 52-53). (Sistematización del proceso de análisis de narrativas y elaboración de constructos como investigadora novel con la interlocución del director de tesis).

El contenido del texto incluye cuatro puntos: en el primero se establece la relación que guardan los conceptos de acompañamiento, desarrollo profesional docente y formación situada; en el segundo, la descripción del proceso metodológico; el tercer punto se ocupa de los significados que tenemos sobre la expresión de asesoría técnica pedagógica; y en el cuarto se documenta lo que hacemos antes, durante y después de las intervenciones con los docentes. Finalmente, examinamos el contenido de los relatos y las deliberaciones colectivas que dieron lugar a los aprendizajes alcanzados y a las conclusiones.

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO, DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y FORMACIÓN SITUADA

Acompañar conforme a la definición del diccionario de la Real Academia Española (2021), significa «estar o ir en compañía de otra u otras personas» o más puntualmente, unirse o caminar con alguien para ir a un lugar y hacerlo al mismo tiempo que él (Paul, citado en Planella, 2008: 2). Estas definiciones son el punto de partida para la comprensión de esta noción que abarca diferentes ámbitos de la vida social (educativo, psicosocial, espiritual, musical, deportivo, clínico, jurídico). En primer lugar, y de acuerdo con la segunda definición, destacan tres características: la primera es relacional (unirse o conectarse con alguien); la segunda es espacial (desplazarse para ir a donde va quien es acompañado); y la tercera de carácter temporal (estar al mismo tiempo o simultáneamente con el acompañado) (Paul, citado en Planella, 2008).

En segundo lugar, acompañar implica tres propósitos. El primero, conducir e iniciar a alguien en algo (un oficio, profesión, habilidad). El segundo, guiar y proporcionar consejos (mejorar o perfeccionar una competencia técnica o profesional), y el tercero, escoltar o dar protección. Esto es, cuidar a otras personas que por diversas circunstancias (enfermedad, edad temprana o avanzada, discapacidad, abandono) requieren de alguien que les permita sobrellevar los riesgos que entraña su desatención (un enfermo, un niño, un anciano). En este sentido el acompañamiento desde el sujeto acompañado implica dependencia física, emocional, terapéutica, económica (Cornu, 2019). Sin embargo, como apunta esta autora:

La interpretación del término de acompañamiento, en tanto vínculo de ayuda a una persona en situación de dependencia, no puede estar en el corazón del concepto si se considera un desafío de formación, particularmente para adultos» (Cornu, 2019: 101).

Por esta razón se pregunta ¿cómo pensar la acción hacia el otro en la formación, la atención, el cuidado y en los oficios del actuar con el otro? Coincidimos en que la respuesta a esta interrogante trasciende la noción de acompañamiento como un «diseño de ayuda condescendiente y de lástima perjudicial». De allí que el acompañamiento ocurre cuando se asume un presupuesto de igualdad en las diferencias, es decir, más que acentuar las jerarquías, reconocer la diferencia de responsabilidades. Añade que en los oficios de lazo (educar-curar-gobernar), «El acompañamiento es entonces el cuidar de los que aprenden a cuidar un objeto común» (p.113).

En el campo de la formación docente la expresión *acompañamiento* es relativamente nueva y tomó fuerza en los sistemas educativos europeos, especialmente en los países anglosajones desde los años 70 hasta hoy día para solventar mediante sistemas de mentoría (Teacher Support System, TSS),⁶ la falta de apoyo de los docentes noveles y de este modo afrontar en mejores condiciones su inserción a la docencia, pero fundamentalmente para evitar su abandono temprano (Blaya y Baudrit, citado en Calderón y García, 2021).

El acompañamiento en estos países se inscribe a su vez en una estrategia de desarrollo profesional que retoma la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida e implica una visión que integra la formación inicial, los primeros años de

⁶ Este sistema opera mediante la asociación de uno o varios docentes experimentados con uno o más noveles.

la docencia y la formación continua (Vaillant y Marcelo, 2001; Novoa, 2009). El desarrollo profesional docente lo entendemos como un proceso formativo personal, deliberado y abierto en el cual entran en juego los siguientes elementos: i) la reflexión e investigación de la experiencia antes y a lo largo de la formación docente; ii) el trabajo colaborativo; iii) el cambio de función (de docente a mediador-facilitador, acompañante pedagógico, asesor, mentor, etc.); iv) la mejora constante mediante innovaciones pedagógicas. En otras palabras, un conjunto de oportunidades para que “los docentes construyan conocimiento relativo a su práctica, propia o de los demás, para esto, es necesario analizar y teorizar sobre su trabajo y conectarlo con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios” (Lombardi, Abrile, 2009, p. 64).

En países como Argentina, Bolivia, Chile y Perú, el acompañamiento pedagógico (en adelante AP) en sus diferentes expresiones, fue una de las medidas adoptadas ante el fracaso de las reformas educativas de finales de los años 90 que no lograron revertir los bajos niveles de aprovechamiento escolar y equidad educativa al concentrarse «en cursos puntuales, masivos, homogéneos y en la transmisión unilateral —por parte de expertos y especialistas— de conocimientos y habilidades que los docentes debían aplicar solos en sus aulas» (Vezub, 2011: 109).

Aprovechar el saber y saber hacer de los docentes experimentados y reconocidos en sus escuelas por su dominio pedagógico en una o más disciplinas mediante su ingreso en programas de asesoría, mentoría y tutoría para apoyar a los docentes noveles y en servicio de educación básica estuvo ligado a la expresión de acompañamiento pedagógico (AP en adelante), en donde el asesor, mentor o tutor es un compañero o socio inseparable en los procesos de participación, implicación, deliberación y decisión conjunta que se realice sobre el desarrollo curricular e institucional (Vezub, 2011). En este sentido el AP se ha empleado como un dispositivo⁷ general de desarrollo profesional docente en el cual se alojan dispositivos particulares (mentoría, asesoría, tutorías, consultoría, *couching*), sustentados a su vez, en modelos formativos con diferentes énfasis. Desde aquellos de carácter técnico basados en la supervisión con fines evaluativos hasta aquellos denominados de *facilitación o apoyo* y con posicionamientos críticos que promueven relaciones horizontales caracterizadas por el trabajo co-

7 Retomamos la definición de dispositivo pedagógico de Yurén (2005), quien lo define como el «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» (pp. 32—33).

laborativo el diálogo reflexivo y la confianza emancipadora (Asporfs, Kemmis, Heikkinen & Edwards—Groves, 2014; Vezub y Alliaud, 2012; Leiva—Guerrero y Vásquez, 2019; Calvo, 2020).

En México se adoptó la función de asesoría técnico pedagógica en la educación básica y en España con el nombre de «asesoramiento en centros» (Imbernon, 2007). Al respecto, Nieto (2004) plantea tres modelos de asesoría: 1) de *intervención o clínico*, en donde el asesor —haciendo una analogía entre el médico y el paciente—, prescribe el tratamiento a seguir por parte del asesorado para resolver la problemática que lo aqueja; 2) de *facilitación*, el asesor es el recurso de clarificación y de aprendizaje, le asiste en sus procesos de pensamiento y acción, es personalizado, pero no predeterminado, sino abierto a modificaciones y condicionado por los significados atribuidos a los cambios que se desean lograr; y 3) de *colaboración*, la influencia es bilateral y paritaria, lo que pretende es el empoderamiento mutuo. Supone una colaboración genuina y voluntariamente aceptada ya que los conocimientos de ambos son valiosos (Iranzo, citado en Alcalá, 2019).

Sin embargo, suscribimos que la noción de acompañamiento pedagógico es más apropiada porque cuestiona la idea de apoyo o ayuda desde una relación de minoridad o dependencia como es el caso de las figuras de mentor, tutor y asesor en la que subyace una relación jerárquica y de poder asimétrica con respecto a los destinatarios (estudiantes, aprendices, docentes principiantes y no principiantes). En este sentido, se recurre a la «pedagogía del modelo, pues es el especialista el que sabe y habla para mostrarle al asesorado, tutorado o mentorado en quién tiene que convertirse» (Alliaud, 2011: 65). En consecuencia, el nombre o figura educativa de acompañante pedagógico procura que la relación con los docentes no sea de supervisión ni control, sino de ayuda pedagógica solidaria y razonada entre compañeros y personas adultas para aprender mutuamente; es decir, generar tramas de colaboración unidas por la confianza y la hospitalidad en donde sus miembros atan y desatan relaciones, aprenden y desaprenden, cuestionan y crean (Frigerio, 2019).

El AP se distingue entonces de otras *formas de mediación* en las cuales «se guía, se impone, se dirige, se regula, se verifica la formación de un aprendiente» (Navia, 2004: 209). Por el contrario, el papel de este mediador y acompañante es el de consejero que, individual o colectivamente comparte saberes y reflexiones con otros docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas. En síntesis, converge en un proceso de mutua formación. Retoma a su vez, las características de la formación situada,

entre estas, tomar a la escuela como unidad de cambio y mejora en donde confluyen coordinadamente otros agentes educativos que participan en estas actividades.

Puesto que el AP implica una relación entre profesionales de la docencia, es imprescindible movilizar las siguientes disposiciones para dar cauce a los procesos de mutua formación, entre estos:

1) confianza mutua; 2) diálogo (acordar tareas sin supeditarla a relaciones de autoridad; 3) reciprocidad (igualdad en la interacción sin desconocer diferentes trayectorias y experiencias profesionales); 4) corresponsabilidad; 5) autonomía profesional (crear condiciones para que el docente acompañado adquiera seguridad y gradualmente prescindir del acompañante).

Sin embargo, las anteriores disposiciones y la experiencia docente por sí misma son insuficientes para desempeñarse como acompañante pedagógico. Por tratarse de una nueva responsabilidad que amplía el campo de desarrollo profesional docente, se requiere, antes o durante su ejercicio, participar en dispositivos de formación específica para suscitar procesos de reflexión e indagación, como realizar diagnósticos socioeducativos, recurrir a técnicas de observación y conocer estrategias de retroalimentación, seguimiento y evaluación sobre su desempeño (Orland-Barak, 2006; Hernández, 2008).

En cuanto a la dimensión temporal, el AP es sistemático y por un tiempo determinado que es acordado entre acompañante y acompañado; esto significa, respetar los ritmos de este último para no forzar cambios que requieren de mayor tiempo, lo que lleva al acompañante a ser paciente y tolerante.

Por último, el AP también se propone generar condiciones de equidad y óptimos aprendizajes, de manera que sus acciones den prioridad a docentes o colectivos de profesores cuyas escuelas se encuentran en situación de vulnerabilidad y bajo aprovechamiento escolar.

En síntesis, un enfoque integral de AP se entiende como dispositivo de desarrollo profesional docente, de formación situada y proceso sistemático de mediación en un ambiente en donde las interacciones, la confianza entre acompañantes y acompañados, y la movilización de las disposiciones y habilidades antes mencionadas sean el punto de partida para el cultivo de relaciones fincadas en la aceptación consensuada y en la mutua formación (Maureira, 2015).

EL PROCESO METODOLÓGICO

Retomamos la perspectiva cualitativa, particularmente el enfoque biográfico narrativo o investigación experiencial. «La narrativa está situada en una matriz de la investigación cualitativa ya que toma como base la experiencia vivida y las cualidades de la vida y de la educación» (Connelly y Clandinin, 1995: 16).

Para Bolívar y Fernández (2001), la investigación biográfico narrativa más allá de una metodología específica de recogida/análisis de datos, se ha constituido como una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa.

Uno de los fines que se desea alcanzar en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es sentar bases en la construcción de pequeñas agrupaciones que concurren con frecuencia para generar conocimiento y encontrar alternativas de cambio al compartir textos narrativos (Connelly y Clandinin, 1995; Suárez, 2005; Alliaud, 2011). La documentación narrativa intenta entonces poner a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y comentando entre pares relatos de la experiencia, los protagonistas puedan mostrar, reflexionar y debatir lo que acontece en sus espacios de trabajo, en la formación y en el propio desarrollo profesional (Suárez, 2011).

Pero ¿qué es narrar?, narrar es renombrar lo vivido con palabras para dar sentido a la propia historia, la narración debe ser entendida como una experiencia humana vivida que se expresa en un relato (Bolívar y Fernández, 1997).

Para Ricœur (2006), la narrativa surge como una necesidad humana de reflexionar sobre nuestra acción en el tiempo. Tiempo y narración son inseparables, es la narración lo que da cuenta y sentido a la existencia temporal del hombre en el mundo, el relato es entonces inherente a todo ser humano, es a partir del relato que el hombre se construye a sí mismo y construye su propio tiempo para comprender el sentido de la acción humana.

Contar, narrar o relatar es un tiempo que se transforma en una historia, pero ahí no concluye la intención del relato, «el sentido o el significado de un relato surge en la intersección del mundo del texto con el autor. El acto de leer pasa a ser, asimismo, el momento crucial de todo el análisis» (Ricœur, 2006: 15). El protagonista del relato, desde el acto de leer, tiene la capacidad para trabajar, aprender y transfigurar su propia experiencia, apoyados por los intercambios intersubjetivos que se produce con otros. La finalidad de narración entonces no es tanto que se escriban textos para que alguien los lea, o bien, contar historias para que alguien

más las escuche. El significado del texto se alcanza en la medida que es comprendido y en la medida en que la lectura del texto y su comprensión ocurran, entonces, solo así, el significado del texto llega a ser real en cuanto a acontecimiento y experiencia.

El principal recurso metodológico de obtención de la información fueron los relatos autobiográficos focalizados y las deliberaciones del colectivo sobre los mismos. Los relatos los caracterizamos como una narración escrita por cada integrante del colectivo que, de manera deliberada y con fines autoanalíticos, describen mediante determinados criterios, diversos ejes temáticos sobre nuestras experiencias profesionales para reflexionarlas, comunicarlas y aportar conocimientos que mejoren nuestro desempeño (Calderón, 2010, p. 127). El relato es focalizado porque su contenido se refiere a experiencias sobre un aspecto puntual del trabajo profesional de los ATP y los criterios para su elaboración fueron: 1) redactarlo en un formato abierto sin límites de extensión; 2) retomar opcionalmente algunas preguntas generadoras elaborados por los participantes del colectivo en cada eje temático; y 3) manifestar en la narración una postura libre, franca y reflexiva.

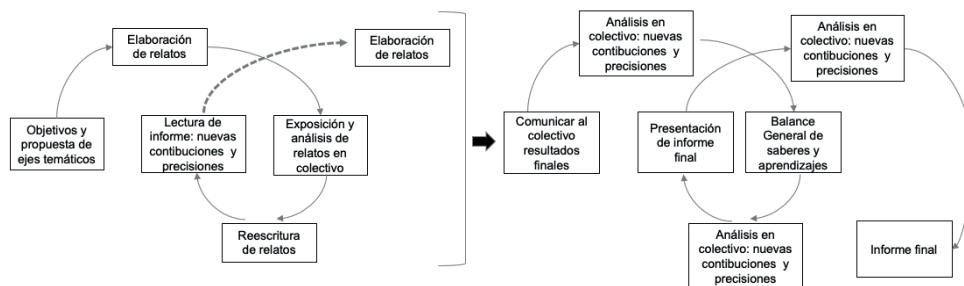
El análisis de los procesos de esta experiencia formativa los sustentamos en las deliberaciones colectivas (tres sesiones presenciales y 15 en línea) sobre el contenido de 74 relatos elaborados durante febrero de 2020 y septiembre de 2021. Este proceso abarcó un ciclo con las siguientes etapas que dan cuenta de la dinámica de trabajo del colectivo:

1) sesión inicial para establecer los propósitos del colectivo y una propuesta de ejes temáticos de discusión que fueron renovándose conforme al avance del colectivo y el interés de los participantes; 2) previo a cada reunión, los integrantes elaboramos relatos escritos sobre cada eje temático; 3) al comienzo y durante la reunión a distancia mediante la plataforma Zoom, exponíamos y analizábamos los relatos de cada uno de los integrantes y posteriormente —como coordinadora del colectivo—,⁸ les comunicaba los aportes de la sesión precedente y registraba las nuevas contribuciones y precisiones al informe respectivo, incluyendo los comentarios del académico externo; 4) la dinámica de trabajo de las etapas precedentes se reprodujo hasta agotar la discusión de los ejes temáticos; 5) realización de una sesión de balance general de saberes y aprendizajes alcanzados; 6) elaboración por

⁸ Este recurso fue empleado debido a la pandemia por Covid-19. El propósito de comenzar con la lectura de mi relato fue para ejemplificar la escritura de dicho relato y animar a los integrantes a compartir los propios. Cabe mencionar que algunos integrantes reescribían sus relatos, una vez concluidas las sesiones de análisis en el colectivo.

escrito de un informe con nuevos aportes y precisiones sobre el balance realizado; 7) presentación de informe final (resultados y conclusiones); 8) incorporación de nuevas aportaciones y ajustes del informe final. El 2º Ciclo dio continuidad al colectivo con nuevos ejes temáticos (ver figura 1).

FIGURA 1. DINÁMICA DEL TRABAJO DEL COLECTIVO



Nota. Organización y dinámica de trabajo del colectivo. Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

Otra técnica de obtención de datos fue la revisión documental de instrumentos normativos que regulan la función de asesoría, planeaciones anuales y bitácoras de los participantes.

EL ANÁLISIS DE LOS RELATOS

Los relatos de los integrantes del colectivo fueron elaborados en formato Word y, una vez concentrados, los clasifiqué conforme a cada eje temático, asignándoles una clave para su identificación. Con respecto a las sesiones de discusión de los relatos, cada una de estas fue videograbada previo consentimiento de sus integrantes y luego de transcribirse se siguió el mismo procedimiento de identificación.

Posteriormente dimos lectura al conjunto de relatos, estableciendo unidades de registro o de significación mediante la numeración de oraciones contenidas en párrafos para facilitar su localización. En esta primera fase de análisis especulativo (Woods, 2010), subrayamos aquellas palabras clave cuyo contenido semántico revelaban indicios del significado de aquello que se preguntaba sobre cada eje temático, anotando paralelamente comentarios sobre inferencias iniciales y conjeturas. Este procedimiento lo complementamos con los testimonios orales de los

integrantes del colectivo al abordarse los diferentes ejes temáticos. En la segunda fase de análisis de los relatos, luego de lecturas detalladas y recurrentes de las unidades de registro, procedimos a una codificación abierta, estableciendo un conjunto de códigos específicos que posteriormente se reagruparon y dieron lugar mediante la codificación axial a categorías generales y subcategorías. De estas categorías derivamos inferencias teóricas, así como relaciones y resultados con estudios similares para su triangulación en este nivel.

Con respecto a la credibilidad o validez interpretativa de la experiencia formativa (Guba, 1983; Maxwell, 1992) y ante la falta de condiciones para reunir al colectivo, se entregó a cada uno de sus integrantes el informe preliminar para que manifestaran sus puntos de acuerdo, así como sus discrepancias, precisiones y nuevas aportaciones sobre los aprendizajes alcanzados, los resultados y las conclusiones. Estas declaraciones fueron grabadas y transcritas para incorporarlas al informe final.

En resumen, el enfoque biográfico narrativo adoptado da cuenta de lo acontecido desde la experiencia y la intersubjetividad, entendida como significados compartidos mediante las comunicaciones orales y relatos escritos de los protagonistas del colectivo, así como del diálogo y convivencia profesional en el contexto de procesos de formación autogestivos.

LOS SIGNIFICADOS SOBRE ASESORÍA

Al abordar este eje temático, un colega equiparó la asesoría como una modalidad de acompañamiento que implica un periodo duradero en donde asesor y asesorado aprenden mutuamente movilizand o procesos reflexivos. En sus palabras:

asesorar es ir más allá de la normativa escolar, guarda una relación muy estrecha con el acompañamiento, ya que ésta implica estar de manera individual o colectiva con docentes durante todo un trayecto, no solo un momento espontáneo, te conviertes en un compañero que ayuda a problematizar y reflexionar sobre el hacer docente, pero, sobre todo, es más que eso, es un par que también aprende con el otro (Tania-ATP-e8R-21p5).

La progresiva autonomía de los docentes asesorados constituye uno de los fines primordiales del acompañamiento. Esta idea y el hecho de concebir la asesoría como acompañamiento y un proceso dialógico, consensuado y de mutua formación se expresa en el siguiente relato de otro compañero:

Desde mi punto de vista y a razón de mi experiencia, la asesoría la concibo como un acompañamiento consensuado, a raíz de tener un diálogo profesional en donde se transita en el coaprendizaje y autoaprendizaje para llegar a un propósito intrínseco; la autonomía del docente acompañado. Este proceso fortalece el aprendizaje tanto de asesor como asesorado y recaen en un fin común que es la mejora de las prácticas (Fernando-ATP-e8R-21p1).

Un testimonio más reconoce las diferencias entre asesores y asesorados, pero en un plano de igualdad al señalar que:

Debemos como asesores tener el compromiso de brindar el apoyo proporcionando las herramientas necesarias para que aquel compañero salga adelante junto con sus alumnos; debemos ser empáticos y responsables ante los docentes [...] pues al igual que los compañeros somos maestros y en algún momento de nuestra vida laboral nos hemos topado con situaciones similares requiriendo también el apoyo de otras personas (Miguel-ATP-e8R-21p3).

- **El compromiso**

Puede decirse que un ATP que pretende analizar la práctica docente para orientarla y mejorarla, debe conocer en primera instancia lo que sucede en las aulas, en el contexto de los docentes y los alumnos e involucrarse de manera activa. No solo ello, sino desplegar un conjunto de disposiciones y actitudes que le permitan ganar la confianza y credibilidad de los asesorados, particularmente el compromiso que reiteradamente se menciona en la mayoría de los relatos de los ATP:

nosotros como asesores, para mejorar las prácticas debemos mantenernos con una mentalidad abierta, dispuestos siempre a aprender de cada escenario y de cada docente, debemos conocer lo que hacen con sus alumnos, pues la labor de un asesor debe ser continúa, mostrando interés por él o los compañeros, que vean el entusiasmo y el compromiso que nosotros ponemos por tratar de ayudarlos, como si el problema fuera nuestro (Miguel-ATP-e8R-21p4).

Además, es preciso aclarar que el concepto de compromiso es multidimensional, pues depende del contexto en el que sea analizado. Para Bolívar (2010), quien retomó las ideas de diversos autores (Firestone y Rosemblum, 1988; Dannetta, 2002; Park, 2005), hay tres dimensiones de compromiso de los docentes: compromiso

con los estudiantes, como cuidado y solicitud por sus alumnos; compromiso con la profesión, especial atractivo con la docencia; y compromiso con la escuela, como organización y lugar de trabajo. Desde estas dimensiones, uno de los compañeros manifestó de manera análoga el compromiso con los docentes asesorados, con su propia labor y con las instituciones a su cargo.

Para mí, ser asesor, implica primeramente un compromiso conmigo misma ante la responsabilidad de nuestra labor, y un compromiso ético con los docentes, el no exponer sus debilidades ni juicios que descalifiquen su trabajo ante otros agentes educativos. Ser asesor, es reconocerse como un acompañante con responsabilidad también ante la comunidad escolar, con directores, padres de familia y alumnos, donde es importante un diálogo permanente (Tania-ATP-e8R-2 p3).

Ahora bien, ¿cómo entendemos a la asesoría técnica? El siguiente punto se ocupa de esclarecer dicha interrogante.

LOS SIGNIFICADOS DE LA ASESORÍA TÉCNICA

Al abordar el eje temático sobre la manera en la cual los integrantes del colectivo describen mediante sus relatos el sentido que tiene la asesoría técnica, destacamos tres significados que permiten caracterizarla de manera inicial.

El primero consiste en lo que es ordenado por los supervisores a los ATP y «*que no es pedagógico*». En este sentido se expresa una clara distinción entre la asesoría técnica y la pedagógica como se aprecia en el siguiente relato:

La asesoría técnica es aquella que realizamos con mayor frecuencia cuando nuestras autoridades inmediatas nos demandan otras actividades no acordes a lo pedagógico, tales como diseñar cursos y talleres de manera permanente, coordinar el Consejo Técnico Escolar (CTE), apoyar a escuelas en la organización, acudir a reuniones por ellos, o bien, ir levantar actas mediante visitas que terminan por vigilar el cumplimiento del hacer del docente (Luis-ATP-e6R-21p4).

Por otro lado, en una de las sesiones del colectivo, un ATP dejó ver que esta concepción de asesoría hunde sus raíces en prácticas muy arraigadas que han influido en la manera en que los ATP son percibidos por los docentes asesorados como agentes multifuncionales:

La asesoría técnica son acciones muy marcadas que se han venido estableciendo en el transcurso de los años y los docentes piensan que, en lugar de asesorar y acompañar, les vamos a solucionar mágicamente la vida con enseñarles a usar la computadora, dejarles materiales de apoyo y otras actividades que terminamos en ocasiones realizando. Como si fuéramos los sabelotodo en esas cuestiones, como si fuéramos los expertos (Adela-ATP-e6C2-21p25).

El segundo significado de la asesoría técnica también equivale a lo eventual y urgente, es decir, aquello que demanda atención inmediata y sugerencias estandarizadas, pues «en la práctica nos consume el hábito de tratar de resolver el problema del otro de manera rápida, con soluciones similares» (Adela-ATP-e7C1-21: 24).

Así, los ATP tendemos a asesorar mediante soluciones coyunturales y generalistas al conjunto de docentes a nuestro cargo. Un ATP ilustra con mayor detalle el significado de la asesoría técnica al señalar que:

La asesoría técnica la percibo como un intento por responder de manera inmediata a las cuestiones emergentes en las escuelas y aulas, sabemos que siempre estamos sobrecargados de actividades administrativas [...]. Así las cuestiones técnicas es una solución, aunque no la mejor, pero el docente en este sentido te hace una consulta o petición rápida generalmente en algunas situaciones didácticas o dinámicas grupales y demandan una respuesta igual de inmediato [...] ocasionalmente terminamos dando la misma respuesta que a otros docentes (Tania-ATP-e6R-21p8).

El tercer significado es técnico, pero se refiere particularmente a la organización del aula que incluye el espacio y el tiempo en donde proponemos medidas para su mejor uso, así como el empleo de materiales didácticos.

Cuando hablamos de asesoría técnica en el aula, es cuando damos algunas recomendaciones puntuales como el acomodo de las sillas en círculo o filas; el horario escolar de las asignaturas; al maestro multigrado que le sugerimos la transversalidad para ya no generar tres espacios en el pizarrón (primero, segundo y tercero); y la recomendación del uso de algún material, pero siempre cabrían las preguntas de ¿pedagógicamente estará bien?, y ¿cuál es la intención didáctica de dicho fin?, porque es fácil dar sugerencias de este tipo, que en ocasiones son muy similares para todos (Camilo-SUP-e6-21p3).

LOS SIGNIFICADOS DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA

En nuestras narrativas destacamos dos significados. El primero atañe a la organización del aula en los términos descritos en el relato precedente. El segundo, al conocimiento de lo que acontece en el aula desde una visión restringida y otra más amplia, es decir, a la actuación del docente antes, durante y después de las interacciones que establece con los alumnos a partir de situaciones difíciles y confusas.⁹ Los siguientes relatos ilustran estos dos significados:

Para mí la asesoría pedagógica está enfocada al proceso de enseñanza aprendizaje directamente con el asesorado, es un acompañamiento al docente en el sentido del proceso de los niños, donde es fundamental considerar la edad, el grado que están cursando, los intereses y el contexto, y con base en eso plantear la enseñanza que usan en sus clases, es decir, un apoyo pedagógico que se brinda a los asesorados (María Antonia-SUP-e6R-21p1).

La asesoría pedagógica son todos los aspectos relacionados con la práctica de cada uno de los docentes, en cómo realizan su planeación, evalúan y dan seguimiento a sus alumnos; los materiales o recursos que utilizan relativos a las problemáticas detectadas, las dificultades que se tienen para lograr los aprendizajes de los alumnos (Luis-ATP-e6R-21p11).

En ambos casos nuestra preocupación consiste en saber cómo enseñan los docentes y cuáles recursos didácticos empleamos para identificar problemas y superarlos.

A continuación, establecimos cuáles son las principales actividades que forman parte de nuestro quehacer técnico a partir de tres momentos. El primero, es el que tiene lugar antes de la intervención para planificar a nivel general las acciones y el segundo y tercero durante y después de la actuación con los docentes asesorados.

LA ASESORÍA TÉCNICA ANTES DE LA INTERVENCIÓN

• El Plan Anual

El plan anual lo realizamos desde el equipo *Servicio de Asesoría y Acompañamiento* (SAAE) para toda una zona escolar e incluye entre otros aspectos: un diagnóstico de las escuelas para revisar logros y áreas de oportunidad, los objetivos y las metas, la calendarización de visitas a los centros escolares, y la selección de aquellas

⁹ Este significado implica conocer los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde las características de los alumnos y el contexto en el cual se desarrollan, hasta la planeación y la evaluación.

escuelas, así como docentes que requieran ser asesorados ya sea por un tiempo determinado o durante todo el ciclo escolar.

Con respecto a la elaboración del diagnóstico de zona, consultamos resultados de evaluaciones internas y externas, informes, bitácoras, diarios, agendas, registros y algunos otros instrumentos. Este diagnóstico es el punto de partida para preparar el plan anual de trabajo desde la supervisión escolar que implica considerar aquellas situaciones educativas que en ocasiones no se retoman, así lo describe un compañero en su relato:

es necesario planificar paso a paso sin prisas, pero con responsabilidad, es decir, en la multiplicidad de problemas que se enfrentan en una zona escolar educativa, priorizar y atender jerárquicamente, uno por uno [...] Aunque también reconozco que no siempre se hace, no siempre partimos de una realidad ni disponemos de tiempo por lo urgente que se solicita un plan desde la instancia estatal (Fernando-ATP-e2R-20p3).

El análisis y la revisión de necesidades e intereses de los docentes asesorados es un requisito previo, tal como lo menciona un ATP en su relato, pues «ya sistematizada la información, revisamos las áreas de oportunidad de todas las escuelas y los docentes [...] fijamos también objetivos y metas» (Miguel-ATP-e2R-20p2). Esto implica calendarizar visitas a las escuelas y actividades de zona. Sin embargo, en la planificación de estas actividades no solo es nula la participación de los docentes asesorados, sino que están sujetas a constantes modificaciones como lo aseveran dos ATP al reflexionar sobre este punto:

Al año calendarizamos dos o tres talleres o conferencias con los docentes, impartidos por docentes externos, de acuerdo con lo encontrado en el diagnóstico, nos toca preparar desde la logística hasta la organización de los eventos, siempre se hace en horario escolar para asegurar la asistencia de los docentes. Pero no se toma en cuenta la voz de los docentes, es decir, todos los talleres y las conferencias son para todos y su asistencia se hace obligatoria (Joaquín-ATP-e2C1-20, p.8).

La calendarización de las visitas no siempre se lleva a cabo de manera puntual como se establecieron en un inicio del ciclo escolar [...]. De repente nos llega un citatorio para otra actividad desde la SEDUZAC, la región o el mismo Centro de Desarrollo Educativo que debemos atender (Adela-ATP-e2C1-20p29).

EL PLAN DE ASesorÍA

Los integrantes del colectivo precisamos que el plan anual no es el único, ya que está diseñado de manera conjunta por el equipo desde una supervisión escolar, es decir, hay ciertos aspectos y situaciones que requieren de un «plan de asesoría» más específico que desarrollará el docente asesorado en el aula con los alumnos. Al respecto, un compañero ATP aseveró lo siguiente:

El plan que se genera desde la supervisión escolar es un plan anual, con el que trabajamos todo el equipo, pero cada uno de los integrantes nos damos a la tarea de elaborar otros planes partiendo de ese, es decir acciones más concretas con objetivos y metas dirigidas a una escuela, grupo de docentes, o bien, a un docente. Lo llamamos plan de asesoría y son muy diversos (Joaquín-ATP-e2R-20p1).

Sin embargo, realizar un plan es un proceso que no asegura su implementación en la práctica asesora con buenos resultados. Planificar carece de sentido como un documento escrito bien elaborado, por muy estructurado que pudiera resultar el diseño de este, es oportuno analizarlo, concretarlo, sistematizarlo, ponerlo en práctica y darle seguimiento (Guarro, 2004), de lo contrario, las posibilidades de plan se limitan a su elaboración. Al respecto, otro ATP subrayó que:

Elaborar un plan específico de asesoría, implica todo un ciclo similar al del plan anual que en ocasiones no se logra consolidar debido a los tiempos, por emprender otras acciones, o bien, la falta de comunicación con los docentes. En ocasiones me he quedado en la observación identificando necesidades (Tania-ATP-e2R-20p8).

Cabe mencionar que los ATP —como lo subrayó la maestra Adela y otros integrantes del colectivo— nos vemos obligados a modificar la calendarización de nuestro plan de asesoría para atender actividades programadas o imprevistas por otras instancias vinculadas con la supervisión escolar.

Ahora bien, en la elaboración de estos planes, los ATP enfrentamos dos grandes interrogantes: ¿a quién asesorar?, y ¿a quién acompañar? Por este motivo tenemos que tomar la decisión de «seleccionar» a los docentes y escuelas a los que se les brindará asesoría esporádica, o bien, un acompañamiento prolongado durante todo el ciclo escolar en los términos expresados en la parte introduc-

toria.¹⁰ Además, cabe mencionar que la selección de docentes y escuelas no es exclusiva del equipo SAAE sino de la supervisión escolar, la cual toma en cuenta las propuestas de los directores de las escuelas, «pues son ellos quienes conocen más de cerca las necesidades formativas de sus docentes y escuelas» (Miguel-ATP-e2C2-20p24). Así lo dijo un ATP:

El Consejo Técnico de zona (CTZ) conformado por los directores de las diferentes escuelas, tienen la facultad de solicitar asesoría o acompañamiento para su escuela o para alguno de los docentes [...] Una vez que se hace la petición, se valora en el SAAE y se establecen prioridades para definir si se brinda el servicio y comenzar con la planeación de actividades (Fernando-ATP-e2R-20p6).

Por otro lado, esta selección es producto de los resultados emitidos por las evaluaciones internas y externas de los grupos de las escuelas, es decir, de los resultados del diagnóstico. Así lo expresó un colega en una de las reuniones:

nosotros consideramos a menudo los resultados de los niños y del grupo. Es decir, solicitamos al supervisor o al director de una escuela, el grupo que requiere más apoyo ya sea porque salió más bajo en las evaluaciones de Planea, SiSAT, o bien, en evaluaciones internas, pero ese apoyo quizá sea de los niños más no del maestro y ahorita lo reflexiono (Joaquín-ATP-e2C1-20p9).

Como se puede advertir, los ATP somos conscientes de que valernos únicamente de los resultados insatisfactorios de aprovechamiento escolar de los grupos (Reyes y López, 2009), implica responsabilizar directamente al docente (Reyes y López, 2009), porque reconocen la influencia de diversos factores que inciden en estos resultados: contextuales, económicos, sociales. Por este motivo, subrayamos el riesgo de centrar la atención en estos profesores. En palabras de un compañero: *«nos evita darnos sorpresas en el aula, al considerar a docentes que quizá no requieran esa asesoría o acompañamiento y dejar fuera a otros que lo necesitan»* (María Antonia-SUP-e2C1-20p18).

En este orden de ideas, otro ATP coincide en que la selección de docentes y escuelas debe proponerse desde los propios asesorados:

¹⁰ Cfr. SEP, (2021). *Lineamientos Generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica*.

Para la selección de docentes y escuelas también se debe considerar el interés del docente, la voluntad propia es importante porque cuando los docentes lo ven como una alternativa de mejora la asesoría y el acompañamiento, ellos mismos solicitan que regreses (Tania-ATP-e2R-20p24).

En suma, los ATP planteamos en nuestros relatos y discusiones que algunos elementos del plan han quedado inconclusos y proponemos suprimir las vistas esporádicas y centrar la atención en periodos largos de asesoría y acompañamiento a escuelas y docentes para dar un seguimiento más oportuno. En el siguiente punto describimos las actividades de asesoría pedagógica que realizamos durante la intervención.

LA ASESORÍA DURANTE LA INTERVENCIÓN

- **Las observaciones de clase**

En los relatos escritos y orales de los ATP queda claro que la observación de clase ha sido el medio que más utilizamos¹¹ para conocer los requerimientos de asesoría y acompañamiento de los docentes. En efecto, observar es imprescindible en el quehacer del asesor, es una práctica en la que se asumen distintos roles (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2010) y no se limitan a una observación no participante, requiere además de una revisión de aquellos aspectos que deben ser observados en el aula. A continuación, expresamos las voces sobre las dificultades que afrontamos y la manera de realizar las observaciones de clase.

Un obstáculo es la conveniencia de informar con antelación a los docentes y directivos la calendarización de las visitas al aula o evitarlas, ya que, en el primer caso, la intención de la visita pierde su efectividad, pues algunos compañeros consideramos que existe simulación o un desempeño inusual de los docentes:

Cuando se avisa previamente a una escuela que se irá a observar, me ha tocado que los maestros preparen mejor su clase, «una clase modelo» en la que no hay mucho que retroalimentar, sino lo contrario. Pero es aquí donde he reflexionado que los docentes presentan su mejor situación didáctica para cumplir con el asesor, como si fuera un requisito administrativo, pero sus inquietudes y problemas se quedan en lo cotidiano [...] La palabra observar causa incertidumbre en los asesorados (Tania-ATP-e10R-21p2)

11 Solo un participante indicó que había realizado una clase abierta demostrativa, pero con un colectivo de docentes, no en el aula con el docente asesorado.

La situación descrita nos coloca a la vista de los asesorados en una posición de autoridad fiscalizadora y de control que no favorece la reflexión mediante el diálogo. Ahora bien, durante la observación en el aula, los ATP reconocemos que el principal rol que ha predominado ha sido el de «observadores», pero sin ningún otro rol activo, «solo observo al docente sin intervenir» (Fernando-ATP-e10R-21p3). Otro ATP señala que al acudir al aula «no avisaba, llegaba, me sentaba y sacaba mi guía de observación que había elaborado previamente con el equipo SAAE para llenarla» (Tania-ATP-e10R-21p5).

En una de las reuniones del grupo, se mencionó que, al llegar al aula como observador sin un diálogo previo, durante o después de la observación, *«los docentes se sienten como conejillos de indias, piensan que uno va a su aula porque algo hacen mal, pues el papel que juegan es de observados»* (Adela-ATPC-e2C1-20p5).

De acuerdo con Salazar y Marqués (2012), estas acciones en donde se carece de una participación de ambos, los docentes asesorados muestran tensión, inseguridad y resistencia, se les dificulta por lo tanto la socialización de sus éxitos y fracasos. En este sentido dos compañeros compartieron en sus relatos, situaciones distintas sobre el papel pasivo y activo durante las observaciones:

Yo ahí siento que carecemos de una participación más activa con los docentes, una acción más colaborativa, pues nos hace falta estar más de cerca con el asesorado, dialogar primeramente antes de la observación, o bien, realizar una planeación en conjunto, ayudarle con alguna clase que así lo solicite, que ellos observen nuestra práctica también, es decir, dejar atrás una observación no participante (Tania-ATP-e10R-21p11).

Yo tuve una experiencia muy bonita que ahorita recordé [...] se hizo una observación con una docente asesorada sobre el uso de la yupana¹² en primer grado, noté algunas dificultades e interés de la maestra por ser acompañada y le propuse ir más días a observar cuando trabajara el mismo tema, estuve muy cercana a ella, comentábamos algunas sugerencias para realizar planeaciones y la acción de la clase, luego la observaba a ella y a los niños, pero siempre al final conversábamos y ella planteaba sus dificultades que enfrentaba, aunque creo que me faltó colaborar más (María Antonia-SUP-e6R-21p6).

12 Es una herramienta similar a un ábaco empleado para realizar operaciones aritméticas. Su palabra es de origen quechua y significa contar.

Otro ATP se pregunta: «¿qué aspectos observar para ayudar a los asesorados a la mejora de su práctica docente?» (Miguel-ATP-e10R-21p6). Al respecto, un colega cuestiona la manera en cómo las observaciones le resultan insatisfactorias, porque

Por mucho tiempo usé rúbricas y eso no funciona si se enfocan a cuestiones de organización de la clase mediante las actividades de inicio, desarrollo y cierre; organización del grupo en registros de asistencia, bitácoras, acuerdos, planeaciones; y hasta medir el dominio del grupo [...] cuestiones que lo único que darán al docente es saber que les falta un documento y se olvida la intención didáctica (Tania-ATP-e10R-21p11).

Una manera distinta es cuando un compañero subraya que la observación la centra no en el docente sino en los estudiantes, pues muestra desconfianza ya que su pretensión es descubrir si el docente preparó su clase con anticipación:

Yo la verdad observo a los niños, más que al maestro, siento que nos deja conocer más al docente, porque en los rostros se ve si por ejemplo hay alguna situación novedosa porque de pronto los docentes cuando los vamos a observar dicen, pues preparo «la mejor clase, me preparo de una mejor manera» y cuando los niños notan eso, en su rostro rápido se ve «¿por qué hoy estamos haciendo este tipo de actividades si estamos acostumbrados a hacer otras cosas?» (Luis-ATP-e10R-21p1).

Finalmente, un integrante considera que hay otros aspectos que están en juego al momento de realizar una observación en el aula, lo que implica centrar la atención en lo que está haciendo el maestro, el aprendizaje esperado que se está trabajando, los momentos de la clase y la evaluación que está realizando:

Yo he comenzado a observar lo que está haciendo el maestro respecto al aprendizaje esperado que está trabajando y la manera en la que lo pretende trabajar, trato de pensar diferentes situaciones por ejemplo, hablemos de los momentos de la clase; en el inicio por ejemplo, si se encuentra una evaluación formativa, que se inicie con una diagnóstica, si está rescatando los conocimientos previos, que les dé utilidad y que no sea un protocolo que es algo que pasa mucho, al final no se da una utilidad y termina entrando al desarrollo de su clase como si no existieran esos conocimientos previos, porque eso te invita a modificar un poco tu planeación (Camilo-SUP-e10R-21p1).

De los relatos precedentes consideramos tres tendencias de la observación: 1) escasa o nula participación del asesor; 2) ceñirse a rúbricas o listas de cotejo que enfatizan

el orden, la organización, las emociones de los alumnos y asuntos administrativos; 3) centrarse en la práctica del docente mediante los momentos de la clase y el aprendizaje esperado. Es claro entonces que las anteriores tendencias resultan limitadas ya que las observaciones en el aula en las condiciones descritas poco nos ayudan para mejorar la práctica docente y también propicia que la retroalimentación pierda sentido como se verá a continuación.

LA ASESORÍA PEDAGÓGICA DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

- **El proceso de retroalimentación y sus dilemas**

Una vez realizada la observación de clase con el docente, este proceso resulta muy limitado debido a cuatro dilemas que enfrentamos. El primero consiste en darle a los docentes recomendaciones o escucharlo y entablar posteriormente un diálogo abierto. En este sentido, un compañero reconoce que:

Lo ideal para una retroalimentación es no hacer recomendaciones directas, sino antes tratar de escuchar al maestro e invitarlo a que platique lo que hizo, cómo se sintió y qué aspectos notó, entonces cuando ya el maestro me da sus impresiones, me ha funcionado grabar o levantar un registro rápido, registro sencillo; después de eso conversamos de manera oral, o bien le entrego de forma escrita algunas sugerencias o recomendaciones (Camilo-SUP-e10R-21p4).

El segundo dilema es solicitar la planeación de clase a los docentes asesorados o ignorar este documento. En una de las reuniones del grupo, un participante señaló, *«¿es conveniente solicitarle la planeación a los asesorados para la retroalimentación?»* (Luis-ATP-e10C-21p3). Ante esta pregunta, no existe consenso entre los participantes. Dos de ellos manifestaron lo siguiente:

Yo no solicito planeación a mis docentes que asesoro o acompaño, siempre he tenido esa duda, me parece una actividad de control y vigilancia que le corresponde al supervisor, pero también pienso que, si el docente no hizo su planeación, pues de ahí parte todo (Adela-ATP-e10C-21p6)

Pues en ocasiones solicito la planeación, para realizar retroalimentaciones, pero los docentes no siempre la comparten, creo que es porque no la realizan, pero esa es mi percepción, no sé si sea verdad. Entonces me sacan del tema con algunas otras cuestiones del grupo, pero tampoco sé si deba solicitarla y también, ¿cómo lo puedan ver ellos? (María Antonia-SUP-e10C-21p4).

Las respuestas antes mencionadas suscitan incertidumbre porque las asociamos a situaciones de vigilancia que sobrepasan la intención de asesorar y acompañar, pero reconocemos que es un medio indispensable que favorece el proceso de la retroalimentación.

El tercer dilema es acordar con el docente, el espacio y el tiempo dentro de su horario escolar para conversar sobre la situación observada o que el ATP lo establezca, pues de lo contrario se nulifica este diálogo que se presta a procesos de retroalimentación superficiales. Este hecho implica para el docente alterar sus prácticas cotidianas. Con respecto al tiempo, un ATP mencionó que:

Buscar el espacio para dialogar cara a cara con el docente es lo más complicado de una observación, porque entran en juego situaciones que limitan ese diálogo. Si es en horario escolar, están los alumnos presentes y es evidente que demandan la atención del docente, si es al finalizar la jornada, están los padres de familia que también requieren conversar con el docente, si es en horario extraescolar, estaríamos frente a resistencias de algunos por ser espacios de descanso y vida familiar (Tania-ATP-e10R-21p7).

Para superar este obstáculo, se propuso la siguiente alternativa:

La situación se vuelve complicada, pero se debe resolver, así que lo más propicio es buscar aquellos espacios donde no intervengan otros factores, como la clase de educación física o bien, en el receso escolar. Pero no todo está salvado, hay que ser breves y concisos para no quitarle tiempo al docente, pues tienen otras actividades a su cargo y ocupa de dichos espacios (Tania-ATP-e10R-21p7).

El cuarto dilema consiste en cómo establecer la relación teoría y práctica sin separarla de situaciones concretas y problemáticas que requieren explicaciones. En este sentido, Tenti (2013), sostiene que el trabajo docente asume dos particularidades que lo distinguen de otros campos de actividad profesionales o científicos, a saber: el *virtuosismo práctico*, donde la mayoría de las estrategias que despliegan los docentes para resolver problemas no consideran en aplicar tal o cual método o procedimiento formalizado, tal como aparecen en los libros de pedagogía o didáctica; y el dominio *teórico metodológico* o codificado, el cual tiende a existir de forma paralela, relativamente autónoma y a veces contradictoria con el saber práctico que el docente emplea en el aula y en la institución.

Cuando se trata de dar sugerencias en cuanto a la lectura de algún texto, de algún referente teórico, se debe cuidar con detalle al momento de vincular teoría y práctica, ya que la mayoría de los docentes se rehúsan a estas recomendaciones, inclusive aquellas donde se plasmen aspectos como «tal autor propone» pues poca funcionalidad encuentran en ello. En cambio, demandan situaciones concretas, simples y prácticas (Tania-ATP-e10R-21p9).

Asesorar a docentes supone entonces el tratamiento de cuestiones teóricas, pero estas cobran sentido cuando son necesarias para afrontar y resolver problemas que plantean situaciones prácticas en el momento (Alliaud, 2014; Ventura, 2010). Al respecto otro ATP señaló que *«es la misma práctica la que nos demanda un conocimiento y sustento teórico, ahí se hace necesario»* (Miguel-ATP-e10R-21p7)

- **El seguimiento. Una asignatura pendiente**

Las visitas al aula no concluyen en una observación, además de una retroalimentación, es preciso llevar a la práctica un seguimiento con el fin de apoyar las acciones emprendidas por el docente en el aula para conocer sus fortalezas, debilidades y proponer alternativas conjuntas. Sin embargo, reconocemos que llevar a la práctica un seguimiento no ha sido posible y las razones convergen en dos obstáculos. El primero es el tiempo y las diversas actividades que nos encomiendan:

La verdad, el seguimiento es algo que sí hemos quedado a deber porque siendo muy honestos no tenemos el tiempo para llevar ese seguimiento, quisiéramos llevarlo y realmente como que nos hemos estado haciendo un seguimiento y no es una explicación de culpas, pero los tiempos, los compromisos con las otras escuelas termina por perder esa parte y nos terminamos conformando con ya lo vi, ya le dejé mis impresiones, e inclusive ya le hice un escrito donde están algunas recomendaciones y listo (Camilo-SUP-e10R-21p5).

El segundo depende de los registros de observación y otras evidencias documentales derivadas de la retroalimentación, pero al carecer de estos, es previsible que la asesoría no cumpla su cometido. Dos relatos no dejan duda sobre esta tarea inconclusa de la cual somos conscientes:

Al finalizar el ciclo escolar, realicé un balance de mis actividades y descubrí que no se llevó a cabo un seguimiento de ninguna observación (Tania-ATP-e2R-20p6).

Reconozco que no hay un balance de actividades realizadas que nos digan los logros alcanzados con un docente y es una situación que nosotros tenemos que mejorar (María Antonia-SUP-e6R-21p9).

LOS APRENDIZAJES

En el momento de realizar un balance sobre la experiencia formativa del colectivo reconocemos varios aprendizajes:

En primer lugar, valorar la importancia del trabajo en colectivo porque no había antecedentes de formación colegiada, lo que nos permitió conocer quiénes somos los ATP, qué pensamos sobre nuestra materia de trabajo y cómo la desempeñamos para aprender de los aciertos y errores que han dado lugar a cambios para mejorar las prácticas de asesoría técnico pedagógica.

En segundo lugar, los relatos escritos y su análisis mediante las deliberaciones grupales fueron un acierto porque significaron documentar, reflexionar y manifestar de manera libre y autocrítica los aspectos más significativos de nuestras experiencias en torno a cada eje temático que el colectivo decidió en qué momento y número de sesiones abordar. Asimismo, nos permitieron movilizar la intersubjetividad, el interés por la autoformación e identificar rasgos identitarios del ATP.

En tercer lugar, y, pese a las dificultades anotadas en el balance sobre el trabajo colectivo a lo largo de 18 meses, varios integrantes declaramos en nuestras narrativas el inicio de cambios mínimos, pero significativos para afrontar los problemas, entre los cuales destacan los siguientes:

Con respecto a la resistencia de los docentes: presentarnos como acompañantes, ampliar el dominio no solo sobre conocimientos pedagógicos (Rivera Ortiz, 2018), sino de cultivar valores y actitudes como confianza, escucha activa, empatía, coresponsabilidad, compromiso. En cuanto a la planeación: 1) Realizar consultas a los docentes sobre sus necesidades formativas; 2) Abarcar periodos más amplios de asesoría con menos docentes y escuelas; 3) Fomentar visitas al aula entre dos ATP. Otras propuestas fueron dedicarle mayor tiempo a la asesoría pedagógica, fortalecer conocimientos sobre los enfoques de enseñanza de las diferentes asignaturas, así como los métodos de observación y estrategias de retroalimentación y seguimiento. Por último, experimentar un modelo de asesoría presencial y a distancia (dual o híbrida).

Sin embargo, el trabajo en colectivo no está exento de tensiones y condiciones adversas que requieren superarse, entre estas: 1) la dificultad para escribir relatos so-

bre sí mismos; 2) la discordancia y falta de tiempo (Izquierdo y Quiñones, 2009); 3) la sobre carga administrativa (Reyes y López, 2009); 4) el predominio de asesorías individuales con escasa o nula integración con otros agentes de acompañamiento (directores, tutores, supervisores, otros docentes); y 5) el desconocimiento del contexto escolar.

Por lo que a los significados sobre la asesoría se refiere, los integrantes del colectivo somos más proclives a concebir la asesoría como acompañamiento y ayuda técnica y pedagógica entre iguales y mediante procesos de mutua formación, antes que asumirnos como especialistas externos que, a partir de relaciones jerárquicas de autoridad prescribimos soluciones.

Otros rasgos de este acompañamiento consisten en propiciar valores y actitudes para adquirir confianza y aceptación de los docentes asesorados. Puede decirse que afrontar situaciones adversas es parte del quehacer cotidiano de los ATP quienes construimos y consolidamos nuestra identidad al superar un conjunto de resistencias mediante estrategias basadas en el conocimiento propio (Rivera Ortiz, 2018). En este sentido, consideramos que el significado tradicional de asesoría de los ATP como agentes dedicados a cuestiones administrativas o auxiliar del supervisor se ha modificado a nivel discursivo por la figura institucional de acompañantes pedagógicos, además de desplazar nuestro lugar de trabajo de la oficina del supervisor a las escuelas para apoyarlas en tareas de gestión y ayudar a mejorar las prácticas de los docentes. Así, asesorar y acompañar es *«estar en la escuela y en el aula»*.

Y en cuanto a la asesoría técnica, si bien declaramos prácticas colaborativas con los docentes, predomina un significado ligado a un modelo de asesoría técnica por *mandato*, es decir, con fines de supervisión y de conformismo hacia la autoridad (Asporfs, *et al.* 2014). Este mandato está sujeto a la atención de necesidades de las escuelas caracterizadas por la eventualidad, la multifuncionalidad y urgencia que generan prácticas instituidas e instituyentes (Guerra, 2018; Martínez, 2018).

En las prácticas instituidas concentramos en las tareas de planeación (plan anual, plan de asesoría, elaboración de diagnósticos), diseño de cursos y talleres, reuniones de coordinación y actividades administrativas (llenado de documentos, actas, informes, etc.).

La planificación que proponemos se caracteriza por alcanzar mayor cobertura, y en la selección de escuelas y docentes, damos prioridad a los criterios basados en los resultados de las evaluaciones de aprovechamiento escolar (Guerra, 2018). Este hecho

visualiza a los docentes como los principales responsables de la baja calidad educativa, lo que conlleva no solo demeritar su desempeño docente sino experimentar la asesoría como una medida de vigilancia y control antes que de apoyo pedagógico (Rivera Ferreiro, 2018; Ponce, 2019). Además, en el procedimiento para seleccionar las escuelas y los docentes que requieren asesoría, no tomamos en cuenta el consentimiento de estos, a excepción de aquellos docentes que los directivos les solicitan a los supervisores para que sean asesorados cuando algunos de ellos demandan este servicio a los ATP. Este distanciamiento resta legitimación a nuestro desempeño y en algunos casos propicia que en las escuelas esta actividad se perciba como una sobrecarga de trabajo, antes que una ayuda (Rivera Ferreiro, 2018; Martínez, 2018).

Otras prácticas instituidas que los supervisores delegan en los ATP consisten en apoyar al Consejo Técnico Escolar, al Programa de Mejora Continua, organizar colectivos, distribuir materiales educativos y representar al supervisor y, en algunos casos, sugerir recomendaciones didácticas de carácter inmediato para los docentes que el supervisor les encarga. Este tipo de prácticas son producto de la estructura organizativa de corte vertical en donde los ATP cumplimos un doble papel. Por una parte, como auxiliares y ejecutores de las decisiones del supervisor y con frecuencia en representantes del mismo. Y, por otra, como mediadores entre el sistema y las escuelas. De manera que el carácter técnico del asesor menoscaba nuestra autoridad académica e identidad profesional (Navia y Villarreal, 2013; Guerra, 2018; Rivera Ferreiro, 2018). En este sentido, «es imprescindible, entre otras cuestiones, construir nuevas formas de relación con las autoridades de quienes dependemos los ATP» (Ponce, 2019: 184) o, dicho de otra manera, «garantizar que la propia estructura favorezca las condiciones para el desempeño de la función» (Cordero, Vázquez y Luna, 2015: 105).

Y entre las prácticas instituyentes, destacamos la sustitución temporal de otras figuras (director técnico); proporcionar apoyos para los docentes (manejo de equipo de cómputo, programas de software) y difundir convocatorias de promoción laboral. Estas prácticas polivalentes si bien benefician a los docentes, muchas de estas no son prioritarias y se han reproducido por varios años, conformando una tradición institucional a manera de un *«habitus»*.¹³

13 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 (Tovillas, 2010: 64-65).

Con respecto al principal significado sobre la asesoría pedagógica, este punto fue el menos desarrollado en los relatos y se reduce en saber cómo enseñan los docentes para tomar en cuenta los elementos que son motivo de dificultad (características de los sujetos de aprendizaje, planeación, organización del espacio y tiempo, interacciones docente-alumnos, evaluación, etc.).

Para conocer los elementos arriba mencionados, recurrimos a las observaciones de clase que se caracterizan por ser asistemáticas, no participativas y con rúbricas centradas en aspectos de corte administrativo (organizar al grupo, controlar la disciplina, recomendar materiales, etcétera). Estas características muestran que las observaciones son insuficientes y superficiales y requieren formas diferentes de realización que nos permitan identificar no solo las deficiencias de los docentes sino sus aciertos.

Los procesos de retroalimentación en las condiciones descritas también acusan serias limitaciones porque los docentes —una vez observados— no disponen del tiempo y lugares apropiados para que establezcamos un diálogo en la escuela. Esta situación hace que nuestras recomendaciones sean generales, escuetas y de respuestas rápidas, equiparables a recetas o estrategias didácticas infalibles, pues no implican profundizar en la reflexión sobre los aspectos observados. Este sentido práctico e inmediato que se reduce a información concisa y aplicable para resolver problemas mediante estrategias generalistas también se constata en otro estudio sobre la legitimidad de los ATP (Rivera Ortiz, 2018). Dicho proceder converge con una asesoría similar a un modelo clínico (Nieto, 2001; Domingo, 2010) o directivo (Aguilar, 2013) como también ocurre en el estudio realizado por Ponce (2019). En estas circunstancias, tanto para asesores y asesorados se corre el riesgo de cumplir nuestras responsabilidades más en términos burocráticos que con fines formativos. En cuanto al seguimiento de cada docente para saber los avances de mejora es casi inexistente debido al insuficiente número de evidencias documentales derivadas de la retroalimentación.

DISCUSIÓN. ¿ASESOR TÉCNICO PEDAGÓGICO, INTERVENTOR EDUCATIVO MULTIFUNCIONAL O ACOMPAÑANTE PEDAGÓGICO?

En nuestros relatos entendemos la asesoría como acompañamiento en una relación de ayuda, apoyo solidario y colaboración entre iguales para compartir aprendizajes, saberes y experiencias mediante el diálogo, la reflexión, la indagación y los valores compartidos (compromiso, responsabilidad y respeto) para cuidar de ese objeto particular y común que es el desarrollo profesional de los acompañantes, de los

docentes y de los aprendizajes de los educandos. En este sentido nos desmarcamos de la expresión de Asesores Técnico Pedagógicos y asumimos una perspectiva más abierta y solidaria bajo la noción de acompañantes pedagógicos, que es más apropiada porque centra la atención en esta dimensión y contrarresta tanto la imagen arraigada de relación jerárquica y de poder como la resistencia de los docentes para ser observados y asesorados.

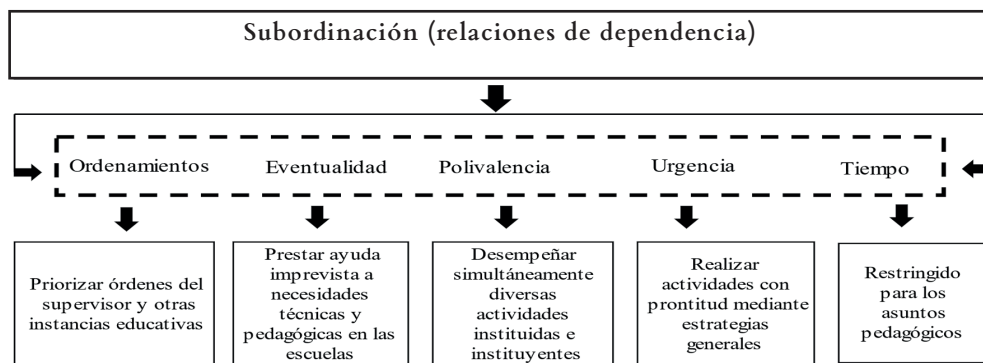
Sin embargo, este giro discursivo pierde consistencia cuando relatamos nuestras intervenciones con los docentes; es decir, guardando mayor relación con la figura tradicional del ATP quienes, por mandato de los supervisores y en ocasiones por iniciativa propia, dedicamos mayor tiempo a las actividades técnicas que a las pedagógicas, obstaculizando su desarrollo. Esta dinámica de trabajo polivalente y predominantemente técnica nos aleja del acompañamiento y de las características de la formación situada y del significado que le otorgamos a la asesoría.

Puede decirse que nuestro quehacer es similar a la de un interventor educativo multifuncional, proveedor externo de cuatro servicios educativos indispensables para compensar carencias técnicas y pedagógicas de las escuelas y los docentes. A saber:

1) De información (disposiciones normativas, concursos, eventos académicos, convocatorias, etc.); 2) de apoyos técnicos asistenciales (apoyo a la organización escolar, a los CTE, distribución de materiales educativos, manejo de equipo de cómputo, etc.); 3) de formación continua (impartición de cursos, talleres, etc.); 4) de asesoría pedagógica (proporcionarles a los docentes consejos y estrategias didácticas y de mejora sobre la organización del aula, de evaluación, etcétera).

En resumen, la categoría que permite comprender los cursos de acción que determinan nuestro trabajo es el de *subordinación*, entendida como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica, entre las cuales destacan las siguientes: 1) cumplir prioritariamente ordenamientos del supervisor y otras autoridades educativas. 2) la eventualidad (prestar ayuda imprevista a necesidades técnicas y pedagógicas en las escuelas); 3) la polivalencia (desempeñar simultáneamente actividades instituidas e instituyentes); 4) la urgencia (realizarlas con la mayor prontitud); 5) el tiempo (restringido para los asuntos pedagógicos debido a la planificación de visitas a docentes de escuelas distantes y con amplia cobertura y a los puntos antes mencionados (Reyes y López, 2009^a, Rivera Ortiz, 2018). Otra limitante son la falta de lugares apropiados en las escuelas para interactuar con los docentes en los procesos de retroalimentación (ver figura 2).

FIGURA 2. CONDICIONES INSTITUCIONALES QUE DETERMINAN LOS CURSOS DE ACCIÓN DEL TRABAJO DE LOS ATP.



Nota. La figura muestra la categoría de *subordinación* como el conjunto de relaciones y condiciones institucionales adversas que menoscaban la finalidad de la asesoría pedagógica.

Fuente: Elaboración propia (diciembre, 2021).

CONCLUSIONES

Cinco condiciones fortalecieron el compromiso de los integrantes del colectivo para lograr su cohesión y permanencia a lo largo de 18 meses, que, no obstante, la contingencia por Covid-19 funcionó en modalidad a distancia. El primero, el apoyo y la participación en el colectivo de dos supervisores y el acompañamiento de un académico de la UPN. El segundo, mi inclusión como un integrante más del colectivo y coordinadora de este. El tercero, la participación únicamente de ATP de educación primaria. El cuarto, haber contado en la etapa inicial con un espacio físico de reuniones presenciales en el Centro de Desarrollo Educativo de la región. Y el quinto, visibilizar productos académicos con referencia al trabajo de análisis de los integrantes del colectivo.¹⁴

En nuestros relatos y discusiones en el colectivo constatamos modos heterogéneos en la planeación, en la realización de las observaciones y en las maneras de asesorar, manifestándose estilos, dilemas, obstáculos, prácticas instituyentes, relaciones directivas y tendencias colaborativas con respecto a los docentes.

Sin embargo, también hay coincidencias en los problemas que nos aquejan y en los significados que le damos a la asesoría técnica y pedagógica. Reconocemos

¹⁴ Un artículo sobre los problemas de los ATP (Calderón, J. y García, T. 2021) y un capítulo de libro sobre su trayectoria en la Educación Básica de Zacatecas (Calderón, J., Tovar, A. y García, T. 2021).

que la asesoría técnica es intrínseca a nuestro desempeño, pues requiere, antes de nuestras intervenciones, realizar actividades de planificación. Y durante nuestra presencia en las aulas también ponemos en juego competencias técnicas cuando observamos cómo enseñan los docentes que acompañamos para identificar sus problemas, mientras que la asesoría pedagógica tiene lugar después de éstas mediante la retroalimentación y seguimiento, pero con un énfasis técnico e instrumental, pues se reduce a sugerencias generalistas y apresuradas sobre el saber hacer. Esta característica y la fuente de otras actividades técnicas ya mencionadas provienen de los supervisores, de otras instancias de la administración educativa y de la normatividad que distraen nuestra atención y opacan a la asesoría pedagógica.

Los resultados del balance sobre los obstáculos y aprendizajes, aunados a la insuficiente retroalimentación y seguimiento dan cuenta de una asesoría asistemática, individual, fugaz e inconclusa, limitada a sugerencias generales y apresuradas debido a las limitaciones de tiempo y espacios tanto de los docentes como de los ATP para establecer comunicación después de las observaciones en clase. Desconocemos a su vez, cuáles son los efectos de la asesoría pedagógica en la mejora docente y la evaluación de nuestro desempeño, incluyendo el punto de vista de los directores y supervisores (Guerra, 2018).

Consideramos que la pertinencia de un acompañamiento pedagógico en el sistema de educación básica es justificable, pero las dinámicas de trabajo instituido y rutinario que se han naturalizado requieren una revisión del modelo de asesoría. Desde redefinir el nombre de esta figura, revisar la coordinación de los diferentes niveles de operación del acompañamiento, las estrategias de planificación y de observación docente, hasta los procesos de retroalimentación, seguimiento y evaluación a los que no hemos prestado la atención que merecen.

Las experiencias y los recientes cambios que hemos emprendido, incluyendo los procesos formativos mediante el trabajo colectivo y autogestivo, nos permitieron aportar saberes que contribuyeron a renovar nuestro desarrollo profesional. Invitan a su vez, a otros ATP de Zacatecas y del país a emprender iniciativas similares para aportar conocimientos que enriquezcan el saber y saber hacer en otros contextos socioeducativos.

La experiencia formativa del colectivo muestra por otra parte la profunda brecha entre el cumplimiento de los desmesurados dominios, criterios e indicadores del actual perfil de los ATP (SEP/ USICAMM 2020), que desbordan nuestra capacidad de atención y contribuyen a reproducir la dispersión de actividades y el

trabajo polivalente. Por esta razón, es imprescindible que los dominios y ámbitos de intervención propuestos en ese perfil sean vistos como una guía flexible en donde las autoridades educativas de cada entidad federativa en sus diferentes niveles operativos, y principalmente los ATP, decidamos cuáles de estos ampliar o suprimir acorde al contexto educativo regional y local (Cordero, Vázquez y Luna, 2015), de tal manera que sean pocos, delimitados y factibles (Reséndiz, 2020: 26), pero principalmente centrados en el trabajo de asesoría pedagógica como se ha insistido desde años.

REFERENCIAS

- Aguilar, E. (2013), *The Art of Coaching. Effective Strategies for School Transformation*, Jossey-Bass.
- Alcalá, E. (2019), *La experiencia de las tutorías como propuesta para el desarrollo profesional, en Docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Aguascalientes] Archivo digital.
- Alliaud, A. (2011), «La maestra modelo y el modelo de maestra», en A. Alliaud y E. Antelo. (Eds.), *Los gajes del oficio enseñanza, pedagogía y formación*, Aique, pp. 65-80.
- Asporfs, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T. & Edwards-groves, C. (2014), «Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-develop-ment», en *Teaching and Teacher Education*, núm. 43 (1), pp. 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, La Muralla.
- Bolívar, A. (2010), «La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual», en *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, núm. 8 (2), pp. 10-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114080002>
- Bonilla, O., Guerrero, C., Santillán, M. y García, B. (2009), *Supervisión y asesoría para la mejora educativa*, SEP.
- Calderón, J. (2010). La red de didáctica dela investigación educativa. México, UPN, Zacatecas.
- Calderón, J. y García, T. (2021), «Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México», en *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, núm. 3(5), pp. 79-107. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/81>
- Calderón, J., Tovar, A. y García, T. (2021), «Las y los Asesores Técnico Pedagógicos en la Edu-

- cación Básica de Zacatecas. La trayectoria de un oficio (1994-2019)», en J. Calderón, L. Aguayo (Eds.), *Formación y profesión docente. Entre preinscripciones, teorías y prácticas*, Taberna Libraria Editores, pp. 131-180.
- Calvo, G. (2014), «Desarrollo profesional docente. El aprendizaje profesional colaborativo», en Unesco-orealc (Eds.) *Temas críticos para formular nuevas políticas docente en América Latina y el Caribe: el debate actual*, UNESCO, pp. 11-152.
- Connolly, F. y Clandinin, D. (1995), «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en J. Larrosa et al. (Eds.) *Déjame que te lo cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Laertes/Psicopedagogía, pp. 11-59.
- Cordero, G., Vázquez, M. y Luna, E. (2015), «Metodología para el desarrollo del perfil del asesor pedagógico de educación básica», en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 6(1), pp. 89-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896006>
- Cornu, L. (2019), «Acompañar: el oficio de hacer humanidad», en G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez. (Eds.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Domingo, J. (2010), «Comprender y direccionar las prácticas de asesoría», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 54, pp. 65-83. <https://doi.org/10.35362/rie540542>
- Flick, U. (2014), *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*, Morata/Colofón.
- Frigerio, G. (2019), «Oficios de lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas», en G. Frigerio, D. Korinfeld y C. Rodríguez. (Eds.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, Noveduc, pp. 41-100.
- González, D. (2009), «La función del asesor técnico pedagógico en la gestión educativa», en Yolanda López (Ed.) *La asesoría técnico pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, UPN, pp. 121-152.
- Guarro, A. (2004), «La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una revisión desde la práctica», en J. Domingo (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo*, Octaedro, pp. 203-226.
- Guba, E. (1983), «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en J. Gimeno y A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, pp. 148-16.
- Guerra, M. (2018), «La investigación sobre la asesoría y los ATP», en L. Rivera (Ed.). *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, UPN, pp. 106-135. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Imbernon, F. (2007), «Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 5 (1), pp. 145-152. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10106>

- Leiva-Guerrero, M. y Vásquez, C. (2019), «Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente», en *Calidad de la Educación*, núm. 51, pp. 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Martínez, A. (2018), «La función de asesoría. Contraste entre las políticas y los actores», en Lucía Rivera (Ed.), *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, UPN, pp. 65-105. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Martínez, M. (2006), «Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa», en *Paradigma*, núm. 27(2), pp. 1-20. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759/1866>
- Martínez-Olivé, A. (2008, del 2 al 6 de junio), «El caso del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995-2006 [Seminario Internacional]», en *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/alba_martinez.pdf
- Maureira, F. (2011), *Asesoría a escuelas y liceos vulnerables: aprendizajes, obstáculos y desafíos*. Centro de Investigación de la Educación, Universidad Alberto Hurtado. Facultad de educación. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6517/articulo31.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maureira, F., Cardemil, C. y Zuleta, J. (2010), «Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula». Universidad Alberto Hurtado. Facultad de educación. <http://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9671>
- Maxwell, J. (1992), «Comprensión y validez en investigación cualitativa», en *Harvard Educational Review*, núm. 62 (3), pp. 279-295.
- Navia, C. (2004), «El acompañamiento en las instituciones de educación superior y de formación docente», en A. Castañeda, C. Navia y T. Yurén, *Formación, distancias y subjetividades*, Noriega, pp. 218-219.
- Navia, A. y Villarreal, A. (2013), «Asesoría e identidad profesional en educación pre-escolar», en *Educere*, núm. 17(57), pp. 299-307. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630152014>
- Nieto Cano, J. (2004), «Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas», en J. Domingo Segovia (Ed.) *Asesoramiento al centro educativo*, Octaedro, pp. 147-166.
- Novoa, A. (2009), «Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo?», en C. Medrano y D. Vailant (Eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid, OEI/Fundación Santillana, pp. 49-56.
- Orland-Barak, L. (2006), «Lost in Translation (perdidos en la traducción) tutores o mentores

- que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa», en *Revista de Educación*, núm. 340, pp. 187- 212. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re340/re340_08.pdf
- Planella, J. (2008), «Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46 (5), pp. 1-14. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2358Planellav2.pdf>
- Ponce, V. M. (2019), *La Formación para la Asesoría Técnico Pedagógica en México. Entre normas, veredas y paisajes*, Educ@rmos.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002), «Introducción a la metodología de investigación cualitativa», en *Revista de Psicodidáctica*, núm. (14), pp. 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Reséndiz, N. (2020), «Modelos de asesoría pedagógica y su incidencia en las propuestas de asesoramiento para la educación básica de México», en *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 34, pp. 1-29. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i34.692>
- Reyes, N. y López, Y. (2009), «Situación de la función de asesor técnico pedagógico y su repercusión en la calidad educativa de la educación básica», en Y. López (Ed.) *La asesoría técnica pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, UPN, pp. 21-49.
- Reyes, N. y López, Y. (2009a), «La influencia de la indefinición del rol de los asesores técnico pedagógicos», en Y. López (Ed.) *La asesoría técnica pedagógica en la educación básica. Diagnóstico, pronóstico y alternativas*, UPN, pp. 103-120.
- Ricœur, P. (2006), «La vida: un relato en busca de narrador», en *Ágora. Papeles de filosofía*, núm. 25 (2), pp. 9-22. <https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/1316/Ricœur.pdf?sequence=1>
- Rivera Ferreiro, L. (2018). Asesores técnico pedagógicos de secundarias técnicas. En: L. Rivera (Ed.). *Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, UPN, <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Rivera, L. (2018), «Legitimidad del ATP, una búsqueda constante», en L. Rivera (Ed.) *Asesores técnico pedagógicos. Polifuncionalidad, legitimidad e idoneidad*, UPN, pp. 106-135. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index>
- Salazar, A., & Marqués, R. (2012), «Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico», en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, núm. 5 (1), pp. 10-20. <https://revistas.uam.es/rie/article/view/4423>
- Secretaría de Educación Pública (SEP)/Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2020), *Disposiciones para normar las funciones de asesoría técnica pedagógica y el proceso de selección del personal docente que se desempeñará como asesor técnico pedagógico*

- en Educación Básica Ciclo Escolar 2020-2021. https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Disposiciones_ATP_EB_2021.pdf
- SEP (2021), *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a los Escuelas en Educación Básica*, SEP.
- https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf
- Suárez, D. (2005), *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, Una estrategia para la formación docente*, MECyT/ OCBA.
- Suárez, D. (2011), «Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar», en *Educação em Revista Belo Horizonte*, núm. 27 (1), 387-416. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>
- Tapia, G. (2008), «Formación para el asesoramiento en las escuelas, un proceso emergente en México», en *Profesorado*, núm. 12 (1), pp. 1-15. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev-121COL6.pdf>
- Tenti, E. (2013), «Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación», en M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, IIPE-Unesco, pp. 121-141
- Tobón, S. (2018), *Manual de asesoría técnico pedagógica. El proyecto de intervención*. Bruce Haire. <https://cife.org.mx/recursos/manual-de-asesoria-tecnica-pedagogica-el-proyecto-de-intervencion/>
- Tovillas, P. (2010), *Bourdieu. Una introducción*, Quadrata.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001), *Las Tareas del Formador*, Aljibe.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- Ventura, M. (2008), «Asesorar es acompañar», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 12(1), pp. 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717073018>
- Vezub, L. (2009), *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE- Unesco. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Vezub, L. (2011), «Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes», en *Revista del IICE*, núm. 30, pp. 103-124.
- <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/149/111>
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012), *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*, Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay. MEC/ANEP/OEI.
- Vezub, L., Calvo, G., Fierro, M., (2020, el 8 de octubre), *La formación docente situada y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades* [conferencia], MEJOREDUC,

OEI México. <https://oei.org.mx/Oei/Noticia/la-formacion-docente-situada-contribuye-a-que-la-ensenanza-se>

Woods, P. (2010), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós.

ACOMPANAMIENTO A DOCENTES PARA LA PROVENCIÓN DEL CONFLICTO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

JOSUE ALAN SOTO CARRILLO
CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA

RESUMEN

Desde la investigación—acción y la etnografía, se exploraron las interacciones que se dan entre estudiantes de educación media superior en una escuela preparatoria del Valle de México. Se llevó a cabo un diagnóstico sobre la convivencia escolar, empleando las técnicas de observación participante, diario de campo y entrevistas a profundidad, para identificar formas de afrontar los conflictos escolares. Entre los hallazgos se encontró que las y los alumnos generalmente enfrentan al conflicto a partir de alcanzar ciertos objetivos, pero prevalece el interés por mantener relaciones interpersonales con sus pares. Por otro lado, se identificó que sus docentes cuentan con diversas estrategias para atender el conflicto y los problemas de agresión y violencia, así como valorar la construcción de nuevas formas de gestionar las emociones ante los conflictos. Se formuló una estrategia de intervención de formación y acompañamiento a docentes, a partir de un seminario—taller a distancia, en el que se abordaron temas relacionados con la violencia, los conflictos, la convivencia escolar y las prácticas docentes vinculados al conflicto y violencia escolar. Se logró un proceso de sensibilización sobre las manifestaciones de la violencia en la escuela, así como el reconocimiento de disponer con herramientas y recursos compartidos para afrontar estas problemáticas.

Palabras clave: Educación para la convivencia; formación docente; acompañamiento docente

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan resultados de un dispositivo de formación y acompañamiento docente, para atender la convivencia entre estudiantes de una preparatoria

ubicada en la zona metropolitana del Estado de México. Se intentó acompañar a docentes para la provención del conflicto y prevención de la violencia. Desde un diseño cualitativo, partiendo de la investigación-acción-participativa y el método etnográfico, se realizó un diagnóstico que permitiera explorar y describir la convivencia y los conflictos entre los jóvenes, con el objetivo de identificar cómo se hacen presentes en la cultura escolar del plantel y la manera en que abordan los conflictos entre pares.

Tras el análisis, se identificaron varios problemas de intervención que pudieran contribuir a mejorar la convivencia de los estudiantes. Se diseñó una estrategia de formación y acompañamiento a docentes enfocada a la provención de los conflictos y la prevención de la violencia en la escuela. Para orientar las acciones se consideraron tres factores: sería implementada por un orientador educativo; se tomarían en cuenta las limitaciones derivadas del contexto, en particular de la pandemia, y se recurriría al uso de recursos digitales y del Internet para hacer posible la interacción y con las y los docentes.

1. REFERENTES TEÓRICOS

La convivencia surge de la recurrencia de las interacciones entre sujetos que actúan de forma espontánea entre ellos y en relación con el ambiente o medio circundante (Maturana, citado en Pulido, 2002). De este modo, cuando se habla de convivencia, autonomía, o libertad, para el caso de este trabajo, más que referirnos a hechos abstractos, los ubicamos a partir de las experiencias vividas por estudiantes y docentes.

La convivencia se aprende tanto en el contexto escolar, como también entre pares, en la familia, a través de los medios de comunicación (Xares, 2001), como también en relación con los contextos sociales, políticos y económicos en los que los sujetos se encuentran inmersos. El problema es que, tanto en la sociedad, como en el sistema educativo, prevalece una concepción tradicional, tecnocrática y conservadora sobre los conflictos, a la cual se le asigna una connotación negativa, equiparándola con violencia y patología. De ahí que se identifica como una situación que es necesaria modificar y soslayar (Xares, 1997).

En este trabajo el conflicto se reconoce como parte de toda interacción intra o extraescolar, que está presente en todo tipo de situación en las que se hacen presentes «contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna» (Cascón, 2001: 8).

En la convivencia, existen situaciones que, si bien son consideradas como conflictos, en realidad se tratan de pseudoconflictos y conflictos latentes, entendiendo por pseudoconflictos situaciones en donde hay tono de pelea. Sin embargo, la satisfacción de las necesidades de una persona no impide la satisfacción de necesidades de otra (Cascón, 2001). Los conflictos latentes son aquellos en los que «normalmente no se utiliza un tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores o bien no son capaces de enfrentarlas (por falta de fuerza, de consciencia...) sin embargo existen (Cascón, 2000: 58).

Finalmente, se reconoce como un elemento que favorece el conflicto, la ineficacia comunicativa, cuando se presenta como algo contrario a la solidaridad comunicativa, «dando lugar a los malentendidos y a las malas interpretaciones» (Paris, 2009: 48).

Nos parece importante recuperar la idea de que el conflicto está presente en cualquier interacción humana, y por tanto escolar, pero que también puede ser comprendido desde una concepción positiva, cuando tiene como consecuencia la transformación pacífica de las tensiones y la creación de nuevos objetivos. En este caso el conflicto no se elimina, sino por el contrario, se aprende a convivir con él. En este sentido el conflicto está presente en las sociedades humanas, y puede orientarse, dependiendo cómo se aborde, en un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o en un factor destructivo (Lederach, 2000).

Aclarando la connotación que pueden tener los conflictos, Francisco Muñoz (citado en París, 2009) menciona que podemos entender el carácter positivo o negativo del conflicto dependiendo de los medios y herramientas que se emplean para su gestión. Cuando estos son violentos se considera al conflicto como negativo, si este es negativo entonces las consecuencias que conlleva son destructivas, pero si este es positivo, las consecuencias pueden derivar en el cuidado de las relaciones por parte de las personas, en el caso de este trabajo, de los estudiantes involucrados.

Es por ello que quienes trabajamos en las escuelas debemos diseñar intervenciones, que permitan proveer los elementos y herramientas necesarias para aprender a valorar las relaciones por sí mismas, y desde ahí se pueda reflexionar y buscar formas de responder ante un conflicto. Desde ahí es posible, tanto para estudiantes y docentes, transformar nuestras prácticas y poder preservar y mejorar nuestras relaciones, y en su caso, evitar que el conflicto, no atendido o mal atendido, derive en violencia.

Para ello es importante distinguir el conflicto. El primero es, como hemos señalado, algo presente en toda forma de interacción en el ámbito social y escolar. Sin embargo, la violencia no es constitutiva de nuestras interacciones, ni todo conflicto necesariamente tiene que finalizar en algún tipo de violencia. En todo caso, lo que origina la violencia, sería un intento fallido de la transformación del conflicto (Galtung, 2003), pero también un ejercicio de poder en el marco de desigualdades sociales y educativas.

Cascón (2001) nombra a las formas de abordar los conflictos como actitudes ante el conflicto. Principalmente este se manifiesta como una actitud de competencia en donde «conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea» (p. 7). También se identifica una actitud de acomodación, que se expresa como sigue: «con tal de no enfrentarse a la otra parte yo no hago valer o no planteo siquiera mis objetivos» (p. 8). Finalmente se presenta como una actitud de evasión donde «ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consigue ninguno de los dos» (p. 8).

Corresponde a la escuela, en este caso de nivel preparatoria, y a sus docentes, proveer de elementos y herramientas necesarias para aprender a valorar las relaciones, preservarlas, y buscar espacios en los que se pueda, desde la intervención docente y la comunidad escolar, incluyendo la propia participación de estudiantes, promover un ambiente que reconozca el conflicto, y evitar que derive en conflicto. A esto varios autores lo han llamado promover la no violencia y cultura de paz en la escuela. Un autor que nos aporta sobre ello, es Fisas (2011), quien señala:

Educación para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias (Fisas, 2011: 1).

En esta línea se integra la noción de provención que acentúa la importancia de apropiarnos de herramientas para hacer frente al conflicto de una manera constructiva Noviolenta (Escuela de Cultura de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona). La provención está relacionada también con educarse, o podríamos señalar autoformarse, para desarrollar, habilidades, capacidades y competencias

mediante el manejo de estrategias que posibiliten abordar los conflictos (Arellano, 2007).

De ahí que es posible plantear una intervención con docentes y estudiantes para el desarrollo de herramientas enmarcadas en la provención, pensadas desde la práctica misma de la convivencia, con el objetivo de transformar los conflictos de una manera No violenta, explotando así el potencial transformador de los conflictos con el fin de mejorar y transformar las relaciones interpersonales en la escuela.

Como hemos señalado, optamos por trabajar con docentes. Para ello se recuperó a Honoré (1992), cuando plantea la necesidad de generar condiciones que favorezcan su formación dentro de su campo de acción, lo que implica que estén comprometidos con su proceso formativo. Esto implica, por una parte, contribuir a interpelar la realidad, desde un proceso de investigación y reflexión que «suscita por su escucha la puesta en presencia relacional, y por tanto la apertura de los otros a ellos mismos» (p. 217). Y por otra, retomando a este autor, un proceso de acompañamiento que coloca al interventor en un estar presente en el compromiso del otro en su propio proceso formativo, siempre desde un diálogo que permita aportar nuevos significados resultantes de nuestro propio trabajo de sentido, favoreciendo con ello la construcción de nuevos significados que pueden ser considerados como propios. De ahí que el acompañamiento contribuye a que el otro se autorice para reflexionar y dar sentido a su trabajo, y como señala el autor, a ser autor de su propia formación, y a reconocerse a su vez como formador.

Finalmente, el acompañamiento a docentes supone a la vez estar disponibles en el compromiso que ellos mismos van asumiendo con su formación. Esto da lugar a la reflexión de que toda práctica de formación, en su realización, suscita elecciones y toma de decisiones, que si bien pueden ser las más mínimas y puntuales, pueden ser significativas y contribuir a la orientación de su vida. En este caso, puede impactar su práctica profesional, su manera de habitar y de estar presente en la escuela y de interactuar con sus pares y sus estudiantes.

En este proyecto, también se incorporó como parte del acompañamiento la autoformación, entendida como aquella en la cual «los docentes se identifican como personas en proceso de formación, con la capacidad de poseer y producir conocimientos encaminados a la mejora y la transformación de sus prácticas formativas y laborales (Navia, 2006). Al respecto Yurén (2005) menciona que «no hay formación si el sujeto no reflexiona sobre su praxis y sobre la manera en la que

gracias a su actividad se ha transformado algo en el mundo cultural, social o natural y en el propio sujeto» (p. 29).

2. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA COMO PRÁCTICA DE ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

Como se ha señalado, la intervención fue acordada con los participantes, una vez que se compartieron los resultados del diagnóstico. Esto dio lugar a la conformación del grupo de participantes que estuvieron interesados en el proyecto y que tuvieran disposición para participar voluntariamente. La asistencia a las cinco sesiones de la intervención fue constante, y mostraron mucho interés en las temáticas abordadas. Cuando se veía que, por cuestiones de agenda de trabajo, no podían asistir, de forma colegiada se acordaba reprogramar las sesiones.

Entre los elementos que se pusieron a discusión, se fue advirtiendo que la orientación educativa en la preparatoria tiene un lugar importante en la gestión de la convivencia, así como en los procesos de provención del conflicto y de prevención de la violencia. Sin embargo, el rol del orientador no está limitado a los problemas de convivencia, ya que el eje de acción del mismo va mucho más allá y ahonda en los procesos educativos en general. No obstante, gran parte de los problemas que atiende están relacionados con los conflictos y problemas de violencia entre los jóvenes.

A partir de la mediación que se efectúa entre los diversos miembros de la comunidad escolar y de las gestiones por incluir en la agenda académica o educativa la atención a nuevas necesidades y demandas que van surgiendo de los diferentes protagonistas, es como la figura del orientador va cobrando vida y relevancia directa e indirectamente en la atención a estudiantes, padres de familia, y al personal educativo de la escuela, tanto a docentes, otros orientadores, así como a directivos. La tarea del orientador, se puede señalar, integra formas de acompañar a estos actores educativos, en tanto, no intenta imponer o exigir el apego a las normas escolares, a las actividades académicas, sino intenta promover una actitud comprensiva, de diálogo y formativa con el estudiantado. Desde el Colegio de Orientación Educativa, se ha logrado una integración de los miembros en un proceso autoformativo, considerando no solo la atención de las actividades escolares articuladas al currículum formal, sino también acompañando a las y los estudiantes en su formación integral, que abarca el cuidado de sí mismos y las relaciones con los otros, es decir, aprender a ser y convivir con los otros.

En relación a la gestión de la convivencia, se trata de acompañar a construir los procesos de mediación entre los miembros de la comunidad escolar cuando se

suscita algún conflicto, ya sea que este se produzca cuando se incumple con algún elemento de la normatividad escolar (lo que comúnmente se conoce como faltas al reglamento) o cuando se producen diferencias, entre los miembros de la comunidad escolar, que exigen su atención en la gestión de las diferencias o conflictos, en la creación de mecanismos de afrontamiento del conflicto y en el acompañamiento de estrategias docentes para atender los conflictos.

Para ello ha sido fundamental comprender, y atender, en diálogo con estudiantes y docentes, aquellas situaciones que al principio no se identifican como un conflicto, y que incluso pueden detonar en violencia. Nos referimos con ello a que en la mayoría de las ocasiones estos pueden comenzar desde situaciones aparentemente triviales, como, por ejemplo, alguna mirada entre estudiantes, o por algún rumor, confusión en formas de interacción que los jóvenes pueden interpretar o vivir como formas de agresión, entre otras causas que se identificaron en el diagnóstico. Es decir, no siempre la presencia de diferencias o contraposición entre los involucrados, implica que se traduzca en conflicto, y más aún en violencia, pero es fundamental acompañar al equipo docente para poder leer estas situaciones e intervenir para garantizar una convivencia no violenta.

La tarea de la orientación educativa, se articula con el trabajo docente, para atender, y aprender a comprender las situaciones de conflictos entre los estudiantes, que están presentes a veces desde largo tiempo, pero que solamente bajo ciertas condiciones, que llevan al límite a los involucrados, se hacen evidentes, y esto generalmente ocurre cuando surge una conducta violenta. Este trabajo con docentes, supone un proceso intercomprensivo con ellos, para aprender, en un proceso formativo conjunto, a leer los conflictos, así como su potencialidad en detonar en violencia.

De ahí la relevancia de los orientadores y las orientadoras en acompañar, no solamente a docentes, sino también a autoridades de la escuela, en particular a la subdirección escolar, en la tarea de la construcción de una agenda escolar que recupere los problemas de convivencia, en lo que en la escuela se denomina *Jornada de Acompañamiento*, que se realiza mensualmente. Estas jornadas consisten en reuniones que abordan diversas necesidades y demandas inmediatas identificadas en la escuela. Entre los temas que integran la agenda, se encuentran actividades de formación docente, organización de actividades académicas, de evaluación, culturales, el tema de la convivencia. En particular, el tema de la provención del conflicto y prevención de la violencia, se ha hecho presente en diferentes oportu-

tunidades, y ha adquirido un peso importante a partir de la intervención que presentamos en este trabajo.

En estas Jornadas de acompañamiento, directivos, orientadores y docentes reflexionan y discuten en torno a las diversas problemáticas de la escuela con la finalidad de construir nuevas herramientas para afrontar las necesidades escolares que van surgiendo. Se abordan elementos que pueden facilitar la provención de herramientas para hacer frente a los conflictos que se suscitan, y se hace un esfuerzo por considerar la perspectiva de cada uno de los miembros de la comunidad escolar. A su vez se realizan exposiciones vinculadas al tema de la violencia escolar con la finalidad de detonar procesos de sensibilización ante la misma y de reflexionar respecto a las herramientas con las que ya cuentan los docentes para hacer frente a la misma, como también para la construcción de nuevas formas de abordarla.

Se puede señalar que el papel del orientador educativo es acompañar en general a la comunidad escolar en los espacios destinados para la atención de necesidades de distinta índole, como la atención psicopedagógica que se brinda a la comunidad estudiantil y en ocasiones a las madres y padres de familia, es decir, ocupa un lugar sensible para articular la comunicación entre los diferentes actores educativos.

En esta misma senda también acompaña a los docentes para la contención de situaciones que se originan al interior del aula, y en los diferentes espacios escolares, que en muchas ocasiones pueden rebasar las herramientas con las que cuentan los maestros, debido que su formación profesional, a excepción de los psicólogos, no les permite atender problemas de comportamiento.

Por otro lado, este acompañamiento también atiende las necesidades académicas identificadas en el aula, una de ellas, por ejemplo, se relaciona con la atención a la diversidad en cuanto a los ritmos y estilos de aprendizaje de los jóvenes, con lo cual se construyen diversas estrategias con docentes y directivos a fin de adecuar las formas de trabajo de los maestros, pero partiendo de las necesidades de los estudiantes.

Al seguir este derrotero se han confeccionado distintos momentos en cuanto al acompañamiento académico de los docentes en específico en la práctica de la observación de las clases y del seguimiento de las actividades de los mismos. En un primer momento en asamblea general se han acordado las formas y las estrategias a seguir para la visita de la figura del orientador educativo en las aulas de los docentes mientras llevan a cabo sus actividades, con el fin de evaluar que las clases de los mismos se lleven a cabo acorde a la ruta trazada en la planeación didáctica de

cada asignatura y también para observar si ésta ha sido modificada con base en las necesidades de cada grupo.

En un segundo momento se han acordado las formas y estrategias para acompañar la revisión de la planeación didáctica de cada asignatura con el objetivo de verificar que contenga los elementos mínimos necesarios de acuerdo a la metodología asignada, pero también para enriquecer con diversas sugerencias de mejora la misma con base en las necesidades identificadas de la población estudiantil.

Con el advenimiento de la pandemia por Covid-19 la realidad escolar ha rebasado los recursos con los que cuenta el área de orientación, toda vez que los mismos se han centrado en atender con la mayor precisión posible, las necesidades de acompañamiento de los estudiantes con el objetivo de coadyuvar en la culminación de sus estudios. Si bien este objetivo no dista mucho en su planteamiento anterior, la forma en la que se llevó a cabo durante la pandemia sufrió fuertes modificaciones, como se detalla a continuación.

Previo a la pandemia el acompañamiento a la comunidad estudiantil se venía realizando y se diversificaba en cuanto a la naturaleza de las actividades. Sin embargo, durante la pandemia algunas actividades tuvieron que pausarse, pues fue necesario focalizar la atención en los estudiantes, apoyándoles principalmente en el seguimiento de su asistencia a las clases virtuales y en la entrega de sus actividades. Dado que esta actividad demandaba la mayor parte del tiempo del personal de orientación educativa, e incluso rebasaba los horarios laborales destinados a ello, fue necesario poner en pausa otros procesos en esta misma línea, lo que incluía también la atención de los problemas de convivencia escolar, en el entendido que al menos, la interacción presencial evitaba en gran parte las problemáticas derivadas de ella.

Bajo esta mirada es el orientador educativo quien tiene a su cargo el papel vinculante de los diversos miembros de la comunidad escolar desde los directivos hasta los estudiantes y por ende es una pieza medular en los procesos educativos de acompañamiento y de formación en la educación media superior. Es desde este lugar, que se abordó entonces el diagnóstico y la intervención que se presentan a continuación.

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Este proyecto partió de un diagnóstico en el que colaboró el Colegio de Orientación Educativa de la escuela preparatoria. Se intentó explorar y describir la convivencia

y los conflictos que surgen entre los jóvenes, con el objetivo de identificar cómo se hacen presentes en la cultura escolar del plantel. Desde una perspectiva etnográfica, se realizó en un primer momento el registro de los problemas de convivencia que se presentan entre los jóvenes. Éste surgió de la recuperación desde el rol del orientador educativo, de experiencias sobre diversos conflictos entre alumnos y alumnas de la escuela preparatoria. Además, se hicieron trece entrevistas a profundidad: a tres alumnas de primer año, a una de segundo año y a dos de tercer año. También se entrevistaron a cuatro profesores (dos mujeres, dos hombres), a dos orientadoras y a la subdirectora del plantel.

El trabajo con los profesores se realizó desde la investigación-acción, considerando que «deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador y [...] los investigadores deben justificarse ante los docentes y no los docentes ante los investigadores» (Stenhouse, 1987: 42).

De ahí que desde el inicio se involucró al Colegio de Orientación Educativa para llevar a cabo observaciones participantes en el aula, debido a que, desde un inicio, se trataba de contribuir a la transformación de las prácticas en torno a los conflictos y violencia escolar. Siguiendo con la investigación acción, se trataba de «producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento» (Rodríguez, *et al*, 1999: 56). En total fueron siete observaciones, divididas de la siguiente manera: dos de primer año, dos de segundo año y tres de tercer año. Para la observación se solicitó el apoyo y autorización de profesores y alumnos para ingresar a su clase. En el diario de campo se realizaron observaciones de momentos de intervención, cuando se atendía algún reporte por indisciplina, identificando casos en los que los jóvenes rompían de algún modo con las normas escolares, y que derivaban en conflictos y/o en violencia entre los estudiantes.

El análisis consistió en la identificación de elementos que se consideraban significativos en relación al tema, y permitió la elaboración de categorías a partir de un proceso inductivo-deductivo, quedando dos grandes temas: Elementos contextuales del conflicto, integrada por tres categorías y ocho subcategorías y Gestión del conflicto, conformada por tres categorías y diez subcategorías (ver Tabla 1).

TABLA 1. ESTRUCTURA CATEGORIAL DEL DIAGNÓSTICO

<i>Temas</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>
Elementos contextuales del conflicto	Historia de vida – Antecedentes Familiares	Personalidad
		Antecedentes Familiares
		Momentos críticos
	Afectivo emocional	Vínculos afectivos/Sentimentales
		Estado de ánimo/Emoción
		Confianza
Gestión del conflicto	Dinámicas de Convivencia	Convivencia Pacífica
		Convivencia Violenta
	Gestión de las diferencias o conflicto	Conflicto
		Pseudoconflicto
		Conflictos Latentes
	Mecanismos de Afrontamiento del conflicto	Actitud de Ganar/Perder
		Actitud de Acomodación
		Actitud de Evasión
		Actitud de cooperación
	Estrategias docentes para atender conflicto	Actitud de Negociación
		Inadecuadas/injustas
		Acuerdo/Normas formales e informales

Derivado del análisis del diagnóstico se identificaron un conjunto de problemáticas susceptibles de intervención significativas para poder atender las dificultades escolares de la convivencia de jóvenes de la preparatoria.

En primer lugar, se identificó que los docentes cuentan con estrategias diferenciadas para atender los problemas que se presentan entre los estudiantes en la

institución, de agresión, violencia y conflictos. Algunas intervenciones parecen ser más asertivas que otras. Entre las primeras destacan: a) el docente interviene convocando a los estudiantes a autorregularse, invitándolos a tranquilizarse; b) el docente conduce a los estudiantes al Colegio de Orientación Educativa, que es el área institucional en la que se da seguimiento de los problemas.

A pesar de que se reconoce que las y los docentes buscan maneras de enfrentar la problemática, se pudo observar la presencia de otras intervenciones que nombramos como inadecuadas, porque no contribuyen a atender de manera asertiva, oportuna y justa los problemas de agresión, violencia y conflictos. Entre ellas se pueden mencionar: a) hacerse de la «vista gorda», es decir, ignorar la situación cuando el docente a pesar de ver situaciones de violencia, o de haber sido informado sobre algún acontecimiento vinculado con ésta, continúa sus actividades como si no hubiera pasado nada; b) no responsabilizarse con una intervención oportuna para evitar situaciones de agresión o violencia (los jóvenes se dicen cosas hirientes, o acosan a otros alumnos); c) desatender las medidas normativas en situaciones de agresión y violencia, tal como conducir a sus estudiantes al Colegio de Orientación Educativa; d) intervención tardía ante las situaciones de conflicto, con lo que no se logra evitar que los conflictos escalen, y en su caso deriven en violencia; e) falta de capacidad para identificar las pautas o indicios del origen o desarrollo de un conflicto, entre otras.

En un segundo orden, se encontró la dificultad de los estudiantes en la regulación de sus emociones y diferencias, ya que presentan dificultades para autorregular su comportamiento frente a los pares, en aspectos como: a) regular sus emociones y b) regular las diferencias por medio del diálogo.

Respecto a la primera, la emoción que predomina ante una diferencia o un conflicto es el enojo que, de no atenderse, o regularse, puede agravar la situación, desencadenando formas de actuar no asertivas. Esto ocurre por ejemplo cuando se pone un apodo que molesta a un estudiante. También se pueden distinguir formas asertivas en la regulación de sus emociones.

Respecto a la regulación de las diferencias generalmente se realiza de diversas formas no asertivas: a) mediante agresión verbal, amenazas o intimidaciones; mediante agresión física, sea de manera directa o indirecta (cuando se golpea objetos o la pared mostrando el uso de la fuerza); c) ruptura del vínculo, rompiendo toda comunicación a veces durante toda su estancia en la institución, entre otras.

En tercer lugar, se identificaron problemáticas de comunicación e interpretación de situaciones de agresión y/o violencia. Frente al hecho de que en la escuela

parece prevalecer una cultura escolar en la que la violencia ha sido normalizada por la misma comunidad escolar, se pueden identificar prácticas presentes en la escuela, tales como: a) falta de respeto, que puede ocurrir entre estudiantes, entre estudiantes y profesores; b) ausencia de acuerdos, y c) interferencias en la comunicación generando interpretaciones distintas a las ideas que se desea comunicar, entre otras.

Es la misma cultura escolar, influenciada por la violencia, la que genera condiciones para acortar el margen de interpretación de las acciones entre los jóvenes. Esto responde al hecho de que sus relaciones interpersonales parece que están mediadas por pautas y prácticas constantes de maltrato, que, al encontrarse normalizadas, generan confusiones. En ocasiones estas prácticas se hacen presentes como una forma de convivencia, pero en otras también se da como una respuesta al mismo maltrato y lleva consigo una carga afectiva específica que conduce a la reproducción de la violencia en la escuela.

Muestra de ello son comportamiento como: a) darse «zapes»,¹ b) dirigirse entre estudiantes con moteos o apodos, c) relacionarse con empujones y d) realizar bromas pesadas e irrespetuosas.

4. ACOMPAÑANDO A DOCENTES PARA LA PROVENCIÓN DEL CONFLICTO Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA

A partir del diagnóstico se realizó la intervención en torno al problema de la carencia de estrategias docentes para atender la normalización de la violencia escolar y la ausencia de herramientas de provención del conflicto en los estudiantes. Cabe señalar que esta intervención puede también implementarse con estudiantes, que era una opción que parecía muy importante atender. Sin embargo, el contexto de la pandemia provocada por la enfermedad de Covid-19, que se presentó en el momento que se realizó el diagnóstico, además del conjunto de problemas que implicó para la escuela pasar de una modalidad de educación presencial a otra modalidad en emergencia y mediada por las tecnologías, derivó también para los estudiantes problemas complejos para lograr la permanencia de sus estudios, por múltiples factores.

En el contexto de la pandemia no solamente se trataba de lograr la permanencia de los estudiantes en sus estudios, sino también de evitar que abandonaran sus estudios y generar condiciones para que se inscriban al siguiente ciclo escolar. El trabajo del orientador educativo, estaba muy concentrado en mantener comunica-

¹ Dar un zape, significa golpear fuertemente la cabeza de otra persona con la mano abierta.

ción, por todos los medios posibles, para que las y los estudiantes enviaran sus tareas escolares, así como conectarse a las clases virtuales programadas y comunicarse con sus docentes. Adicionalmente en la mayoría de los casos debido a la falta de conectividad, se trataba también de apoyar a los jóvenes con la búsqueda de información para la entrega de sus tareas.

La situación que se presentó por la pandemia, generó condiciones excepcionales en la atención del Colegio de Orientadores Educativos para atender las necesidades educativas de los estudiantes. Por ejemplo, gran parte de los estudiantes tenían dificultades de acceso a tecnologías e internet, y acudir a las escuelas, y en particular los orientadores, tuvieron que concentrar esfuerzos para lograr la continuidad en los estudios, y a la vez comunicarse con los estudiantes, también era necesario vincularse con los docentes, quienes en ocasiones planteaban exigencias académicas que difícilmente podían ser atendidas. Por ejemplo, les solicitaban la misma cantidad de tareas y el mismo ritmo de aprendizaje, que en condiciones de no pandemia, entre otras situaciones.

Es en este sentido que como orientadores educativos, la tarea desarrollada con estudiantes y docentes en este contexto, se fue concretando, con diferentes alcances, como acompañamiento, retomando a Calderón (2020), comprendido como:

un conjunto de dispositivos de apoyo y mediación pedagógica, para afrontar la creciente complejidad y diversificación de actividades y nuevas responsabilidades que hoy día se les exige a los docentes. Más aún para acortar la brecha entre lo dispuesto por el estatuto docente (puesto asumido) y el trabajo realmente desempeñado por los docentes (p. 35).

De ahí que se consideró que este proyecto también podría atender a docentes, a quienes se les acompañaría en un proceso formativo y de reflexión sobre la convivencia escolar. La intervención se realizó en plena contingencia sanitaria, entre diciembre del 2020 y abril del 2021, y esto fue también complejo para el profesorado, en tanto su participación en la misma implicaba, además de las dificultades que ellos enfrentaban con la nueva modalidad a distancia, el manejo de las tecnologías, entre otras problemáticas, comprometerse a participar en este proyecto, lo que les implicaba una carga adicional de tiempo dedicado a la escuela. Sin embargo, se logró el compromiso constante de los profesores en el proyecto.

El objetivo de la intervención fue desarrollar una estrategia de reflexión docente sobre la experiencia y prácticas de afrontamiento de conflictos y de prevención

de la violencia en educación media superior. A partir de este objetivo se propuso comprender las experiencias docentes de afrontamiento de conflictos y de prevención de la violencia en educación media superior; identificar estrategias docentes para afrontar los conflictos y prevenir la violencia entre jóvenes en educación media superior y, por último, promover la reflexión docente sobre las prácticas de convivencia de y con los estudiantes en educación media superior que les permita reconocer de un modo distinto las posibilidades de intervención de los conflictos y la violencia en la escuela.

Para la intervención se invitó a ocho profesores, y cinco aceptaron participar, conformándose el grupo de seis personas, pues se incluyó la participación del orientador educativo (uno de los autores de este capítulo), quien acompañó el proceso formativo y de reflexión de las y los docentes, en la construcción y los acuerdos de la estrategia, y en el desarrollo de la misma.

En el marco de la investigación-acción se plantearon acciones para favorecer la comunicación entre los participantes, generando de esa manera un clima de confianza y de identificación mutua como integrantes de un mismo colectivo, considerando que para transformar los conflictos es necesario no solo la participación y reflexión de las partes en pugna, sino también de los diferentes implicados y redes que conforman el conflicto y se desarrollan en el ámbito donde este sucede.

Se realizaron cinco reuniones con los docentes, en modalidad virtual, en las que se presentaron los resultados del diagnóstico y se consensó con los participantes la intervención, a partir del análisis y reflexión de los siguientes problemas: la intervención docente ante la violencia en el aula; el vínculo afectivo docente—estudiante; el ejercicio y reconocimiento de la autoridad como docente y, por último, la reflexión sobre el buen docente en relación a la gestión de la convivencia.

A solicitud de las y los profesores participantes se creó un curso en una plataforma de Internet en la cual se colocaron textos y videos (ver Tabla 2) para la discusión colectiva sobre el tema de la intervención, la convivencia escolar, en particular referido al conflicto y violencia escolar. Previo a cada reunión, cada docente integraba un relato reflexivo vinculado a las prácticas docentes sobre la gestión de la convivencia en la escuela y a la temática que se abordaría en la siguiente sesión. Esto permitió que en cada encuentro se dialogara y reflexionara, incluyendo a su vez, el examen de algunas lecturas y materiales de trabajo que se subieron a la plataforma, sobre los relatos de los mismos docentes, que ellos mismos podían leer en la plataforma, o leer o comentar en las sesiones de trabajo.

TABLA 2. TEMAS Y LECTURAS DE TRABAJO EN LA INTERVENCIÓN

<i>Temas</i>	<i>Elementos bibliográficos y videográficos</i>
Intervención docente ante la violencia en el aula.	1. Cascón, P. (2001) Educar en y para el conflicto. Universidad Autónoma de Barcelona. 2. Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia. 3. Tronco, J. y Madrigal, A. (2013) Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. 4. Videos del MOOC. Violencia en la escuela.
La importancia del vínculo afectivo en la relación educativa docente—estudiante	1. Cussiáovich, A. (s/f). Educando desde una Pedagogía de la Ternura 2. Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez, R. (2000). Ojos que sí ven, Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela. 3. Segato, R. (2019). Pedagogías de la crueldad. El mandato de la masculinidad (fragmentos)— 4. Skliar, C. (2006) Fragmentos de amorosidad y alteridad en educación
El ejercicio y reconocimiento de mi autoridad como docente	1. Lago, J., y Ruiz—Roso, L. (2000) Autoridad y control en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial. 2. Latapí, P. (2001) Barbiana y Freire Nuevamente en Tiempo educativo mexicano V. 3. Latapí, P. (2003) Ser maestro hoy en Horizontes de la Educación Lectura para Maestros Vol. 1. 4. Tenti, E., (2004). «Viejas y nuevas formas de autoridad docente» 5. Película: Pequeñas Flores Rojas.
El buen docente ante los retos y desafíos de la convivencia durante la pandemia y en la pos—pandemia	1. Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores de universidad. 2. Giroux, H. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales. 3. Video ¿Qué es ser un buen maestro? De César Bona.

Entre las reflexiones de los participantes que se suscitaron durante las reuniones, así como en los relatos subidos a la plataforma y que tras leerlos discutieron en grupo, se ventilaron experiencias, como las de otros profesores, estudiantes y actores educativos, vinculadas al tema del conflicto y la violencia en la escuela.

A partir de estas reflexiones fue posible distinguir situaciones en donde los participantes hablaban sobre experiencias enmarcadas en la violencia ya sean presentes o pasadas, así como sobre prácticas docentes que reproducen la violencia y que obstaculizan los procesos de provención.

Los participantes del seminario taller, enunciaron haber vivido experiencias relacionadas con la violencia en sus trayectorias como estudiantes, pero además en sus trayectorias docentes. En los diálogos grupales se enunciaron situaciones y vivencias en las cuales reconocen la presencia de acciones y situaciones violentas, las cuales no fueron reconocidas como tal cuando ocurrieron, pero a partir de las reflexiones colectivas, de reflexionar con las lecturas y los demás materiales, lograron nombrarlas, así como las expresaron en sus relatos.

Cuando redactaba estas cosas pues evocaba a la prepa, las clases y veía a los chavos cómo pues se comportaban, incluso yo pues como estudiante, antes no le llamábamos bullying, no, era simplemente «carrilla» o cualquier cosa y a lo mejor no lo hacíamos en el sentido hoy tan fuerte de humillar o eso, pero pues nos servía como un medio de distracción para reírnos no sé, pero pues ya con el paso del tiempo te das cuenta de que pues para nosotros es risa, pero para la persona que recibió la agresión o la violencia pues no fue simplemente eso, sino sí se le quedó marcado, entonces me evocaba estas situaciones (S2, P2).

Cuando se señala «pues nos servía como un medio de distracción para reírnos, no sé», se identifica que, en las prácticas interpersonales los límites entre la violencia y el juego son difusos y son prácticas que continúan vigentes. Esto guarda relación con lo que menciona Saucedo (citado en di Napoli, 2019), de que existen prácticas en las que los sujetos actúan dentro de una regla social conocida como «llevarse y aguantarse». En el mismo relato se evidencia en cierto modo la preocupación del docente frente a los acontecimientos vividos y su responsabilidad social.

Por otro lado, los participantes reflexionaron sobre las prácticas que reproducen la violencia y que obstaculizan el desarrollo de procesos de provención. Se identificaron prácticas en las que reconocen el uso de la violencia como un mecanismo empleado por algunos docentes para el disciplinamiento correctivo de los estudiantes:

De esa misma escuela recuerdo a mi maestra «x» de tercer año, cuya autoridad estaba basada en el maltrato entre pares, pues si alguien desobedecía, daba la orden a algún miembro del grupo de dar un golpe o un zape al desobediente (R4, P1).

En el testimonio del profesor se logra identificar que la profesora encargada de impartir clase a su grupo, carecía de elementos que les permitieran transitar del conflicto hacia una transformación de las prácticas. Por el contrario, su forma de proceder ante el conflicto con otros alumnos, responde al uso de la violencia como mecanismo para gestionar el conflicto, entendiendo que estas manifestaciones ocurren una vez que este ha escalado a un nivel en el cual es evidente que no existió un momento previo para el desarrollo de la provención.

En el siguiente relato se manifiesta la necesidad de continuar con la formación en diversos rubros y su relación con la mejora de la convivencia.

Considero que uno de los elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar es la formación de los docentes, a través de un programa continuo de desarrollo profesional, no sólo del área disciplinar sino de este tipo de elementos de convivencia (R2, P2).

Se puede apreciar que existe una necesidad reconocida por las y los docentes en relación a su formación en temas de convivencia. Si bien el término de provención se aplica en particular al tema de la conflictividad, también existe la posibilidad de plantearlo desde una perspectiva de formación, en relación al desarrollo de diferentes capacidades y habilidades en los docentes que les permitan tener una mejor gestión de la convivencia, con lo que también podrán afrontar mejor los conflictos que ocurren en el aula y así evitar que escalen a violencia.

CONCLUSIONES

En los espacios de discusión grupal desarrollados en el marco del curso taller, se pusieron en discusión diferentes problemáticas y preocupaciones docentes, dando lugar a procesos de reflexión a través del diálogo con otros, convirtiéndose las sesiones en espacios de acompañamiento y de autoformación.

En ellas se pudieron distinguir reflexiones sobre el ser docente y su relación con el quehacer educativo, experiencias que les han permitido repensar las estrategias con las que se aborda el fenómeno de la violencia escolar y experiencias que les permitieron reflexionar a partir de las vivencias de otros colegas.

En general se logró reconocer la importancia de desarrollar habilidades emocionales, lo que implicó valorar cómo la ausencia de las mismas no sólo puede generar intervenciones inadecuadas con los estudiantes, sino también, propiciar un mal manejo o incluso evadir su resolución.

La reflexión sobre su experiencia, a partir de las intervenciones en las sesiones y de la revisión de los relatos, permitió en el proceso de acompañamiento, abrir un espacio para poder interactuar formativamente entre los docentes, en el sentido de que pudieron mirar en la experiencia de sus pares problemáticas similares o formas de atenderlas. El reconocimiento de su propia fragilidad, así como el respeto de la vida de los otros, muestra la sensibilidad y preocupación de los profesores por sus estudiantes.

También destaca una actitud crítica frente a formas de intervención y frente a los problemas de convivencia que se les han impuesto y que responden a formas hegemónicas, que para ellos es importante contestar. Distinguen, por ejemplo, que se intenta responder a la violencia con estrategias conductistas, que no solo son ineficientes, sino también intentan influir sobre las conductas y libertad de los estudiantes.

Otro aspecto relevante fue el propio reconocimiento de que las y los profesores también pueden ser portadores de violencia, frente a las dificultades que implica, por ejemplo, el manejo de los grupos, o de las diferentes situaciones de tensión presente en la escuela, vista como un espacio complejo de interacciones.

Acompañar los procesos de formación docente, en el marco de la prevención del conflicto y prevención de la violencia, nos puede ayudar a comprender y aprender formas distintas de vivir y de relacionarnos en las escuelas, y más allá de ellas, favoreciendo formas de convivir no violentas que permitan trascender y a transformar nuestras formas tradicionales de atender al conflicto y en la mayoría de los casos también nuestras violentas formas de convivir, así como, incidir en nuestra propia existencia, en tanto proceso formativo que nos impele a pensarnos en nuestra relación con nosotros mismos y con los otros.

REFERENCIAS

Arellano, N., (2007), «La violencia escolar y la prevención del conflicto», en *Revista Orbis, Ciencias Humanas*, Año 3, núm. 7, 2007, pp.23—45. Consultado el 20 de enero de 2021 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870>

- Calderón, J. (2020), «De la definición de categorías a la construcción del campo del estudio», en *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*, Zacatecas, México, Taberna Libraria Editores, pp. 25—104.
- Cascón, P. (2000), «¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?», en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 287. Consultado el 20 de julio de 2020 en: http://pacoc.pangea.org/documentos/_Cuadernos_completo.pdf
- Cascón, P. (2001), *Educación en y para el conflicto*, Universidad Autónoma de Barcelona. Consultado el 20 de julio de 2020 en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>
- Di Napoli, P. (2019), «La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas», en *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, vol. 28, núm. 2, 2019, pp. 35—57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998549>
- Fisas, V. (2011), *Educación para una cultura de paz*. Disponible en <http://www.kookay.org/Educacion%20para%20una%20cultura%20de%20paz.pdf>
- Galtung, J. (2003), *Paz por medios pacíficos*, España, Editorial Bilbao Bakeaz.
- Honoré, B. (1992), *Vers l'œuvre de la formation*, París, L'Harmattan.
- Lederach, J. (2000), *El abecedario de la paz y los conflictos*, Madrid, Editorial Catarata.
- Navia, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*, México, Pomares Corredor.
- París, S., (2009), *Filosofía de los conflictos, una teoría para su transformación pacífica*, Barcelona, Icaria Antrazyt.
- París, S. (2013), «Naturaleza humana y conflicto: Un estudio desde la Filosofía para la Paz», en *Eikasia, Revista de Filosofía*. Recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/50—09.pdf>.
- Pulido, O. (2002), *Reseña Transformación en la convivencia*, OCEANO — Dolmen Ediciones S.A. Santiago de Chile, segunda edición: junio 2002, p. 283. Recuperado de: https://fundacion-convivencia.org/apc—aa—files/e31432c890fbed215d2da8af5b374466/art—6_6.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Romero, C. y Yurén, M. (2007), «Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación», en *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 49, pp. 22—29. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004904>
- Stenhouse, L. (1987), *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata.
- Xares, J., (1997), «El lugar del conflicto en la organización escolar», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15, Micropolítica en la Escuela.
- Xares, J., (2001), «Educación y conflicto como retos de la educación infantil», en *Congreso Eu-*

- ropeo, Aprender a ser, aprender a vivir juntos* — Santiago de Compostela, diciembre 2001
Ponencias recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>
- Xares, J., (2002), «Aprender a convivir», en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, núm. 44, agosto 2002, pp. 79—92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>
- Yurén, T. (2005), Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, México, Pomares.

DE EDUCADORAS A MENTORAS: VIVIENDO LA TRANSICIÓN

INGRID BOERR ROMERO
PAMELA CALDERÓN QUEZADA
PAULINA GÁRATE CHATEAU
NATALIA SILVA QUIÑONES

INTRODUCCIÓN

En los últimos quince años, surgió en Chile la figura de los Mentores, profesionales a cargo del acompañamiento a los docentes principiantes en la etapa de ingreso al ejercicio profesional. Como en todos los procesos educativos, ha sido una instalación lenta en el sistema educativo. Desde saber quiénes pueden desempeñar este cargo y lograr consenso respecto de su rol y funciones, hasta conocer cómo y a través de qué procesos se forman e incluso respecto del nombre, ya que se ha utilizado en otras funciones, tanto en el sistema escolar como fuera de él. Durante ese periodo se logró certificar a alrededor de 2.500 docentes como Mentores que hoy se encuentran en el Registro Nacional de Mentores. Esta certificación fue producto de procesos formativos realizados a través de distintas iniciativas concretadas por las universidades formadoras de profesores y de invitaciones del Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), organismo que en Chile es responsable del desarrollo profesional de los y las docentes.

En todo este tiempo se ha podido comprobar que las propuestas formativas bajo la responsabilidad de las universidades logran, en mayor o menor medida, desarrollar las habilidades y competencias en los y las docentes que ingresan a estos programas, de manera que al egresar de ellos están en condiciones de desempeñar su función con éxito.

Sin embargo, siguiendo la ruta formativa es posible observar que la transformación de docente de aula a mentor no es un proceso fácil y que incluso, según opinión de los propios mentores, es un proceso lento en el que deben ocurrir

muchas transformaciones, desde cambiar creencias previas hasta integrar prácticas (Boerr, 2020).

Emprender una «doble mirada» sobre las prácticas propias y de los principiantes, con un objetivo de desarrollo profesional es un ejercicio complejo. Abandonar la práctica de «enseñar» como si el otro no tuviera conocimiento, es difícil de lograr; y, principalmente, no intentar traspasar la experiencia propia como la «única válida», es una tarea ardua.

La mentoría para el acompañamiento de docentes principiantes, en el modelo que se implementa en Chile, concibe al menos tres elementos básicos de transformación de un docente de aula en mentor:

- el proceso de apoyo al aprendizaje de otro profesional que no se le «enseña», sino que se le incentiva a buscar en sus propios aprendizajes de la formación inicial las respuestas;
- la observación y la autoobservación de las prácticas pedagógicas como ejercicio permanente para la construcción de conocimiento profesional;
- el ejercicio permanente de la pregunta y no de dar respuestas, para incentivar la autonomía y la construcción de la identidad profesional de un docente principiante.

Esto implica que, en la etapa de formación, los y las docentes que se forman como mentores viven una serie de procesos para lograr la necesaria transformación.

Lo que ocurre en esa transformación es lo que analizó, reflexionó y escribió un grupo de Mentoras en Formación durante el desarrollo del curso acompañadas por su Tutora, con el propósito de lograr tres objetivos: el primero, que las Mentoras en formación, todas Educadoras de Párvulos y mujeres, fueran conscientes de su propia transformación; el segundo, que el producto de este proceso permitiera al equipo docente del curso, conocer desde sus propias reflexiones, las etapas y características de las mismas, para considerar cómo apoyar estos procesos en futuras formaciones, y, por último, identificar las fases del proceso de transición de educadoras a mentoras.

Para desarrollar esta iniciativa se propuso llevar a cabo una Investigación-Acción, a partir de la siguiente pregunta que fue consensuada en el grupo de Mentoras en Formación: *¿Cómo vivimos el cambio de Educadoras a Mentoras?*

Esta experiencia investigativa se implementó en el Curso de Formación de Mentoras 2021, realizado por el Centro de Estudios y Desarrollo para la Educación Continua del Magisterio de la Universidad de Chile, a partir de una invitación del CPEIP.

En el presente artículo se relata la experiencia, describiendo el contexto en que ocurre, teniendo como referencia el desarrollo de la política de inserción en el país, cómo y dónde surge el curso de formación, la propuesta formativa y los espacios de trabajo colectivo.

La experiencia se presenta en este artículo en el formato de un doble relato, la reseña de las acciones realizadas y las reflexiones desde las propias voces de las participantes, Mentoras en formación, Coordinadora y Tutora del curso.

PRIMERA PARTE: CONTEXTO

• El inicio de la política de inserción profesional

El desarrollo de una política de inserción profesional de los docentes principiantes en Chile tiene una historia de un poco más de dos décadas.

Las alarmas respecto de los problemas de los docentes en sus primeros años de ejercicio profesional se levantaron a nivel internacional, y por supuesto también en Chile, debido a las altas tasas de deserción de docentes iniciales en el sistema.

Aun cuando en el país no había estudios que pudieran ratificar el fenómeno, la experiencia mostraba que era frecuente que los docentes que iniciaban su carrera abandonaran el ejercicio al poco andar, con las consecuencias que esto significaba a nivel personal, familiar, de las políticas educativas y, por supuesto, los efectos en los aprendizajes de los estudiantes.

En el año 2005, el Ministerio de Educación convocó a una Comisión, compuesta por expertos del mundo académico, docente y administradores escolares, incluyendo a los especialistas del propio Ministerio, a desarrollar una propuesta de política para la inducción de los docentes principiantes.

La Comisión, a partir de la revisión de la experiencia nacional e internacional y las condiciones en el país, consideró viable y pertinente establecer un sistema de inducción docente. En este sentido redactó un Informe, en el que se destaca que, en Chile no se reconoce la complejidad del período de inserción de los nuevos docentes; releva también, como lo menciona Bush (en Feiman-Nemser et al. 1990), que las condiciones en que los docentes comienzan a ejercer, tiene una fuerte influen-

cia en la efectividad que logran alcanzar y que ésta, además, se proyecta a través de los años y, entre otros argumentos, concluye que una política de inserción a la profesión docente debe inscribirse en una política global de desarrollo profesional y propone crear un sistema de apoyo profesional para fortalecer las competencias profesionales de los docentes principiantes. Recomienda que estos de procesos de acompañamiento sean realizados por profesores experimentados especializados en mentorías y considera para ello la existencia de la Red Maestros de Maestros, a través de la cual se podría contar con un conjunto de docentes con características que facilitaban su formación como mentores.¹

Debieron pasar casi veinte años para que la política de inserción profesional fuera institucionalizada dentro de la Ley que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente,² la que en el año 2016, incorpora como el primero de sus subsistemas la Inducción al Ejercicio Profesional, generando las condiciones para que todos los docentes y educadores en su primer año de ejercicio tengan el derecho de recibir el acompañamiento de un mentor o mentora, a través de los dispositivos que el CPEIP dispone para administrar el Sistema de Inducción.

• MENTORES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO DE DOCENTES PRINCIPIANTES

La definición inicial que hizo la Comisión de Inducción³ de la figura de los mentores, debió materializarse a través de un proceso en el que participaron varias universidades formadoras de profesores del país.

A partir de la convocatoria del CPEIP, la Universidad Católica de Temuco y luego la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso desarrollaron un programa de formación de Mentores, que inicialmente estuvo destinado a integrantes de la Red Maestros de Maestros y docentes con evaluaciones de desempeño profesional destacadas. Por este motivo ambas instituciones consideraron que después de haber mostrado sus altas capacidades como docentes de aula, tenían una base experiencial importante, verificada a través de procesos evaluativos objetivos para desarrollar las competencias específicas para cumplir con el rol de mentores.

El modelo de mentoramiento seleccionado, fue el de *Narrativa de Desarrollo*, Lily Orland-Barak (2006) lo describe como el acompañamiento que realiza el

1 El programa de Apoyo a la Docencia red Maestros de Maestros, surge a partir de la postulación voluntaria para integrarla de docentes certificados como de excelencia.

2 Biblioteca del Congreso Nacional, Ley 20903.

3 Informe de la Comisión de Inducción» Propuesta de una Política de Inducción a Profesores nuevos».

mentor, en un trabajo entre pares profesionales, centrando su acción en el apoyo al aprendizaje y desarrollo profesional del docente principiante, a través de la observación y autoobservación de las prácticas pedagógicas y la reflexión para el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

A partir de entonces, las propuestas formativas que desarrollan las universidades para el CPEIP, consideran el desarrollo de competencias del mentor para diseñar procesos de acompañamiento profesional a los docentes principiantes, de manera que logren incorporar en su ejercicio prácticas reflexivas, investigación crítica, participación en comunidades de aprendizaje profesional, logrando gradualmente su autonomía profesional. Cabe mencionar que desde 2008, han participado en la formación de Mentores en Chile, por encargo del CPEIP, universidades de diferentes regiones del país, alcanzando en el año 2021 más de 2.300 docentes capacitados y en el Registro Nacional de Mentores que administra el CPEIP. Entre estos, se encuentran 515 Educadoras de Párvulos, que se formaron como mentoras en este mismo año. Por otra parte, es importante señalar que en el proceso de implementación gradual de la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, a los y las Educadores de Párvulos les correspondió ingresar a la Carrera Docente, con los mismos derechos, deberes y beneficios que el resto de los docentes del sistema.

SEGUNDA PARTE: EL CURSO DE FORMACIÓN, AÑO 2021

• Curso de Formación General de Mentores de Educadores de Párvulos Principiantes

El año 2021, de acuerdo con lo mencionado anteriormente, correspondió que los y las Educadores de Párvulos pertenecientes a centros educativos con financiamiento estatal ingresaran a la Carrera Docente.

El llamado ingreso a la Carrera implica que los y las Educadores de Párvulos participan desde ese momento de todos los subsistemas de la Ley, es decir: formación inicial regulada por la ley, derecho a recibir acompañamiento en su ingreso al ejercicio profesional, sistema de evaluación que les permite reconocer sus progresos para avanzar en la carrera profesional y procesos de formación y apoyo para el desarrollo profesional docente.

Esto generó la necesidad de formar mentores para el acompañamiento de los Educadores principiantes.

Como la formación de Mentores dentro de este Sistema es de responsabilidad del Ministerio de Educación, el CPEIP hizo un llamado a universidades del país, a

presentar propuestas para desarrollar cursos de formación de Mentores para Educadores de Párvulos en modalidad online, en el marco de la pandemia por Covid-19 que se estaba viviendo a nivel mundial.

Entre las propuestas aceptadas por el CPEIP, se inscribe la realizada por el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile, que de acuerdo a lo dispuesto por el CPEIP, invitó a participar a Educadores y Educadoras de las Regiones Metropolitana y de Valparaíso, materializándose en un curso donde se matricularon 130 Educadoras de ambas regiones del país.

- **La Propuesta Formativa en que se inscribe esta experiencia pedagógica**

La propuesta formativa, se basó en el desarrollo de procesos reflexivos sobre las prácticas, los contextos educativos, la cultura de los centros educativos y las necesidades de desarrollo docente. Competencias que, de acuerdo a las experiencias y documentos de procesos formativos desarrollados con anterioridad en el país, han demostrado ser las necesarias a desarrollar en los docentes y educadores para desempeñar el rol de mentores. La propuesta formativa consideró metodologías, a través de las cuales los propios participantes incorporan los contextos particulares en los cuales trabajan, permitiendo considerar variables de pobreza, entornos propios de las comunidades educativas y otros aspectos significativos del ámbito local y cultural de la educación parvularia en Chile.

El diseño del curso se organizó a partir del Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) el cual establece los desempeños que se esperan de los y las educadores, siendo por tanto el referente principal del proceso de acompañamiento

El curso, en esta versión, de acuerdo con lo solicitado por el CPEIP, se desarrolló con un total de 100 horas (70 sincrónicas y 30 de trabajo personal asincrónicas) dividido en seis módulos consecutivos y un módulo transversal:

CUADRO N° 1. ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DEL CURSO

Módulo1: Mentoría

Módulo 2: Estrategias para la Observación y Registro para la investigación Acción

Módulo 3: Comunidades de Aprendizaje

Módulo 4: Comunicación

Módulo 5: Gestión del Aula para la Educación Inclusiva

Módulo 6: Diseño de Plan de Mentoramiento

Módulo Transversal: Círculo de Reflexión

Fuente: Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, certificado por CPEIP (4-12-2020).

Metodológicamente el curso se sustentó en la teoría constructivista, promoviendo la construcción de saberes a partir de una interacción entre los participantes en el proceso, en este caso de la interacción entre pares profesionales.

El desarrollo de la formación se basa en la investigación—acción y la constatación práctica de la teoría, a través del trabajo colaborativo. La investigación—acción como lo señala Schön (1992), permite que los docentes reflexionen sobre su acción para perfeccionarla y generar conocimiento.

El programa del Curso se caracteriza por la combinación de las siguientes actividades:

- Encuentros online sincrónicos de trabajo Teórico.
- Trabajo asincrónico, lectura, aplicación, análisis y reflexión personal.
- Encuentros online, sincrónicos en Círculos de Reflexión.

Reflexiones de la coordinadora académica del curso respecto de la propuesta formativa.

«El diseño del curso estuvo a cargo de un equipo que me correspondió coordinar. Mi experiencia en formación de mentores se inicia en el año 2006, en los inicios de la construcción de la política. Mi trabajo en la Red Maestros de Maestros permitió que participara en el proceso de construcción de la malla formativa, acompañando a las universidades en las diferentes etapas de diseño, pilotaje e implementación de los diplomados, en los estudios e investigaciones, así como también en las conversaciones con el gremio docente y en la difusión en el sistema.

En 2009, coordiné el Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa de la OEI en Chile, cuyo eje de trabajo fue la Mentoría.

A partir de observar la disparidad entre la distribución de los Mentores formados en el país y la de ingreso de docentes nuevos en el sistema escolar, desarrollé un proyecto en

conjunto con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de Acompañamiento Virtual para docentes principiantes por Mentores Formalizados. Este proyecto, tenía como objetivo experimentar el acompañamiento de mentores a docentes de manera virtual, para tratar de resolver el problema de falta de mentores en algunos sectores o de facilitar los encuentros entre mentores y principiantes en localidades apartadas y con dificultades de acceso. Años más tarde reproducimos esta experiencia en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Nunca pensé que estas experiencias serían una realidad obligada por las circunstancias de la pandemia de Covid-19.

Con el equipo de Saberes Docentes logramos formular una propuesta, pero, el gran temor fue si lograríamos generar en la virtualidad, condiciones similares para el desarrollo de habilidades basadas en los vínculos emocionales, relaciones de confianza, comunicación y de desarrollo individual y grupal que permitieran la construcción del rol de mentor o mentora.

Cuando nos adjudicamos la ejecución del curso apareció otro problema, el número de participantes, 130 educadoras, para realizar un curso virtual en el cual lo principal es la comunicación verbal y no verbal entre grupos de trabajo, era evidentemente un grupo muy numeroso.

Tomamos la decisión de generar cuatro secciones iguales, por lo tanto, los docentes debíamos realizar la misma sesión sincrónica cuatro veces a la semana, para posibilitar la participación y contacto entre las participantes.

La metodología utilizada para la formación de Mentores tuvo como eje los Círculos de Reflexión, que son instancias de reunión en grupos pequeños, semanalmente, para el análisis de casos, reflexión, planteamiento de problemas, a cargo de un Tutor o Tutora, que conduce y orienta la discusión. Nuevamente decidimos subdividir las secciones de manera que cada tutor pudiera generar Círculos de ocho participantes, esto significó que cada Tutor o tutora realizaba dos círculos a la semana.

REFLEXIONES DE LA COORDINADORA ACADÉMICA DEL CURSO

«Construir la propuesta formativa no fue difícil ya que los parámetros estaban dados por lo que el CPEIP solicitaba y las experiencias anteriores me permitían el desarrollo de lo que se esperaba como propuesta. En el Centro, el trabajo en formación de Mentores docentes era nuevo, las experiencias anteriores eran de Mentoría de Directivos, por lo tanto, hubo que tomar como referentes algunas ideas de un grupo de discusión que había funcionado algunos años atrás, pero conformar el equipo requirió elegir personas con experiencias previas que permitieran asegurar

los fundamentos de la formación y el concepto de acompañamiento a docentes principiantes que era requerimiento del CPEIP.

Un aspecto particular de la formación es el trabajo con los Tutores en los Círculos de Reflexión, actividad permanente en el desarrollo del curso, a partir de las sesiones teóricas.

Para la conducción de los Círculos, las Tutoras fueron en casi su totalidad Mentoras que contaban con formación y años de práctica, como mentoras de docentes principiantes, además de ser en su mayoría Educadoras de Párvulos. Este equipo de Tutoras había trabajado en experiencias anteriores, de formación de Mentores y también algunas con el acompañamiento virtual.

Reflexiones de las mentoras respecto a la propuesta formativa

«Sin mentir, me inscribí y postulé a la Mentoría, pensando que era un curso más, que debía aprovechar durante el periodo remoto y de pandemia, asumiendo que era una capacitación enfocada a la carrera docente. Con el pasar de las clases comencé a darme cuenta en qué me había inscrito, empecé a comprender la finalidad de la Mentoría y su proceso, la importancia de esto en la vida profesional de una persona».

«El proceso desde que me inscribí hasta que supe lo que era realmente, fue de conocimiento frente al tema, los talleres y la parte teórica me parecieron sumamente importantes, ya que, muchas veces pensamos que ya tenemos conocimiento sobre algo, pero siempre es fundamental volver a estudiarlo» (*Mentora 3*).

«Al conocer la propuesta de formación, lo primero que pensé fue: ¡¡ Qué gran oportunidad de aprendizaje!!, el simple hecho de escuchar hablar a los tutores en la presentación del curso me llenó de expectativas e ilusiones, fue muy grato observar los rostros de las colegas en aquella primera reunión por zoom reflejando gran entusiasmo por estar ahí, los nombres de los módulos además de interesantes me parecieron *ad hoc* a la carrera de Educación Parvularia. A decir verdad, había escuchado respecto de las mentorías, pero eran palabras mayores. En más de una ocasión intenté postular a los cursos, pero no cumplía con los requisitos en ese entonces. Cuando asistí al primer encuentro virtual me sentí muy orgullosa, recuerdo que era verano, con una bebé de meses y un hijo de 13 años, Educadora en un nivel medio mayor y con ingreso en carrera docente, grandes responsabilidades...» (*Mentora 1*).

«Recibir la invitación para formarme como mentora de educadoras principiantes y luego quedar aceptada en el curso me llenó de entusiasmo y alegría. Honestamente no sabía

de qué se trataría ni cómo se llevaría a cabo el curso, solo tenía la seguridad que yo sería parte de éste.

Fue sumamente satisfactorio, como profesional de la educación, constatar que el curso había sido diseñado colocando en su centro la pedagogía. Suele suceder que en cursos sobre educación se expone teóricamente cómo debiese ser el aprendizaje, pero rara vez esta teoría se lleva a la práctica. Sin embargo, en la formación de mentores sí tuve esta oportunidad, los profesores a cargo de cada módulo presentaban la teoría y la ponían en práctica con nosotros, por lo que podíamos vivenciarla y por lo mismo incorporarla como un aprendizaje significativo.

De igual modo, la estructura del curso era como una escalera, cada módulo te preparaba para subir al siguiente escalón y así poder llegar finalmente a la cima sintiéndote preparada para ejercer como mentora» (Mentora 2).

Reflexiones de las Mentoras en Formación respecto de los Módulos del curso

«El primer módulo nos dio la oportunidad de mirarnos a nosotras mismas en nuestro rol de educadoras, revisitando nuestros inicios como noveles, las dificultades a las que nos vimos enfrentadas y cómo nos marcaron esos primeros años. Nos trajo también al presente, a valorar nuestra profesionalidad y reflexionar sobre dicha identidad.

Este compartir en torno a «nuestra identidad» me permitió sentirme parte de una comunidad con la que comparto ciertas características, visiones, modos de ser, entre otros; y al mismo tiempo analizar cómo ha ido cambiando en mí. De acuerdo con García (2010) dicha identidad va evolucionando por lo que su formación «no es la respuesta a la pregunta ¿quién soy en este momento?, sino la respuesta a la pregunta ¿qué quiero llegar a ser?». Es así como este módulo se convirtió en el primer paso para comprender el significado de la mentoría y comenzar a construir una nueva identidad.

En el segundo módulo empezamos a comprender cómo se desarrolla un proceso de mentoría. A lo largo de las clases me reencanté con la metodología de investigación—acción. En primer lugar, porque demuestra, como mencionan Fernández & Johnson (2015), que las educadoras podemos ser activas constructoras de conocimiento al ser también investigadoras de nuestras prácticas. En segundo lugar, porque me permitiría reflexionar sobre mi práctica como educadora (y al mismo tiempo informar mi rol como mentora). Y en tercer lugar porque sería una metodología que podríamos utilizar en forma conjunta con la educadora novel a lo largo del proceso de mentoría.

El tercer módulo, me permitió observar las organizaciones educativas con nuevos ojos: como comunidades profesionales de aprendizaje, donde sus miembros aprenden jun-

tos y resuelven sus dificultades reconociendo y utilizando sus propios recursos. Aún más, las reflexiones en torno a esta temática me hicieron ver que era necesario mostrarle a la educadora novel que ella también contaba con «sus» propios recursos para solucionar los problemas a los que se viera enfrentada.

En el Módulo de Comunicación comprendí que el proceso de la mentoría ya sea de forma virtual o presencial, sucede gracias y en el acto comunicativo. Aunque estemos en completo silencio ya existe una comunicación no verbal en donde se está transmitiendo y recibiendo información. Por ende, no la podemos eludir y será en efecto la base de nuestro trabajo como mentoras» (*Mentora 2*).

CÍRCULOS DE REFLEXIÓN, EL ROL EN LA TRANSFORMACIÓN DE EDUCADORAS A MENTORAS

Los Círculos de Reflexión, como ya se adelantó en el apartado anterior, constituyen el eje transversal de la propuesta formativa.

El concepto de aprendizaje que fundamenta los Círculos se encuentra en que la experiencia educativa tradicional debe confrontarse con los conocimientos provenientes de las experiencias, interpretaciones y emociones, en este caso de los miembros de una cultura específica, profesionales educadoras de párvulos, (Horton y Hunt, 1997) que se identifican con discursos y actuaciones que les permiten re—construirlas.

El aprendizaje adulto se entiende como una experiencia que ocurre en la interacción con un contexto o con un ambiente con el que éste se vincula activamente. Así, se puede explicar que el aprendizaje en un programa de formación profesional como el de los mentores, se entiende a través de las relaciones que se establecen en el contexto relacional de los participantes, mentores en formación, y las herramientas que utilizan: el discurso y la acción, que se construyen en la interacción entre los miembros del grupo.

Los Círculos de Reflexión representan una perspectiva democrática y participativa, del proceso de construcción colectiva de conocimientos, en una comunidad de iguales, para quienes es fundamental aproximarse de diversas maneras al enfrentamiento de situaciones para las cuales es necesario elaborar soluciones, lo que se realiza en conjunto, generando conceptos y valores que benefician al conjunto de los participantes.

Los Círculos, en el programa de formación, se realizaban una vez por semana, posteriores a la clase sincrónica grupal. En el Círculo se reunían grupos de ocho

Educadoras con su Tutor/a, cada sesión estaba enfocada al análisis, reflexión y vinculación de los temas tratados en la clase con experiencias prácticas relacionadas y proyectándolas en su rol como mentoras.

La metodología de los Círculos es una acción formativa basada en el diálogo entre los participantes a partir del cual se desarrolla la indagación, la argumentación y la evaluación de variadas propuestas que emergen de la intersubjetividad a partir de compartir visiones y experiencias.

Reflexiones de la Tutora respecto de los Círculos:

«La experiencia de conducir los Círculos de Reflexión y ser facilitadora en la investigación que desarrollaba el grupo, sin duda significaba un desafío grande. No tenía la experiencia previa de haber desarrollado curso de formación de Mentores online. Aun cuando siempre pensé que esta era una alternativa que debíamos intentar, me preocupaban varias cosas.

¿Lograríamos generar el ambiente de confianza entre las participantes? ¿Podríamos generar conversaciones en que todas las participantes tuvieran las oportunidades de expresarse? ¿Sería capaz de leer todas las señales no verbales en la pantalla?

Todas estas dudas al final se fueron respondiendo solas, de alguna manera logré conocerlas de tal manera que pude percibir emociones a través de la pantalla, cosa que me permitió cumplir con mi rol, aprender de muchísimo de ellas y apoyar el proceso sin dificultades».

Reflexiones de las Mentoras en Formación respecto de los Círculos:

«Nunca participé en grupos de reflexión como el de Mentoría, siempre fueron de conversación y síntesis de lo vivido, por lo que, dentro de mi perspectiva, esta instancia me ayudó a comprender aún más el proceso para llegar a ser educadora mentora, y de lo importante que sería que todo profesional pudiese tener un mentor que lo acompañara en el primer año de ejercicio, sentir el apoyo y la confianza de alguien con experiencia que siempre esté disponible durante el proceso. Los círculos de reflexión, para mí, fueron los momentos más importantes del curso.» (*Mentora 3*).

«En primer lugar, nos facilitó el tiempo de conocernos como personas, la modalidad virtual, en medio de la pandemia logró que traspasáramos la pantalla, el observar a cada colega desde un espacio adecuado en su hogar, en ocasiones con sus hijos pequeños jugando alrededor nos hizo sentir casi en presencialidad. Sin duda lo más relevante de esta reunión fue la capacidad que tuvimos de reflexionar en grupo, el recordar y relatar cada una su experiencia como principiante fue muy significativo, evocar las emociones y el crecimiento

desde el primer día de inicio del curso hasta la instancia final se transformó en un gran aprendizaje. Hubo tiempo para todo, conocernos, apoyarnos, aclarar dudas, discutir frente a un tema determinado, tomar acuerdos, aceptar y validar las opiniones y pensamientos de las demás colegas, aun cuando fuesen distintas a las propias. En este sentido es muy relevante destacar el rol que cumplieron los tutores durante este curso de formación, quienes además de convocarnos y liderar los círculos, siempre estuvieron dispuestos para aclarar nuestras dudas o conflictos cognitivos, en lo personal, la comunicación fue muy directa y satisfactoria, las respuestas eran inmediatas y de gran apoyo, aspectos positivos que destacar de estos maestros, y que sin duda serán incorporados en mi rol como mentora». (*Mentora 1*)

«Durante mi formación como educadora de párvulos tengo dos recuerdos que podrían aproximarse a los círculos de reflexión, en los cursos de práctica, donde compartíamos nuestras experiencias en nuestros centros de práctica, y el otro, un curso de ética profesional, donde nuestro profesor quiso llevar al aula el método socrático. No obstante, ninguna de estas experiencias se iguala a los círculos de reflexión de este curso. La diferencia más relevante proviene del rol de la tutora quien, a diferencia de los otros casos, asumía un papel secundario en el grupo porque su esfuerzo estaba puesto en que nosotras como mentoras en formación reflexionáramos en conjunto respecto a una temática trabajada en el módulo respectivo. Además, nuestra tutora también se volvió en un ejemplo a seguir para asumir nuestro rol como mentoras, donde es clave propiciar dichos espacios de reflexión.

A medida que fueron pasando las semanas nos dimos cuenta, como grupo, que los círculos de reflexión se convirtieron en una instancia que cada una esperaba con ansias al final de la semana. En mi caso, esto fue porque fui conociendo a cada una de mis compañeras, me sentía dentro de un grupo en donde podíamos hablar con confianza, me sentía acompañada por un grupo de educadoras que sentía tanto interés por la educación como yo, me fui retroalimentando con cada una y al final de día uno se sentía parte de un grupo». (*Mentora 2*).

TERCERA PARTE: SISTEMATIZANDO Y MIRANDO NUESTRA PROPIA EXPERIENCIA

• La experiencia pedagógica de investigar nuestra práctica

La formación como mentores requiere la construcción de una nueva identidad profesional, en la que deben distanciarse de la identidad inicial de docente que enseña a niños, niñas o jóvenes, para adoptar la relación de trabajo conjunto con un par profesional para aprender mutuamente a partir de situaciones concretas.

Según Orland-Barak (2006) el paso de profesor de niños o jóvenes a mentor de profesores es un proceso consciente y gradual, en el que reorganizan

las competencias comunicativas, que en el curso de formación ocurre fundamentalmente en los Círculos de Reflexión. No es una tarea fácil y, como dice Orland-Barak, a menudo en este proceso los docentes se sienten «perdidos en la traducción», haciendo un símil de lo que ocurre al aprender un nuevo idioma, en este caso sería el de un mentor.

Durante la implementación de este curso el equipo docente decidió realizar una breve investigación acerca del proceso de construcción de la identidad de mentoras. A partir de las agrupaciones de los círculos de reflexión se generaron grupos de investigación participativa que tenían como propósito levantar evidencias de los procesos individuales y colectivo ocurridos durante la transformación. Se dedicaron seis sesiones de Círculos de Reflexión a reflexionar sobre el proceso vivido sobre cómo experimentaban los cambios de la función de educadoras al de mentoras en el programa de formación para destacar rasgos identitarios del mentor en su fase de construcción inicial.

«Dentro de este tiempo, se nos hace una propuesta, la cual implicaba un trabajo en conjunto con las colegas, frente a la construcción de identidad, todas estuvimos de acuerdo. Personalmente, la propuesta me pareció interesante, ya que, al realizarla podría ser de utilidad para otra persona que en un futuro esté en mi lugar, que, así como yo, que no conocía de qué se trataban las mentorías y tampoco la creación de una nueva identidad durante el proceso.

A medida que nos íbamos organizando con la estructura, nos percatábamos que la mayoría pasó por cosas similares durante el proceso» (*Mentora 3*).

Cuando recibo la invitación de participar en la investigación—acción pensé ¡Qué genial!, por supuesto era un nuevo desafío, pero aceptado con mucho entusiasmo y ganas de aprender, con todo lo que ya habíamos adquirido en cuanto a conocimientos, se nos presentaba ahora la oportunidad de compartir nuestras creencias y emociones vividas durante el proceso de mentoría y la construcción de nuestra identidad profesional como mentoras. Evocar nuestras experiencias con las demás colegas y ver el crecimiento de cada una en el proceso fue notable, así como también evidenciar los cambios en cuanto a ideas y pensamientos, aceptando las opiniones de las demás. También fue motivante ver como todo lo aprendido iba siendo replicado en nuestras propias prácticas. Lo que más me hizo sentido fue que nuestra capacidad de reflexionar se instauró como una práctica habitual, y el trabajo en grupo fue muy productivo, el lograr acuerdos y tomar decisiones en conjunto en un principio no fue fácil, pero luego de varias sesiones trabajando juntas, lideradas por nuestra tutora, fuimos capaces de plasmar tanto nuestros temores e

inseguridades como también nuestros aciertos, alegrías y aprendizajes adquiridos en el proceso» (*Mentora 1*).

«Creo que fui una de las primeras en levantar la mano y aceptar el desafío de participar de la investigación acción a la que nos estaba invitando nuestra tutora. Por mi formación como educadora y la realización posterior de un magíster ya tenía cierto conocimiento de qué se trataba, pero la temática que abordamos y el formato online lo convirtieron en una experiencia completamente nueva.

Desde el comienzo consideré sumamente interesante la propuesta de investigación porque yo había sentido ese cambio en mí, sentía como cada una de las piezas había ido encajando en el lugar preciso en esta construcción de una nueva identidad. Sin embargo, hasta ese momento era solo una sensación, que gracias a la investigación—acción pude colocar en palabras junto la colaboración de mis compañeras.» (*Mentora 2*).

Ahora bien, ¿Qué transformaciones le ocurrieron a las Educadoras en el proceso de formarnos como mentoras?

Ante esta pregunta comenzó el análisis por parte del grupo para identificar las fases que habían transitado para llegar a sentirse mentoras.

Para lograrlo, el grupo, en su reflexión analizó lo realizado en cada uno de los módulos, los contenidos desarrollados en ellos, las actividades realizadas y cada una recurrió a las reflexiones individuales que había registrado en su portafolio, que se encontraba en la plataforma del curso.

A partir de ese análisis, la discusión grupal se avocó a identificar cada fase para caracterizarlas y nombrarlas. Se establecieron cinco fases que permitían describir el proceso, reconociendo las características particulares de cada una de ellas, con las cuales se identificaban y les eran comunes a todas las participantes como se aprecia en el cuadro 2.

CUADRO 2: FASES DE TRÁNSITO EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE EDUCADORA A MENTOR

Fase 1: De las incertidumbres y mitos al reconocimiento del acompañamiento pedagógico.

Al principio del curso, nadie tenía claridad respecto de lo que significaba ser Mentor, en qué consistía la formación y qué posibilidades habría de implementación de lo aprendido.

A grandes rasgos se entendía que el trabajo se relacionaría con docentes principiantes, pero no se entendía de qué manera. La idea más generalizada se relacionaba con la supervisión de prácticas de la formación inicial y la creencia general era que el rol de un mentor sería el de enseñar a un docente que ingresa al sistema, respecto de lo que se debe o no hacer, a partir de la propia experiencia que tenía cada una en el sistema. Esta fase, finalmente, se reconoce como un período lleno de incertidumbre respecto de lo que se iba a aprender, cómo sería este aprendizaje y finalmente a partir de las sesiones de trabajo como se fueron derribando mitos y creencias, la primera sobre el rol de los mentores, quienes finalmente no iban a tener la tarea de enseñar sino de acompañar pedagógicamente a un docente principiante, luego a comprender que la inserción profesional es una etapa del desarrollo profesional y por otra parte ir descubriendo las claves para realizar este apoyo y acompañamiento al aprendizaje de otro profesional particularmente a través de la reflexión sobre las propias prácticas.

Fase 2: El reencantamiento de la profesión mediante el reconocimiento y la socialización de saberes

Durante esta fase, las participantes reconocen que el componente principal es la revisión de la condición profesional de las Educadoras de Párvulos a través de la socialización de los saberes y experiencias y tal vez eso sea el componente más rico del proceso, cuando todas pudieron recordar sus inicios, sus progresos, sus aprendizajes y reconocerse con ello como una comunidad que tiene una identidad profesional que comparte una cultura particular donde son capaces de construir conocimiento específico para la enseñanza de la primera infancia y que establecen sus propias normas y principios éticos. Esto según sus propias conclusiones se fue generando a partir de enfrentarse a la responsabilidad principal que deberían desarrollar como mentores es decir apoyar el empoderamiento de los y las principiantes como profesionales de la educación, especialmente de niños.

En esta fase las mentoras en formación, a través de los diferentes ejercicios, reconocen haber renovado el compromiso como educadoras.

Fase 3: La mentoría como acompañamiento pedagógico y proceso reflexivo

Esta fase, concluyen las Mentoras en formación, una vez superadas las etapas anteriores, es el período en que se apropian de la conceptualización de la Mentoría, articulando ideas asociadas como la de inserción profesional, desarrollo profesional continuo, trabajo colaborativo, comunidades de aprendizaje, aprendizaje entre pares profesionales, así también, los elementos de la comunicación fundamentales para los procesos de acompañamiento junto con la diversidad e inclusión y otros fundamentales, centrados en el dominio de los con-

tenidos disciplinares y curriculares para la primera infancia. Uno de los aprendizajes más potentes, clave para el acompañamiento pedagógico es comprender que la mentoría es un trabajo entre pares profesionales, donde la única diferencia es el tiempo de ejercicio profesional, pero que es una relación horizontal de aprendizaje mutuo, en el cual entre ambos se construyen soluciones, nuevos aprendizajes y se experimenta para el mejoramiento de la práctica pedagógica.

Fase 4: Aprendizajes de la mentoría en la práctica docente individual y colectiva.

Esta fase según las descripciones y análisis realizados ocurre de manera paralela a la anterior. A medida que van conociendo y apropiándose de los significados y prácticas del rol de los mentores, todas van descubriendo que incorporan, sin proponérselo, en sus prácticas habituales, ya sea con niños, familias o con equipos profesionales algunas prácticas desarrolladas a través del curso, la más frecuente es la reflexión y junto con ella una nueva forma de análisis de los problemas, utilización de nuevos estilos de comunicación y la práctica muy frecuente de hacer preguntas, antes que dar soluciones.

Fase 5: Adquisición de herramientas para el desarrollo del rol de mentora

En la última fase, por el diseño del curso, correspondió elaborar propuestas de acompañamiento a partir del diagnóstico de una misma educadora novel, lo que permitió evidenciar el dominio de recursos y herramientas para el acompañamiento de principiantes. Este proceso realizado en plena pandemia y cuarentena no permitió el acompañamiento presencial, lo que implicó que se haya actuado por grupos. Así, la experiencia colectiva permitió hacer un análisis de las diversas miradas, de los problemas y las propuestas de acción, lo que generó reflexiones profundas que permitieron poner en práctica lo aprendido, pero también descubrir otros elementos como sesgos, prejuicios, etc. que se incorporaron de manera significativa en la experiencia.

Luego de este primer análisis del proceso, el grupo decidió sistematizar los registros y reflexiones de lo vivido en cada una de las fases analizándolos desde tres perspectivas: 1) ¿Qué emociones sentimos? 2) ¿Qué nuevos Conocimientos Profesionales adquirimos? 3) ¿Cuáles fueron nuestras reflexiones?

Reflexiones de las Mentoras en Formación en cada una de las fases

Incertidumbre

El inicio de este camino se puede sintetizar con la palabra «incertidumbre», estoy confiada que muchas de las que nos conectamos el primer día a clases nos sentíamos así. Estábamos expectantes sobre cómo sería el curso, ¿qué significaba esto de ser mentora y cómo me lo iban a enseñar? La única idea similar al de mentoría que se venía a mi mente era el de supervisora de práctica, y claramente no era la única haciendo dicha asociación, porque nuestra profesora rápidamente nos hizo ver que no eran lo mismo. Mirando hacia atrás creo que me costó darme cuenta de que en el espacio de mentoría, tanto el mentor como la educadora novel son profesionales, la diferencia recae en que una tiene más experiencia práctica que la otra, y por lo tanto, la relación entre ambas es diferente a la de profesor-estudiante. Parece algo muy lógico, pero como nunca había vivido una experiencia de mentoría, mi cabeza de inmediato llenó los espacios con lo que ya era conocido para mí. Una vez que tomé conciencia de esto, fue mucho más fácil derribar cualquier otro supuesto o creencia que traía conmigo, logrando así visualizar mi formación de mentora como algo totalmente nuevo.» (*Mentora 2*).

«Al iniciar este proceso de mentoría, la primera emoción que pude experimentar fue la de curiosidad, me sentía muy expectante por conocer cuál sería el plan de trabajo, docentes, nuevos conocimientos y por supuesto el compartir experiencias con otras colegas, que en esta instancia eran de distintas comunas de las regiones de Valparaíso y Metropolitana. Los primeros conocimientos que pudimos profundizar fueron: Desarrollo profesional docente, concepto de mentoría, docente principiante y círculos de reflexión. Descubrimos que teníamos distintas concepciones sobre cada término, los cuales con el paso del tiempo y los módulos ya pudimos comprender sin dificultad, logrando definir con claridad las etapas del proceso de mentoría, las características de un educador principiante, las cualidades de un docente mentor y la importancia de los círculos de reflexión, en donde se desarrollaron habilidades y competencias comunicativas como el ser y estar, autoestima, empatía y asertividad las cuales se reflejaron en las construcciones de diálogos y decisiones tomadas en grupo. Sin dudas la adquisición de estas competencias, constituyeron herramientas claves, para «mejorar nuestras propias prácticas en el aula», especialmente con los equipos pedagógicos.» (*Mentora 3*).

Derribar mitos

«En más de una ocasión se ha oído la frase *«Los mentores no son necesarios»*, pero en este caso la humildad, es una virtud que claramente puede derribar este mito, la capacidad de reconocer que hay aspectos débiles quizás a nivel de conocimientos, habilidades comunicativas, inseguridades propias del proceso de la inserción laboral, a veces dejamos de hacer muchas cosas por temor a equivocarnos o a la percepción de los demás, para todo lo señalado, el acompañamiento de un docente mentor es fundamental. En los círculos de reflexión con las colegas, todas coincidimos que si hubiésemos contado con un mentor, muchas situaciones vividas durante nuestro ejercicio laboral se hubiesen evitado, o abordado de manera diferente, es por esto mismo, que existe un alto porcentaje de principiantes que abandonan la profesión en sus primeros años de ejercicio. Las dificultades siempre estarán, pero una vez que adquieres las herramientas necesarias para abordarlas todo cambia. En lo personal, el curso de formación para mentores me hizo reflexionar frente a mi propia experiencia, mi rol como mentora y anhelo de que las nuevas generaciones puedan mirar los problemas o situaciones negativas en oportunidades de aprendizajes, reconociendo sus fortalezas, logrando el equilibrio necesario que les permita la transformación de sus prácticas y el reconocimiento de su identidad profesional.» (*Mentora 3*).

Reencantamiento con la profesión

«A medida que fue avanzando el curso fue bello observar la compenetración del grupo, me sentía acompañada en este camino, íbamos viendo cambios en nosotras y en las demás. Fue emocionante escuchar a varias de mis compañeras expresar su reencantamiento con la profesión de educadoras de párvulos. No es para menos, ya que desde la primera clase nuestra profesora nos enfrentó a la pregunta ¿cómo definimos a las educadoras de párvulos? Cualquiera pensaría que en una clase llena de educadoras de párvulos con varios años de experiencia la respuesta sería obvia, pero no lo fue. El término «profesional experto en primera infancia» no salió de nuestras bocas, pero sí entró profundamente a nuestros oídos. Además, durante el curso, cada profesor que tuvimos, de una forma u otra, nos hicieron sentir así, valoradas profesionalmente.» (*Mentora 2*).

Respecto al reencantamiento con la profesión, los sentimientos que prevalecen son admiración, orgullo y felicidad. siento que, durante mi experiencia laboral, (18 años de ejercicio profesional) me he reencantado una y mil veces. Desde muy pequeña sentí la vocación por esta carrera y ha sido un proceso maravilloso, un camino largo y de mucho aprendizaje que con orgullo puedo mirar hacia atrás y a la vez proyectar el futuro, un camino que espero sea eterno y en el que cada día aparezcan nuevas oportunidades de fortalecer mis conocimientos

y poder compartirlos con otros educadores. Sin lugar a duda, esta transición de educadora a mentora ha sido un proceso de mucho aprendizaje, razonamiento, compartir experiencias y dialogar con otros docentes. Mientras participé del curso, volví a sentirme principiante, experimenté esa sensación de no saber en lo que estoy, pero con mucho entusiasmo y ganas de aprender, en este sentido, el rol de los tutores fue fundamental ya que aparte de todos los conocimientos que nos entregaron, nos brindaron la seguridad para avanzar por este camino, oportunidades para reflexionar, investigar, dialogar con nuestros pares. Hoy que ya ha finalizado el curso, y me encuentro a la espera de la asignación de mis primeras educadoras principiantes, tengo claridad de que todos los aspectos antes mencionados estarán presentes en mi ejercicio profesional como mentora, que mi rol de acompañar en este proceso consiste en una conexión con mi propia experiencia para ponerla al servicio de otro, siempre desde la propuesta, evitando la imposición, generando instancias de autonomía en donde los nóveles desarrollen su «razonamiento pedagógico» y proporcionando oportunidades para la reflexión (*Mentora 3*).

Construcción del concepto de mentoría y nueva visión sobre el proceso de acompañamiento

«Al participar en el primer módulo, recuerdo que hicimos un taller grupal, en donde teníamos que asumir distintos roles, observador, principiante y mentor, aquí claramente las emociones que más prevalecieron fueron, inexperiencia, el temor, nervios inseguridad. Lo más complicado fue elegir quien sería la mentora, pues como principiante éramos expertas, pero de mentoría no sabíamos nada, en fin, una tuvo que asumir, y como ocurrió casi en todos los ejercicios, todas terminábamos entregando la solución a la novel, era casi inevitable, además notamos que hablábamos más de lo que escuchábamos, y en nuestro diálogo casi ni propiciamos la reflexión. Creo que ese ejercicio, tan significativo, marcó un antes y un después, descubrimos lo difícil que es ser mentor, la experiencia y empatía que debe poseer, revivimos la incertidumbre, temor y miedo por el que «todas» pasamos en nuestra experiencia como principiantes coincidiendo que ser Mentora es un gran desafío, y lograr que la principiante pueda generar sus propias reflexiones para una buena toma de decisiones es un proceso que requiere de mucha preparación, y que definitivamente marca un antes y un después en nuestro desarrollo profesional.

De a poco, al ir pasando por cada uno de los módulos y círculos de reflexión, fuimos comprendiendo e incorporando en nosotras mismas lo que significaba ser mentora. Personalmente me pude ir dando cuenta de todo lo ya traía conmigo para poder ejercer dicho rol, especialmente el tema de la reflexión que es un fundamental en la mentoría. Asimismo,

me fui encantando con la idea de ser mentora y sintiendo más preparada, lo podía visualizar (*Mentora 1*).

Transferencia de lo aprendido a prácticas habituales

«Las emociones vividas en esta etapa son, seguridad, experiencia, orgullo, compromiso profesional. Respecto a mi rol como Educadora de párvulos en el aula, antes de la mentoría mi trabajo solía ser más independiente y casi sin instancias definidas para la reflexión como tal. Actualmente, he tratado de transferir cada uno de los conocimientos adquiridos en el curso de formación de mentores tanto con mi equipo pedagógico como con los párvulos. La experiencia vivida me confirma la importancia del dominio de conocimientos disciplinares y pedagógicos, así lo define el Marco para la Buena Enseñanza «El educador debe estar siempre en constante capacitación y aprendizaje». En cuanto a mi rol en el aula, luego de la mentoría he logrado instaurar de manera permanente la reflexión pedagógica, considerando que nuestros tiempos a veces son acotados, pero aun así podemos, respecto al rol mediador del proceso de aprendizaje de los párvulos. En nuestra institución, somos una «Comunidad educativa de aprendizaje» nos preocupamos de que las interacciones educativas sean de calidad, planificamos y evaluamos en conjunto, a fin de poder entregar las mejores experiencias educativas que respondan a las características y necesidades de cada niño y niña. Este trabajo requiere de una gran responsabilidad, compromiso profesional, entrega de saberes, y desarrollo de competencias, enseñar a los otros respetando sus visiones, promoviendo ambientes de confianza, favoreciendo la autonomía, interactuando y empatizando.» (*Mentora 1*).

En forma paralela comenzó a suceder un proceso bastante interesante, muchos de estos aprendizajes, que estaban dirigidos hacia la mentoría, los fui llevando a mi trabajo diario. Por ejemplo, en mis reuniones de equipo empecé a realizar más preguntas que nos llevaban a la reflexión, promoví la idea de crear comunidades de aprendizaje, discutí la forma en que recibíamos a las educadoras o técnicas nuevas, entre otras. Aunque el curso no estaba destinado a mejorar nuestras propias prácticas como educadoras, terminó teniendo un efecto tremendamente positivo en nuestro ejercicio profesional (*Mentora 2*).

PALABRAS FINALES

Lo más importante de la experiencia realizada es que las educadoras lograron reconocer y valorar la importancia de la figura de los mentores en el proceso de desarrollo profesional de los y las docentes.

A través de las cinco fases que transitaron en su proceso de formación como mentoras lograron reconocer que su labor es de acompañantes pedagógicos que

fundamentan su tarea en saberes y experiencias entre pares profesionales que tienen valores compartidos por la tarea que ambos desempeñan y esto lo hacen a través de una comunicación dialógica donde se propicia un ambiente de respeto, camaradería como miembros de una comunidad profesional a través de la reflexión sistemática sobre los elementos comunes de la profesión, los elementos disciplinarios y pedagógicos de la educación de la infancia.

Otro de los elementos importantes de este tránsito es la revalorización de su identidad profesional como educadoras más allá de solo la experticia sino de haber logrado alcanzar el éxito académico en esta formación que las certifica como Mentoras.

Respecto del proceso formativo, hay consenso en la importancia que tuvieron los Círculos de Reflexión como el hilo conductor de su transformación, que, a pesar de haber sido realizados en virtualidad, lograron resultados que vencieron los temores previos del equipo formativo.

Se alcanzó un ambiente de confianza, de diálogo permanente en el cual la comunicación virtual no fue un impedimento para cumplir con el desarrollo de aquellos aspectos implícitos en la formación y que son fundamentales, como el clima de trabajo y los vínculos emocionales entre las participantes. Mantener presente el desafío del trabajo con las y los educadores principiantes y la valorización de la educación infantil y el rol profesional de los educadores de párvulos.

La experiencia investigativa para identificar y describir las etapas por las que transitan los docentes en su proceso formativo llegó a resultados que permitirán seguir indagando en cada una de ellas, pero también intencionar la toma de conciencia gradual de la transformación que ocurre en el proceso formativo, esto será tarea de futuros diseños de cursos. De la misma manera resulta interesante considerar de qué manera esta experiencia puede ser extrapolada a la formación inicial en su línea de prácticas y también al mismo proceso de acompañamiento a la inserción profesional.

A partir de esta experiencia se abren preguntas para futuras investigaciones sobre la relación que guardan la identidad de educadores, o docentes y la de mentoras, ¿coexisten? ¿son temporales? ¿son complementarias? ¿forman parte del desarrollo profesional? En fin, el tránsito vivido por este grupo de educadoras a mentoras ha quedado sistematizado para seguir analizándolo y profundizándolo.

A modo de cierre, la reflexión final de una de las Mentoras en Formación sintetiza en su propia voz, de la misma manera que se hizo a lo largo del artículo, el resumen de su tránsito de educadora a mentora:

«Al revisitar mi experiencia durante este curso puedo afirmar que efectivamente viví un proceso de aprendizaje, ya que, como tal, sufrí una transformación. Mi identidad como educadora no fue reemplaza por otra, sino más bien enriquecida por la de mentora. En donde la escucha atenta, la observación pausada, el trabajo en comunidad y la reflexión permanente se volvieron parte mi ser profesional» (*Mentora 2*).

REFERENCIAS

- Boerr, I. (2010), *Acompañar los primeros pasos de los docentes*, Santiago, Santillana—OEI.
- Cornejo, José (1999), «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, Formación Docente pp. 51—100.
- Feiman—Nemser, S. (1990), «Teacher Preparation: Structural and conceptual alternatives», en R. Houyston (Ed.) *Handbook of Research on teacher Education*, New York, MacMillan.
- Fernández, M. & Johnson, D. (2015), *Investigación—acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica*, núm. 14 (3), pp. 93—105. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas—Vol14—Issue3—fulltext—626>
- García, C. M. (2010), «La identidad docente: constantes y desafíos», en *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, núm. 3(1). <https://doi.org/10.15332/s1657—107X.2010.0001.01>
- Orland—Barak, L. (2006), «Lost in traslation» (Perdidos en la Traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa», en *Revista de Educación*, núm. 340, pp.187—212.
- Vaillant, D. y Marcelo, C., (2015), *El ABC y D de la Formación Docente*, Madrid, Narcea.

LA INTERSUBJETIVIDAD EN EL AULA. NIVELES DE COMPRENSIÓN MUTUA DE OBJETOS DE ENSEÑANZA

LÁZARO UC MAS
YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS

INTRODUCCIÓN

A mediados del siglo pasado y como producto del desarrollo social y económico de las sociedades occidentales, Coombs planteó en 1960 la cuestión de si la escuela contribuye a la dinámica del desarrollo que imponía la tercera revolución industrial en ciernes. La respuesta no fue satisfactoria y una consecuencia fue investigar las cuestiones educativas, y contribuyó a un giro: del discurso prescriptivo del deber ser, al discurso investigativo de lo que se es.

En las siguientes décadas aumenta el interés por investigar diversos aspectos del campo educativo: la dinámica de la burocracia educativa, los sistemas de financiamiento, los resultados y consecuencias de las políticas de sector, las múltiples relaciones entre educación y sociedad, los avatares políticos y micropolíticos, la necesidad de innovación y cambios educativos, los dilemas entre reproducción y transformación, los modelos pedagógicos; en estos últimos: qué se enseña y cómo se enseña, cómo se aprende, y qué se aprende, qué materiales se usan, emplean, y son más efectivos o pertinentes, con qué medios y cómo y con qué se evalúan los procesos. En este contexto investigativo emergen dos ideas:

1. Las escuelas son los centros donde finalmente se concretan los actos de educar y dentro de ellas, las aulas.
2. Todo cambio o mejora en la educación pasa necesariamente por la actividad concreta y real de los docentes.

Estas dos ideas llevaron la investigación a las escuelas y dentro de las aulas para documentar, analizar, conocer, comprender o transformar lo que sucedía dentro de ellas. La intención de conocer los procesos de enseñanza y aprendizaje se trasladó

conceptualmente a la investigación de las prácticas docentes y educativas. La noción de práctica se convirtió en referente de esta preocupación por saber qué es lo que realmente sucedía en el salón de clases y junto con ella dos conceptos centrales: interacción y comunicación.

Villalta y Martinic (2009) hacen un recuento de las investigaciones desde la interacción y comunicación y las organizan en la conformación de tres modelos existentes en el aula:

- a. El modelo de la transmisión donde comunicación y transmisión se convierten en sinónimos y la interacción tiene un sesgo unidireccional que se sustenta en el supuesto de la capacidad infalible del lenguaje para representar al mundo de cosas al cual el interlocutor se refiere, reforzando el juicio de que es el habla del profesor el único mensaje válido en el proceso educativo de sala de clase. En tal sentido, la didáctica eficaz sería la estrategia docente que realiza una buena transmisión de los contenidos. El cambio está centrado en el profesor y en su capacidad de exponer y comunicar (Villalta y Martinic, 2009: 64).
- b. El modelo sistémico instruccional sostiene que la interacción didáctica es una comunicación especializada en contexto educativo orientada al desarrollo o logro de determinados procesos cognitivos, por ello dirige su atención a los procesos organizacionales de la clase (2009: 66), dentro de este modelo incluyen la propuesta de las escuelas efectivas, el modelo de la instrucción efectiva de Slavin (CAIT), entre otras.
- c. El modelo conversacional considera que las interacciones en el aula pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados e implican procesos de transmisión, negociación, construcción y reconstrucción de significados. Lo cognitivo es algo que se construye y negocia cotidianamente en la interacción comunicativa (Villalta y Martinic, 2009: 69). Gran parte de estos trabajos se desarrollan desde las metodologías interpretativas.

En efecto, a partir de los estudios del lenguaje, sobre todo la semiótica y semántica, se entendió que la conversación entre docente y alumnos es el vehículo por el cual transitan, construyen, reconstruyen y concretan significados acerca de sus temas de habla, en consecuencia, los objetos de enseñanza. Dentro de la conversación

la noción de interacción se convirtió en herramienta para caracterizar, identificar, conocer y comprender los diferentes modos, tipos y situaciones que establecían maestros y alumnos para relacionarse entre ellos. Estas herramientas conceptuales y metodológicas permitieron identificar la utilidad en la construcción de subjetividades y los procesos de subjetivación con los cuales los individuos se hacen sujetos en sus circunstancias específicas. La intención inicial de conocer transitó a la necesidad de comprender, para luego realizar transformaciones.

Las metodologías interpretativas mostraron que enseñar y aprender pasa por procesos conversacionales, que concretan interacciones sociales por los cuales se intercambian significados. Si los significados de un sujeto son susceptibles de ser entendidos, comprendidos y eventualmente aplicados por otro sujeto, entonces es posible la construcción de zonas comunes de sentido, esto es, construir intersubjetividad, por tanto, enseñar y aprender pasa por la construcción de intersubjetividades entre docente y alumnos.

El saber de un docente se moviliza en el momento de ejecutar interacciones con los alumnos, para convertir un objeto de enseñanza en un objeto a aprender. Esta intención se objetiva en las interacciones, por tanto, son las interacciones el núcleo central de concreción de estos conocimientos, tanto de docentes como de alumnos. Aquí se construye la posibilidad de establecer zona de conocimiento para lograr que un objeto de enseñanza sea aprendido. Esta posibilidad pasa por la concreción de zonas de intersubjetividad entre docente y alumnos. Un producto de las interacciones es, entonces la construcción de zonas de intersubjetividad.

Esa zona de conocimiento común puede versar sobre diferentes temas, pero para el caso de lo educativo, el más relevante, es con el objeto de conocimiento a desarrollar con el alumno. Este es el tema que aborda el presente texto. La intersubjetividad que se construye en las interacciones se revela como el proceso objetivador de las interacciones y a su vez como producto de mismo, el cual se espera, sea la creación de zonas de sentido y conocimiento común. La intersubjetividad emerge como el resultado de la relación entre los conocimientos y saberes prácticos de docentes y alumnos con relación a un objeto de conocimiento.

Este texto se inscribe dentro del modelo conversacional de análisis de las interacciones y hace un recorrido por la investigación de la interacción, y significación en el aula. Se analizan prácticas docentes de nivel secundaria y medio superior de escuelas ubicadas en la parte norte del Estado de Guanajuato en México, para identificar esas zonas de conocimiento común que se logran entre docentes y alumnos.

El análisis es de clases completas sobre diferentes objetos de enseñanza, como la biología, matemáticas, historia. Estos objetos de enseñanza se «materializan» en las conversaciones dentro del cual se configuran lo que ambos (docente y alumnos) están entendiendo de tales objetos. Se puso especial énfasis en aquellas conversaciones donde está presente como objeto central de la conversación, el objeto que se quiere enseñar. Como resultado del análisis se identificaron que, los entendimientos comunes sobre los objetos de enseñanza, da lugar a tres tipos de intersubjetividad, que son progresivos, por lo que se le puede llamar niveles progresivos de comprensión conjunta, estos son: nivel de supuestos, certezas y realizaciones. Estos niveles intersubjetivos permiten mostrar las formas de entendimiento del objeto de enseñanza y lo que los alumnos aprendieron del mismo.

INTERACCIONES Y SIGNIFICACIONES

La Escuela de Chicago desarrolla un grupo de ideas clave que dieron lugar a diferentes aplicaciones investigativas. Este grupo de ideas clave reciben el nombre de interaccionismo simbólico y, como su nombre lo indica, recogen esta tradición de la comprensión significativa y se centra en el análisis de las interacciones como espacios de producción significativa del mundo, y al mismo tiempo de realización de los individuos en sociedad. Por ello, una de sus principales preocupaciones es profundizar en la noción de significado. Blumer es uno de los grandes exponentes de esta escuela, y escribe:

Existen dos formas muy conocidas de explicar el origen del significado. Una de ellas es considerar a este significado como intrínseco a la cosa que lo tiene... la otra forma principal considera el significado como un engrandecimiento físico producido en la cosa por la persona para la cual tiene sentido. Este crecimiento físico es tratado como una expresión de los elementos constitutivos de la psique, de la mente o de la organización psicológica de la persona. El interaccionismo simbólico considera que el significado proviene de una fuente distinta a la de los dos puntos de vista que acabamos de mencionar. Considera que el significado no emana de la composición intrínseca de la cosa, ni emerge a través de los elementos psicológicos de la gente. El significado de una cosa para una persona surge de las formas en que otras personas actúan hacia la persona con respecto a la cosa. Sus acciones operan para definir la cosa para la persona, por tanto, el interaccionismo simbólico considera que los significados son productos sociales formados por medio de las actividades de la gente al interactuar (citado por Schwartz, 1999: 47).

Aquí se conjugan acción y significación como partes de un mismo proceso de apropiación de la vida cotidiana. La acción da lugar a la significación y la significación construida se emplea para actuar sobre el mundo y las otras personas, dando lugar a nuevas significaciones, por ello:

el significado de los objetos es una creación social, de tal forma que... la vida de los grupos humanos constituye un proceso en el que los objetos se crean, se transforman, se adoptan o se descartan. La vida de las personas está cambiando constantemente (Alvarez—Gayou, 2003: 68).

Desde este punto de vista, el acontecer humano o la experiencia individual es un constante significar, lo mismo sucede en los grupos y en los diferentes espacios sociales. De hecho, hay grupo y espacio social porque hay interacción y significación contante. Esta idea clave de que los significados se producen por la forma en que las otras personas actúan sobre las cosas, incluso sobre sí misma, o sobre el otro, o los otros, es la base de estudio de varias investigaciones en diferentes espacios de significación social, como diría, Berger, de diferentes universos simbólicos (2003: 125). Es justo destacar que esta misma idea se declaraba en otros escenarios de investigación por Vigotsky, al proponer que el aprendizaje era posible por lo que los enseñantes decían y hacían de los diferentes objetos del mundo, a partir de este hacer y decir de los enseñantes, el estudiante generaba el significado, no de la cosa, ni de su mente, sino de la acción del enseñante hacia el objeto de enseñanza, a esto se le llamó socioconstructivismo. En la escuela de Chicago esta idea generó investigaciones con diferentes temas sobre la base de la construcción social significativa del mundo, entre otros podemos citar los siguientes:

George Simmel llamó sociología formal al estudio de las interacciones en sus formas más o menos permanentes, que seguían ciertos patrones y por tanto pueden ser identificadas. Entonces, se dio a la tarea de identificar estas estructuras formales de interacción cotidiana, dice:

Sean los que fueran las pasiones, las necesidades o las propensiones humanas, de alguna manera se convierten en repetidas normas de tratos mutuos. Los sociólogos pueden aislar estas formas del mismo modo que se aísla un virus. Esto es, las formas de interacción pueden ser identificadas y descritas taxonómicamente (Schwartz, 2003: 241).

A lo anterior le llamó el estudio de las formas sociales.

Ervin Goffman se inclinó por el estudio de las interacciones en espacios de la vida cotidiana como calles, comercios, iglesias. Escribe Schwartz:

La física de los lugares públicos no es solo de comportamiento sino también de conciencia y atención. En tales ambientes con solo hacer lo que se hace y verse, una persona «emite» o «exuda» a los extraños acerca de sí mismo y de sus actividades actuales, información sobre la cual no tiene mucho control para darla o retirarla. Asimismo, en la medida en que él es una fuente de información para ellos, ellos también lo son para él. Cada uno da y recibe una corriente continua acerca del otro, y lo sabe. Tal vez por ello se da en los lugares públicos un orden social muy básico, una serie de normas que gobiernan el manejo que un individuo hace de sí mismo durante y en virtud de su presencia física, entre otros (2003: 245).

Los estudios de Goffman de las relaciones en espacios públicos, dejó a la vista esas normas no escritas en las cuales los interactuantes ciñen sus interacciones y, sobre todo, la importancia de la construcción de signos y significados en acciones no verbales durante las mismas.

Harvey Sack fue discípulo de Garfinkel, y desarrollando las ideas de este último, profundiza en lo que llamó: análisis conversacional.

Una manera de comprender la naturaleza del análisis conversacional es concebirlo como un desarrollo de la etnometodología que ha aplicado las ideas de la naturaleza indicativa y reflexiva de la acción al estudio específico de la interacción conversacional. Así, el interés en la indicación se manifiesta en la atención prestada a la relación entre las expresiones y las secuencias conversacionales a las que pertenecen; y el interés en la reflexividad se plasma en la consideración de los diversos tipos de trabajo interactivo realizado mediante expresiones y secuencias completas (Potter, 1998: 82).

La conversación no son sólo frases y enunciados. Para los etnometodólogos, la conversación, el habla, son acciones con los cuales se crea el mundo de la vida cotidiana, también son constitutivos de las explicaciones racionales con los cuales se crea la sociedad en general, y la vida en ella. El análisis conversacional sintetiza estas dos grandes preocupaciones sociológicas y epistemológicas de lo que significa sociedad y su construcción. La palabra es acción, la conversación es el intercambio de acciones y se describe, así:

Unas de las secuencias de acción más simples, y al mismo tiempo más fundamentales, es que los analistas conversacionales han denominado pares adyacentes. Con esto se da a entender que muchas acciones se conectan entre sí formando pares; es decir, la realización de una acción significa y tiende a provocar la realización de otra acción determinada, por ejemplo, es probable que un saludo provoque otro saludo, que una pregunta conduzca a una respuesta y que una acusación conduzca a una negativa. Obsérvese que lo interesante no es la regularidad empírica bruta sino la pauta sutil de esa regularidad y lo que ésta nos puede contar sobre el discurso factual (Potter, 1998: 83)

De acuerdo con Potter:

El análisis conversacional, guiado por la etnometodología, socava esta distinción entre significado y expresión. Los analistas conversacionales han tratado de demostrar que los «detalles» de la sesión, la entonación, etc., existen precisamente porque son útiles para la acción que se está realizando y no son una especie de aura borrosa que se pueda eliminar (1998: 82).

La acción no es algo separado de la significación, ambos constituyen un todo y la forma más expresiva de esta idea, es la conversación, como el espacio donde el habla, justamente muestra sus dos propiedades, el conocimiento del mundo y el hacer en el mundo. Por ello, se adentraron en el análisis de la significatividad en la que intentan mostrar que: el conocer y el hacer, son sólo dos formas con que el ser humano participa en la creación del mundo.

La Escuela de Chicago articula en el concepto de significación estos dos grandes procesos humanos, el conocer y el hacer. Procesos que no están separados, ambos forman el único proceso de la creación del mundo social por los humanos. El espacio físico a través del cual se crean, recrean, o formulan las infinitas posibilidades de significaciones, son las interacciones sociales. Por ello, un elemento de análisis central de estudio de esta línea de conocimiento, son las diversas formas de interacción social, en los diversos espacios en que se realizan, y profundizando un poco más, en las formas en que estas interacciones se hacen posible, aquí surge como elemento constitutivo de la interacción, el concepto de intersubjetividad.

Se logra precisar entonces: el instrumento productor de signos, el lenguaje; el material que se ha de significar, las subjetividades; el proceso en el cual se realiza esta producción de significados, la interacción y la intersubjetividad; y la expresión

objetiva de estas subjetividades e intersubjetividades, la conversación y el diálogo. Estos son los conceptos principales que se producen desde la fenomenología, hermenéutica con aportes de la filosofía del pragmatismo, que se emplean en otros campos disciplinares como, la enfermería, la comunicación, política, medios masivos, y por supuesto, en el campo educativo.

INTERACCIÓN Y SIGNIFICADOS EN EL CAMPO EDUCATIVO

Los investigadores sociales notaron muy pronto que el acto educativo es un acto conversacional y que el proceso educativo incluía procesos de significación intencionada, así que, este modo de investigación pronto se aplicó en la educación. En los Estados Unidos dio en llamársele perspectivas interpretativas, incluso, cualitativas y básicamente sostienen que el «objeto de la investigación social participativa es la acción y no la conducta», y define a la acción diferente a la conducta en los siguientes términos:

Una distinción analítica crucial para la investigación interpretativa es la distinción entre conducta, o sea, el acto físico, y acción que es la conducta física más las interpretaciones de significado del actor y de aquellos con quienes interactúa (Erickson, 1989: 214).

Con esta distinción abordan como objeto de estudio en la educación «las relaciones entre la forma conductual y el significado intencional en la interacción en el aula» (Erickson: 228), y enfocados hacia la eficacia docente plantean preguntas del tipo:

¿Cómo se manifiesta el tiempo dedicado a la tarea en diferentes aulas y en diferentes momentos por parte de diferentes alumnos dentro de un ámbito dado?; que es una realimentación clara desde el punto de vista de distintos alumnos y del docente? ¿algunos de los posibles modos de proporcionar una realimentación clara, se pone efectivamente de manifiesto en las circunstancias concretas de la comunicación cara a cara o por escrito entre profesor y alumno? Además, si las relaciones entre profesor y alumno son totalmente interactivas (es decir, recíprocas) ¿cómo le proporciona los alumnos una realimentación clara a los profesores? ¿cómo influyen las acciones de los alumnos sobre la productividad del profesor, o sea, el tiempo dedicado a la tarea docente? (Erickson, 1989: 231)

Las respuestas fueron extensas descripciones detalladas de los diferentes tópicos y que efectivamente mostraron que era en la interacción donde intercambian los

docentes los significados en acción (Erickson, 1989: 217) expresados en conductas físicas sujetas a negociación constante entre profesores y alumnos.

Por este camino se abordó la organización social del aula, relacionado con procesos cognitivos, y explicaba el rendimiento diferenciado de niños pertenecientes a minorías culturales. Asuntos de poder y micropoder en el aula, ambientes de aprendizaje, las expresiones del curriculum oculto enmarañadas con la forma de organización social e interacción entre docentes y alumnos, y encuentran que «por una diversidad de razones, los alumnos no parecen estar aprendiendo lo que el docente y la escuela pretenden estar enseñando» (Erickson, 1989: 244). En todos los casos, las unidades de análisis centrales fueron la interacción, la conversación y el discurso.

Del enfoque interpretativo se desarrolla la etnografía educativa que coloca como conceptos principales en sus estudios, las construcciones de significados y sentidos que se expresan y fluyen en las conversaciones y los discursos de los docentes y alumnos, por ello, las prácticas cotidianas de los maestros se abordaron a partir de los conceptos de lenguaje, conversación y discurso, pero dejaron fuera la relación con los objetos de enseñanza.

La etnografía nos mostró que la actividad dentro del salón de clases no era tan técnica, ni tan reproductora, ni tan aséptica, ni tan neutral, ni tan operaria, tenía dimensiones que salieron a la luz, entre otras, que los significados no se imponen tal cual, ni tampoco las prácticas, sino que atraviesan por un proceso de interpretación de los actores y entonces da lugar a negociaciones, redefiniciones, resistencias, que se evidenciaban en los estudios de la conversación y del discurso.

El trabajo de Candela (1993) sobre el conocimiento escolar retrata esta conceptualización. Candela, retomando una gran cantidad de autores entre otros a Cicourel, Sack que vienen del interaccionismo simbólico, Edward y Mercer, de la teoría sociocultural crítica emparentado con la investigación acción, y de los actos de habla de Austin, desde la pragmática, se centra en conceptos como análisis del discurso, negociación de significados y con ello, dice:

La construcción del conocimiento en el aula se realiza por medio del discurso entre el maestro y el alumno en torno a los contenidos escolares. Por tanto, el análisis del discurso se convierte en un medio privilegiado para estudiar los procesos de comunicación donde se negocian y construyen conocimientos (1993: 32.)

De estos estudios Candela (1993: 32) denomina construcción situacional del conocimiento a los espacios reales cotidianos donde el conocimiento científico convertido en objeto de enseñanza está sujeto a formas interactivas que se construyen en el acto conversacional y el aprendizaje no es tal cual el objeto a enseñar, sino que está sujeto a las interpretaciones de los actores producto de las interacciones.

La interacción entre los alumnos y el maestro abre y cierra alternativamente el conocimiento de lo conocido a lo desconocido. Se desarrolla así una construcción del significado (Tannen, 1989) del conocimiento social entre alumnos y maestro. La educación se convierte así en una producción colectiva donde el maestro tiene que negociar el conocimiento para mantener el control del proceso (Candela, 1991: 25).

El estudio de los significados derivó en la investigación de las estructuras dialogales en el aula y el objeto específico de investigación para dar cuenta de tales estructuras dialogales, fue el análisis de la conversación. De hecho, buena parte de la investigación etnográfica se centra en el análisis de la conversación. Son muchos los trabajos recientes que se pueden citar al respecto, por ejemplo, Rose Lema y María González de Cossío en 2016 informan de una Análisis conversacional como método de evaluación de los mensajes gráficos en estudiantes universitarios, dice:

Analizando las respuestas de los estudiantes en cuanto a las razones que los llevaron a seleccionar las piezas a su parecer más significativas de una exposición. Las entrevistas mostraron en efecto que los jóvenes visitantes habían seleccionado las piezas más creíbles, más conmovedoras y cuya información consideraron más importante para construir su proyecto futuro, tanto profesional como personal (Rose, 2016: 629).

La investigación de los significados llevó a la investigación de la estructura de la interacción en el cual se producen los significados y entroncó con los procesos cognitivos presentes en las interacciones. Villalta (2009) en su artículo, Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase, construye un esquema de análisis de las prácticas docentes, desde la categoría de cuadro de comunicación, en ella ubica lo que llama secuencias temáticas, estructuras de intercambio e intervenciones.

Las secuencias temáticas son aquellas unidades dialogales con un tema de conversación entre los dialogantes. En una secuencia temática pueden observarse diferentes tipos de intercambio, el autor distingue tres: intercambios simples,

intercambios complejos e intercambios mixtos. Las intervenciones son unidades funcionales del intercambio definidos por los actos de habla. Los intercambios simples tienen la típica secuencia de inicio, respuesta retroalimentación (I—R—C), en múltiples variantes. Villalta (2009) distingue las siguientes:

- a. Transmisión de Información. Refiere a propósitos de transmisión de contenidos académicos o avisos, y no requieren más que la respuesta de escucha o prefijos de apoyo del segundo interlocutor.
- b. Intercambio de Información. Refiere a propósito de una conversación donde un interlocutor demanda información no académica.
- c. Intercambios Estructurantes. Refiere al propósito de establecer un orden de alternancia de las intervenciones.
- d. Intercambios Instruccionales. Refiere a propósitos de verificar, por parte del profesor, el dominio de contenidos de asignatura del alumno (p. 229).

Dentro de los intercambios complejos distingue los siguientes:

- a. Búsqueda de Acuerdo. Desarrolla los intercambios simples de tipo estructurante para alcanzar el orden de los turnos de intervención en la sala de clase.
- b. Explicaciones. Cumplen con el propósito de desarrollar la transmisión de contenidos académicos que a la vez sean respuesta a las inquietudes académicas del alumno.
- c. Inducción de Respuesta. Refiere a propósitos evaluativos de contenidos de asignatura en el alumno por parte del docente (Villalta, 2009: 229).

Las intervenciones las define como actos de habla y apoyándose en Austin, dice que son acciones o movimientos comunicativos dentro de la estructura de los intercambios, que pueden ser de dos tipos, acto director o acto subordinado. Para caracterizar las intervenciones se basa en la clasificación de actos de habla de Searle quien distingue las siguientes cinco categorías:

- a. Representativas, donde la palabra da cuenta del mundo que describe;
- b. Directivas: el hablante pretende que el «mundo» encaje en sus palabras;
- c. Comunicativas, donde el hablante se compromete, en diversos grados, a la ejecución de una acción futura;

- d. Expresivas, donde el hablante manifiesta determinado estado psicológico sobre una determinada situación; y
- e. Declarativas, donde el hablante, en su habla hace efectiva la acción (Villalta, 2009: 233.)

De este modo su esquema de análisis queda conformado de la siguiente manera: cuadro comunicativo en el aula, compuesto por intercambios de diferente tipo, que a su vez se componen de intervenciones definidos por los actos de habla empleados. Este esquema es analizado a la luz de dos estrategias:

(a) la organización jerárquica que permite comprender los significados de las acciones verbales en el contexto de la comunicación, y (b) la organización temporal o secuencial de la interacción, reconociendo los propósitos y cambios a lo largo del tiempo que dura el encuentro dialogal (2009: 234).

Villalta (2009:234); aplica este cuadro comunicativo en el análisis de la clase para dar cuenta de las estructuras de comunicación que se construyen y practican, y llega a una conclusión interesante, dice:

Las estructuras de intercambio en sala de clase ponen en evidencia que la práctica docente de los últimos años se aleja del modelo de instrucción tradicional de dominio de un solo hablante –el profesor–, para desarrollarse como una conversación. Pero posiblemente se están instalando nuevos rituales, esta vez conversacionales, que no necesariamente promuevan el desarrollo de nuevas estructuras de aprendizaje en tanto acción recurrente y autónoma, sino estructuras para la transmisión de información (Pasmanik y Cerón 2005; Villalta 2000).

Es decir, el análisis de la estructura de la conversación da cuenta de las formas en que se construye la conversación, pero parece prudente avanzar en la indagación del conocimiento finalmente aprendido en estas formas conversacionales, es decir, de las formas intersubjetivas construidas en la conversación.

En 2013, Sergio Martinic y Marco Villalta informan de una investigación sobre interacción didáctica y ofrecen un esquema de análisis de la práctica docente centrada en los procesos cognitivos. Retomando las ideas de intercambio e intervención de los actos de habla, indagan la demanda de los actos de habla de prácticas cognitivas, por ello le llaman estructuras dialogales de alta o baja exigencia cog-

nitiva. Nuevamente el centro del análisis es la conversación y el esquema consta de tres elementos: estructuras de intercambio, tipos de intervenciones y exigencias cognitivas. Los tipos de intercambio son:

Transmisivos. Intercambio par o de dos intervenciones de Baja Exigencia Cognitiva. Refieren al patrón comunicativo expositivo. Posee estructura dialogal tipo pregunta-respuesta.

Validación. Intercambio Simple de tres intervenciones y Baja Exigencia Cognitiva. Son estructuras dialogales tipo: pregunta—respuesta—retroalimentación, que toman la segunda intervención para agregar nuevos conocimientos escolares.

Coformado. Intercambio Complejo de Baja Exigencia Cognitiva. Se trata de estructuras de varias intervenciones —más de tres— que describen un proceso guiado para organizar nueva información en categorías preestablecidas. Comúnmente a través de estas estructuras dialogales el profesor ofrece pistas a los estudiantes para que estos den con la respuesta esperada por el docente en la clase.

Explicativos. Intercambio Par de Alta Exigencia Cognitiva. Estructura que profundiza en elementos y detalles específicos de la información académica previamente ofrecida, desde la pregunta del alumno. El segundo interlocutor, profesor, responde al primero y agrega nuevos contenidos de la clase.

Cooperativo. Intercambio Tripartito Simple Donde ambos interlocutores completan la información trabajada en clase. Es un proceso sumativo de información. También refiere a intercambios donde el segundo interlocutor manifiesta su acuerdo con lo realizado por el primero respecto a la resolución de un problema.

Colaborativo. Intercambio Complejo de Alta Exigencia Cognitiva. Estructuras que tratan sobre estrategias y criterios a ser aplicados a determinadas situaciones que requieren de procesos cognitivos tales como: generación de hipótesis, evaluación crítica de procesos o resultados y diseño de estrategias de acción para resolver un problema (Villalta, 2013: 225)

Los resultados generales del estudio arrojan que:

en el conjunto de clases analizadas, estas son mayoritariamente de Baja Exigencia Cognitiva sin diferencia de edad y género de los docentes, pero sí de tipo disciplinar. En efecto, los conocimientos escolares de las áreas de Humanidades (Lenguaje, Historia, Inglés) tienen mayor cantidad de intercambios simples de baja exigencia cognitiva en comparación con las disciplinas de Ciencias (Matemáticas, Biología y Taller de Nutrientes Vegetales) (Villalta, 2013: 231).

El estudio es interesante al relacionar los intercambios, los actos de habla y de cómo estos actos pueden demandar cierta respuesta cognitiva. El autor le llamo de alta o baja exigencia, pero no muestra cuales son esos elementos o indicadores que permitieran observar esa cualidad de alta o baja exigencia cognitiva. Sin embargo, permite detectar los tipos de intercambio que solicitan baja exigencia cognitiva, del cual se puede desprender que lo deseable es que en las practicas docentes existieran mayores intercambios de alta exigencia cognitiva.

Estos estudios de la interacción revelan, al menos, lo siguiente:

Todos los objetos de estudio relacionados con las prácticas en el aula, existen en la conversación, por ello esta actividad rebasa las nociones tradicionalmente empleadas para designar el fenómeno educativo, entre ellas, la noción de práctica docente y la enseñanza—aprendizaje, en su lugar se plantea el concepto de trabajo docente que permite abarcar la multitud de objetos de investigación que resultan del enfoque interpretativo. En la interacción es donde se concretan esa cantidad de objetos posibles de estudiar, desde el tiempo de clase, hasta los procesos cognitivos, replantea la noción de contexto, recurso e infraestructura en una nueva lógica de comprensión centrada en los significados que para los sujetos tienen esas condiciones. Por ello, la noción de trabajo docente permitió abarcar todas estas problemáticas, desde la óptica de la práctica y la vivencia inmediata de los actores.

Ponen atención en la estructura de la interacción en el aula y en el contenido simbólico, por tanto, los trabajos etnográficos más recientes tienen como objeto de análisis, los procesos interpretativos de los interactuantes que se objetivan en la conversación, y de estos procesos interpretativos, toma relevancia los aspectos cognitivos. Cognición e interacción parecen ser las preocupaciones más recientes y la dimensión práctica del actuar docente se ubica en la conversación compuesto por actos de habla en el cual lo sujetos se objetivan para los otros y a sí mismos.

Describen con cierta profusión la estructura de la interacción y los procesos de constitución como los intercambios verbales, tipos de habla, tipos de interven-

ciones de docentes y alumnos. De estos intercambios verbales entre docentes y alumnos sin duda un resultado de ello son formas de intersubjetividad, es decir, comprensiones o entendimientos comunes, pero de esto se describe muy poco. Uno de esos trabajos son los de Edward y Mercer.

Del análisis de la estructura de la interacción al análisis de las comprensiones compartidas implica un énfasis a los objetos de enseñanza y lo que aprenden los alumnos, esto significa un nuevo giro conceptual. Del concepto de trabajo docente que abarca múltiples objetos de análisis dentro del aula, al concepto de práctica educativa que se concentra en el estudio y análisis de la forma social en que se enseña y aprende y a los objetos finalmente aprendidos por los alumnos. Esto nos lleva nuevamente al concepto de intersubjetividad.

EL CONOCIMIENTO COMPARTIDO: INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD

Los trabajos de Edward y Neil Mercer articulan algunos hallazgos del interaccionismo simbólico con la intención de cambio de la investigación—acción para indagar sobre la práctica docente. Plantean en sus investigaciones, una pregunta directamente relacionada con el trabajo en el aula, y aprendizajes logrados, dicen:

Nuestro objetivo principal es el modo en que maestros y alumnos establecen comprensiones compartidas del contenido del currículum, por lo que nuestro examen de diversos tipos de comunicación en clase está orientado hacia el modo en que se expresan la información, los argumentos, las ideas o los análisis (Edward, 1988).

Las comprensiones compartidas refieren a objetos de enseñanza, de cómo lo que sabe el maestro, lo sepa el alumno a través de sus actividades de enseñanza y que finalmente se traducen en comprensiones compartidas por ambos. Para ello situaron, como medio desde el cual se construye este conocimiento compartido, a las formas de conversación. Le llamaron análisis del discurso o de la conversación, y encontraron cuatro formas de interacción mediados por estos usos comunicativos del lenguaje:

- a. Contribuciones espontáneas y sonsacadas. Las contribuciones espontáneas ofrecidas por los alumnos eran por definición las comunicaciones menos influidas por el control de la maestra. Pero había control. Era la maestra quien había confeccionado la agenda, definido el tema de discusión y

establecido por anticipado los criterios de relevancia y la adecuación de cualquier contribución que pudiesen presentar los alumnos. La maestra mantenía generalmente el control del destino último de tales contribuciones: sobre si se actuaba según ellas, se tomaban y se incorporaban al desarrollo de ideas en el discurso posterior de la clase, o si eran desalentadas, desaprobadas o ignoradas.

- b. Caracterizar el conocimiento como algo significativo y conjunto— Aparte del fenómeno constante de invitar a los alumnos a ofrecer sus contribuciones, y a veces de no hacerles caso, había mecanismos de discurso tales como la enunciación especial y el uso de frases tipo fórmula que daban una preeminencia especial al conocimiento expresado. Los cambios de entonación servían a funciones pedagógicas, destacando la información importante y señalando otros comentarios como <<aportes>>, o bien como poseedores de otra función.
- c. Las obtenciones mediante pistas son un discurso de tipo IRF, en el que el maestro hace preguntas mientras proporciona simultáneamente pistas eficaces para la información necesaria. Este flujo simultáneo de información puede conseguirse simplemente por el modo de articular la pregunta, pero a menudo se logra mediante algún otro canal de comunicación, como, por ejemplo, la entonación, las pausas, los gestos o las demostraciones físicas. Puede hacerse también de manera implícita, apelando sin mencionarlo al conocimiento compartido.
- d. Reconstrucciones, supuestos previos y paráfrasis. Parafraseando lo que los alumnos decían y reconstruyendo lo que ocurría en la lección al hacer una recapitulación posterior, podía volver a definir esas cosas de forma mucho más nítida, más limpia y más cercana a la intención del plan para la lección. Del mismo modo, dando ciertas cosas por conocidas o comprendidas, podía atajar los desacuerdos y modelar la dirección del discurso y las interpretaciones que se daban a la experiencia (Edward, 1988).

Su análisis muestra esos recursos comunicativos que los docentes emplean para lograr comprensiones compartidas: las contribuciones de los alumnos, los énfasis en la entonación durante la conversación, las pistas y las paráfrasis. Las comprensiones compartidas logradas son sobre dos aspectos, las reglas de comunicación y el conocimiento implícito compartido que poseen, pero no termina de mostrarnos

cómo queda el objeto de enseñanza en los discursos de ambos, no nos termina de decir, que fue lo que comprendieron ambos, del objeto de enseñanza. La repetición conjunta, y las paráfrasis no termina de mostrar lo que queda en términos de conocimiento que ahora comparten ambos.

Neil Mercer escribe, en 1997, este hecho de como una persona ayuda a otra a desarrollar sus conocimientos y comprensiones y le llama comprensión guiada del conocimiento. Lo aborda a partir del análisis del lenguaje y de la conversación desde el cual busca primero, explicar la forma en que se utiliza el lenguaje para crear conocimiento y comprensión compartidos y segundo explicar la forma con la que la gente ayuda a otras personas a aprender (Mercer, 1997: 98) y describe tres formas en que se usa la conversación en el aula, les llama tres formas de conversar y pensar y las denomina: conversación de discusión, conversación acumulativa y conversación exploratoria (1997: 116). Al igual que su trabajo conjunto con Edward, nos informa de tres formas de conversación por los cuales el maestro guía la comprensión de un objeto de enseñanza, pero no termina de mostrarnos cuáles y cómo quedan esos contenidos intersubjetivos logrados entre docentes y alumnos.

Estas investigaciones nos informan de las estructuras de interacción en las cuales se produce el significado, de las formas conversacionales entre docente y alumnos por los cuales transita el saber que se quiere enseñar, pero no termina de informarnos como queda ese saber construido entre docente y alumnos. Aunque la investigación de Edward y Mercer, lo plantea como objetivo a través del concepto de conocimiento compartido, termina informándonos de algunas formas prácticas con que se construye ese conocimiento, pero no de cómo queda ese conocimiento compartido, el asunto de la intersubjetividad queda pendiente. Por lo tanto, es necesario un repaso acerca de este concepto en la investigación educativa.

LA INTERSUBJETIVIDAD. ALGUNAS PROPUESTAS TEÓRICAS

La intersubjetividad entendida como el establecimiento de zonas de comprensiones comunes entre dos o más personas es abordada en las últimas décadas desde dos tradiciones: una sociológica desde la Escuela de Chicago y otra desde la psicología de Vygostky.

Desde la sociología, quien ayudó a aclarar estos procesos intersubjetivos fue Shutz en su tesis general de la existencia del alter ego (del otro). Sostiene Shutz que una persona en tiempo presente puede tener dos actitudes: 1.— Vivir en sus actos, 2.— Reflexionar sobre sus actos pasados. Estando frente a otra persona, esta otra

persona también tiene estas dos opciones. En el primer caso, las personas viven en sus actos y pueden captar el flujo de conciencia de su alter ego. En el segundo caso, cada persona estará inmiscuida en sus propios actos pasados, reflexionando sobre ello, de tal modo que no están en posición de captar la subjetividad y las acciones del otro. Pero esto quiere decir que, estando en la situación 1, dos personas pueden captar la subjetividad del otro, la existencia del otro, y sostener eventualmente alguna intersubjetividad. (Shutz, 1966: 132).

Shutz sostiene que las personas actúan con base a dos tipos de motivos, los «motivos para» refiere a las intenciones de las personas para actuar, y los «motivos porque» refiere a las razones que las personas construyen para definir su actuación. Entonces si el YO acepta la tesis de que el OTRO existe, puede aceptar que el OTRO existe en las mismas condiciones que el YO. Y esta mutua existencia en el presente implica el intercambio mutuo de sus «motivos para» y «porque». Esto quiere decir que el YO puede lograr conocer los contextos de significado del otro y viceversa intentando entender sus «motivos para» y sus «motivos porque», así explica Shutz la reciprocidad de perspectivas que se convierte en la condición para llegar a un entendimiento común. Este entendimiento común es la intersubjetividad. Dice Shutz:

En el último caso el lector realiza en verdad una interpretación triple. Primero, interpreta la frase objetivamente sobre la base de sus hábitos ordinarios de interpretación. Segundo, a partir de su conocimiento del remitente reconstruye cual debe ser el significado real de este último. Tercero, imagina como entendería el lector ordinario la frase en cuestión (1966: 158).

Desde la psicología, Wertsh (1988) en el marco de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky se pregunta sobre la transición de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el diálogo entre dos o más personas, y en este tránsito identifica lo que llama niveles de intersubjetividad, en su caso de estudio, entre una madre y su hijo. Estos niveles son:

1. El primer nivel se caracteriza por el hecho de que la definición de la situación por el niño es diferente a la del adulto.
2. El segundo nivel de Intersubjetividad el niño comprende algunos rasgos de la definición de la situación o de la tarea por el adulto, pero no todas. Por tanto, hay errores en la comunicación.

3. En el tercer nivel de intersubjetividad el niño responde adecuadamente a la definición de la situación del adulto, y se denota porque es capaz de hacer inferencias de la definición del adulto, de tal modo que no es necesario que el adulto le diga todo, el niño es capaz de inferir y actuar en consecuencia.
4. En el cuarto nivel de intersubjetividad el niño llega a dominar la definición de la situación o de la tarea que el adulto había empezado, el niño toma completa responsabilidad sobre la situación o tarea y que no sean necesarias otras regulaciones del adulto (Wertsh, 1988: 172-175).

Los cuatro niveles de intersubjetividad de Wertsh se refieren a los entendimientos sobre la tarea y la situación de tarea, pero no sobre el objeto de enseñanza.

Todas estas investigaciones revelan diferentes modalidades de interacción entre docentes y alumnos, secuencias interactivas, tipos de intercambios, reglas implícitas de interacción, recursos verbales para generar, promover y mantener la interacción en el aula. Algunas de las investigaciones nos informan de resultados de entendimiento común acerca de las actividades que se desarrollan en el proceso interactivo, como el entendimiento y el seguimiento de instrucciones, en la ejercitación de actividades, en el cumplimiento de consignas, los cuales son necesarios para dar continuidad al proceso interactivo, pero una parte que queda difusa, que no se termina de informar, es el resultado relacionado con las comprensiones o entendimientos comunes sobre el objeto planteado como conocimiento, es decir, la intersubjetividad lograda en torno al objeto de enseñanza.

El saber construido por el alumno queda difuminado, en el peor de los casos, en un número que lo califica. En algunos otros casos queda registrado en diferentes instrumentos de medición donde se enlistan aspectos concretos tomados como indicadores que pretende revelar el nivel de dominio del alumno del objeto de enseñanza. Instrumentos como listas de cotejo, rúbricas, cuadros de valoración, incluyen diferentes ítems que deben revelar este dominio. Sin duda esta parte del trabajo docente es necesario para valorar al alumno, pero no son suficientes para mostrar que, efectivamente, existe un dominio práctico del objeto de enseñanza, y mucho menos su seguimiento.

Chevallard nos señalaba que los objetos de enseñanza del curriculum formal, no es equivalente a los objetos aprendidos en el curriculum real. Justamente aquí existe un vacío, al parecer, falta aún saber cómo queda los objetos aprendidos por

los alumnos y aún más, que los docentes sepan como quedo efectivamente este saber aprendido por los alumnos. Estas tareas son consideradas dentro de la evaluación, y al final de un curso.

Una parte del actuar docente es constatar cotidianamente los entendimientos mutuos con los alumnos, no solo en la ejecución de la tarea, o en las formas, tipos y estructuras de interacción, sino a los resultados específicos sobre el objeto de enseñanza. Esta es la parte un poco difusa en los análisis conversacionales anteriores y que en este trabajo se aborda desde el concepto de intersubjetividad.

LA INTERSUBJETIVIDAD COMO OBJETO DE ANÁLISIS EN EL AULA

La gran tarea de educar es que un docente sea capaz de lograr que un alumno aprenda, domine, se apropie de un objeto de enseñanza. El objeto fundamental de la situación de interacción entre docentes y alumnos es lo que se asume como objeto de enseñanza, se supone entonces que ese objeto de enseñanza que domina el docente, al final del proceso interactivo, debe dominarlo el alumno. Y se supone que parte de la tarea docente debe ser que el docente tenga claridad acerca del nivel de dominio que el alumno logra. De manera que un resultado básico de la interacción entre docente y alumno es que ambos conozcan el nivel de intersubjetividad que tienen del objeto de enseñanza. Es decir, que el docente sepa, durante y después del proceso interactivo, que es lo que sabe ahora el alumno, y el alumno a su vez, demostrar dominio ante el docente, del objeto de enseñanza. Esto que se ha dejado tradicionalmente a la evaluación al final del curso, se estudia aquí desde el concepto de intersubjetividad en el análisis de registros de clase videograbadas. Estas clases fueron tomadas de 6 docentes de nivel secundaria y media superior con objetos de enseñanza de las áreas de Biología, Matemáticas e Historia.

Empezaré con retomar la idea de secuencias temáticas de Villalta que se refiere a los temas de conversación entre docente y alumno. Villalta se deriva al estudio de los intercambios y de ahí a los actos de habla. Aquí me sirvió para distinguir los temas de los que hablan maestros y alumnos y para responder a la pregunta que surgió ¿cuál es la zona común de entendimiento sobre los objetos de enseñanza entre docente y alumnos? Es decir, ¿qué fue lo que finalmente aprendió el alumno, pero que además el maestro sabe que lo aprendió? Estas preguntas sirvieron de guía para identificar y ubicar el conocimiento que finalmente comparten.

LOS OBJETOS DE ENSEÑANZA COMO TEMA DE CONVERSACIÓN

Al enfocarme a los temas de conversación entre docente y alumnos encontré que no todos los temas tienen que ver estrictamente con el objeto de enseñanza. En la secuencia de clase, los maestros suelen hablar de varias cosas, como el saludo de inicio, indicaciones generales, y también secuencias específicas sobre los objetos de enseñanza. Para este estudio importa analizar las secuencias conversativas que implican directamente un objeto de enseñanza, como en la siguiente secuencia en una clase de Biología en el nivel medio superior.

Mo: ¿Cuáles son esas características distintivas que nos caracterizan, para identificar que nosotros tenemos un ser vivo? ¿Cómo podemos decir que hablamos de un ser vivo?

/Los alumnos se resisten a participar. Las preguntas tienen la finalidad de favorecer la participación de los alumnos, lo que no se logra. Los alumnos solo murmuran y uno anima a participar a una alumna, que es considerada «la inteligente del salón».

Aos: Se escuchan murmullos.

Mo: ¿Cómo podemos hablar?, ¿cómo podemos afirmar que estamos hablando de un ser vivo?

Aos: Murmullos...

Ao: ¿Cómo chaparrita?, ¡contéstale!

El tema de conversación que intenta establecer el maestro es sobre las características de los seres vivos. Hace cuatro preguntas, pero no logra respuestas de los alumnos. Como no tiene respuesta, el maestro la responde y seguidamente plantea otra sobre otro concepto relacionado, en este caso con el metabolismo.

Mo: Entonces, Cynthia, ¿cómo definimos el metabolismo? /Ruidos de los alumnos/. ¿Qué podemos hablar de que sea el metabolismo?

Aa: Es el conjunto de reacciones que se producen en las células vivas

Mo. Reacciones en las células vivas, ¿están de acuerdo?

La alumna contesta correctamente la pregunta.

Aos: Sí, claro que sí

Mo: ¿Sí? Pues el metabolismo es una serie de reacciones que se dan en un organismo.

En este caso sí hubo respuesta de los alumnos siguiendo el clásico esquema de pregunta-respuesta-validación. Al tener respuesta y validarla como correcta, introduce un nuevo concepto vinculado al tema. De este modo podemos distinguir los diferentes temas de conversación que discurren durante toda la clase. Los temas son abordados de diferente modo por los docentes, en este caso de un nivel de preparatoria, la secuencia de clase se caracteriza por temas de tipo conceptual. Este docente en cuestión continuó abordando en el mismo esquema de pregunta-respuesta-validación, varios conceptos como: célula, metabolismo, sistemas metabólicos, respiración, homeostasis, y reproducción.

En otro caso en el nivel de Telesecundaria de un grupo de tercer grado, un docente establece conversaciones con sus alumnos sobre objetos de enseñanza de las matemáticas. Entra al salón, saluda a los alumnos, pide que abran su libro de Matemáticas y anota a un lado del pizarrón el objeto de enseñanza de la clase de ese día, «Resolver problemas para calcular la medida de arcos y sectores circulares», e inicia la conversación sobre el objeto de enseñanza para la recuperación de conocimientos previos de los alumnos.

Maestro: bien, para empezar a ver esta secuencia es necesario recordar algunas ha, algunos conocimientos que ya, que ya vimos si, por ejemplo, quien me dice ¿qué es una recta tangente a una circunferencia, una recta tangente a una circunferencia?

Alumna: cuando solo tienen un punto en común. /una alumna contesta, insegura/

Maestro: ¿cuándo solo tienen un punto en común.?

Alumna: la que tiene un punto en la circunferencia y que pasa por un extremo.
* (el repite la respuesta esperando que se amplié la respuesta. La alumna da la respuesta correcta.)

Maestro: pasa por un extremo.

Alumno: pasa por una orilla.

Maestro: ¿pasa por una orilla?

Alumno: por un solo punto.

Alumnos: no que solo...

Maestro: que solo toca algún punto, tendrá que ir con una condición para que sea tangente. /El maestro repite las respuestas. Los alumnos se van acercando a la respuesta correcta/

Alumno: sí que no, que no, se interseque dentro del círculo.

Maestro: que no se interseque dentro del círculo, yo tengo mi círculo, donde tengo una recta tangente, este es mi centro. /mediante un esquema en el pizarrón el maestro ejemplifica las respuestas/

Alumnos: afuera, en un costado.

La conversación parece fluida siguiendo el esquema de pregunta—respuesta—validación, el resultado se plasma en un dibujo en el pizarrón, para continuar el maestro introduce nuevas preguntas y así tener en la plática más datos sobre el objeto de enseñanza.

Maestro: si bien, yo puedo entonces trazar mi recta y esa será una recta tangente. ¿qué condición debe cumplir para que sea tangente?

Alumnos: nada más toque en un punto.

Maestro: si este es mi punto, si este es el punto T y este es mi punto O, ¿cómo debe de ser esta relación.? De mi segmento OT y mi recta que yo puedo llamar L.

Alumna: que se forme un ángulo de 90 grados.

Maestro: ¡ha! que se forme un ángulo de 90 grados, si entonces ese será la condición okey, entonces ya recordamos que hay una recta tangente a una circunferencia y que solo toca a la circunferencia en un solo punto bien. /utilizando el esquema el maestro induce la respuesta de la condición. Y valida la respuesta/

Al obtener los datos suficientes del concepto en cuestión, introduce un nuevo concepto, relacionado claro, con el objeto de enseñanza, en este caso las rectas secantes.

Maestro: bien y ¿cuándo tengo rectas secantes? /se lanza otra pregunta para ver los conocimientos previos/

Alumno: cuando tienen dos puntos en común.

Maestro: rectas secantes a una circunferencia, ¿cómo tienen dos puntos en común.?

* (no se valida su respuesta e interroga sobre la respuesta).

Alumna: toca dos veces a la circunferencia.

Maestro: toca dos puntos a la circunferencia.

Alumno: sí (se amplía la respuesta por otro alumno y la respuesta es correcta).

Maestro: a ver quién me pasa a dibujar una recta que sea secante a la circunferencia (se invita a que dibujen la recta).

Alumno: yo, yo, yo.

Alumno: no voy a poder porque me voy chueco (el alumno titubea, está inseguro.)

Maestro: haber aquí está la escuadra si quiere. Bien, si ya tuviéramos esta circunferencia cómo lo hace.

Alumno: este marcador no pinta.

Maestro: haber este otro.

Alumno: no pinta tampoco.

Si se sigue el mismo esquema de pregunta—respuesta—confirmación, la conversación permite aparecer datos sobre el objeto de enseñanza, a diferencia de la secuencia del maestro de preparatoria, aquí, los alumnos participan, y en el transcurso de la conversación, lo hablado es representado en un esquema por los alumnos, a veces lo hacen en sus cuadernos. Es pertinente notar que aún dentro de una conversación sobre el objeto de enseñanza, se introducen interacciones muy rápidas sobre otros asuntos, por ejemplo: que el alumno se va chueco al escribir en el pizarrón, o que el marcador no pinta. Muchas de estas interacciones no pasan de meros comentarios rápidos, pero en otros docentes ocupan más tiempo, al grado de que se llega a perder el tema original de conversación sobre el objeto de enseñanza. No es este caso. Aquí inmediatamente se retoma el asunto del dibujo de las rectas secantes.

Maestro: a ver acá, lo bueno es que tenemos el pizarrón de gis, a ver hágalo de este lado. Okey, cuál de las dos es la recta secante.

* (El alumno tiene problemas con los marcadores del pizarrón y se opta por utilizar gis. Se dibujan dos rectas, y mediante una pregunta se confirman los conceptos).

Alumnas: la de abajo, la de abajo (se opta por la recta de abajo, por una de las alumnas)

Maestro: ¿porque la de arriba no?

Alumnos: por que pasa por el centro.

Maestro: okey, a ver. Préstame el gis. Algo que hay que aclara es que las dos son secantes porque me dice que tienen dos puntos en común, esta secante pasa por el centro y se llama diámetro, pero también es una tangente (mediante el esquema, el maestro aclara la situación sobre las rectas y confirma las respuestas).

Alumna: secante /el maestro se equivoca dice tangente en vez de secante. Y una alumna hace la indicación/

Maestro: digo, una secante, sí, entonces también ésta es una secante, cuántas secantes podremos tener en una circunferencia.

En la conversación precedente incluso podemos ver que el maestro se equivoca al señalar la secante por tangente y es advertido por una alumna, el maestro reconoce y rectifica.

Podemos advertir que básicamente una secuencia de clase es una conversación sobre diferentes aspectos de un objeto planteado como enseñanza. Estos diferentes aspectos son como temas de conversación o unidades temáticas más pequeñas. Las nuevas preguntas del docente abren esas unidades de conversación, que se consideran agotadas al contestarse afirmativamente a juicio del maestro, esto da lugar a nuevas preguntas sobre nuevos aspectos. La secuencia de conceptos en la conversación fue: recta tangente a una circunferencia, condiciones para una tangente, recta secante, diámetro.

Las conversaciones pueden tomar diferentes modalidades, a veces muy fluidas como esta última, a veces muy entrecortadas por la escasa respuesta de los alumnos. Esta característica permitió distinguir diferencias de expresión en los alumnos sobre el objeto de enseñanza. En las respuestas, comentarios, aportaciones de los alumnos se pudo notar que su habla sobre el objeto de enseñanza era diferente. Desde monosílabos, asentimientos, pasando por parafraseos, definiciones, hasta la producción de objetos de aprendizaje específicos como esquemas, dibujos, maquetas, textos, etc. Con este dato revisamos nuevamente la conversación para identificar las secuencias temáticas conversacionales y las diferentes respuestas de los alumnos.

El análisis mostró secuencias interactivas donde el docente preguntaba, explicaba, volvía a preguntar, comparaba situaciones o definiciones, hacía que los alumnos tomaran notas o dibujaran esquemas, cuadros sinópticos, y las acciones de los alumnos iban desde una respuesta monosilábica de un sí o un no, hasta la

producción de algo (texto, esquema, dibujos) derivado del objeto de enseñanza. Se encontró en el habla del maestro lo que les quería enseñar y en el habla de los alumnos lo que entendían del objeto que el maestro les quería enseñar. Generalmente fueron conceptos, aplicación de conceptos, pero también encontramos procedimientos, y más escasamente actitudes, en cualquier caso, en el habla de ambos podía percibirse dos cosas: 1.— cierto nivel de dominio de los objetos que el maestro plantea, y, 2.— cierto saber del maestro acerca de lo que los alumnos aprenden.

A partir de estas distinciones durante la conversación sobre los objetos presentados a enseñar, identifique niveles de dominio de estos objetos. En el diálogo se puede observar lo que los alumnos saben y/o están aprendiendo de dichos objetos. Pude distinguir tres formas, que son las siguientes:

1.— LOS SUPUESTOS COMO NIVEL DE INTERSUBJETIVIDAD

Es un grupo del nivel medio superior en la clase de Biología, cuyos objetos de enseñanza son conceptos biológicos como metabolismo, célula, seres vivos, y algunos más. La clase inicia con el saludo, la mención del tema del día, y una serie de preguntas y explicaciones sobre los conceptos. Cuando el maestro pregunta y no le responden los alumnos, estos saben que después viene una explicación del maestro, y a esa explicación del maestro le corresponde por respuesta un sí de haber entendido la explicación. Veámoslo.

/El maestro borra el pintarrón y manipulando la PC:/

Mo: Entonces, va la definición de metabolismo:

Aos: ¡Ya la tenemos!

/El maestro va a consultar la grabación del video.

Mo: ¿Concuerda? ¿La tenemos igual? /Y dirigiéndose al pintarrón/ Entonces es la transformación... el metabolismo nos permite transformar la energía que contienen los alimentos que ingerimos, en el combustible, llámesele energía, que necesitamos para todo lo que hacemos, hasta para respirar. En el proceso de respiración debemos consumir energía, para movernos, para pensar, para crecer, para reproducirnos.

La explicación del maestro le sigue después de algunas preguntas que esencialmente no están realmente destinadas a ser respondidas por los alumnos, el ¿concuerda?, ¿la tenemos igual?, son preguntas de tipo retórico incrustadas para continuar con

su discurso, en este caso, la explicación. Los alumnos entienden que esas preguntas no son para que las respondan. Continúa el maestro, ahora sí, con preguntas que piden respuesta, pero la respuesta expresa desconcierto, algo así como «parece que esta pregunta sí es para responderse» y aunque el primero no lo responde, otros sí, aunque con un monosilábico no.

Pero todos los seres vivos realizamos este metabolismo, sin embargo, ¿todos los seres vivos realizan el metabolismo de forma similar?

Ao: ¿Eh?

Mo: ¿Todos los seres vivos realizan el metabolismo de forma similar?

Ao: No.

Mo: ¿No? ¿En cuáles hay diferencias?

Ao: ¿Quién sabe?

Mo: ¿En todos?

Aos: Murmullos

Tal vez la pregunta no busca solo una respuesta monosilábica, pero tampoco pide más explicación, y el resultado es que el maestro decide explicar lo que pregunta. El habla de los alumnos se remite a un no, o murmullos.

Mo: En una misma especie tenemos diferencias, pero no es el metabolismo igual en cuanto a los herbívoros que con los carnívoros, que con los carnívoros. Hay diferencias. ¿Sí? En los herbívoros vamos a tener algunos que efectivamente son monogástricos como el cerdo, pero vamos a tener otros...

Ao: ¿Qué significa eso?

Mo: Que tienen, que tenemos un solo estómago. ¿Sí? Pero también hay otros seres vivos como los rumiantes que tienen cuatro cavidades estomacales, como en el caso de las vacas, de las cabras, de los borregos. Entonces ahí hay diferencias en ese metabolismo que desarrollan, el fin es el mismo, el fin es el mismo, obtener energía, pero tenemos diferencias.

En la secuencia del diálogo sobre el concepto de metabolismo, si no le responden al maestro, él explicará, y los alumnos han comprendido esto. Tal vez no sea lo que el maestro quiera de forma consciente, tal vez quiera que sus alumnos sean capaces de

explicar el concepto de metabolismo, pero lo que la secuencia dialógica muestra, es que el maestro es quien pregunta, quien explica, quien vuelve a preguntar y quien vuelve a explicar. Esta secuencia interactiva se repite en casi todos los conceptos tratados en su clase.

El maestro tiene el dominio del objeto de enseñanza, del concepto de metabolismo, sin duda quiere que los alumnos aprendan que es el metabolismo, pero tal cual se ve en las respuestas de los alumnos, al responder con un sí o un no, no se puede decir con certeza si realmente los alumnos ya saben que es el metabolismo, no se puede apreciar en sus respuestas monosilábicas. Sin embargo, sí sirve para que el maestro continúe, ya sea con una explicación, con una nueva pregunta, o con la introducción de otro concepto. En este tipo de secuencias de conversación, el maestro supone que, con la explicación del concepto, el alumno entenderá. Y así tenemos que la definición de metabolismo ya debe ser entendida/comprendida/sabida por los alumnos. Es decir, maestro y alumnos ya comparten la definición de metabolismo, ya saben ambos eso, se podría decir que ya tienen un campo común de entendimiento sobre el metabolismo, es decir, un campo intersubjetivo sobre este concepto. Pero al no ser suficientemente explicitado por los alumnos, entonces no hay evidencia suficiente de la existencia de ese campo intersubjetivo, por tanto, la intersubjetividad así construida se queda en un nivel de supuestos. Maestro y alumnos parecen suponer que ambos están entendiendo lo mismo sobre metabolismo, tal vez después busquen confirmar si realmente entendieron lo mismo o no, pero por lo pronto, en este tipo de secuencias conversacionales, el objeto de enseñanza queda a un nivel de supuestos. El maestro o ambos suponen que entienden lo mismo sobre el metabolismo, y como el resto de los conceptos de la clase son tratados con este mismo esquema conversacional, resulta que todos los conceptos quedan a un nivel de intersubjetividad de supuestos.

La identificación de este nivel de intersubjetividad respecto al objeto de enseñanza (metabolismo), permitió identificar en otras secuencias conversacionales que el campo de entendimiento común no era igual, hay secuencias donde el docente busca confirmar en el habla del alumno lo que sabe del objeto de enseñanza, o en la misma secuencia conversativa construida por docente y alumnos se entiende que el alumno ha de mostrar ya sea en habla o en otra acción, el dominio conseguido sobre el objeto de enseñanza. En estos casos, la intersubjetividad lograda, respecto al objeto de enseñanza, son diferentes y las ubique en otro nivel de construcción intersubjetiva.

2.— CONFIRMANDO QUE APRENDEN. LAS CERTEZAS COMO SEGUNDO NIVEL DE INTER-SUBJETIVIDAD

Un nivel siguiente de construcción intersubjetiva le llame nivel de certezas porque en la secuencia conversativa los alumnos hablan describiendo, explicando, ubicando, identificando, relatando secuencias derivadas del objeto de enseñanza que plantea el maestro a través de preguntas, explicaciones, puestas en común. Veámoslo.

Es un grupo de tercer grado de secundaria general en la clase de Historia, el tema es de los derechos humanos y específicamente el concepto que vamos a analizar es el de necesidades básicas. Ya está el saludo. Hablan de generalidades sobre qué es estadística, qué es la ONU y llegan al tema de las necesidades básicas así:

Ustedes en segundo año veían algo que se llamaba Fondo Monetario. O algo que es Banco Mundial, también provienen de la ONU. Ellos lo que van estar o esta IDH va cuidar que los países satisfagan una necesidad básica que hablábamos que era esa necesidad básica. ¿Qué son las necesidades básicas? /los alumnos se quedan callados pensando/

Ao:— comer

Ma:— comer

Aa:— dormir

Ma:— exacto. Qué más.

Aa:— asearse.

Ma:— ok, la higiene. Qué otra será una necesidad básica.

Ao:— tomar agua.

Ma:— hidratarse. Solamente.

Ao:— alimentarse.

Ma:— comer.

Aos:— Estudios. Hacer ejercicio.

En la conversación la maestra «recolecta» diferentes elementos relacionados con la pregunta. Seguidamente plantea una situación comparativa y pregunta a los alumnos:

Ma: vengan en diciembre con la playerita más delgadita y el short más delgadito. Qué les pasará en diciembre

A Aos: Nos da frío (se ríen).

Ma: les va dar frío, entonces, la vestimenta será necesidad básica.

A Aos: sí.

Ma: sí, es básica. Vete a los países donde está nevando, no tienes ropa, qué te pasa.

A Aos: me muero.

Aun con respuestas cortas los alumnos siguen la secuencia de las preguntas, y sus respuestas en general se corresponden con el concepto objeto de enseñanza. La maestra va recolectando evidencias de cierto dominio del concepto por los alumnos, las respuestas de cada alumno contribuyen al esclarecimiento del concepto, y dan muestras parciales de un saber acerca del concepto. En el siguiente momento, la maestra dicta preguntas y pide que los alumnos lo respondan, les da un momento para responderlas y luego pide que se los lean y establece la siguiente conversación.

Ya, bien, a ver chico, lee qué es una necesidad básica para usted. Dame la respuesta uno /el alumno se queda en silencio/ Héctor

Ao: comer, dormir, usar ropa, bañarse, lavarse los dientes.

Ma: eso son ejemplos la pregunta dice ¿qué es para ti una necesidad básica?

Aa: son las necesidades esenciales para la vida cotidiana.

Ma: eso es una necesidad básica, si no cumples con esa necesidad básica, ¿Qué pasa? ¿Qué pasa chicas? Si no cumples con las necesidades básicas.

Aa: te puedes morir.

Ma: te mueres, crees poder sobrevivir sin esas necesidades como son las que, quien me leyó ejemplos, lee otra vez ejemplos.

Ao: comer, dormir, usar ropa, bañarse, lavarse los dientes, hacer ejercicio.

Ma: crees que puedas vivir un mes sin comer.

A Aos: No.

La respuesta de una alumna «son las necesidades esenciales para la vida cotidiana» parece integrar todas las respuestas parciales, cuya concreción son los ejemplos dichos por los alumnos. Las preguntas de la maestra no son retóricas en el sentido de servirle para continuar su discurso, son realmente preguntas que los chicos saben, han de responderse, y lo hacen. La maestra usa el cuaderno y las preguntas escritas con los cuales permite al alumno interactuar de otro modo con el concepto—objeto de enseñanza, esta variedad de interacción alumno—objeto permite reintegrar de otro modo la definición de necesidades básicas, ya no sólo es una acción como co-

mer, sino un conjunto de acciones, que logra definir una alumna como necesidades esenciales para la vida cotidiana. La conversación inicial, la situación comparativa, los comentarios a los chicos, y finalmente las preguntas y respuestas por escrito, comentadas, parecen contribuir a que paulatinamente los chicos reintegren las respuestas inicialmente parciales del concepto, es una definición más o menos integrativa. Los chicos lo hacen y hacen constar a la maestra el logro de la definición.

La conversación construida contiene el sentido de respuesta de los alumnos, la concreción de la intención de que ellos respondan, y la certeza de que adquieren—saben—apropian los contenidos del concepto, primero parciales en cada alumno, después integrados en la definición y recuento de acciones, es lo que llamo construir un nivel de intersubjetividad de certezas.

3.— LAS REALIZACIONES COMO TERCER NIVEL DE INTERSUBJETIVIDAD

Un tercer nivel de construcción intersubjetiva se logra cuando los docentes y alumnos no sólo tienen certezas de los que entienden mutuamente sobre un objeto de enseñanza, sino que obtienen uno o varios productos de este entendimiento común, esto permite al docente no sólo constatar que existe un producto, sino lo que los alumnos entendieron de ellos. Estos productos puede ser un problema resuelto por los alumnos, un cartel hecho en equipo, una presentación/exposición, o también el discurso del alumno sobre conceptos. En cada una de ellas es posible apreciar una apropiación del objeto de enseñanza distinta a los niveles anteriores.

Por lo general este tercer nivel de construcción intersubjetiva se observa durante el desarrollo de la clase o en el cierre que es cuando los docentes observados muestran la necesidad de que sus alumnos resuelvan alguna situación por sus propios medios, repitan, expliquen o muestren la secuencia de un procedimiento, discurren sobre algún tema o concepto, y que este conjunto de acciones de los alumnos terminen por concretarse en un objeto físico que puede ser: un problema resuelto por los propios alumnos, una descripción de una secuencia, un esquema mental, conceptual, una gráfica que recoja y explique lo tratado en la clase, una serie de dibujos que contenga el tema tratado, etc. En este caso mostraré la interacción sobre un procedimiento para resolver situaciones de teorema de Pitágoras.

Se trata de un grupo de 3er grado de la modalidad de Telesecundaria en el municipio de San Miguel de Allende, es una clase de Matemáticas sobre cómo aplicar el teorema de Pitágoras para calcular alguno de los lados del triángulo rectángulo. Para ello, la clase registra una secuencia de 7 momentos repartidos de la siguiente

forma: los dos primeros momentos son de saludo a la clase y la presentación del tema y objeto de enseñanza, los siguientes dos momentos es la secuencia de la modelación de un procedimiento para emplear las fórmulas para calcular algún lado del triángulo rectángulo por el teorema de Pitágoras, los momentos 5 y 6 son los espacios donde los alumnos resuelven 3 ejercicios de su libro de Matemáticas sin la ayuda del maestro, y muestran, explican al maestro como lo resolvieron, al mismo tiempo el maestro valida algunas respuestas, el momento 7 con el cual se cierra la clase es el espacio para que el maestro a través de preguntas, recapitule con los alumnos los conceptos, las fórmulas y los modos de aplicación del teorema de Pitágoras.

CUADRO1: SECUENCIA DE CLASE SOBRE UN OBJETO DE ENSEÑANZA. TEOREMA DE PITÁGORAS

<i>Momento</i>	<i>Nombre del momento</i>	<i>Descripción</i>
1	Saludo a la clase	Aviso a los AOs el trabajo de la asignatura
2	Exponer propósito de la clase	El maestro menciona el tema de la clase, qué va enseñar y qué van a aprender los alumnos. El teorema de Pitágoras.
3	Recuperar saberes previos	A través de preguntas y respuestas recoge lo que los alumnos recuerdan de clases pasadas sobre el tema. Básicamente reconocer los elementos del teorema de Pitágoras como el triángulo, catetos e hipotenusa.
		Aplicar el teorema de Pitágoras en el triángulo del pintarrón.
	Modela un procedimiento para resolver situaciones con el teorema de Pitágoras.	Pregunta datos de la situación y explica cómo operar con esos datos. Sigue una secuencia de resolución de situaciones sobre el teorema de Pitágoras.
4		Los alumnos toman apuntes del tema y siguen la modelación del maestro resolviendo según la explicación que da el maestro sobre las fórmulas, su empleo, y en qué casos aplica, etc.
		El maestro recapitula el procedimiento modelado.

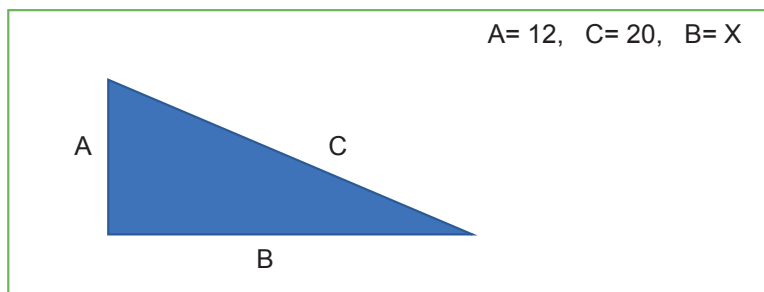
5	Ejercicios del teorema de Pitágoras	Indica que los alumnos pongan en práctica lo aprendido en la explicación, resolviendo situaciones del teorema de Pitágoras que están en su libro. Son 3 ejercicios.
6	Retroalimentación del tema	Con preguntas pide a los alumnos que expliquen cómo lo resolvieron. Los alumnos muestran y explican. El maestro refuerza y valida las explicaciones sobre el procedimiento explicado por los alumnos.
7	Recapitulación de todo el procedimiento al emplear el teorema de Pitágoras.	Con preguntas pide a los alumnos que hagan un resumen de las acciones principales en el uso del teorema de Pitágoras. Los alumnos mencionan paso a paso el procedimiento seguido.

Los momentos 3 y 4 se dan cuando el maestro muestra y explica a los alumnos el procedimiento para emplear las 3 fórmulas a través de preguntas y respuestas. Los alumnos responden guiados por las preguntas del maestro. Hasta aquí los diálogos muestran que están entendiendo lo mismo en cuanto a conceptos tales como catetos, hipotenusa, las fórmulas, el uso de las tres fórmulas y se entrelazan interacciones del nivel de supuestos y certezas en la intersubjetividad. Los alumnos responden a las preguntas de maestro, que le sirven de guía para mostrar el procedimiento que se usa para resolver las incógnitas de los lados del triángulo, los alumnos siguen al maestro en esta modelación. Es en los momentos 5 y 6 cuando el maestro indica que los alumnos resolverán por sí mismos 3 ejercicios y después de un tiempo les pide que expliquen y muestren como lo resolvieron, aquí es donde podemos apreciar una diferencia en el entendimiento común que se construye en la interacción. A diferencia de seguir un modelado de procedimiento /momento 3 y 4), aquí los alumnos muestran y explican el procedimiento empleado (momento 6). Finalmente, en el momento 7 el maestro guía a los alumnos para que indiquen, señalen, todo lo visto en la clase, tanto los conceptos como la secuencia, primero modelada y después practicada por cada alumno en tres situaciones.

En los momentos 5, 6 y 7, cuando los alumnos resuelven esos 3 ejercicios de su libro, después explicarlos y recuperarlo al final de la clase, donde se observa que, la forma de entendimiento común, ya no es sólo de certezas, sino que se expresa en su aplicación en productos concretos de dos formas, resolviendo los ejercicios y explicando el procedimiento seguido.

Resolviendo un ejercicio.

M:— Muy bien entonces pásenle Karla y Felipe, los demás pongan atención y vamos a escuchar a sus compañeros y vayan checando el procedimiento y lo más importante el resultado. Itrazo el triángulo con los datos./Los alumnos empiezan a escribir las fórmulas y operaciones, hasta que dan solución al ejercicio/.



M:— Bueno, ahora sí explíquennos cómo le hicieron para llegar a ese resultado.

Ao:— Pues primero identificamos el dato que faltaba

Aa:— Sí, sí faltaba algún cateto o la hipotenusa para saber bien, ¿cuál fórmula íbamos a usar?

AS:— ¡Naa eso estaba bien fácil!

Ao:— Como usted puso los datos aquí, luego luego se ve que lo que no tiene valor es lo que nos falta saber su medida.

M:— ¿Y cómo lo representamos o identificamos?

Ao:— Es el que tiene X.

M:— ¿Y qué letra tiene la X? ¿cuál es el dato que nos falta conocer? Falta la letra B

Ao:— Sí, pero es el cateto B.

M:— Muy bien y luego qué hicieron.

Aa:— Vimos las fórmulas e identificamos la de la letra B

M:— Luego.

Ao:— Pues sustituimos los valores en la fórmula.

M:— Bueno explíquennos cómo le hicieron.

Ao:— Escribimos la fórmula |señala al pintarrón| $B = \sqrt{C^2 - A^2}$ /Sustituimos los valores, como C vale 20 y A 12 quedó así |señala al pintarrón| $B = (20)^2 - (12)^2$

En este punto el maestro pide al resto del grupo que haga las operaciones planteadas por la aplicación de la fórmula. Se puede ver que los alumnos Karla y Felipe lo hicieron en el pintarrón con el triángulo dibujado ahí y luego lo explicaron paso a paso siguiendo las preguntas de maestro, pero a diferencia del momento 3 y 4 que siguen lo que el maestro modela, aquí, ellos aplican y luego explican el procedimiento seguido. Siguiendo la explicación de los 2 alumnos sobre lo resuelto por ellos, el maestro puede percatarse del nivel de dominio del procedimiento en gran parte porque existe un espacio de aplicación del procedimiento por los alumnos y otro de explicación. Por lo menos con estos dos alumnos el maestro construye un nivel de intersubjetividad de realización.

En el momento 7 cuando recapitulan todo lo visto en clase y los alumnos responden a las preguntas del maestro, es posible advertir niveles de intersubjetividad de realizaciones con los alumnos que participan, no así con los alumnos que están callados. En este caso, lo realizado se expresa en el discurso de los alumnos que hablan.

M:— Entonces ya para terminar vamos a retomar rápidamente lo visto en la clase... El teorema de Pitágoras se usa sólo con triángulos

As:— Rectángulos |Responden en corol

M:— Así es únicamente con triángulos rectángulos, que son los que tienen un ángulo de 90° . ¿Cómo se llaman los lados que forman el triángulo?

As:— Catetos |Responden en corol

M:— Pero les falta uno

As:— La hipotenusa |Responden en corol

M:— Muy bien, ahora ¿cuántas fórmulas tenemos para resolver el teorema de Pitágoras?

As:— Son 3 |Responden en corol

M:— ¿Cuáles? ¿alguien ya se las aprendió?

As:— Yooo levantando la mano algunos alumnos!

M:— Muy bien, a ver Jazmín, ¿cuál usamos para encontrar la hipotenusa?

A:— La de la C.

M:— ¿Y qué dice la de la C?
 A:— C igual a raíz de al cuadrado más b al cuadrado.
 M:— Muy bien ahora la de B.
 A:— Yo maestro.
 M:— Bueno entonces que dice la de B Lupita.
 A:— B es igual a la raíz de c al cuadrado menos a al cuadrado.
 M:— Así es, ahora ya por último la de A.
 Ao:— Casi igual |murmura Pedrol
 M:— Entonces quién la sabe... pero sin ver los apuntes.
 Aa:— Yo profe.
 M:— A ver Karla.
 Aa:— Sí, es igual a la raíz cuadrada de c al cuadrado menos b al cuadrado.
 M:— Ahora sí quedó claro el tema, ya entendieron bien, cuándo usar cada fórmula y para qué se puede usar el tema en la vida real
 As:— síííí |Responden en corol
 M:— Bueno entonces ya aquí le vamos a dejar con la clase de matemáticas

En esta secuencia, el maestro ya no explica, ni introduce nuevos conceptos, sólo pregunta paso a paso lo visto en clase: conceptos puestos en práctica por los alumnos y el procedimiento realizado. Por lo menos con los alumnos que responden tiene elementos para identificar la claridad de los conceptos por los alumnos y la realización del procedimiento modelado en los momentos 3 y 4.

La realización de los tres ejercicios de su libro, mostrar y explicar cómo lo resolvieron, y recapitular lo que vieron en toda la clase por los alumnos, da lugar a dos productos, el ejercicio resuelto, y el discurso explicativo de los dos alumnos, estos muestran niveles de entendimiento común diferente a los supuestos y las certezas. Con estos productos el docente tiene más elementos para apreciar el nivel, la forma y los aspectos entendidos o no del objeto de enseñanza en cuestión. Los productos revelan un tercer nivel de intersubjetividad lograda, un nivel de realizaciones.

LOS NIVELES DE INTERSUBJETIVIDAD. A MODO DE CONCLUSIONES

El análisis de la conversación entre docentes y alumnos con relación al objeto de enseñanza nos revela tres formas de intersubjetividad posibles que permite mostrar dos cosas:

- 1.— Qué están entendiendo alumnos y docentes sobre el objeto de enseñanza, es decir, el conocimiento común a ambos y
- 2.— El docente puede apreciar qué elementos, rasgos, características o habilidades del objeto de enseñanza dominan o no los alumnos.

Estos tres niveles de intersubjetividad los nombro así:

1. **Al nivel de los supuestos.** Cuando docente y alumnos suponen que entienden lo mismo, es decir, dan por hecho que el sentido subjetivo construido por ambos es igual o cuando menos parecido.
En las conversaciones cotidianas en el salón de clases, el predominio del habla del maestro no hace aparecer el habla del alumno. En el nivel de supuestos se ejemplifica las clases tipo magistrales con amplias explicaciones del docente con preguntas que no están hechas para contestarse sino como instrumento retórico para continuar hablando, pero que dan por supuesto que, con esas explicaciones, demostraciones del docente, el alumno se apropia del objeto de enseñanza. El conocimiento común a ambos queda sobreentendido, dado por hecho, de manera tácita, supuesto.
2. **Al nivel de certezas.** Cuando uno de ellos o ambos realizan acciones para verificar y dar cuenta mutua de sus «entendidos».
En algún momento de las conversaciones el docente explícitamente busca respuestas de los alumnos y se da el tiempo para ello. Los alumnos responden o pueden accionar mostrando lo que saben o se apropian del objeto de enseñanza. Entonces, el docente puede apreciar si lo que responden o hacen los alumnos se corresponde o no, mucho o poco, cerca o lejos de las características, rasgos del objeto de enseñanza. Ambos pueden darse cuenta si están entendiendo o no lo mismo. Se tiene certezas de cómo y qué se está entendiendo del objeto de enseñanza.
3. **Al nivel de realizaciones.** Cuando ambos despliegan acciones conjuntas para «concretar» sus significados en propósitos comunes, y en productos observables. La certeza de las comprensiones comunes a ambos se concreta en varias ocasiones en productos específicos de los alumnos. Se observa una suerte de conversión del objeto de enseñanza en otra forma gráfica, puede ser un esquema conceptual, un dibujo, una maqueta, la resolución de un problema o simplemente en el habla del alumno. No un habla monosilábica, entrecortada, sino en la composición de un párrafo completo

en la exposición de una idea completa. Igualmente, como en el caso presentado, en la ejecución del procedimiento y en su explicación por el alumno. El nivel de realizaciones permite observar una forma de apropiación personal del objeto de enseñanza, y de dominio distinto al nivel de supuestos y certezas.

Estos tres niveles de intersubjetividad son el producto de la relación entre docentes y alumnos, no sólo en términos de interacción, sino también y sobre todo en términos de la comprensión mutua lograda del objeto de enseñanza, de modo que son útiles no sólo para señalar que entienden ambos sobre el objeto de enseñanza sino también para señalar diferentes grados de complejidad creciente. Por eso son niveles y se convierten en instrumento para analizar las conversaciones y señalar los grados de intersubjetividad que se logran en las prácticas en el aula con relación al objeto de enseñanza.

El nivel de supuesto puede ejemplificarse con «yo hablo—tú escuchas», el nivel de certezas como «hablamos para saber de qué hablamos» y el nivel de realizaciones como, «hablamos y tenemos un producto concreto, observable a ambos de lo que hablamos». Puede observarse la complejidad creciente de los tres niveles, de modo que, puede ser útil como instrumento de análisis de la práctica educativa, es decir, volver a las prácticas, reflexionar sobre ellas para analizar en qué momentos y cuando aparecen, existen, están o no están estos niveles de intersubjetividad entre docentes y alumnos, y analizar su importancia didáctica en el despliegue de toda una clase que abarque un objeto de enseñanza. Es decir, si el fin de todo acto de educar, es lograr que los alumnos aprendan, la identificación de la construcción de niveles de intersubjetividad que se despliegan en toda una secuencia de clase, puede permitir identificar qué fue lo que finalmente aprendieron los alumnos del objeto de enseñanza.

Es prudente acotar que la comprensión de un objeto de enseñanza por los alumnos no siempre es a partir de las acciones de su maestro; la comprensión de un objeto de enseñanza puede provenir, partir, lograr, o construirse desde otras interacciones del alumno con otras personas que no sea el docente, puede ser con sus padres, amigos, compañeros de clase, etc. No es de dudar que muchos objetos aprendidos por los alumnos sean resultado de esas interacciones. Si esto es cierto, existe una opacidad para notar qué objetos aprendidos fueron a partir de la interacción con el docente y cuáles fueron a partir de otras 'personas o, cómo es que la interacción del niño con otras personas permite al niño construir

ciertos saberes y que en el aula 'puedan concretarse en la interacción con su maestro. Esta opacidad de la acción docente para lograr en los alumnos cierta comprensión de los objetos de enseñanza, implica también desconocimiento acerca de lo que comprendieron los alumnos. La forma clásica de resolver esta opacidad sobre lo finalmente aprendido son los exámenes escritos u orales, los maestros analizados usan estas formas de evaluación escrita, pero existe una amplia literatura que pone en duda la pertinencia de los exámenes escritos u orales como medio para saber qué fue lo que finalmente comprendieron los alumnos de los objetos de enseñanza.

En el mismo sentido, la comprensión de un objeto de enseñanza por los alumnos es bastante elástica y depende de la densidad conceptual del objeto a enseñar, es decir, si es muy extenso o complejo, requerirá mucho más que una sesión de clase, en cambio, habrá objetos de enseñanza específicos que puedan abordarse en pocas sesiones o en una sola clase. Entones, de acuerdo a la naturaleza del objeto escogido para enseñar, varía el tiempo posible de apropiación por los alumnos. Mientras mas denso y extenso más tiempo, mientras menos denso y mas específico, menos tiempo para su posible apropiación, en cualquier caso, centrar la atención en los espacios de construcción mutua como son los niveles de intersubjetividad, puede permitir al docente percatarse que acciones suyas abonaron a la comprensión del objeto de enseñanza por el alumno, cuáles no, tal vez pueda detectar las que provienen de otras interacciones, y encaminarlas o incluirlas en sus propias secuencias interactivas para intencionar su comprensión. Es decir, los niveles de intersubjetividad como instrumento puede ser útil para minimizar la opacidad que se tiene acerca de estos dos asuntos: que fue lo que aprendió el alumno a partir de la acción de su docente y como quedó comprendido. Es el caso de Katia y Felipe sobre el teorema de Pitágoras, la explicación de cómo lo resolvieron ayuda a identificar qué fue lo que retomaron de la modelización del docente y cómo lo usaron para resolver la situación del ejercicio de su libro de Matemáticas.

REFERENCIAS

- Álvarez Gayou, Juan Luis (2003), *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Editorial Paidós, México.
- Berger, Peter L. Thomas Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu editores, Argentina.

- Candela, Antonia (1991), «Argumentación y conocimiento científico escolar», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 13—28.
- Candela, Antonia (1993), «La construcción discursiva de la ciencia en el aula», en *Revista Investigación en la escuela*, núm. 21, pp. 30—38.
- Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Enseñanza (1984), *La nación en riesgo. La necesidad imperiosa de reformar la enseñanza. Un informe a la Nación*.
- Coombs, Philip H. (1971), *La crisis mundial de la educación*, Edit. Grijalbo, México.
- Derek Edwards & Neil Mercer (1988), *El conocimiento compartido*, Edit. Paidós, España.
- Erickson, Frederick. (1989), «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza», en Mer-
lin C. Wittrock *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*,
Paidós educador, España.
- Mercer Neil (1997), *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Pai-
dós, España.
- Orígenes del Holmes Group (1987—1997). Tomado de <https://www1.udel.edu/holmes/origins.html>
- Salas Astrain, Ricardo (2006), «El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Shutz. Apuntes para una filosofía de la experiencia», en *Revista de Filosofía*, núm. 15, pp. 167—179.
- Shutz, Alfred (1966), *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Schwartz, Howard; Jerry Jacobs (1999), *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. Edit. Trillas, México, esta edición cuentan con la debida autorización. Traducido por Alberto Ide en *Estudios Públicos*, núm. 83 (invierno 2001).
- Villalta Paucar, Marco Antonio (2009), «Análisis de la conversación. Propuesta para el estudio de la interacción didáctica», en *Revista Estudios Pedagógicos XXXV*, Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile, núm. 1, pp. 221—238.
- Villalta Páucar, Marco; Martinic Valencia, Sergio (2013), «Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente», en *Revista Universitas Psychologica*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, vol. 12, núm. 1, enero—marzo, 2013, pp. 221—233.
- Villalta Páucar, Marco; Martinic Valencia, Sergio (2009), «Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase», en *Revista de Investigación y Postgrado*, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela, vol. 24, núm. 2, mayo—agosto, pp. 61—76.
- Wertsh, James (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, España.

LA DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN TIEMPOS DE PANDEMIA. ESTUDIO DE CASO

MELIZA JOCABED FLORES VELASCO
ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ

INTRODUCCIÓN

A partir de la crisis sanitaria por Covid-19 y el aislamiento social decretado, se suscitaron situaciones problemáticas para continuar con la educación a distancia en los diversos niveles educativos. Como consecuencia, las formas de enseñanza para los docentes se vieron modificadas, hasta reducidas, incluso cuando la diversidad en estas mismas se reconoce como una condición necesaria para poder asegurar el derecho a la educación para todas y todos.

El presente trabajo tiene como objetivo describir la variabilidad en las formas de enseñanza entendidas como medios, estrategias, materiales, objetivos, evaluación y acciones específicas para la diversidad en los alumnos y que fueron utilizadas por un grupo de docentes durante la pandemia por Covid-19. Al respecto, se recabaron datos de ocho docentes del nivel de primaria, los cuales en una primera etapa compartieron información a través de un cuestionario semiestructurado y se llevó a cabo el análisis de sus planeaciones; en un segundo momento se realizarán entrevistas a cada uno de ellos.

El enfoque del estudio es mixto y en los resultados parciales se obtuvieron datos acerca de las formas de enseñanza antes descritas y uso más frecuente en este grupo de docentes. Esta información se contrastó con autores que promueven la enseñanza diversificada para el logro de entornos más inclusivos. El análisis realizado concluye que la variabilidad estuvo reducida a un cierto tipo de opciones disponibles para los docentes, pero que no necesariamente corresponden a la diversidad en su alumnado.

ESTUDIOS PREVIOS DE ATENCIÓN EDUCATIVA DURANTE LA PANDEMIA

A continuación, se describen algunas contribuciones sobre este tema de la en-

señanza hacia la diversidad durante el Covid-19. Estos estudios se encuentran desarrollados a partir de metodologías cualitativas y también cuantitativas ya que las perspectivas y los aportes que ofrecen cada uno se consideran importantes para el presente estudio.

Sobre la educación básica durante el Covid-19 y los efectos de la brecha digital, es decir, la desigualdad en el acceso, uso y efecto de la tecnología en diferentes grupos de la población; se localizó un documento con diseño metodológico cuantitativo y que hace uso de una encuesta para recabar datos en 252 docentes de España (Montenegro, *et al.*, 2020). Se le otorga gran importancia a la afectación que causa esta disparidad para el logro de los objetivos de aprendizaje en los alumnos. De hecho, en el análisis realizado, se establece que los docentes atribuyen al papel de la familia y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) un mayor porcentaje de responsabilidad en el resultado del logro de dichos objetivos, dejando en tercer lugar los factores intrínsecos del alumnado.

Rodríguez y Gómez en otro estudio realizado en España, analizaron las formas de atención a la diversidad que fueron indicadas por la legislación nacional y la aplicación en el proceso educativo que se desarrolló a partir de la pandemia. Esto, desde una investigación documental, en la que se encontró que poco se ha abordado esta temática, se concluyó que «las medidas de atención a la diversidad dictadas hasta el momento no permiten solventar las carencias de aprendizaje con las que se encuentran aquellos alumnos descolgados del sistema educativo» (Rodríguez & Gómez, 2021: 16).

Un estudio de caso publicado también en España por Santa (2021) analiza entre 20 docentes de nivel primaria las implicaciones de transformar la educación presencial a un modelo a distancia. Aunque en específico indaga en una metodología de trabajo en línea desde la perspectiva de los docentes, se considera importante debido a los hallazgos que corresponden a las diferentes herramientas utilizadas por los docentes durante el aislamiento por la pandemia y los resultados que se obtienen en los alumnos, incluyendo obstáculos como el hecho de no tener contacto con algunos de ellos.

La investigación concluye que existen algunas carencias formativas de los docentes, especialmente las competencias digitales, además, refleja la complejidad en el enorme esfuerzo que representa responder a todas las necesidades educativas de los estudiantes (Santa, 2021). En este sentido, es posible percatarse que, dentro de un mismo medio utilizado, pueden desarrollarse múltiples estrategias o promover

el uso de diversos materiales en los alumnos con la finalidad de cumplir con la atención educativa adecuada a todos y todas.

También se recurre a un estudio efectuado en México (Muñoz, *et al.*, 2022) que analiza los retos a los que se enfrentaron los docentes de educación inclusiva al transitar al teletrabajo docente. En este caso, por medio de una encuesta se recabaron datos acerca del teletrabajo docente, el uso de las TIC por parte de los docentes, la comunicación entre docentes y padres de familia y el uso de las TIC en la actividad con los estudiantes. Entre las conclusiones, resalta el hecho de que los docentes carecían de servicios de capacitación en tecnologías viéndose en la necesidad de gestionarlas para utilizarlas como un medio de comunicación con los padres y los alumnos. Esto sobre todo por la importancia de poder brindar sus clases a través de diversas formas o canales de comunicación que pudieran ser utilizados fuera de la normalidad reconocida en el salón de clases. Además, para el presente estudio resulta interesante porque sugiere indagar si estos ambientes virtuales son fáciles de usar, si se percibe una mejor experiencia en el aprendizaje y en general si son eficientes (Muñoz, *et al.*, 2022), sobre todo por la diversidad de los estudiantes que son atendidos en educación básica.

CARACTERÍSTICAS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LOS DOCENTES DURANTE LA PANDEMIA

Algunas de las necesidades que se presentaron durante la pandemia fue el modificar el formato de la atención educativa hacia los niños y las niñas. Por ello, se hizo uso de la educación a distancia, la cual, Alfonso (2003) definió como «un sistema educativo en el cual los alumnos y los profesores no se encuentran situados en el mismo lugar» (p. 6). Aunque se conoce que en cada escuela se determinaron situaciones de entrega de materiales, básicamente el aislamiento social planteaba que la enseñanza se desarrollara de manera remota.

Una de las metodologías utilizadas fueron las *e-learning* que, aunque generalmente se han desarrollado más en etapas adultas, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) explica que pueden ofrecerse también a alumnos de primaria y secundaria (2014). No obstante, advirtió ciertas características importantes a considerar y que corresponden a edades más maduras,

Necesitan saber cuáles son los beneficios del aprendizaje (por qué necesitan aprender algo);
Prefieren adquirir conocimientos a través de la experiencia; Abordan el aprendizaje como

una forma de resolución de problemas; Aprenden mejor si perciben el valor y pueden aplicar los contenidos de manera inmediata, y Prefieren estudiar a su propio ritmo y en un horario y lugar que les acomode (FAO, 2014: 3).

Al realizar un contraste, desde la idea de Alfonso (2003), quien explica que si bien no hay evidencia hasta el momento de que la instrucción presencial o cara a cara constituya la manera perfecta de enseñar; resultaría relevante considerar que la enseñanza a distancia puede ser tan eficaz, para el acceso al aprendizaje o incluso superar la misma educación en el aula. En este terreno, se conoce que debido a que el docente y alumno no comparten espacio físico e incluso en ocasiones no se da la sincronía en el tiempo, la interacción y la disponibilidad de ambos participantes puede verse limitada.

Es importante que en la construcción de este modo de interacción educativa se consideren varios aspectos, tales como los materiales educativos a utilizarse, las formas de comunicación, la disponibilidad de los alumnos y los docentes para entablar la acción educativa. Definitivamente el nivel de aprendizaje autónomo, así como la edad de los alumnos es clave al momento de desarrollar estas actividades, al mismo tiempo que la forma en la que el docente busca estrategias para hacerse presente en las clases a pesar de la distancia.

La ayuda de las familias es otro aspecto importante por considerar, pues tanto al recoger materiales, asegurar la conexión de los alumnos o bien estar disponibles para la satisfacción de necesidades que van surgiendo, se va construyendo una alternativa de aprendizaje junto con la escuela. Se considera preciso resaltar el hecho de que padres y madres de los alumnos hayan tenido que asumir un rol imprevisto al acompañar a sus hijos educativamente, sobre todo, porque como afirma Ruiz (2020) en muchos casos existen dificultades de formación, tiempo, condiciones materiales o cuestiones de disposición o ánimo para poder cumplir con la tarea de acompañar y guiar a sus hijos en el aprendizaje.

Por otra parte, no todos los alumnos tuvieron acceso a comunicación con los docentes durante la pandemia. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para el 2019, 59.1% de los usuarios de educación básica tenían acceso a internet; según los datos expuestos, se afirma que 56.4% del total nacional de hogares en México contaba con este servicio (INEGI, 2020). Este hecho se consideró fundamental para determinar diversas acciones e iniciativas por parte de la Secretaría de Educación Pública al determinar las vías de comunicación para

continuar con el aprendizaje de los alumnos. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) animaba a incorporar en los países de América Latina y el Caribe a:

Diversificar estrategias y medios educativos para no depender únicamente de las que se imparten a través de internet. Acudir a vías y medios de comunicación masivos y locales, como la radio, la televisión y los periódicos para alcanzar a las comunidades más alejadas y a las familias que no cuentan con conectividad (2002: 3).

En el caso de México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó a partir del 23 de marzo de 2020 la estrategia *Aprende en casa* la cual tenía como propósito utilizar medios disponibles y de acceso a la mayoría de los mexicanos como son la televisión, internet, radio y Libros de Texto Gratuitos para continuar con el servicio educativo en nivel básico (SEP, 2021).

Por su parte, la Comisión Nacional para la Mejora Continua en la Educación (MEJOREDU, 2020), después de analizar las acciones emprendidas por las autoridades educativas a través de *Aprende en Casa* y la *Estrategia de Educación a Distancia: transformación e innovación para México*, sugirió que era necesario entre otras cosas la atención prioritaria para quienes no contaran con acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, o bien que carecieran de servicios de televisión o radio en sus hogares. Dicha propuesta surge a raíz de reconocer el desafío que representa el garantizar la educación a distancia a todos los alumnos inscritos en las escuelas, sobre todo para quienes se desenvuelven en áreas con altos grados de marginación social y educativa.

Las problemáticas que surgen a raíz de desarrollar una educación a distancia principalmente denotan un rezago escolar sobre todo en alumnos que incluso antes del Covid-19 ya se encontraban en una situación de bajo aprendizaje. Para Schmelkes (2020) estos formatos de educación a distancia uniformizan tanto el contenido como el ritmo de la enseñanza la cual contrasta y se impone sobre la situación real de alumnos, quienes son diversos. Por otra parte, de acuerdo con Alarid, *et al.*, (2021), ocho de cada diez profesores no contaban con una experiencia al preparar o compartir clases no presenciales antes de la pandemia. Por ello, se reconoce como indispensable explorar cuáles fueron las acciones tomadas por los docentes y la diversificación de las formas de enseñanza implementadas para poder responder a las necesidades de sus estudiantes.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Esta idea se constituye como un aspecto importante en el alumnado, pues estos manifiestan diferencias en las formas de acceder al aprendizaje, en los intereses y las motivaciones que requieren en su trayecto formativo. Para Booth y Ainscow (2015):

la «diversidad» incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria (p. 27).

Anteriormente se abordó la necesidad de comprender que no es posible dirigirse, planear ni evaluar con una concepción única de alumnos. Es necesario que se abarque a todas las personas a pesar de las diferencias que puedan presentarse para acceder a los aprendizajes. Es muy importante que en las escuelas todos los involucrados en la educación dejen atrás formas de discriminación que incluyen tener una expectativa única de cómo debe ser el alumnado. Esto se relaciona con una expresión de B. Lindqvist, UN-Rapporteur (1994), (citado en Inclusión Internacional, 2006) que expresa que el derecho a la educación es para todos los niños y niñas con todo y las fortalezas y debilidades individuales, así como expectativas y esperanzas. Aclara que no son los sistemas educativos los que deban tener derecho a contar en sus aulas con cierto tipo de alumnos y alumnas. Es así como cada país tendrá que prever desde sus políticas educativas el ajuste necesario para poder satisfacer las necesidades de la población que atienden.

De lo anterior se destaca que la prioridad es la atención educativa a las alumnas y alumnos, sin promover etiquetas, clasificaciones o filtros que permitan la discriminación. Los estudiantes siempre deberán contar con un sistema educativo que tenga la capacidad de reconocer sus diferencias, respetarlas y atenderlas, promoviendo la formación continua del colectivo, flexibilizando el currículum y sensibilizando continuamente a las comunidades educativas.

En las evaluaciones iniciales que se realizan en las aulas, deberán ser contemplados sus antecedentes personales, historia escolar y la situación académica desde la que inician el abordaje de los aprendizajes y establecerse una actitud de apertura de los agentes educativos hacia las diversas formas de aprender de los alumnos. Al determinar toda la pluralidad de circunstancias que rodean a los alumnos que se encuentran en un salón de clases, los docentes enfrentan la tarea

de educar a través de diversos medios y métodos. En conexión con lo anterior, Arnaiz (2019) señaló que,

En ese sentido, lo diverso del alumnado no ha de suponer un profesorado, un currículum, unos centros diferentes y específicos, sino un profesorado, un currículum y unos centros educativos que tengan, como uno de los objetivos primordiales de su función educativa, la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad (p. 38).

Parilla (1999) realizó una importante aclaración acerca de la diversidad al referirla como una totalidad y no como en ocasiones se entiende, refiriéndose a ciertos alumnos con dificultades para atender o con características específicas. Argumentaba que existen múltiples formas o manifestaciones dentro de los grupos que causan heterogeneidad, independientemente de la causa de esa heterogeneidad, por eso la diversidad está representada en el todo.

Desde otro enfoque Moriña (1999) aborda a la diversidad como valor. Explicaba que al percibir a la diversidad como un hecho que es natural y necesario en la sociedad, entonces se posibilita el desarrollo y la participación democrática. Esto al mismo tiempo permitirá que las personas también se desenvuelvan socialmente aprovechando las diferencias en cuanto a energías, perspectivas y aportaciones. Todo esto deberá lograrse al respetar las realidades individuales y estilos de vida, pues será una garantía para su propio progreso y desarrollo social.

Por otra parte, Blanco (2009) describió la importancia de no confundir la diversidad como sinónimo de desigualdad. Argumentó que las desigualdades son producto de circunstancias externas «cuando se establecen asimetrías entre las personas o grupos, cuando las diferencias se utilizan para segregar, seleccionar o discriminar a los estudiantes, o cuando se brinda una atención educativa homogeneizadora que no respeta ni se ajusta a la diversidad» (Blanco, 2009: 92). Aunque las situaciones de desventaja, sobre todo la discapacidad, es visualizada comúnmente como la diversidad del alumnado, en el presente estudio lo que interesa es reconocer la pluralidad en el acceso al aprendizaje.

Para Wang (1994), todos los alumnos son diferentes en cuanto los conocimientos con los que cuentan, intereses y estilos de aprendizaje, además, el tiempo que necesitan para aprender también varía, por ello se requiere distinto grado de apoyo educativo y diversidad en los enfoques de enseñanza. Este argumento indica una corresponsabilidad entre el alumnado y los docentes pues

refiere que debe existir ese apoyo por parte de las escuelas para satisfacer dicha diversidad.

ELEMENTOS DE LA ENSEÑANZA

En la enseñanza de los docentes es importante el uso de elementos que configuran su práctica y que apoyan a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Para el presente estudio, se abordarán aspectos primordiales como la enseñanza del docente, especificando los medios, estrategias, materiales, interacción con los alumnos y las acciones específicas hacia la diversidad; la planeación, los objetivos de aprendizaje, así como la evaluación que utilizó el maestro durante su práctica en tiempos de pandemia por Covid-19.

Primeramente, se describen los medios de enseñanza, lo cuales se reconocen como mecanismos que se utilizan para el desarrollo del aprendizaje y facilitan la comunicación entre los actores educativos. Bravo (2004) expuso que los medios «son recursos instrumentales que inciden en la transmisión educativa, afectan directamente a la comunicación entre profesores y alumnos y tienen sólo sentido cuando se conciben en relación con el aprendizaje» (p. 113). También describe que cualquier medio de comunicación puede representar un medio de enseñanza.

Partiendo de la idea anterior, puede hacerse referencia hacia medios más tradicionales hasta otros de uso más actual, pero que cumplen con la intención de optimizar la comunicación que se requiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido se toma en cuenta la definición propuesta por Rossi y Biddle (1970) (citado en Escudero, 1983) que se refieren a estos como los dispositivos o equipos que se usan con la finalidad de compartir información entre las personas para fines educativos, en contextos como la escuela o el hogar.

Otro elemento de la enseñanza se refiere al material educativo, el cual, de acuerdo con Cárdenas, *et al.* (2013), está conformado por el vínculo alumnos-contenido-docente y su papel es facilitar la adquisición de saberes, habilidades y competencias. Es preciso señalar que para algunos autores medios o materiales resultan sinónimos, sin embargo, para efectos del presente estudio, se abordarán como elementos por separado de cada uno de ellos.

En el caso de los materiales para la enseñanza a distancia existen experiencias desarrolladas a partir de esta modalidad educativa antes de la pandemia que sirvieron como referentes para la respuesta educativa emergente que se planteaba desarrollar. En este mismo sentido, Cabral (2008) mencionó que en la implementa-

ción de la educación a distancia es importante tener en cuenta que, «los materiales educativos de la modalidad a distancia sean productos comunicativos integrados por contenidos informativos, así como por actividades de aprendizaje que usen la información de estos contenidos» (p.72). De acuerdo con el autor, sería importante considerar que estos recursos puedan encontrarse por ejemplo en textos, videos, fotografías o tarjetas.

En cuanto a los objetivos de aprendizaje, autores como Gvirtz y Palamidessi (2006) indican que estos representan las intenciones hacia donde se dirigen las acciones, suponen una guía que orienta el proceso de Enseñanza-aprendizaje. Por su parte autores como Bloom (1971) (citado en Bravo & Cáceres, 2006), se han encargado de formular taxonomías que han sido útiles en el proceso educativo para establecer grados de dominio en cuanto a los resultados del aprendizaje del alumno. Lo anterior es importante, pues de acuerdo con diversos enfoques pueden advertirse las maneras de estructurar dichos objetivos.

Para este caso, se plantea que al analizar los objetivos de aprendizaje se indague respecto a que metas prevé el docente que el estudiante deberá alcanzar al término de un período de tiempo. Al respecto y cuidando no asumir una postura rígida con respecto a la expresión de conductas por parte del alumno, se presenta una definición más acorde a lo que interesa investigar, «los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje constituyen los fines o resultados, previamente concebidos como un proyecto abierto y flexible, que guían las actividades de profesores y estudiantes para alcanzar las transformaciones necesarias en estos últimos» (Bravo & Cáceres 2006: 3).

También se consideraron las estrategias que implementa el docente como otro elemento indispensable de analizar. Según Vargas-Murillo (2020) se configuran como un conjunto de acciones, es decir un procedimiento, que se encuentra dirigido a resolver un problema o bien cumplir con un propósito y que permite integrar, articular, adquirir y construir conocimiento tanto en estudiantes como en los propios docentes en un contexto académico. Esta precisión implica una posición activa del estudiante y del propio docente.

Para abordar las estrategias utilizadas por los maestros es importante tener presente que existen una gran cantidad de interpretaciones por diversos autores, tanto los relacionados con los momentos del proceso educativo, como específicas para la puesta en marcha de ciertos enfoques educativos. Sin embargo, se determina como básico abordar las estrategias relacionadas con intervención educativa del docente,

pues se asume que se está poniendo énfasis tanto en cuestiones de enseñanza, como también de aprendizaje (Rajadell, 2001).

Los docentes a partir del 2020 se vieron en la necesidad de ajustar la educación que impartían en las aulas hacia contextos a distancia. De la misma forma que con otros elementos para el desarrollo de su práctica, se contempla que es clave indagar sobre el tipo de estrategias que utilizaron los docentes durante este periodo. Para su análisis se toma como base la clasificación propuesta por Rajadell (2001) en donde se enlistaron, estrategias para adquirir y/o desarrollar conocimiento; estrategias para adquirir y/o desarrollar procedimientos o habilidades; estrategias para enseñar habilidades psicomotoras y estrategias para el cambio de actitudes y valores profesionales.

Acerca de las estrategias para adquirir y/o desarrollar conocimiento se encuentran tanto las centradas en el formador, como las centradas en el alumno y en el medio. Las centradas en el docente incluyen las estrategias expositivas, es decir aquellas en donde el docente comunica la información desde un ambiente totalmente controlado y en donde comúnmente hay un abuso de su expresión oral. Esta se considera unas de las más utilizadas por parte de los docentes, junto con la interrogación didáctica, en donde el docente va incorporando los contenidos a partir de realizar preguntas a los alumnos.

Otras estrategias de esa misma clasificación incluyen las centradas en el alumno como la solución de problemas, la elaboración de proyectos y el torbellino de ideas, conocido también como lluvia de ideas. Esta última a partir de la experiencia se identifica como la más utilizada para explorar los conocimientos previos del alumno.

Por otro lado, las estrategias para adquirir y/o desarrollar conocimiento centradas en el medio, se refieren a la manipulación de las formas a través de los cuales se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje. Rajadell (2001) propuso una clasificación de acuerdo con el soporte que utiliza cada medio, ya sea físico o simbólico, tales como, soporte tecnológico, como medios audiovisuales o informáticos; soporte textual, tales como relatos escritos o documentales gráficos; también estrategias de soporte corporal como la representación escénica o mimo; por último, se enuncian las de soporte experiencial que implican la experiencia vivida por las personas acerca de un asunto educativo.

Las estrategias para adquirir y/o desarrollar procedimientos o habilidades se relacionan por ejemplo con el tratamiento de los números en las operaciones, en tales

estrategias se puede abordar la de simulación o bien el error didáctico. Se abordan también las estrategias para enseñar habilidades cognitivas que van en una sucesión de complejidad creciente, tales como las de aplicación de conceptos o información, análisis, síntesis y valoración. También se expusieron las estrategias para enseñar habilidades psicomotoras, entre las cuales se especifican, el entrenamiento sistemático o la ejercitación, las actividades de dramatización, las actividades lúdicas, actividades manuales y talleres (Rajadell, 2001).

Especial importancia cobran aquellas estrategias para adquirir y/o desarrollar procedimientos o habilidades relacionadas con adquirir y/o desarrollar actitudes y valores, puesto que se abordan las estrategias para el cambio de valores y comportamientos, consideradas importantes durante la pandemia, tanto en el ámbito personal como social. En esta misma tipología se abordan estrategias para el cambio de actitudes y valores de tipo profesional, entre las que se encuentran el trabajo cooperativo y el *Team teaching*. Esta última estrategia está relacionada con la coenseñanza, la cual es básica entre maestros especialistas y docentes frente a grupo para acompañar en la transformación de enseñanza.

Para continuar con el análisis de los elementos de la enseñanza, se aborda a continuación la planeación docente. Para su conceptualización se toma en cuenta el planteamiento de Gvirtz, y Palamidessi (2006) que la define como:

una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumento abstracto sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente (p. 177).

Es aquí donde se reconoce que no existe un formato único o preestablecido para realizarla sobre todo en contextos de educación a distancia poco conocidos por los docentes. A pesar de considerar que existen ciertos aspectos deseables en esta misma, lo importante para este estudio será describir la forma en la que cada uno de los docentes la realizó.

Desde una perspectiva de atención a la diversidad, es deseable una planeación que pretende asegurar el aprendizaje para todos y todas que deberá incluir lo que se establece en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este planteamiento afirma que existen otros estudiantes que se benefician de formas de enseñanza o

materiales antes creados y dirigidos hacia alumnos con alguna discapacidad. Actualmente se reconoce que se puede aprovechar esto no sólo en un alumno que ha sido identificado con un problema de aprendizaje, sino para el resto de la clase también (Alba, *et al.*, 2014). Lo anterior implica una multiplicidad de formas de acceso a los aprendizajes que impacta en la presentación de la información, la expresión y la motivación para implicar a los estudiantes.

Se precisa que en el planteamiento del DUA se enfatiza que todos los alumnos, presenten o no una discapacidad, tienen distintas formas de apropiarse del conocimiento en distintos niveles académicos y con distintas características socio emocionales que influyen en el aprendizaje. Por ello los beneficiados al implementar este diseño aumentan.

En el caso de que las planeaciones que considerasen el DUA no resultaran suficientes para ciertos alumnos, se hará uso de los ajustes razonables, los cuales se describen como «medidas específicas que tienen como objeto o meta la accesibilidad en casos particulares, pero que se adoptan cuando ésta no es posible desde la previsión del diseño para todos, teniendo en consideración las necesidades específicas de una persona» (Palacios, 2008: 9).

Esto representa que los ajustes razonables tienen la función de asegurar el acceso al aprendizaje cuando se presenta una necesidad concreta en las personas con discapacidad, o bien aquellas excluidas o limitadas por las barreras en el entorno o el currículo. Aunque es deseable que siempre se trabaje pensando en la diversidad, los ajustes razonables servirán cuando por alguna razón los estudiantes no puedan acceder a un producto o servicio y se requiera una modificación o adaptación especial para conseguirlo. No llevar a cabo estos ajustes razonables en situaciones o casos necesarios impedirá la accesibilidad al currículum educativo, lo cual desde esa perspectiva representa una forma de discriminación (Palacios, 2008).

El último elemento de la enseñanza que se abordará es la evaluación. Dentro del presente estudio se abordarán los distintos caminos que utiliza el docente para identificar los logros de sus alumnos, además de cómo percibe las medidas realizadas durante la pandemia en términos de sus propias acciones y de las decisiones tomadas por las autoridades para continuar con los servicios educativos.

Se analizará desde la perspectiva de la evaluación formativa puesto que se establece como un rasgo deseable en la atención educativa para la diversidad. Para acotar esta tendencia, se comparte la visión de Marrufo (2016), quien explica este elemento desde el fortalecimiento de una cultura valorativa, en donde los datos

recabados al analizar los aprendizajes de los alumnos constituyan una oportunidad de aprender también para el docente. Esta cuestión representa una ambición en la educación desarrollada durante el aislamiento social, puesto que la acción evaluativa deberá conducir al mismo tiempo a una mejora en el aprendizaje de los alumnos como en la transformación al reflexionar sobre la propia práctica.

MÉTODO

La metodología utilizada para esta investigación es de corte mixto de tipo explicativo secuencial, concretamente empleando el estudio de caso (Hernández, et al., 2014; Creswell y Plano, 2007). Para el primer autor este tipo de investigación se «caracteriza por una primera etapa en la cual se recaban y analizan datos cuantitativos, seguida de otra donde se recogen y evalúan datos cualitativos» (p. 566). El método considerado en esta investigación fue el estudio de caso, lo consideramos apropiado, pues de acuerdo con Creswell (2013), se indaga un caso colectivo o varios casos que se encuentran ligados por el tiempo y lugar y que comparten características comunes. En este sentido se tomaron en cuenta ocho casos de maestros que comparten cinco características comunes: 1) laborar en una misma escuela que no cuenta con el acompañamiento de una Unidad de Servicios de Apoyo para la Escuela Regular (USAER); 2) con rangos de edad entre 20 y 30 años; 3) con experiencia docente menor a diez años; 4) sin estudios formales para atender a la diversidad y 5) desempeñarse frente a grupo durante el ciclo escolar 2021—2022.

La escuela primaria seleccionada se ubica en el municipio de Salinas Victoria del estado de Nuevo León, principal fuente de la obtención de datos. De los ocho docentes, tres son hombres y cinco mujeres. En esta escuela, gran parte de las alternativas elegidas por los docentes para atender a los alumnos fue desde la toma de decisiones del colectivo escolar en el Consejo Técnico, sin embargo, se les otorgó autonomía para implementar otras formas de trabajo que consideraron congruentes con las necesidades de cada uno de sus grupos.

Se establecieron categorías de análisis tales como, **concepciones acerca de la diversidad, variabilidad de la enseñanza y planeación desarrollada**, desde las cuales se obtuvo información de los docentes para recuperar prácticas relacionadas con la enseñanza durante la contingencia sanitaria por Covid-19. Con este fin se recurrió en una primera etapa a un cuestionario y al análisis de documentos y se realizarán entrevistas con los docentes en una etapa posterior para complementar la información.

En la primera etapa se analizará la enseñanza desarrollada desde su propia concepción a través del cuestionario, luego se contrastará la información obtenida del análisis de documentos, en específico con las planeaciones elaboradas durante la situación de aislamiento social. Posteriormente se aplicarán entrevistas a cada uno de ellos para triangular la información obtenida anteriormente.

Con respecto al cuestionario, se eligió este instrumento al reconocer las ventajas de permitir plantear preguntas de tipo abiertas y cerradas (Hernández, *et al.*, 2014). En cuanto al primer tipo, se seleccionaron preguntas en las que se requería información más amplia y en donde no se tenía un antecedente sobre las posibles respuestas; en el caso de las cerradas, estaban dirigidas a sintetizar de mejor manera sus respuestas, puesto que, en la clasificación de medios, materiales o estrategias, puede haber cierta ambigüedad, según la teoría analizada previamente. A partir de dicho análisis del instrumento se concentró el esfuerzo en recabar la información sobre datos específicos para conocer la constancia del uso de las formas de enseñanza entre los docentes en preguntas cerradas y recabar datos sobre la concepción de diversidad a través de preguntas abiertas que permitan ayudar a definir mejores opciones para el abordaje en los datos sobre dicho tema.

El diseño del cuestionario incluyó 30 reactivos, cinco de los cuales se enfocaron en datos generales de los docentes; igualmente hubo dos cuestionamientos específicos sobre su concepción de diversidad y cambios en la misma a partir de la pandemia. En cuanto a las respuestas, se determinó necesario dejar abierta la pregunta sobre su propia concepción, mientras que en las demás se configuraron respuestas de opción múltiple.

Nueve ítems fueron contemplados para valorar, desde la perspectiva del docente, algunos aspectos importantes sobre la enseñanza desarrollada; con esta finalidad se ofrecieron respuestas utilizando la escala de Likert. Al docente se le cuestionó sobre el nivel de cambio de concepción acerca de la diversidad en la pandemia; así como la pertinencia de la enseñanza y la evaluación implementada para esta misma; además de lo adecuado que consideraron las estrategias a nivel federal y local de las autoridades educativas; y por último, se le cuestionó acerca de cómo calificaba el acompañamiento directivo, la frecuencia del acompañamiento de los colegas docentes y la búsqueda de información realizada de manera personal, así como el grado de disposición que consideran para mejorar su formación en términos de la enseñanza hacia la diversidad de los alumnos.

Otros seis cuestionamientos fueron dirigidos a los elementos de la enseñanza implementada. Los cuestionamientos pretendían recabar la variabilidad de características de la enseñanza brindada por el docente de primaria, preguntando por los medios, acciones, objetivos, estrategias, materiales y el tipo de evaluación utilizados durante la contingencia por Covid-19. Para ello se enlistaron posibles respuestas para elegir, dejando también una opción para incluir otras alternativas.

Como complemento, se cuestionó por la frecuencia de las interacciones con los alumnos, los logros de los alumnos, los problemas presentados y áreas de oportunidad. Estas temáticas se resolvieron en ocho ítems que se presentaron como opción múltiple y sólo la última sobre sus áreas de oportunidad detectadas se dejó como pregunta abierta.

Por último, se hizo uso de la investigación en archivos, la cual se considera como «el análisis de materiales que se han almacenado para investigación, servicio y otros propósitos, lo mismo oficiales que no oficiales» (Angrosino, 2012: 78). En esta cuestión, se contó con la posibilidad de analizar las planeaciones de los docentes.

En el caso de las planeaciones se elaboró un cuadro de doble entrada para describir los elementos que se fueran encontrando en dichos archivos. Cada vez que fueran identificándose elementos considerados en la planificación se agregó una columna más para tener la posibilidad contrastarlo con el siguiente archivo.

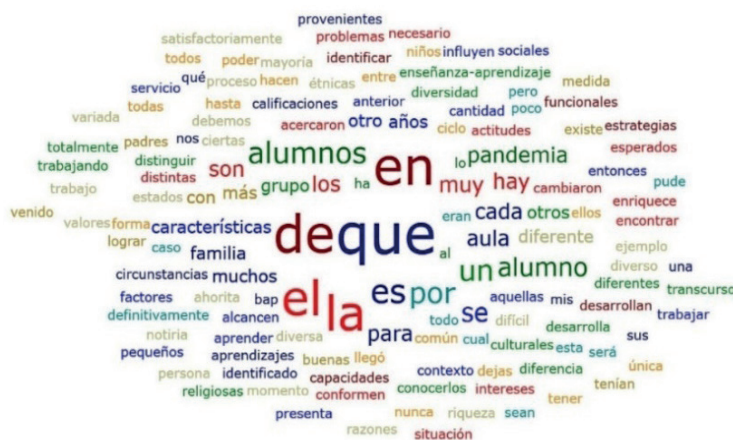
RESULTADOS

Debido a la pandemia por Covid-19 y el distanciamiento social, se aplicó este primer instrumento a distancia, se solicitó el consentimiento de los docentes para utilizar las respuestas para el presente estudio, respetando en todo momento la confidencialidad de sus datos. El documento fue administrado a partir de una liga compartida por medio de WhatsApp.

Como resultado de este instrumento se encuentran los **datos demográficos** a continuación descritos de acuerdo con sexo, edad, años de servicio y nivel de formación, exceptuando el correo electrónico. El cuestionario fue resuelto por ocho educadores de nivel primaria, cinco mujeres y tres hombres, con rangos de edades entre 24 y 28 años. Los docentes cuentan con menos de diez años de servicio, además sólo dos de ellos cuentan con maestría terminada, mismos docentes que tienen entre 5 y 9 años de servicio; los otros seis docentes con 0 a 4 años en la función docente mencionaron contar con el grado de licenciatura como último grado de estudios.

De forma inicial, se le preguntó sobre su **concepción acerca de la diversidad** y se identificaron algunas palabras claves utilizadas para definir dicho concepto. Para llevar a cabo la reflexión de los datos sobre la concepción, los cambios y las causas de dichos cambios se utilizó el software *Atlas.ti*, para generar una nube de palabras y una red.

FIGURA 1. NUBE DE PALABRAS, CONCEPCIÓN DIVERSIDAD



178

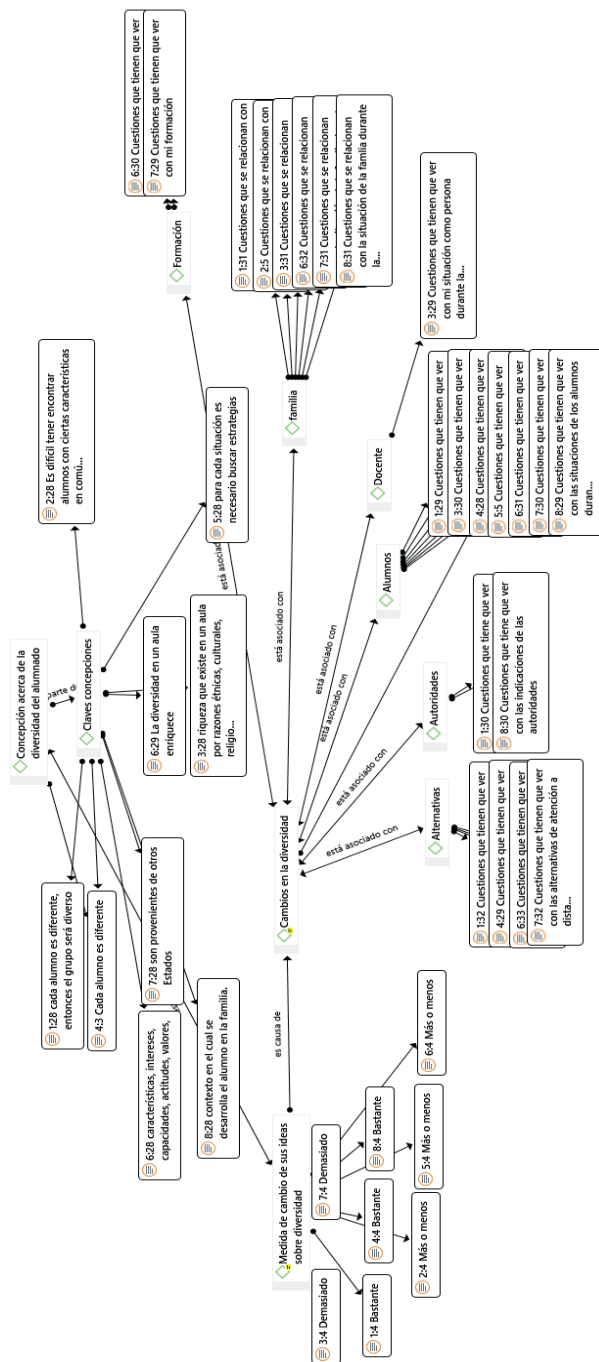
Al analizar las concepciones resultantes, 3 de los docentes atribuyen la diversidad de los estudiantes a situaciones específicas, lo cual se relaciona todavía con el paradigma de integración en donde se realiza una enseñanza homogénea y se diversifica sólo para quienes se percibe como diferentes. Echeita (2020) analiza que de hecho las acciones propuestas durante el aislamiento social por la pandemia son más del estilo de integración, donde se trata de considerar a la mayoría de los alumnos, pero no se alcanza a todos.

Posteriormente se les cuestionó a los docentes sobre la medida en que a partir de la pandemia han cambiado sus concepciones sobre la diversidad y trascendió que 2 de los maestros mencionan que demasiado, 3 refieren que bastante y otros 3 lo califican que más o menos ha cambiado. Más adelante se les cuestionó acerca de las causas que reconoce como las que detonaron estos cambios, en esta respuesta, se reconoce la elección de seis elementos asociados, tales como las alternativas existentes para continuar con la educación a distancia, las características de los alumnos, las características relacionadas con ellos mismos, su nivel de formación, la situación de la familia de los alumnos y cuestiones que tienen que ver con las decisiones tomadas por las autoridades.

Acerca del cambio de las concepciones que tenían acerca de la diversidad, 7 de los casos consideraron que las características que presentaron los alumnos durante la pandemia influyeron en dichos cambios, solamente uno de los participantes no compartió esta causa.

A continuación, se muestra la Figura 2 en donde pueden verse relacionadas estas concepciones acerca de la diversidad, la forma en la que cambiaron estas mismas y las razones a las que se atribuyen los cambios. Cada caso está representado con el número inicial como las respuestas ofrecidas por cada docente.

FIGURA 2. RELACIONES ENTRE LAS CONCEPCIONES, CAMBIOS Y LAS CAUSAS



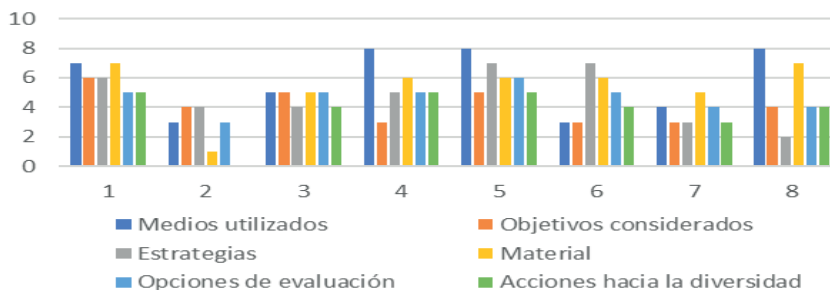
Nota: En la figura se muestra cómo se relacionan las respuestas ofrecidas por los docentes acerca de las concepciones que tienen de la diversidad y las asociaciones que hacen con los cambios producidos a partir de la pandemia.

De acuerdo con lo expuesto en esta relación es necesario reconocer el enorme esfuerzo realizado por los docentes para ajustarse a las circunstancias del aislamiento social decretado y a las crecientes diferencias para el acceso al aprendizaje de sus alumnos. Por otra parte, también es importante resaltar lo que recaba Castillo (2021), cuando aborda el tema de las competencias necesarias para atender a la diversidad en donde afirman que es preciso que el docente reflexione críticamente su propia práctica y sus creencias para identificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y encaminándose hacia una transformación en donde integre la investigación para mejorar su quehacer profesional. Así el docente puede permanecer pasivo observando las dificultades que se presentan o bien implicándose en las soluciones.

Ahora bien, aunque son importantes las concepciones que se tiene en cuanto a los alumnos con quienes se trabaja, mayor importancia adquieren las acciones desarrolladas por los docentes. Según Echeita «no basta, ni mucho menos, con cambiar lo que se dice, confiando en el poder de la palabra y el discurso, sino que el principal camino a seguir es precisamente el contrario; cambiar lo que se hace, transformar radicalmente la gramática escolar al uso» (2007, p.4). Por ello fue importante preguntar a los docentes por los medios, los objetivos, las estrategias empleadas, los materiales utilizados, las opciones de evaluación que consideró, así como las acciones que fueron emprendidas para satisfacer a la diversidad identificada en el tiempo de pandemia.

Por otra parte, los resultados de la **variabilidad de las formas de enseñanza** utilizadas por parte de los docentes se muestran en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1. VARIABILIDAD EN LA ENSEÑANZA



Nota: En la figura se presentan los ocho casos de los docentes y la variabilidad del uso que les dan a los elementos de la enseñanza.

La mayor variabilidad se presenta en el docente 5, mientras que la menor corresponde al docente 2, quien incluso menciona que no implementó acciones específicas para atender a la diversidad. Ahora bien, en cuanto a los elementos en donde se percibe una mayor diversificación es en los medios, lo cual se considera lógico debido a las diferentes formas de comunicación que se tuvieron que entablar con los alumnos. Mientras que donde se obtuvo una menor cantidad de acciones de los docentes, fue en las acciones específicas para responder a la diversidad del alumnado. Al respecto se considera que la limitada cantidad de opciones planificadas y realizadas para los alumnos desde una perspectiva de inclusión educativa aumenta la discriminación y marginación (Echeita, 2020) y conducen al fracaso escolar.

Como complemento en la siguiente Tabla 1 se detallan todos los tipos de elementos de enseñanza encontrados y cuántos son los docentes que los prefieren.

TABLA 1. PREFERENCIAS DE USO EN LOS ELEMENTOS DE ENSEÑANZA

<i>Elementos de la enseñanza</i>	<i>Docentes</i>	<i>Elementos de la enseñanza</i>	<i>Docentes</i>
Medios	#	Tipos de objetivos	#
Redes sociales	8	Planes y programas SEP	7
Plataformas para clases sincrónicas (zoom, meet, teams)	8	Zona escolar	6
Whatsapp	6	A partir de evaluar a cada alumno	5
Correo electrónico	6	Colectivo escolar	5
Medios escritos (cuadernillos)	5	Para todo el grupo	4
Llamadas telefónicas	5	Considerados por usted	4
Televisión	4	Aprende en casa	2
Plataformas virtuales para interactuar (classrooms, sitios web)	4		
Estrategias	#	Material	#
Solicita la participación	7	Explicativo visual	8

Explicaciones verbales sincrónicas	7	De plataformas interactivas	7
Observación/escucha	6	De sitios web	7
Resolución de problemas	6	De aplicaciones	6
Co—enseñanza	4	Impreso	6
Enseñanza personalizada	4	Concreto	4
Videos de explicaciones asincrónicas	4	Del contenido de Escuela T.V. y/o Aprende en casa	4
Criterios de evaluación	#	Acciones hacia la diversidad	#
Exámenes	8	Hablar con los padres	7
Asistencia a clases en línea	7	Hablar con alumnos	5
Evidencias entregadas	7	Variación de estrategias o ma- teriales	5
Acciones sincrónicas	6	Flexibilizar los objetivos	4
Preguntas orales	5	Clases individualizadas	3
Cuadernillos	4	Subgrupos de alumnos con dificultades	3
		Cambiar la temporalidad de la interacción	3
		Nada	1

Nota: Dentro de la tabla se muestran los tipos de elementos más utilizados por los docentes y la frecuencia de uso respectivamente. El símbolo # representa la cantidad de docentes que eligieron dicha alternativa.

En la Tabla 1, se explica que los **medios** mayormente utilizados por los docentes fueron el uso de plataformas como Zoom, Google Meet o Teams, además de las redes sociales. En menor medida se utilizaron la televisión y las plataformas como Classroom o sitios web.

Acerca de las **estrategias** que fueron empleadas durante la enseñanza a partir de la pandemia, los que más se utilizaron fueron, explicaciones verbales y la solicitud de participación de los alumnos de forma sincrónica también.

Otra cuestión realizada a los maestros fue acerca de los **materiales** que tuvo oportunidad de utilizar durante la pandemia para acompañar la enseñanza. El hallazgo es que el material explicativo visual es el más utilizado entre los maestros.

También se les preguntó acerca de los formatos u opciones de **evaluación** que utilizaron durante la pandemia. Los resultados indican que el más usado fueron los exámenes, pero también la mayoría indicó que consideró la asistencia de los alumnos a las clases virtuales, así como las evidencias que les entregaban. Una menor cantidad de docentes consideraron entregar cuadernillos a sus alumnos y la respectiva revisión de éstos como parte de la calificación que asignaron durante la pandemia.

Con relación a las **acciones para la diversidad** identificada en el tiempo de pandemia, la mayoría de los docentes mencionó que hablaba con los padres de familia en caso de que se presentaran dificultades, por otra parte, una de las personas describió que no realizó ninguna acción en este sentido.

De acuerdo con lo analizado, es posible identificar que debido a la premura de la crisis fue difícil planificar e implementar una respuesta educativa más acorde a las necesidades de las escuelas. Debido a datos relacionados con las estrategias utilizadas por los maestros se considera que se estuvo «aplicando una pedagogía en línea o en remoto, basada en un diseño pedagógico para la presencia» (García, 2021, p.16).

Aunque el postconfinamiento ya ha evidenciado algunas pérdidas en los aprendizajes de los alumnos, será en el momento en que se regrese al 100% de la presencialidad en las aulas en donde será posible diagnosticar los atrasos y las pérdidas en los aprendizajes (Reimers, 2021). Situación que también se relaciona debido la gran dificultad para plantear una evaluación formativa desde la educación a distancia, lo cual queda evidenciado con las respuestas proporcionadas por los docentes en el tema de evaluación.

Los resultados del cuestionario revelan que la frecuencia de la solicitud de interacción que los docentes les pedían a sus alumnos, era diaria, por cinco de los educadores, sólo en el caso del docente 2 se desarrollaba dos veces por semana, mientras que el docente 4 y 7 solicitaban interactuar con ellos de 3 a 4 veces por semana. Además, se puede observar que el docente 5 y 8 pedían interactuar diariamente y utilizaron más de 30 horas a la semana en la enseñanza con sus alumnos. Aunque los docentes 6, 1 y 3 también requerían interactuar diariamente con sus alumnos, estos utilizaron de 5 a 10 horas, de 26 a 30 horas y de 11 a 15 horas respectivamente en tiempo de enseñanza de manera exclusiva. Por otro lado, el docente

2 menciona que solicitó interactuar con sus alumnos sólo dos veces por semana lo cual coincide con que destinó menos de 5 horas en la enseñanza durante la semana.

La situación descrita puede entenderse con las reflexiones realizadas por García (2021) acerca de las destrezas o los problemas que enfrentaron los docentes para continuar con la enseñanza presencial. Menciona que mientras hubo quienes rechazaron por completo e incluso atacaron la metodología a distancia, otros más transitaron a esta modalidad y encontraron las ventajas que ofrece y también hubo otros a quienes no les representó una dificultad especial. Otro factor interesante que enuncia este mismo autor es el de la fatiga por la réplica síncrona denominada «fatiga Zoom» (Wiederhold, 2020, citado en García, 2021).

Acerca de los aprendizajes en los alumnos durante la pandemia, se les preguntó a los maestros la medida en que consideran que los alumnos lo hayan logrado. De los docentes, cinco dijeron que se han logrado medianamente, mientras que tres explican que se han logrado parcialmente. Resulta complejo cómo se planteó anteriormente determinar las repercusiones reales en cuanto al rezago educativo durante el confinamiento, empero, Reimers (2021) afirma que sobre todo en el nivel educativo de primaria existe una gran pérdida en el aprendizaje, esto según algunos estudios realizados en otros países.

Para cuándo los alumnos se comunicaban frecuentemente o de manera intermitente, se planteó la pregunta reflexiva si ¿se presentaron problemas en la consecución de los objetivos de aprendizaje? y además se les cuestionó ¿qué porcentaje tuvo comunicación nula? En la primera pregunta sólo dos maestros mencionaron que en ocasiones se presentaron, por otra parte, el docente 8 menciona que siempre sucedió, el docente 4 que casi siempre, mientras que el docente 2 dice que casi no se presentaron problemas. Luego, los docentes 1, 2, 3, 6 y 8 explican que menos del 10% de alumnos tuvieron comunicación nula con ellos. El docente 4 y 5 dicen que del 21 al 30% hubo de comunicación nula, y sólo el docente 7 reporta del 11 al 20% de alumnos con esa característica.

Las afirmaciones anteriores indican que, si bien hubo comunicación con más de 70% de los alumnos, la mayoría de los alumnos aun con comunicación frecuente o intermitente tuvieron dificultades para acceder a los aprendizajes. Esto significa que será necesario trabajar con base en los principios de la inclusión educativa en todos los centros educativos, al encontrarse brechas profundas en los aprendizajes de los alumnos después del aislamiento social por la pandemia. Lo deseable es actuar en consecuencia, brindando un sistema educativo equitativo, Echeita menciona

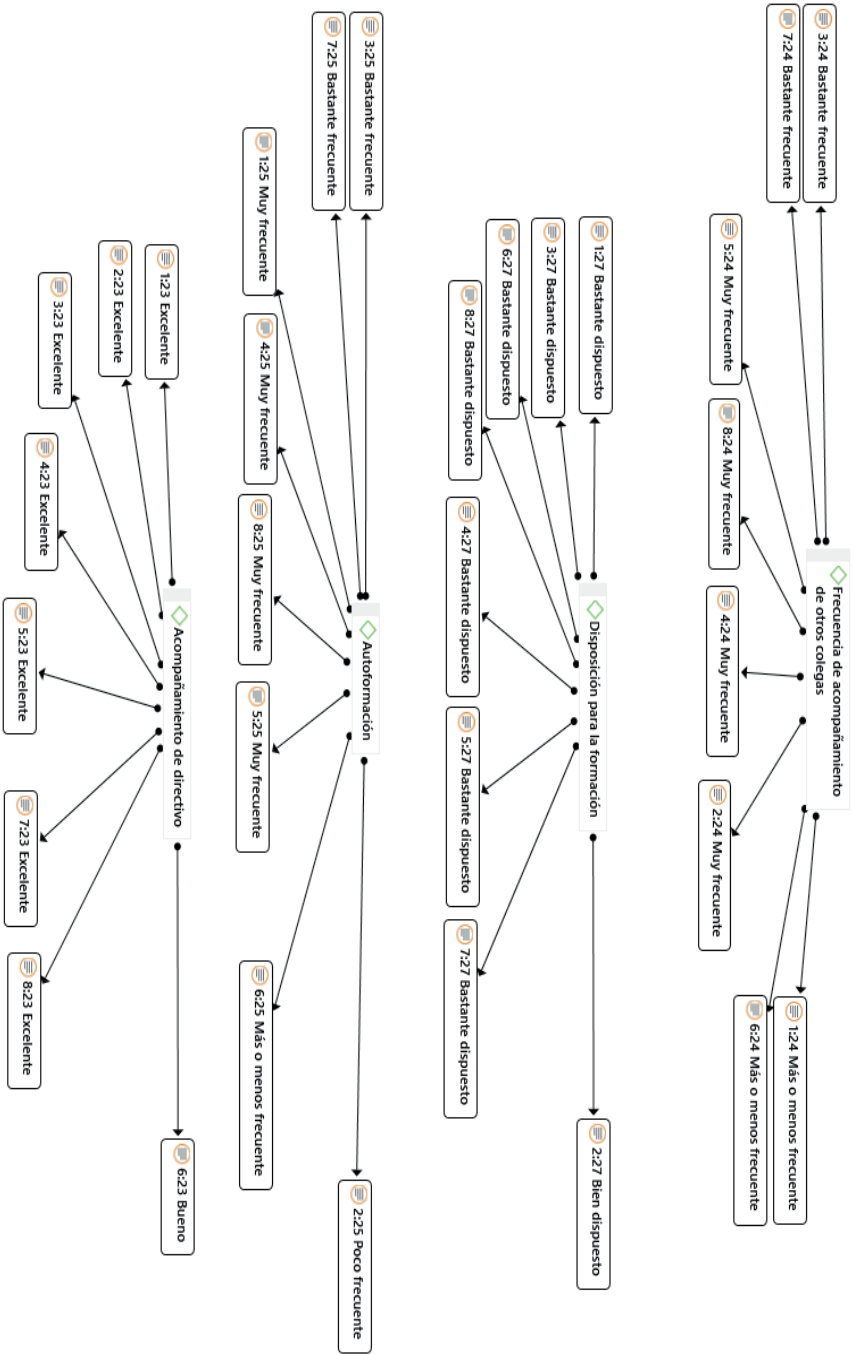
que ésta es la mejor manera de abordar dichos problemas, además de fomentar el sentido de pertenencia, colaboración y apoyo mutuo (2020).

Dentro de las competencias deseables en el profesorado se encuentra la de analizar de manera crítica las políticas que orientan la educación inclusiva encaminadas a promover el desarrollo de culturas, políticas y prácticas de inclusión (Castillo, 2021). Esta afirmación se relaciona con las respuestas de los docentes sobre las medidas que fueron implementadas a nivel federal y local para continuar con la educación. Aquí cinco de los docentes contestaron que a nivel federal consideran que estas medidas fueron más o menos adecuadas, ningún otro docente expresó mayor calificativo. Mientras que, de las medidas a nivel local, se calificaron por parte de uno de los docentes como muy adecuadas, mientras en 6 de los casos como más o menos adecuadas. En contraste, para un maestro fueron poco adecuadas estas medidas.

Estos hallazgos se complementan con su propia valoración en cuanto a la actuación en la enseñanza y la evaluación dirigidas a la diversidad de sus alumnos. Al respecto, cinco docentes calificaron como muy pertinentes tanto su evaluación como su enseñanza. En caso de la enseñanza tres maestros se consideraron como más o menos pertinente, mientras que en la evaluación dos calificaron como muy pertinente y uno más como poco pertinente. Si se regresa a la concepción inicial sobre la diversidad, se considera que tanto para las acciones locales y federales, así como las propias, las respuestas están condicionadas a la forma en la que se perciben las diferencias entre los alumnos. Es difícil concluir qué tan congruentes para los alumnos resultan las valoraciones de los maestros. Sin embargo, se concibe importante invitar a la reflexión, puesto que como afirma Melero «esta preocupación de cómo nuestras acciones repercuten sobre otras personas se convierten en nuestro compromiso ético y no debemos hacer algo que repercuta negativamente sobre otros u otras» (2011: 27).

Luego de esta serie de reflexiones se presentan resultados relacionados con la formación continua del educador de nivel primaria acerca del acompañamiento que recibió por parte de su directivo, por parte de otros colegas y de la frecuencia en que buscó informarse para mejorar sus prácticas en la atención hacia la diversidad de los alumnos. Los datos enunciados anteriormente se muestran a través de una red en la Figura 4, la cual fue elaborada con el Software *Atlas.Ti*

FIGURA 4. FORMACIÓN CONTINUA DURANTE LA PANDEMIA



Nota: En la figura se muestra la valoración que hacen los docentes acerca de la formación junto a sus colegas, su propia disposición y auto formación y la formación desde el directivo.

En los resultados obtenidos sobre la formación continua se observan similitudes en cuanto a las respuestas ofrecidas y los casos que así lo argumentan para la pregunta 1 y 3; en estos cuestionamientos se pregunta por la frecuencia del acompañamiento de los colegas y para su autoformación durante la pandemia. Es aquí donde los casos 3 y 7 responden bastante frecuente. En la primera pregunta sobre el acompañamiento de otros docentes, los maestros 1 y 6 describen que fue más o menos frecuente, mientras que en el caso de la autoformación el docente del caso 6 lo califica como más o menos frecuente y el caso 2 como poco frecuente.

En la actualidad, de acuerdo con Castillo (2021), no se considera una excusa la falta de preparación el tema de inclusión educativa y el trabajo con la diversidad de los estudiantes. Se reflexiona que la necesidad de avanzar hacia prácticas más flexibles, adecuadas y diversificadas debe ser prioritario en las políticas de formación actual tanto inicial como continua. Empero, si se parte de que la educación es un derecho básico, urgente e impostergable, cada actor educativo deberá responsabilizarse por colaborar, investigar, compartir y difundir formas cada día más equitativas y de igualdad que se requieran para conseguirlo.

Como complemento de lo descrito por los docentes en el cuestionario, se llevó a cabo el análisis de planeaciones desarrolladas por ellos mismos; de este modo, se analizaron 8 documentos de planeaciones que corresponden a una semana de trabajo y que fueron desarrolladas durante el mes de mayo de 2021. Después de reflexionar acerca de su contenido, emergieron ciertos elementos en esta categoría preestablecida que son necesarios para describir su contenido, **asignaturas consideradas, propósitos, medios, estrategias, materiales, ajustes razonables y la evaluación** propuesta.

Al contrastar con lo obtenido en el cuestionario, se encontró que la mayoría de los docentes aborda aprendizajes no sólo de Español y Matemáticas en su planeación sino también en todas las **asignaturas** del grado, a excepción de un docente. Asimismo, se encuentra que todos los docentes consideran los aprendizajes esperados, sin embargo, uno de los docentes, el 6, plantea temas por desarrollar en la planificación, lo que contrasta con que en el cuestionario este docente sí especificó considerar objetivos propuestos por la SEP, por lo cual se infiere que puede considerarlos, pero no lo refleja en la planificación por escrito.

Los aprendizajes esperados se encuentran presentes en las planeaciones como **propósitos** a cumplir durante determinadas secuencias de actividades. De manera específica ninguno de los docentes temporaliza o gradúa la consecución de es-

tos mismos. Seguramente el acompañamiento de un departamento de educación especial pudiera contribuir a que hubiera mayor apertura para comprender los principios a partir de los cuales se pueden realizar ajustes a estos elementos en la planeación.

Sobre el asunto de los **medios**, casi todos los docentes incluyeron el medio a través del que tuvieron comunicación con los alumnos, sólo uno de ellos lo omite en el documento de planeación, sin embargo, en el cuestionario respondió que tenía una alta diversificación en cuanto a éstos. Se menciona el uso de Google Meet, Facebook y WhatsApp. Por ello, para alumnos a quienes se les dificulta el acceso a los medios electrónicos seguramente tendrán mayor índice de rezago académico. Desde el planteamiento del DUA ya se han analizado las consecuencias de contar con un único medio, entre las que se encuentran, la exclusión de aquellos que no se encuentren en posibilidad de acceder o bien que se estimularán sólo determinadas áreas cerebrales dejando en detrimento otras (Alba, *et al.*, 2011).

En el caso de las **estrategias**, en la planeación se puede encontrar que los ocho docentes prefieren el uso de ejercicios prediseñados, cuestión que solamente seis mencionaron en el cuestionario, uno de ellos plantea actividades lúdicas, aunque otros tres solicitan escuchar canciones, buscar objetos en casa y elaborar maquetas, cuestión que se considera divertido para los alumnos. La mayoría solicita copiar texto en la libreta y ofrece explicaciones verbales. Aunque las estrategias son elegidas previamente, lo importante es reflexionar si abarcan a todos los estudiantes desde su diseño; durante la aplicación considerar si es necesario realizar ajustes y al final, verificar que hayan sido las indicadas para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes.

La reducción de estrategias que se observa en las planeaciones podría atenuarse si los docentes reconocieran el DUA, como un conjunto de estrategias que les permiten desarrollar el currículo de una manera más accesible a todos los alumnos (Alba, *et al.*, 2011). Sobre todo, porque se sigue recurriendo de manera mayoritaria a explicaciones verbales y apuntes en los cuadernos de los alumnos cuando actualmente se encuentran muchas más formas de representación, expresión e implicación de los conocimientos, habilidades y actitudes que se conjugan en el proceso educativo.

En torno a los **materiales** todos los maestros refieren el uso de libreta, libro de texto y hojas de ejercicios prediseñados, el docente no. 8 sólo refiere estos anteriores, aunque en el cuestionario detalló que utilizaba hasta 7; los docentes 4, 1,

2, 3 y 5 incorporan material visual, el primero también agrega juegos, el docente 5 especifica el uso de canciones y videos de Youtube, así como los docentes 2 y 3, quienes usan además la Guía Santillana y el Cuaderno de Trabajo virtual. Cabe destacar que en el caso de los docentes 4, 1, 3 y 5 desde el cuestionario se reflejaba cierta variedad, sin embargo, el docente no. 2 aclaró ahí mismo que sólo utilizaba un tipo de material. Los docentes 6 y 7 añadieron materiales que se pueden encontrar en casa, así como recortables. El caso del docente 7 fue quien especificó el uso de muchos materiales distintos a lo largo de la semana, aunque en el cuestionario sólo menciona de cinco tipos diferentes.

Mientras más variables y adecuados sean los materiales utilizados durante la enseñanza, los alumnos tendrán mayores oportunidades de acceder al aprendizaje. García (2021) destaca la flexibilidad que deberá existir posterior al confinamiento, por ejemplo, en recursos y materiales, pues como se puede evidenciar en las respuestas, hubo poco material que pudiera acompañar las secuencias didácticas desarrolladas por los docentes. Pero también refiere el uso de materiales que se utilizaron durante la educación a distancia, con la finalidad de tomar en cuenta el terreno ganado.

Acerca de la **evaluación** los docentes especifican que toman en cuenta las evidencias de trabajo en libreta, actividades prediseñadas y libro. Los docentes 2, 3 y 4 mencionan que se consideró también el uso de *classroom*. El uso de rúbricas está contemplado por los docentes 2, 3 y 7. El docente 8 incorpora la realización de maquetas y el 1 describe considerar la participación de clases en línea y coevaluación entre los alumnos. Llama la atención que de los instrumentos propuestos en la evaluación formativa tales como, «el portafolio, la lista de cotejo, la rúbrica, la guía de observación, organizadores gráficos y cuadernos del alumnado» (Marrufo, p. 168), sólo se tomen en cuenta en la planeación alternativas como trabajo en la libreta y como instrumento específico las rúbricas. Este mismo autor considera que la deficiencia en el uso de otras alternativas se debe al desconocimiento de las mismas o de situaciones en las que pueda implementarlas.

En cuanto a los **ajustes razonables**, ninguno de los maestros especifica los estudiantes que requieren alguna modificación para el acceso al currículo. El docente 8 no especifica nada acerca de esta necesidad, sin embargo, en el cuestionario si mencionó que realizaba algunas acciones para atender a la diversidad. Los docentes 2, 3, 4 y 6 mencionan que aclaraban dudas a través de los medios establecidos de comunicación. El maestro 5 aclara el uso de material de apoyo extra y explicación

individualizada, el docente 7 Cuadernillo de tablas y ejercicios de lectura comprensiva, así como repaso de lectura en voz alta y repaso de las tablas 2, 3 y 4, aunque como se especificó al inicio no menciona con quiénes realizará estos ajustes. Se retoma aquí que el docente 2 mencionó en el cuestionario que no realizó acciones específicas hacia la diversidad, pero es quien comparte planeación con el docente 3. El docente 1 según la planeación analizada los invitará a compartir experiencias personales y participar con situaciones de la vida diaria.

REFLEXIÓN

Evidentemente no es posible hablar de recetas para construir entornos más inclusivos y que sean adecuadas a todos los contextos. Cada escuela deberá recabar información, sistematizarla y analizarla para poder encontrar formas de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

En el caso de la enseñanza, el docente promueve o dificulta la movilización y significación de conocimientos, habilidades y actitudes a partir de sus acciones. Si bien el tiempo de aislamiento social ha repercutido en que se logren los objetivos de aprendizaje previstos, se considera que es importante analizar qué tan cercanos a la diversidad de los estudiantes fueron las decisiones tomadas en cuanto la enseñanza del docente.

Se reflexiona que, aunque se considera que los docentes hicieron un esfuerzo grande para continuar con las actividades educativas, no se puede asegurar que se desarrolló una enseñanza diversificada. Esto debido a que dentro de las planeaciones no se describen formas diversas de enseñanza respecto a los medios, objetivos, estrategias empleadas, materiales utilizados, opciones de evaluación, o las acciones emprendidas para atender a la diversidad,

Tampoco en este documento se especifica que las formas de enseñanza enlistadas se implementen con alumnos con diversas características, presentando entonces una planeación dirigida a la homogeneidad. La mitad de los docentes escribe que realizará algunas actividades para atender a la diversidad y otros que resolverán dudas si se requiere, sin embargo, éstas no se vinculan a las diferencias en el acceso al aprendizaje de sus alumnos.

En este sentido, se reflexiona que algunos elementos relacionados con dicho resultado fueron la concepción acerca de la diversidad, pues no se logra ser concebida por todos los docentes como una característica común en los alumnos, además, en la percepción de la responsabilidad del acrecentamiento de la diversidad

se enfocan en los alumnos y no las dificultades o barreras que como docentes se tienen para responder a las cambiantes condiciones escolares.

Roselló (2010) desde hace años, analizó la doble secuencia que se tiene al preparar las actividades para los alumnos. Por un lado, se toman decisiones para la clase y por el otro se toman decisiones para los alumnos considerados vulnerables o distintos. Estas dinámicas resultan difíciles de sostener, pero de alguna manera justifican la indicación administrativa de integrar ciertos alumnos en las planeaciones. Sin embargo, es cuestionable si las necesidades de los alumnos realmente se resuelven y si se hace de manera permanente, puesto que el desgaste de adaptar todo hacia ciertos alumnos puede resultar costoso y extenuante. Aun así, en las planeaciones analizadas no se encontraron alumnos mencionados para integrarlos en las actividades de una manera específica.

En cuanto al profesionalismo de los docentes, se percibe que hay innovación y creatividad en algunas de las actividades desarrolladas con la intención de continuar con la educación a la distancia. Como expone Reimers (2021), será trascendental entonces que esta experiencia se reúna con sus experiencias previas, para poder determinar qué herramientas adquiridas pueden atesorarse y vincularse al regreso en entornos presenciales. Pero también será apremiante generar una permanente formación respecto a la educación inclusiva para que la mejora en la práctica docente impacte en todos los alumnos.

Las prácticas de los maestros fueron enriquecidas desde que los docentes cambiaron o complementaron lo que se hacía en las aulas presencialmente con las medidas paliativas y emergentes que resultaron del confinamiento. Empero las decisiones tomadas durante este periodo no aseguraron el acceso al aprendizaje de todos los estudiantes. Por ello desde la propia política educativa a nivel nacional y local es importante retomar el compromiso por atender a todos los alumnos desde la particularidad que presenten para acceder al aprendizaje (Melero, 2015). Las necesidades de los alumnos deberán ser resueltas no sólo para la mayoría, sino asumir la responsabilidad con quienes no se beneficiaron de las decisiones tomadas para continuar con la educación a distancia.

La necesidad de llevar a cabo una educación inclusiva debe sentirse en todos los niveles de participación en el diseño, implementación y evaluación del currículum. Sobre todo, porque como medita Castillo (2021), este trabajo repercute en lo social, económico, político y cultural. Los nuevos retos implican asumir responsabilidades no sólo en el discurso o cambios de formatos.

Se reconoce que desde la formación inicial y continua no se encuentran los docentes suficientemente preparados para atender a la diversidad. Melero (2015) explica que probablemente la escuela no fue pensada para asegurar el respeto de las diferencias humanas y más bien se abarcaba sólo a la mayoría de los estudiantes. Al respecto, anima este mismo autor a romper el paradigma deficitario en donde se asume que hay niños incapaces de aprender. Durante la pandemia, los datos confirman que muchos alumnos quedaron fuera de los beneficios de la enseñanza, pero los docentes no consideran que sea un asunto que se relacione con su propia responsabilidad, más bien lo atribuyen a las condiciones de los alumnos y sus familias. Esto configura una actitud poco proactiva para resolver la desigualdad del acceso a la educación.

El aprendizaje obtenido de este análisis da cuenta del tránsito de los docentes y alumnos hacia diferentes medios de comunicación en donde no están incluidos todos los alumnos. Pero además refleja una mudanza de las estrategias, materiales, objetivos de aprendizaje, evaluación y acciones específicas para atender a la diversidad; de una enseñanza tradicional presencial a una enseñanza tradicional a distancia. En la mayoría de los casos presentados existe una cierta variabilidad de la enseñanza, incluso con aportes tecnológicos innovadores, pero que retoma la tendencia a la homogeneidad de los alumnos.

Asegurar la atención a todos los alumnos representa un compromiso ético, moral y social. Las actuaciones de los docentes no son las únicas con un déficit en la cobertura de los alumnos, las políticas educativas y la responsabilidad social por la educación de los niños y niñas también refleja una baja posibilidad de atender diferencialmente desde la equidad y la igualdad a un gran porcentaje de la población (Schmelckes, 2020).

Se requiere complementar los datos obtenidos con las entrevistas a los docentes, pero el análisis y resultados hasta el momento aportan elementos valiosos que contribuyen en la toma de decisiones en el futuro inmediato. Es impostergable entonces pugnar por una formación que permita generar recursos materiales, estrategias, medios, objetivos, evaluación y acciones dirigidos hacia la diversidad, principalmente a los niños y niñas que se encuentran en riesgo de deserción o en una situación de alta vulnerabilidad que les impide ejercer plenamente el derecho a la educación y contrarrestar su carácter homogéneo, segregador y excluyente.

REFERENCIAS

- Alarid, D. J. D., Jimenez, N. Y., Saldívar, L. M. & Torres, H. R. M. (2021), «Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en México», en D. Andrade, E. Pereira, Clementino, A., M. (org.), *Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana*, IEAL/CNTE/Red Estrado, pp. 219-312.
- Alba, C., Sánchez, J. M., & Zubillaga, A. (2014), *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Pautas para su introducción en el currículo*. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alfonso, S. I. R. (2003), «La educación a distancia», en *ACIMED*, núm.11(1), pp. 3-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002
- Angrosino, M. (2012), *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*, Ed. Morata.
- Arnaiz, S. P. (2019), «La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos», en *Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino*, Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>
- Blanco, R. (2009), «La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas», en A. Marchesi, J. Tedesco, C. Coll. (coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 87-100. <https://mec.gov.py/talento/archivo/convocatoria01-16-nacional/ejes-bibliografia/la-atencion-educativa-en-la-diversidad.pdf>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015), *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (3ª ed)*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bravo, L. G. & Cáceres M. M. (2006), «El proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva comunicativa», en *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 38(7), pp. 1-7. <https://doi.org/10.35362/rie3872607>
- Bravo, R. J. L. (2004), «Los medios de enseñanza: Clasificación, selección y aplicación», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, núm. 24, pp. 113-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36802409>
- Cabral, V. B. (2008), «Elementos necesarios para una modalidad de educación a distancia en bibliotecología», en *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, núm. 22(46), pp. 59-89. doi:<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2008.46.16941>
- Cárdenas, S. E. B., Paladines, B. J. E., Cabrera, J. S. A., Blacio, M. R. P. & Ramírez, A. I. (2013), «Consideraciones hermenéuticas y metodológicas para la elaboración del

- material educativo impreso en la modalidad a distancia», en *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 15, pp. 251-266. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100011>
- Castillo, A. P. (2021), «Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio», en *Revista de estudios y experiencias en educación*, núm. 20(43), pp. 359-375. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/913>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020), *10 Sugerencias para la educación durante la emergencia por covid-19*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/546270/mejoredu_covid-19.pdf
- Creswell, J. (2013), «Investigación cualitativa y diseño investigativo», en *Documento en proceso de construcción traducción del libro original en inglés producto de la línea de investigación en juventud. Doctorado en ciencias sociales niñez y juventud*, núm. 12.
- Echeita, G. (2007), «Del Dicho al Hecho hay un gran Trecho», en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, núm. 1(1), pp. 29-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol1-num1/art2.pdf>
- Echeita, G. (2020), «La Pandemia del Covid-19. ¿Una Oportunidad para Pensar en Cómo Hacer más Inclusivos Nuestros Sistemas Educativos?», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, núm. 9(1), pp. 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152/12024>
- Escudero M. J. M. (2009), «La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales», en *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, pp. 87-119. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3154>
- FAO (2014), «Resumen en FAO» (Eds.) *Metodologías de E-learning. Una guía para el diseño y desarrollo de cursos de aprendizaje empleando tecnologías de la información y las comunicaciones E-learning*, pp. 3-4. <https://www.fao.org/3/i2516s/i2516s.pdf>
- García A. L. (2021), «COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento», en *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, núm. 24(1), pp. 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (2006), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, (3.^a ed) Aique.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista L. P. (2014), *Metodología de la investigación* (6.^a ed.), McGraw-Hill.
- Inclusión internacional (2006), *Información sobre EI*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020, 17 de febrero), *En México hay 80.6 millones de usuarios de internet y 86.5 millones de Usuarios de teléfonos celulares: ENDUTIH 2019*

- [Comunicado de prensa núm. 103/20]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/OtrTemEcon/ENDUTIH_2019.pdf
- López Melero, M. (2011), «Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones», en *Innovación Educativa*, núm. 21, pp. 37-54. <https://revistas.usc.es/index.php/ie/article/view/23>
- López Melero, M. (2015), «Este niño es de necesidades educativas especiales, aunque ahora se dice inclusión». ¡Cuidado! El lenguaje configura pensamiento, en *Hachetetepe. Revista científica De Educación Y Comunicación*, núm. 10, pp. 13-31. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6232>
- Marrufo, C.A. (2016), «Evaluación: ¿una herramienta para la mejora?», en J.A. Trujillo H. y J.L. García L. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación*, Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., pp. 163-169.
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020), «Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19», en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, núm. 9(3), pp. 317-333. <https://doi.org/10.15366/rie-js2020.9.3.017>
- Moriña, D. A. (1999), «La diversidad como valor a fomentar», en *Derechos humanos, educación y comunicación*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 525-532. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/66895/LA%20DIVERSIDAD%20COMO%20VALOR%20A%20FOMENTAR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, A. J., Muñoz, Z. A. E. & Cardona, R. (2022), «Retos de la enseñanza inclusiva a nivel educación primaria durante la contingencia CoVId-19», en *Campus Virtuales*, núm. 11(1), pp. 125-135. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.926>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020), *Componentes para una respuesta integral del sector educativo de América Latina frente al COVID-19*. https://es.unesco.org/sites/default/files/componentes-respuesta-integral-sector-educativo-alc_1.pdf
- Palacios, A. (2008, 24 de octubre), *Medidas relacionadas con la igualdad y la no discriminación en la implementación de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* [sesión de conferencia]. Consultation on Key Legal Measures for Ratification and Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Ginebra, Suiza. https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9900/palacios_intervencion_CIDPD.pdf
- Parrila, L. A. (1999), «Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad», en *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 3 (2), pp. 1-16. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev32ART2.pdf>

- Rajadell, P. N. (2001), «Los procesos formativos en el aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje», en N. Radajell & Sepúlveda, F. (coord.), *Didáctica General para Psicopedagogos*, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, pp. 465-528.
- Reimers, F. (2021), «Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina», en *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 86(1), pp. 9-23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Rodríguez, T. J. & Gómez, J. O. (2021), «La atención a la diversidad durante la covid-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE», en *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, núm. 154, pp. 1-19. <http://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Roselló, R. M. R. (2010), «El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva», en *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 51(4), pp. 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie5141825>
- Ruiz, C. G. (2020), «Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito», en *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 25(85), pp. 229-237. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es.
- Santa, M. R. (2021), «El e-Learning en Educación Primaria como consecuencia de la situación generada por el Covid-19: un estudio de caso», en *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, núm. 10, pp. 121-136. <https://doi.org/10.6018/riite.439831>
- Schmelkes, S. (2020), «Educación y pandemia: crisis social, desigualdades y estragos educativos», en *Revista Ibero*, núm. 70, pp. 30-35. <http://revistas.iberomx.mx/iberomx/uploads/volumenes/55/pdf/educacion-y-pandemia.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2021), *Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- Sierra, R. (1994), *Técnicas de investigación social*, Paraninfo.
- Vargas-Murillo, G. (2020), «Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje», en *Cuadernos Hospital de Clínicas*, núm. 61(1), pp. 114-129. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762020000100010&lng=es&tlng=es.
- Wang, M. C. (1994), *Atención a la diversidad del alumnado*, Narcea.

ESENCIA Y POTENCIA DE LOS SABERES DOCENTES EN LA FORMACIÓN INICIAL

SILVIA GUADALUPE ZAMARRIPA ZAPATA
ALMA MA. DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

INTRODUCCIÓN

Investigar los saberes docentes implica rescatar las experiencias vividas por el profesorado, por esta razón el objetivo del presente trabajo tuvo que ver con recuperar la voz de los profesores de primaria para, desde una postura fenomenológica y hermenéutica, interpretar y comprender los saberes que movilizan y utilizan estos agentes educativos durante el trayecto de formación inicial que les permiten insertarse en el mundo laboral.

Para cumplir con el objetivo se seleccionaron cuatro profesores de educación primaria del estado de Tamaulipas, México, para recuperar sus saberes, una de las acciones metodológicas consistió en pedir que escribieran una carta en la que narraran sus experiencias en el trayecto de su formación inicial. En este trabajo se presenta un análisis de dichas cartas desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica.

En correspondencia con la perspectiva hermenéutica, en la etapa de configuración denominada mimesis II se realizó el encuentro con el otro a través del texto producido; proceso mediado de reinterpretación de la realidad vivida y expresada en las cartas de los profesores. Finalmente, en la refiguración, mimesis III, apareció la confluencia del texto, carta y la realidad del intérprete, asesora técnico pedagógica (ATP). Así, la mediación entre el texto e intérprete se realizó a través de un proceso dialógico que permitió adentrarse en la esencia de los saberes que el profesor deconstruye durante su formación inicial, para constituirse en herramientas del ejercicio docente.

Son saberes de naturaleza disciplinaria, pedagógica, didáctica y aquellos extraídos a través de la experiencia, que la interpretación hermenéutica proyecta como inacabados e insuficientes ante las exigencias de la práctica docente. En este

sentido, se identificaron potencias relacionadas con los saberes experienciales que el profesor construye en el quehacer cotidiano susceptibles de incorporarse en el diseño curricular de los diversos procesos formativos del profesorado, como coadyuvantes del proceso educador humanístico.

UNA MIRADA A LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

La formación de profesores ha sido causa de un debate permanente, por ello en este caso se plantearon interrogantes, como ¿cuál es la esencia de los saberes que construye el profesorado con las experiencias vividas durante la formación inicial? ¿cuáles son los significados de los saberes que construye el profesorado durante la formación inicial? ¿cómo se pueden potenciar los saberes que construye el profesorado durante la formación inicial? Interrogantes que obligan e implican adentrarse en diferentes conceptualizaciones sobre la formación.

Cabe decir que desde la antigüedad ha existido la necesidad de construir y socializar el conocimiento, en el Siglo V antes de C.

No eran «sabios», o *sophói*, palabra que no designa una profesión sino un estado. Tampoco eran «filósofos», palabra que sugiere una paciente aspiración a lo verdadero, más que una confianza optimista en la propia competencia. Conocían los procedimientos y podían transmitirlos. Eran maestros del pensamiento, maestros de la palabra (Romilly, 1997: 17).

Por otra parte, en los diálogos de Platón es Protágoras quien enuncia la tarea de enseñar, al señalar que «todos los ciudadanos, tanto por sí mismos como por medio de los maestros, se esfuerzan, interesándose en los negocios públicos, en inspirar a sus hijos la idea de la justicia» (De Azcárate, 1871: 11). En la sociedad romana es Quintiliano quien destaca la función social del docente y escribe un documento que es considerado como un manual para la formación en el que se resaltan los roles del docente y el alumno, así como los procesos de planificación pedagógica acorde con las características del alumno (Fernández López, 2013).

Más tarde, Comenio (1570/1998) se encargó de definir la figura del maestro como director y organizador del trabajo escolar, rol que requería la construcción de saberes organizacionales que, aunados a los pedagógicos permitían el ejercicio de la enseñanza desde un modelo verticalista:

V. Que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pare-

ceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. (Comenio, 1570/1998: 30).

En el siglo XVIII, ante la escasez de profesionales preparados para atender la educación, la congregación de escuelas cristianas lasallistas promovió la fundación de escuelas normales, considerando los principios filosóficos expresados por San Juan Bautista de la Salle:

regímenes didácticos, libros, calendarios y horarios, material y edificios escolares tienen en la labor educativa una trascendencia, por mucha, inferior a la del valor de un maestro apto para su ministerio y a este consagrado. Un verdadero maestro puede suplir bastante bien las deficiencias que aquellos elementos educativos; no hay elementos ni medios que puedan suplir al maestro verdadero (Font Puig, 1951: 567).

Pero con la aparición de las escuelas normales que retomaron los supuestos teóricos de autores como Rousseau (1762/1998), Pestalozzi (1801/2011) y Froebel (1902/1999) se propusieron modelos educativos en los que se respeta al niño como persona y se promueven actividades que favorezcan el respeto, la libertad y autonomía. En ese contexto los saberes docentes hacían énfasis en atender al alumno como ser biológico, psicológico y moral, es decir los saberes del docente se encaminan a desarrollar acciones que permitan cualificar y recuperar el verdadero papel del profesor para guiar, orientar y evaluar el proceso de aprendizaje, evitando gastar tiempo dando instrucciones rutinarias (Colbert de Arboleda, 2006: 199).

Se puede decir que hasta hoy estas ideas aún se plasman en planes y programas de formación cuando pretenden favorecer los cuatro pilares de la educación, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser mejores persona (Delors, 1996) y que se inscriben en modelos propuestos por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Por la razón anterior los saberes incluidos en el diseño curricular de las escuelas normales atienden a componentes disciplinares, pedagógicos y experienciales para generar prácticas de enseñanza que favorezcan el desarrollo de competencias que permitan al sujeto la interacción social para atender las demandas de contextos específicos. Pero ¿cuál es la lógica del trayecto de formación?

De acuerdo con Foucault (1990) los procesos de formación son «un trabajo de sí mismo sobre sí mismo» (como se citó en Ferry, 1991: 54). La formación entonces es una dinámica de desarrollo personal en la que entran en juego, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, para lograr aprendizajes, hacer descubrimientos y desarrollar capacidades de razonamiento. Estas acciones se deben analizar temporal y contextualmente para «ubicarlas en un registro de tiempos más prolongados, soportando la sombra del pasado, recuperando sus creaciones valiosas y conviviendo con el carácter inescrutable del futuro» (Puiggrós, 2019: 9) en la construcción de saberes que el docente podrá utilizar en el desarrollo de la vida profesional.

Estos conceptos son afines a las nociones hegelianas que hacen énfasis en la relación entre formación y cultura, que alude a las cualidades del hombre como ser humano. Esta es la perspectiva teórica que se asume en este estudio por lo que se hace necesario revisar los contextos en los que se ha realizado la formación inicial de profesores.

• **La Formación Inicial del Profesorado**

La preocupación por la formación inicial surge a partir de la creación del estado nación, como una necesidad de contar con un cuerpo docente capacitado que diera respuesta a las demandas educativas. En estudios realizados en México como el de Lozano Andrade y Echegaray Bernabé, (2011) se planteó que en las escuelas normales el papel del docente en formación no solamente «se delimita en pensar en su práctica antes, durante y después de ella, para poder actuar tomando decisiones; sino que también debe de aprender a articular la teoría que le permitan desarrollar la praxis docente» (p. 21); sin embargo, también señalaron que los procesos de formación inicial han carecido de actividades propias que desarrollen esta habilidad o competencia, porque no se da una adecuada vinculación entre los saberes y el quehacer educativo ya que el conocimiento es un elemento clave de la acción educativa y por ello a la hora de estar inmersos en un contexto delimitado no cuentan con las competencias necesarias para responder ante dicha demanda.

Lo que puede decirse es que la investigación en torno a los saberes docentes y los procesos de formación inicial se mantienen en la mesa del debate como cuestiones de naturaleza política, alejada de posturas filosóficas y epistemológicas que los consideran elementos que garantizan una educación que atienda la diversidad e inclusión, como

una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso—maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, así como los aspectos político—institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul & Rosas, 2000: 21).

La práctica docente actúa sobre el profesor para coadyuvar a conformar la identidad y construir su desarrollo profesional a través de la construcción y reconstrucción de saberes que lo identifican como tal. En los planes y programas vigentes en la formación de docentes se señaló que

un enfoque de competencias implica la movilización de conocimientos de carácter conceptual, procedimental y actitudinal que se adquieren en una situación determinada y que se ponen en juego cuando se lleva a cabo la práctica docente (SEP, 2018a, IV.3 Enfoque basado en competencias, párr.4).

Son visiones que se complementan, al menos en el discurso, pero que en las prácticas cotidianas se visibilizan rupturas y vacíos en los tipos de saberes que se construyen en el trayecto de formación inicial. Según de la Fuente Rodríguez (2020) durante el trayecto de formación inicial se presentan debilidades en la construcción de conocimientos teóricos que integran los saberes disciplinarios y curriculares,

estudiantes normalistas argumentaron, que no se profundiza en el análisis de las lecturas del programa; y que ellas consideran, que los docentes de la Escuela Normal deberían de interesarse más por apoyar y retroalimentar las actividades de observación y práctica que conforman el prácticum. Es en este espacio, en el que se puede visibilizar el aterrizaje de los conocimientos teóricos, contruidos en el aula con los saberes experienciales, que brinda un escenario real de la práctica docente (p.127).

Este argumento da cuenta del rol del profesor como transmisor de saberes experienciales con ausencia de referentes teóricos que coadyuven en la argumentación y reflexión de la práctica docente. De acuerdo con Tardif (2014),

los saberes de la formación profesional, los disciplinarios y los curriculares de los maestros parecen siempre más o menos de segunda mano. Se incorporan, en efecto, a la práctica

docente sin que sean producidos o legitimados por ella. La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de «transmisores», «portadores» u «objetos» de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica (p. 31).

La situación anuncia una disociación entre los saberes disciplinarios y curriculares contruidos en la formación inicial y los requeridos en el campo laboral. Frente a esta disociación el profesorado manifiesta desconcierto e inseguridad para utilizar saberes específicos de la tarea docente, problemática que podrá analizarse y comprenderse desde el análisis de la naturaleza de esos saberes, es decir desde su esencia y potencia.

- **La Esencia de los Saberes que Construyen los Profesores durante su Formación Inicial**

El estudio de la esencia de los fenómenos ha suscitado interés en diversas etapas de la humanidad, Platón (1871) en la obra *Fedro* recreó los aprendizajes compartidos desde perspectivas idealistas de otros filósofos como Sócrates y Aristóteles, y en la búsqueda de la verdad añadida a la espiritualidad expresó «que lo que se mueve por sí mismo es inmortal, y nadie temerá afirmar, que el poder de moverse por sí mismo es la esencia del alma» (p.37) ya que ésta se refleja en la inteligencia que aparece asociada al concepto de ciencia.

De acuerdo con las raíces latinas el vocablo *essentia* se utiliza para referirse a la naturaleza, orden y lugar de la *cosa* en la relación con *otras cosas* (Gilson, 1965). En este caso, la cosa está representada por los saberes que construyen los profesores durante su formación inicial cuyo estudio requiere de un análisis hermenéutico que permita adentrarse en su naturaleza para comprenderlos y buscar las potencias en la utilización práctica de estos saberes; pero ¿por qué el interés en esta temática? En investigaciones diversas, Veenman (1984), Alliaud (2004), Marcelo (2009) se han identificado los retos y desafíos que enfrentan los profesores al inicio de la carrera profesional y que causan trastornos de diversa índole, emocional, cognitiva e institucional. De acuerdo con Álvarez (2008),

el choque suele producirse entre los ideales elaborados en la etapa de formación y la cruda realidad de las escuelas, su inserción laboral representa una etapa de aprendizajes intensivos y significativos, en los que aprenden en contextos reales a resolver problemas y a tomar decisiones (p. 4).

Mientras los profesores educación primaria expresaron su sentir respecto a las demandas de las políticas educativas y los saberes construidos en la escuela formadora, un tanto alejadas de la realidad que actualmente se vive, ellos señalan.

Aprendí, junto con mis compañeros las diferencias entre una y otra reforma; me pidieron que memorizara diferentes autores y su teoría, incluso recuerdo cómo se me dificultaba elaborar diversos mapas conceptuales con dicha información; sin embargo, al llegar al centro escolar, me sentí confundido ¿qué debo hacer? Atrás quedaron las vivencias en la escuela formadora. Estaba ante una realidad diferente a la que habíamos recreado en el aula, a través de las teorías revisadas. Estaba ante una realidad compleja. Una pandemia amenazaba a la humanidad; y por supuesto, a la escuela y sus agentes (PEP1R1).

Se visibiliza una amplia brecha entre los saberes construidos en la escuela formadora de docentes y las demandas de un contexto social altamente convulsionado por amenazas de diversa índole. La realidad choca contra la complejidad del contexto, contra el mundo de la construcción de saberes en el aula y contra los saberes ante una realidad diversa.

Era la hora de poner en práctica cada enseñanza, cada aprendizaje, cada lectura en mis cuatro años como estudiante normalista, recordé hasta las primeras lecturas sobre conducta y contexto escolar vistas en mi primer año de estudios como normalista, estaba nervioso ya que por mi mente pasaba es mi grupo y de mi dependen, en la escuela me enseñaron la metodología y muchas lecturas hablan sobre el comportamiento del niño pero en la práctica es totalmente diferente, en la escuela aprendí cosas diferentes, las lecturas mencionaban cosas distintas de lo que es en realidad estar frente a tu grupo (PEP2R1).

Estas expresiones confirman el manejo de realidades diferentes en los procesos de formación inicial y que investigaciones recientes así lo confirman, ya que

Desde la perspectiva de los maestros, hay múltiples cuestionamientos a la formación con la que contaban al momento de iniciar su labor educativa en los distintos niveles que integran la educación básica, porque, entre otras razones; ésta resultó insuficiente, poco pertinente y en algunos casos, escasamente relevante, para enfrentar los diversos retos que implica el trabajo cotidiano en contextos diversos, caracterizados por su complejidad y la carencia de recursos. Los cuestionamientos lo mismo se dirigen a las propuestas curriculares, alejadas

de la realidad educativa cotidiana, que a los docentes de las escuelas formadoras cuyo perfil no es del todo congruente, para atender las necesidades actuales que tiene la formación de maestros de educación básica (INEE, 2015; Canedo y Gutiérrez, 2016).

SABERES DOCENTES, PROCESO EN CONSTRUCCIÓN

Para entender la interacción docente con diversos agentes que participan en la construcción y socialización del conocimiento se realizó una aproximación a las teorías de la acción que permitieron pensar la acción docente como un elemento del entramado sociocultural en el que se encuentra inmersa la institución escolar (Habermas, 1981). Este acercamiento permitió el rescate de eventos cotidianos que permitieron la comprensión en la construcción de saberes docentes durante el trayecto de formación inicial del profesorado desde la óptica señalada por Tardif (2014) en la que no se omite «la pedagogía de todo el ambiente de trabajo del docente, de su objeto, de sus objetivos profesionales, de sus resultados, de sus saberes y de sus técnicas ni de su personalidad y experiencia» (p.109) espacios en los que el docente construye diversos saberes desde una pluralidad de visiones, que lo significan como un ser con conocimiento.

• El Docente como Sujeto de Saber

Queda claro que los docentes han adquirido saberes específicos que producen e intercambian en su quehacer cotidiano y son los principales responsables de crear el conocimiento en sus aulas. Sin embargo, resulta necesario dejar de considerar al docente como reproductor de saberes y transmisor de conocimientos, de aquí que Tardif (2014) planteó tres orientaciones teóricas que procuran tener en cuenta su subjetividad.

La primera orientación se refiere a las investigaciones sobre la cognición o sobre el pensamiento de los docentes, son investigaciones de inspiración psicológica y forman parte de la corriente de las ciencias cognitivas y en especial, de la psicología cognitiva» (p. 170) en este enfoque los saberes de los profesores son considerados como representaciones mentales a partir de las cuales los docentes organizan y le dan forma a su práctica mediante los saberes procedimentales e instrumentales.

La segunda orientación teórica se refiere a las investigaciones, sobre la vida de los docentes que se basan en «diversas corrientes teóricas, fenomenología existencial, historias de vida personal y profesional, estudios sobre las creencias de los

enseñantes, enfoques narrativos que estudian la «voz de los docentes», o sea, sus propios relatos y metáforas personales referentes a su oficio» (Tardif, 2014: 170), en este segundo enfoque se considera al docente como protagonista de su práctica en la que la relación personal con sus alumnos se ve enriquecida por sus propias experiencias escolares, su afectividad, sus emociones o creencias y sus valores personales.

La tercera orientación teórica se basa en enfoques que se vienen proponiendo durante los últimos treinta años en el campo de las sociologías de los actores y de la acción, en esta orientación, la subjetividad de los docentes «no se reduce a la cognición ni a la vivencia personal, sino que remite a las categorías, reglas y lenguajes sociales que estructuran la experiencia de los actores en los procesos de comunicación y de interacción cotidiana» (p. 171).

Tardif (2014) subraya que dichas orientaciones teóricas tienen como base percepciones muy diferentes de la subjetividad de los docentes, en la primera se percibe una visión cognitiva de la subjetividad; en la segunda, una visión existencial; y en la tercera, una visión social.

Los tres enfoques coinciden en que el profesor construye sus saberes a partir de sus propias experiencias, tanto personales como profesionales, a la vez que adquieren nuevos conocimientos y competencias que le permitirán desarrollar nuevas estrategias para el desarrollo de la práctica. Lo que reafirma la postura de considerar al docente como pilar activo y protagonista de su propia práctica, «el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes y, por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente» (Tardif, 2014: 172).

En otras palabras, se propone considerar a los docentes como sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su trabajo. Sobre este aspecto Tardif (2014) hizo énfasis en que sólo se reconocerá a los profesores como sujetos de conocimiento «cuando les concedamos, dentro del sistema escolar y de los centros docentes, el estatus de verdaderos actores y no de técnicos o ejecutores de las reformas de la educación» (p. 178), el docente entonces tendrá que definirse a través de procesos críticos y reflexivos, como el protagonista de sus propias acciones y el creador de su propio discurso implícito en el mundo de saberes específicos para la tarea docente.

Los saberes que el docente construye durante su formación inicial se refieren a la materia, los alumnos, los procesos de enseñanza aprendizaje y el uso de compe-

tencias que le permiten desarrollar una clase o aplicar una estrategia de enseñanza. Tardif (2014) planteó varios cuestionamientos sobre este respecto, el primero versa sobre cuáles son los conocimientos, el saber hacer, las competencias y las habilidades que movilizan a diario los maestros en las aulas y en las escuelas, señala además que el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con su identidad, su personalidad propia, su experiencia de la vida y su historia profesional, así como con las relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás integrantes de la escuela,

no puede separarse de las dimensiones de la enseñanza ni del estudio del trabajo diario, depende, por un lado, de las condiciones concretas en las que se realiza su trabajo, por otro, de la personalidad y de su experiencia profesional (Tardif, 2014: 14).

El saber de los docentes se centra en el intercambio de experiencias personales, lo que piensan, lo que sienten, su historia y entre lo que hacen al enseñar. Es el momento en que realizan su trabajo o sus prácticas profesionales que se produce el intercambio de saberes entre los que poseen y los que construyen a la vez. En este sentido, Tardif (2014) mencionó que se puede definir el saber docente «como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales» (p. 29). Al integrar e intercambiar dichos saberes obtenidos en diversos campos de conocimiento durante su proceso formativo.

• Los Profesores en Formación inicial y los Saberes Docentes

En la formación inicial, al plantear la relación entre profesores y sus saberes, Tardif (2014) señaló que no debe reducirse solamente a una transmisión de conocimientos, tampoco considerar a los maestros como simples transmisores ya que desde esa perspectiva «el profesorado podría compararse con técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de la transmisión de saberes. Su saber específico estaría relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares» (p. 32), lo que podría considerarse específicamente como un saber pedagógico. La realidad es que el docente no es responsable de los saberes relativos a la formación inicial, las instituciones son las encargadas de seleccionar los saberes pedagógicos y científicos, al docente solo le corresponde aprenderlos durante su formación.

En lo que respecta, a la relación que establecen los profesores con la construcción de saberes, Tardif (2014) propuso tres aspectos importantes en esta relación,

(a) identificar la fuente de origen, considerando la naturaleza social del saber; (b) identificar los contextos en que se originan, desde la pluralidad manifiesta en la historia personal y en los procesos de socialización de los sujetos; y (c) el modo de integración en el trabajo docente, que desde la socialización permite la recuperación y usabilidad de experiencias, conocimientos, habilidades y actitudes en el trabajo cotidiano de la tarea docente (ver Tabla 1).

TABLA 1, SABERES DOCENTES

<i>Saberes docentes</i>	<i>Fuentes sociales de adquisición</i>	<i>Modos de integración en el trabajo docente</i>
Modos de integración en el trabajo docente	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios postsecundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesionales.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesionales en las instituciones de formación del profesorado.
Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las «herramientas» de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de las «herramientas» de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Nota. De acuerdo con el autor, al identificar los saberes de los profesores, se deben recuperar las prácticas cotidianas, los procesos de planificación, secuencias didácticas y procesos de evaluación; los contenidos programáticos, el libro de texto y los saberes contruidos en los procesos de formación inicial; sin menoscabo, de aquellos saberes que son contruidos desde la experiencia y en contextos no áulicos. Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea (p. 48).

Ante la pluralidad de escenarios en los que los profesores crean y recrean los saberes propios de la tarea docente durante la formación inicial, se presenta un horizonte amplio para favorecer la potencia que permita la utilización de estos saberes contruidos para mejorar la forma de vida y desarrollar competencias relacionadas con el ser.

- **Saberes Profesionales, Disciplinarios, Curriculares y Experienciales**

Tardif (2014) señaló que el saber docente se compone de saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales, el docente en formación se apropia de ellos en distintos momentos y en diversos ámbitos.

Los saberes profesionales son proporcionados por las instituciones formadoras, ya sea en las escuelas normales o las facultades de ciencias de la educación, en ellas no solamente se busca transmitir conocimientos también se pretende que produzcan saberes pedagógicos y los integren a su propia práctica mediante la reflexión sobre ella,

esos conocimientos se transforman en saberes destinados a la formación científica o erudita de los profesores y, en caso de que sean incorporados a la práctica docente, ésta puede transformarse en práctica científica, por ejemplo, en tecnología del aprendizaje. En el plano institucional, la articulación entre esas ciencias y la práctica de la enseñanza se establece, en concreto, mediante la formación inicial o continua del profesorado (p. 29).

Los saberes disciplinarios son saberes sociales que se adquieren en la institución formadora y habilitan al profesorado para el ejercicio de la docencia. Son el resultado de la creación y producción de diversos grupos sociales, así como de tradiciones culturales.

Por su parte, los saberes curriculares engloban todos los contenidos referentes a programas de estudio cuyos objetivos y métodos han sido previamente especificados y definidos por la institución «corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura» (Tardif, 2014: 30), son objetivados en los programas de estudio que incluyen los objetivos a desarrollar así como los métodos de enseñanza. Finalmente, Tardif (2014) definió a los saberes experienciales como aquellos que resultan de las vivencias cotidianas en el ejercicio docente, son el

conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías. Son prácticos (y no de la práctica: no se superponen a la práctica para conocerla mejor, sino que se integran en ella y forman parte de ella en cuanto práctica docente) y forman un conjunto de representaciones a partir de las

cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. Constituyen, por así decir, la cultura docente en acción (p. 37).

Estos saberes experienciales o prácticos no son otra cosa que los hábitos y habilidades del saber hacer y del saber ser que se incorporan y enriquecen en la propia experiencia, ya sea de forma individual o colectiva.

los docentes en formación enfrentan algunos desafíos durante sus prácticas que son particulares de esta instancia de formación, a saber, las decisiones en torno al recorte de contenido, el conocimiento del grupo de niños y sus especificidades; y la relación con los padres de familia estos saberes acaban por desarrollarse al insertarse efectivamente como docentes en una institución ya que todo es “color de rosa” (PEP2R1).

Hay entonces un primer sentido en lo dicho, la preeminencia de los saberes, de los conocimientos que circulan en las escuelas normales; sin embargo, también es posible visibilizar al profesor como un ser de potencia, capaz de lograr sus sueños por inalcanzables que parezcan. Un ser que posee experiencias, inserto en un mundo cultural polimórfico que le demanda respuestas a problemáticas que no se encierran en la esfera cognitiva, sino que actúan como detonantes de la formación integral del SER.

Hoy que eres un estudiante normalista me gustaría ayudarte compartiéndote a enamorarte más de esta bella profesión. Nunca imaginé que ahí aprendería a entender a los niños; a ver más allá de sus ojitos; a comprender que si un niño no cumplía con su tarea no era sólo por desobligado sino porque sobre sus hombros podría cargar muchas cosas que sólo él sabía (PEP3R1).

También estos saberes que son contruidos en la práctica cotidiana, en el momento de enfrentar la realidad y desarrollar competencias que surgen de fuentes diversas y se constituyen en experiencias que comprenden ideas o símbolos susceptibles de ser interpretados.

DE LA DESCRIPCIÓN AL MUNDO DE LOS SIGNIFICADOS

Una aproximación a la investigación de los saberes docentes, desde perspectivas sociológicas permitió identificar la relación entre éstos y el mundo de la profesión,

primero Tardif (2014) ofrece una tipología referida a la integración del sujeto en el campo laboral en tanto espacio de complejidades en el que interaccionan los miembros de la comunidad docente. Esta interacción se realiza a través de relaciones de alianza y confrontación en las que se manifiesta el capital cultural de los sujetos, los saberes (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Empero, asumir solo una postura sociologizante restringe el reconocimiento de los docentes como protagonistas *de carne y hueso* que construyen saberes propios de la profesión. Por lo que, el estudio de esta temática exige modelos teóricos que coadyuven a la comprensión del fenómeno, que permitan expresar lo que piensan y sienten los docentes en la interacción en diversos y complejos escenarios laborales. Modelos que permitan a los profesores, a través de diversos lenguajes, expresar la subjetividad que los conforma como seres humanos, considerando que «En la vida corriente, la conciencia tiene por contenido conocimientos, experiencias, concreciones sensibles y también pensamientos y principios, en general todo lo que se considera como algo presente o como un ser o una esencia fijos y estables» (Hegel, 1807/1966: 22).

Reconocer entonces a los docentes y sus saberes implica adentrarse en el mundo de los fenómenos de la conciencia que se manifiestan en la mediación con el otro. Por esta razón y de acuerdo con la naturaleza de esta investigación, la fenomenología vinculada a la hermenéutica se presenta como postura teórica, filosófica y metodológica que permite identificar, interpretar y comprender los saberes que movilizan y utilizan cuatro profesores de educación primaria, un hombre (PEP1) y tres mujeres (PEP2, PEP3 y PEP4) durante el proceso de formación inicial.

Desde la fenomenología se recurrió a lo expresado por Husserl (2011) quien la definió como la «tarea de aclarar la esencia del conocimiento y del objeto de conocimiento» (p.124). Profundizar en las experiencias de los sujetos, profesores de educación primaria, para comprender el mundo de los fenómenos, los saberes que movilizan y utilizan durante el proceso de formación inicial.

Por su parte, Heidegger (2007) señaló que esta corriente filosófica permite, al sujeto, adentrarse en el significado específico que representan experiencias vividas, para lo que se requirió de tres elementos, un texto, el autor del texto y el intérprete que, a través de procesos mentales, insertos en la construcción y deconstrucción de lo expresado por el autor pretende interpretarlo y comprenderlo. Pero son acciones que no se limitan al análisis gramatical de los signos, exigen un ejercicio

que permita adentrarse en el mundo de los significados que el ser construye y con los cuales interactúa en diversos escenarios.

Los significados fueron expresados a través de diversos lenguajes, uno fue la carta, documento que encierra intencionalidades que fueron interpretadas en el tiempo y contexto que fueron creadas. Este vínculo entre el autor y el intérprete aparece mediado por el mundo de subjetividades propios del ser, situación que demanda de ejercicios investigativos que atiendan a la diversidad de pensamiento para lograr procesos comprensivos plurales y diversos.

Desde estas perspectivas, y de acuerdo con lo expuesto por Tardif (2014) se plantearon los constructos en torno a los saberes como «Una intuición intelectual a través de la cual se identifica y capta de inmediato una verdad; y como, una representación intelectual resultante de una cadena de razonamientos o de una inducción» (p. 143). Sin embargo, en esta investigación se pretende ir más allá, sobrepasar los límites de considerar a los saberes como una representación intelectual para adentrarse en la argumentación y considerarlos como la creación discursiva que se desarrolla desde planos personales, pero que trasciende la esfera del otro. Se escribe para los otros, desde un enfoque social que trasciende posturas personales y subjetivas, para crear espacios que favorezcan el análisis hermenéutico a través de la reflexión e interpretación. La escritura como forma narrativa permite expresar las vivencias a través de las palabras, plasmar las emociones y dar significado a experiencias particulares que relatan hechos vividos. Por todas estas razones, la hermenéutica permitió

hacer el existir propio de cada momento accesible en su carácter de ser al existir mismo, de comunicárselo, de tratar de aclarar esa alienación de sí mismo de que está afectado el existir. En la hermenéutica se configura para el existir una posibilidad de llegar a entenderse y de ser ese entender (Heidegger, 2007: 33).

Desde esta postura se buscó la comprensión del fenómeno estudiado, los saberes que cuatro profesores construyeron durante el proceso de formación inicial, visibilizados y utilizados en el entorno laboral, comprensión que permitió el involucramiento en la hermenéutica como método.

La hermenéutica es una corriente filosófica que tiene sus orígenes en la Grecia antigua; el término *hermeneia* que alude a la expresión se puede encontrar en los textos platónicos como una explicación en la búsqueda del bien común. A través

del estudio de la retórica para la búsqueda de la verdad y la ética, Aristóteles remite a la esencia de la hermenéutica a través de la conceptualización del ser y la conciencia de sí mismo; desde la *phrónesis*, como virtud asociada a la praxis equivalente a la prudencia. Sobre este respecto Navas (2016) señaló que «el signo característico de la filosofía práctica aristotélica es la atención de la constitución a la agencia moral en cuanto a capacidad de desplegar una vida con sentido» (p. 30), lo cual lleva a entender a la *phrónesis*, como una actitud razonable, que se relaciona con el discernimiento del hombre en la búsqueda de la perfección.

En el *Protréptico*, Aristóteles (1863/2005) ubicó a la *phrónesis* como elemento del saber filosófico que permite la conjugación de la teoría y la práctica como elementos específicos para la realización del ser. Gadamer (1998) recuperó este concepto aristotélico como «indicación de la forma de conocimiento que frente al conocimiento metódico, es decir frente al conocimiento atenido a lo que en el contexto de la ciencia moderna se llama método» (p. 13), de tal manera que esta reflexión situada más allá de la cuestión de los métodos, logra llegar a un cuestionamiento acerca de la comprensión como experiencia humana; puesto que trata de explorar lo que se produce realmente cuando se comprende y no de establecer la forma en la que hay que comprender. Ir «más allá de la autoconciencia» (p. 15) permanecer abierto a las expresiones de los otros, comprenderse a sí mismo para llegar a comprender al otro, al otorgar sentido a los lenguajes utilizados en la interacción. «Lo que se ha de interpretar, en un texto, es la propuesta de un mundo, el proyecto de un mundo que yo podría habitar y en el que podría proyectar mis potencialidades más propias» (Ricœur, 2002, pp. 51—52).

Desde la tarea hermenéutica, a través de la interacción entre el autor, el texto y el intérprete, y desde una perspectiva analógica, se dio un acercamiento a la realidad narrada y denominada carta, relativa a relatos escritos por cuatro profesores de educación. En la carta recrearon saberes identificados con la profesión docente, sus sueños y preocupaciones. Al socializarlas permitieron adentrarse en la intimidad personal y profesional, narraciones que reflejan los saberes docentes con los que interactúan los sujetos en la institución escolar, representan los significados contruidos personal y socialmente; por lo que, constituyen un valioso material para la reflexión e interpretación hermenéutica de los signos lingüísticos que los expresan.

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpre-

tativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (Suárez, 2007: 33).

Estas acciones exigieron la contextualización del texto, el reconocimiento del otro, el autor; por lo tanto, la tarea del intérprete consistió en poner el texto en el contexto para reconocer el sentido y las intenciones en que éste se produjo. Para ello, se recuperó el proceso señalado por Ricœur (1985/2004) denominado la triple mimesis, expresión utilizada por Aristóteles para distinguir la imitación como un componente en el aprendizaje. En un primer momento, denominado mimesis I, se realizó un acercamiento al texto a través de una preconfiguración del mundo en el que se realiza la acción. Conformado por estructuras diversas, impregnadas por simbolismos, originados en momentos y contextos específicos y complejos. Por lo que en este momento resultó interesante conocerse para llegar a la comprensión.

En la mimesis II, se ejerció la acción mediadora para acercarse a la configuración de la realidad a través del texto construido por los autores y comprendido por el intérprete. Permite mediar entre los acontecimientos personales y la conformación del texto, como un todo que refleja una realidad. Mediante la carta, los profesores de educación primaria plasmaron sus experiencias, mitos y conocimientos teóricos construidos durante el trayecto de formación. Textos que fueron interpretados con la finalidad de identificar las intencionalidades con las que fueron creados; el sentido y los significados expresados por el autor y contextualizados por el intérprete; lo que permite la configuración de la experiencia narrada mediante un relato y el seguimiento o lectura de éste. Entendemos la carta como un relato que «en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa (Clandinin, Pushor, & Murray Orr, 2007: 22).

Por su parte, en la mimesis III se atendió a un punto intermedio entre lo expresado en el texto y la realidad vivida del intérprete, que al conjugarse con las dos fases anteriores, permiten el ejercicio mediador entre tiempo y narración, como lo mencionó Ricœur (1985/2004) se genera la refiguración. Es importante señalar que este proceso no es lineal, sino que atiende a la circularidad, que caracteriza al análisis hermenéutico como una «intersección entre el mundo del texto y el lector»

(p.148). El lector se configuró desde el contexto familiar como el espacio para la mediación, que favorece o restringe las aspiraciones personales.

Nací y vivo en Cd Victoria, tengo 54 años, soy la mayor de dos hermanas y un hermano, de los cuales dos somos maestras, mi papá es empleado de gobierno jubilado y mi mamá fue ama de casa siempre, así que siempre estuvo en casa. Soy maestra de educación primaria y me desempeño como asesor técnico pedagógico en el departamento de primaria de la Secretaría de Educación en Tamaulipas ubicada en Cd Victoria, Tamaulipas; además de ser maestra, me gusta mucho la danza folclórica y la practico cada que puedo, también me gusta estar actualizándome profesionalmente y actualmente me encuentro estudiando el quinto módulo del Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores en la UPN (DI).

Este sujeto se concibió como ser integral que no sólo utilizó los componentes cognitivos propios de la formación profesional sino que reconoció en el conocimiento dancístico un elemento que le provee el desarrollo de capacidades relacionadas con la parte sensible del ser. La expresión del cuerpo como lenguaje que busca la estética y encierra un mundo de significados. Como lo citó Badiou (2009) «La danza no es en absoluto el impulso corporal liberado, la energía salvaje del cuerpo. Por el contrario es la mostración corporal de la desobediencia a un impulso» (p.108). El lenguaje expresado a través de la danza muestra la subjetividad del ser; misma que puede ser analizada hermenéuticamente. Otro de las participantes, expresó

Nací en Ciudad Victoria, capital del Estado de Tamaulipas, tengo 25 años y soy el menor de 3 hermanos. Mi hermana mayor es maestra de educación primaria y mi hermano es Ingeniero Civil. Mi papá es técnico en electrónica y mi mamá es intendente en una preparatoria. Soy maestro de Educación Primaria desde hace casi 3 años y actualmente me encuentro ejerciendo en el municipio de Cd. Juárez, Nuevo León con el grupo de segundo grado. En mi tiempo libre me gusta mucho ir al cine, salir con mis amigos, hacer ejercicio, en ocasiones jugar videojuegos, ir al centro comercial o simplemente a dar un paseo por la calle (PEP1R2).

De manera similar a lo señalado en la cita anterior, el docente identificó al contexto familiar como elemento determinante en los estudios de la profesión, el ejemplo de la hermana mayor y la relación de la madre en el ámbito educativo le ayudaron en la elección de ser docente. De acuerdo con Ricœur (1996) «Identificar algo es po-

der dar a conocer a los demás, dentro de una gama de cosas particulares del mismo tipo, aquella de la que tenemos intención de hablar» (p. 1), constante que aparece también en el siguiente texto:

PEP2R2: Nací, crecí y vivo en Cd. Victoria. Tamaulipas. Tengo 26 años, soy la menor de cuatro hermanos, 2 hombres y 2 mujeres; todos, orgullosamente egresados de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas. Mi papá es intendente en la Escuela Normal de Educadoras Estefanía Castañeda; y, mi mamá siempre se ha dedicado a los quehaceres del hogar. Soy maestra de educación primaria, inicié esta noble labor en enero de 2018 y este año cumpla 4 años en el sistema educativo. Me desempeñé 3 años como directora comisionada con grupo en la primaria Miguel Hidalgo en el Rancho La Esperanza, de Ocampo Tamaulipas en una escuela bidocente de tiempo completo. Actualmente, me desempeño como docente frente a grupo de la escuela primaria Miguel Hidalgo de Nuevo Padilla, Tamaulipas de organización completa.

Como se puede observar, los textos en los que se plasman las vivencias de los sujetos en el transcurso del tiempo reflejan una realidad vivida, que al ser interpretada establece una mediación simbólica en la prefiguración del texto que permite el acercamiento a una realidad conformada por las percepciones e imaginarios del autor y lector. Para lograr el acto comprensivo que rompa con la unicidad sin caer en la equivocidad, Ricœur (1985/2004) señaló a la hermenéutica analógica como la opción para plantearse ¿qué dice el texto? ¿qué quiso expresar el autor al crearlo? ¿cómo lo estoy entendiendo? ¿cuál es mi interpretación?

El recorrido observado desde la descripción de las cosas hasta la comprensión del fenómeno exigió del diálogo permanente y la reflexión entre el texto, autor e intérprete. Proceso que demandó la utilización de la sutileza, desde tres tipos, sintáctica, semántica y pragmática, en el análisis intratextual y la profundización en el mundo de los significados; la ubicación del texto en su contexto y la conjugación de las intencionalidades de los sujetos, autor e intérprete, expresados en los textos (Beuchot, 1999).

Desde el texto narrativo, carta, los profesores de educación primaria expresaron sus experiencias vividas en un tiempo, el trayecto de formación inicial, mismo que aparece como mediador entre el primer momento en el que se redacta el texto, en el que se describe la acción; y aquél, en el que es interpretado y comprendido por el lector.

NATURALEZA DE LOS SABERES DOCENTES EN EL TRAYECTO DE FORMACIÓN INICIAL

Al introducirse al mundo de la interpretación de las cartas, se adentró en los significados atrapados en las expresiones de los autores y recreados a través de la acción del intérprete. Esta acción exigió del acto reflexivo para volver a captar los significados de manera fidedigna, tratando de acercarse a la acción expresada por el autor del texto, la realidad y contestación del mismo. Permitió adentrarse en las intencionalidades de los sujetos, en el tiempo y espacio en que se produjo el texto, mediante actos mediados por los símbolos que conformaron las cartas, impregnadas de significados que les atribuyeron los profesores participantes en el proceso de formación inicial. Para ello se requirió encontrar la esencia, desde el acoplamiento del intérprete, ante un texto que encierra un mundo de significados «Este acoplamiento, en efecto, hace que el sentido de toda mi experiencia remita al sentido de la experiencia del otro» (Ricœur, 2002: 67) desde un espacio y una temporalidad.

• Esencia de los saberes docentes contruidos en el trayecto de formación inicial

Para adentrarse en la esencia de los saberes «lo que hace que una cosa sea lo que es» (Gilson, 1965: 9) que se construyen durante el trayecto de formación inicial se hace necesario contextualizar el espacio formativo de las escuelas normales. Instituciones que enfrentan retos y desafíos desde su sentido histórico que enmarca el ejercicio formativo. Prácticas educativas determinadas desde el ámbito centralista, la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) que impulsa el desarrollo de planes de estudio fundamentados en el modelo por competencias, que permite la adecuación de los contenidos programáticos a las necesidades del profesorado en formación y las características contextuales. Aseveración que en el discurso presenta una tonalidad vinculada al logro de la calidad en la formación docente; pero que en la práctica, presenta disonancias, algunas relacionadas con la formación y el desarrollo profesional del docente encargado de las diversas asignaturas; por otro lado, están las carencias de infraestructura que cobró fuerza en época de la pandemia Covid-19, ante la necesidad de utilizar las tecnologías para continuar con los procesos formativos.

Durante la pandemia se me dificultó la realización de las tareas escolares, el acceso al internet, la carencia de dispositivos para ello me impidió cumplir al 100. Siento que esa situación

limitó la formación como profesora, que sin duda, se vive al momento de estar frente a grupo (PEP4R1).

El sentido del texto desde la interpretación del lector, permitió visibilizar las carencias del profesorado de educación primaria ante la experiencia vivida en tiempo de pandemia; al mismo tiempo, que se visibilizó una práctica reflexiva de la acción, al identificar los miedos y retos que se le presentan como docente frente a grupo, experiencia que es compartida por otros agentes educativos, padres de familia, profesores y comunidad, en la que se manifiesta el miedo al contagio y por consecuencia la enfermedad y la muerte, como un evento probable. El miedo ante la incertidumbre y la carencia de recursos que permitan la continuidad del ejercicio docente «tener miedo por en cuanto atemorizarse ante [algo] abre siempre, privativa o positivamente y de un modo cooriginario, el ente intramundano en su carácter amenazante y el estar—en en su estar amenazado» (Heidegger, 1927/1951, p.144) situación que impacta la esfera personal de los profesores de educación primaria; y por ende, cobra presencialidad en el ejercicio de la práctica docente cotidiana, carencias relacionadas con los saberes construidos por el profesorado en diversos contextos públicos y privados o personales.

Desde la esfera pública de la Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, institución formadora del profesorado que presenta una situación específica al contar con la denominación de benemérita, lo que la convierte en una institución con prestigio y reconocimiento a su trayectoria histórica. Fue fundada en el año de 1888 con ideales porfiristas encaminados a la consolidación de un modelo nacional centralizado, actualmente vigente; y por lo tanto alejado de la realidad en un contexto del norte de la República Mexicana. Tamaulipas es una entidad de contrastes de diversa índole, geográfica, cultural, económica y política. Desde la conformación cultural se pueden distinguir costumbre y tradiciones emanadas de los pueblos originarios de la sierra de Tamaulipas, la sierra Madre Oriental y la región huasteca, que actualmente presentan un mosaico barroco impregnado de la cultura anglosajona, que hace de esta región una realidad única y pluricultural con predominio de rasgos modernistas que ponderan la individualidad y el aislamiento exacerbado, sobre todo en época de pandemia en una sociedad avasallada por el exceso consumista el movimiento migratorio *in crescendo*.

Estas son características contextuales que aparecen difusas en los planteamientos teóricos y metodológicos que fundamentan los planes y programas de estudio

en la formación inicial del profesorado, por ello se perciben en las evidencias empíricas extraídas de los relatos de los participantes en la investigación, lo que se traduce como debilidades en los procesos formativos «ello nos obliga a repensar la cultura de un modo distinto en el marco de una globalización cultural que establece nuevas hibridaciones como identidades comunes que se constituyen a través de transacciones y negociaciones en un mercado de bienes» (Nava Avilés, 2003: 178-179) y que en la práctica cotidiana coadyuvan a la conformación de la identidad del quehacer docente.

Experiencias que de acuerdo con el pensamiento teórico de Tardif (2014) los profesores «poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas», es decir, que obtienen saberes propios de su labor, puesto que, en su trabajo cotidiano con los alumnos, «ellos son los principales actores y mediadores de la cultura y de los saberes escolares» (p. 168). En este sentido, los profesores de educación primaria expresaron.

Como docente de educación primaria, durante la formación inicial, muchas veces, me sentí frustrada, pensaba —claro que me estoy esforzando, nada es suficiente, entre más doy, más me exigen. Aún resuenan las palabras de la maestra de didáctica, diciéndome: en pedagogía un error es muy caro, formamos personas (PEP1R1).

El texto deja entrever una mezcla de sentimientos vinculados a la tarea de la construcción de saberes específicos durante el trayecto inicial formativo en el que, el sentido de la expresión se denota como «objeto ideal al que se refiere; este sentido es puramente inmanente al discurso» (Ricœur, 2002, p.106) que remite a la existencia de relaciones con el campo subjetivo del autor de la carta. Por otra parte, los saberes docentes no se restringen a la esfera cognitiva, comprenden un mundo de significados que le pertenecen a los sujetos «el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente» (Tardif, 2014: 15).

En este contexto multidiverso, no siempre relacionado con los actos cognitivos, emerge un mundo de emociones y significados que definen la tarea del docente.

Durante la formación en la escuela normal aprendí teorías y estrategias didácticas, pero sobre todo, aprendí a sentir amor por la profesión. Ser maestro es ser amigo, confidente,

compañero en la noble tarea de enseñar al otro, al mismo tiempo que aprendemos ambos (PEP3R1).

Expresiones que conjugan saberes de naturaleza diversa en la que se mezclan saberes epistemológicos con el mundo subjetivo del profesor de educación primaria. De acuerdo con Beuchot (1999)

No hay nada tan ontológico que no tenga algo de epistémico; pero tampoco hay nada tan epistémico que no tenga algo de ontológico; esto es, no hay para el hombre, nada tan real que no se haya filtrado por el conocimiento ni nada cognoscitivo que no recoja la realidad misma (p.73).

En la relación de la persona con la realidad aparece una mezcla de expresiones que se entrecruzan y conforman la trama del pensamiento expresado en un texto. Experiencias, emociones, sentimientos que aparecen en las prácticas docentes cotidianas, que van conformando la identidad del ser. Identidad que se conforma en la interacción con los otros.

Por todo el personal, administrativo y de servicio que labora en la Normal, soy el docente con valores que soy, me ayudaron a seguirme formando y espero que te esté pasando igual a ti. Aprovecha cada oportunidad que se te presente y aprende de todos, incluso de las personas «malas» (PEP3R1).

La presencia de otro en nuestra existencia es coadyuvante en la creación de saberes que se producen durante un proceso recíproco natural; ejemplo de ello es aprender a hablar o escribir a través de convivir con el otro, «educación es educarse en la escucha, la acogida del otro, la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo, en el sentido de que responde a los anhelos más profundos de las grandes mayorías, sus capacidades de invención, de creación» (Gadamer, 2000, p. 11). Estos son supuestos que cobran relevancia, desde una perspectiva humanista, en la tarea educativa y conforman los saberes construidos durante el trayecto formativo inicial que le permitirán el manejo de diversas posturas metodológicas y didácticas en el ejercicio docente; también, aquellos que lo ubican como sujeto con emociones y sentimientos que le permitirán un manejo adecuado de las situaciones propias del quehacer docente.

La esencia de las experiencias vividas por los profesores, considerada como «pura reflexión, es “identidad consigo”» (Gilson, 1965: 202) son fuente que les proporciona una multiplicidad de saberes relacionados con otras esferas del ser, no solamente lo cognitivo, sino que se ubican en lo afectivo; aspectos que están implicados en la tarea docente y que se construyen desde una dimensión práctica.

A lo largo de mi profesión entendí que la docencia no es solo formar ciudadanos para el hoy y el mañana, comprendí que educar es dejar huella en cada una de las personas que son parte de nuestra formación como docente, para lograrlo se necesita de mucho amor por lo que se hace, paciencia, perseverancia y mucha dedicación (PEP4R1).

Desde esta perspectiva, la profesora reconoce que durante el trayecto de formación inicial se realiza un proceso de construcción social, a la par de la creación de un tejido de emociones, sentimientos y valores, que de acuerdo con Beuchot (2012) se vive

Una educación en virtudes, que se aplica como siempre se han aprendido las virtudes, con buenos modelos y mucho ejercicio. Más allá de los contenidos que transmite el maestro, y de las técnicas didácticas que usa, está el ejemplo que proporciona a sus alumnos, el modelo o paradigma que él mismo es para los que estudian con él. (p. 64).

En los relatos anteriores se pueden apreciar las diferentes posturas del docente ante la construcción, movilización e integración de saberes que en las diferentes etapas de la formación ha ido experimentando, desde sus primeros contactos con la institución formadora durante la formación inicial. Como lo mencionó Tardif (2014), al referir que la actividad profesional comprende antecedentes afectivos que se originan a lo largo de la historia de vida del docente, en su formación, su profesión y su propia personalidad, «comporta también consecuencias no intencionales derivadas de los efectos imprevisibles de su acción. La conciencia profesional está delimitada por los fundamentos motivacionales o afectivos de la acción y por las consecuencias no motivadas que de ella se derivan» (p. 157), realidad compleja que presenta retos y desafíos que deberán enfrentarse en la deconstrucción del fenómeno.

Durante su formación inicial, los profesores de educación primaria construyeron saberes con los cuales interactúan en el aula, estos saberes provienen de distintas disciplinas y por su origen social han sido definidos y seleccionados para conver-

tirse en saberes escolares, disciplinarios y curriculares por parte de la institución formadora, porque finalmente se cumple con preparar al sujeto para cumplir con la currícula establecida en planes y programas educativos, misma que, al egresar de la escuela normal, deberán poner en práctica a la hora de tomar su lugar como docente frente a grupo de educación primaria.

En los relatos interpretados se puede inferir que los saberes profesionales que el profesor construye y moviliza son saberes curriculares con menoscabo de aquellas experiencias que coadyuvaban a la realización de la tarea docente; por lo que, se percibe una situación que genera en el profesorado incertidumbre que le causa nerviosismo al encontrarse por primera vez frente al grupo de clase. Este enfrentamiento vivido en el trayecto de prácticas profesionales, está impregnado de conocimientos teóricos, de conceptos y metodologías de enseñanza que provienen de diversas escuelas de pensamiento y que son aceptados y validados para la formación del profesorado, pero que poco o nada aportan en la resolución de los problemas cotidianos del trabajo docente. «Se presentan en forma de programas escolares (objetivos, contenidos, métodos) que los profesores deben aprender a aplicar» (Tardif, 2014, p.30) pero alejados de una realidad, por ejemplo

al enseñar la lectoescritura quería iniciar, así como me sabía la teoría, empezar por ideas completas, enseñar primero un enunciado y después irlo descomponiendo en palabras, hasta llegar a sílabas y letras, pues no me resultó, ahí me tienen todos los días repasando enunciados y repitiendo palabras, pues no aprendieron todos a leer, me sentí frustrada (PEP4R1).

Estas expresiones denotan la presencia de saberes curriculares desvinculados de los intereses del alumno y ajenos al contexto en el que se realiza el acto de enseñar. En este caso, como en el del relato anterior, los saberes curriculares son aprendidos durante el proceso de formación, así como las estrategias para enseñar a leer, partiendo de lo general a lo particular y repasando una y otra vez; sin embargo, los logros esperados no aparecen, lo cual genera un sentimiento de frustración al no alcanzarlos. De acuerdo con Apple (1986) «lo que se enseña en la escuela, ha de ser considerado como una forma de una distribución más amplia de los bienes y servicios de una sociedad» (p. 65), porque se constituyen en saberes cuyos significados son legitimados y distribuidos socialmente es por ello que existe una necesidad imperiosa para que la construcción de los saberes docentes durante el trayecto de formación inicial se realice mediante un modelo curricular abierto y flexible que

permita la co-formación del profesor y el alumno en un clima de convivencia y respeto, es decir que no se restrinja a prácticas teóricas desvinculadas de la realidad.

De acuerdo con la experiencia investigativa se puede inferir que en esencia, los saberes que construyen los profesores durante la formación inicial se relacionan con la dimensión cognitiva, sin embargo durante el trayecto de prácticas profesionales de la interacción con los otros (padres de familia, docentes, directivos y alumnos), emergen saberes experienciales que, al conjuntarse con los saberes pedagógicos conforman expresiones significativas en el uso cotidiano y de acuerdo con Tardif (2014) «son, en cierto modo comparables a “conjuntos” de informaciones técnicamente disponibles, renovados y producidos por la comunidad científica y susceptibles de movilización en las diferentes prácticas sociales, económicas, técnicas, culturales» (p. 27) que cobran vigencia en el quehacer docente.

Respecto a la formación del profesorado estos saberes específicos se movilizan, utilizan y producen en el ámbito de la interacción y mediación social. Durante la formación inicial, los profesores de educación primaria construyen saberes propios de su profesión y en su trabajo cotidiano arman un tejido social con otros agentes educativos en el que se mezcla la experiencia, los valores y los sentimientos y que cobran importancia en el análisis de la naturaleza y esencia de los saberes desde dos perspectivas, teórica y práctica.

Me formé en una escuela normal que siempre recordaré con mucho cariño y afecto. Sin dejar de mencionar los saberes que ayudaron a la formación de docente tales como la definición de una propuesta de enseñanza, la propuesta en marcha y el quehacer cotidiano de la educación (PEP1R1).

En la normal aprendí que un maestro no se hace sólo de libros y conocimientos científicos e históricos, un maestro se hace también de corazón, y le son válidas todas las emociones, porque los maestros no somos de hierro (PEP3R1).

Estos saberes no solo se construyen en la formación inicial, sino que se visibilizan en las prácticas docentes cotidianas al desplegar diversas posturas metodológicas y didácticas, sin obviar las emociones, creencias y sentimientos que conforman al profesor como un ser humano.

Estudiar para profesor va más allá de instruir o enseñar a leer y escribir. El docente es un guía que acompaña a los otros en la ruta del conocimiento; por lo que, se necesita mucha

paciencia y dedicación para realizar esta tarea. Implica ponerse en los zapatos del otro para entenderlo y comprenderlo a través de un diálogo entre iguales (PEP4R1).

Las experiencias vividas por los profesores representan la fuente de una multiplicidad de saberes relacionados con otras esferas del ser, no solamente lo cognitivo, se ubican en lo afectivo, pero están implicados en la tarea docente ya que se construyen desde una dimensión práctica, por esta razón se pueden apreciar diferentes posturas del docente ante la construcción y movilización de los saberes que han experimentado en las diferentes etapas de su formación.

Los saberes docentes, como lo mencionó Tardif (2014) comprenden antecedentes afectivos que se originan a lo largo de la historia de vida del sujeto, de su formación, su profesión y de su propia personalidad, «comporta también consecuencias no intencionales derivadas de los efectos imprevisibles de su acción. La conciencia profesional está delimitada por los fundamentos motivacionales o afectivos de la acción y por las consecuencias no motivadas que de ella se derivan» (p. 157).

• Los saberes del profesorado, entre la potencia y la impotencia

La experiencia narrada por los sujetos remite al mundo de los significados que cobran vida en la voz y pensamiento del autor y se recrean en la interpretación del lector. De acuerdo con Ranciere (2003)

Sólo existe un poder, el de ver y el de decir, el de prestar atención a lo que se ve y a lo que se dice. Aprendemos frases y más frases; descubrimos los hechos, es decir, las relaciones entre cosas, y más relaciones aún, todas de la misma naturaleza (p.18).

Son lenguajes que expresan pensamientos, creencias, sensaciones, saberes y potencias que recrean una realidad. Entendamos la potencia desde la noción Aristotélica *dýnamis*, (facultad) que se refiere a las posibilidades que tiene el sujeto para realizar la acción (Agamben, 2007) y que al mismo tiempo es el indicio de un acto de privación «Tenemos el poder de fomentar la imaginación y la creatividad, forjar el carácter y proporcionar a los educandos las herramientas que necesitan para desenvolverse en su vida» (PEP2R1). En esta expresión se reconoce la existencia de una facultad al mismo tiempo que se enuncia la carencia de la acción que conlleva una impotencia que se manifiesta en

la ambivalencia específica de toda potencia humana, que, en su estructura originaria, se mantiene en relación con la propia privación; es siempre –y respecto de la misma cosa– potencia de ser y de no ser, de hacer y de no hacer. (Agamben, 2007: 361).

En sus cartas, los profesores expresan un mundo de carencias que sus saberes contruidos no pueden subsanar, pero mediante el acto de mediación interpretativa se pueden transformar en oportunidades para potenciar acciones liberadoras y transformadoras, como lo expresa una profesora «Aprendí que no todos tenemos las mismas oportunidades y que debemos aprovechar lo que tenemos para ser mejores. También descubrí la importancia de ser empáticos, tolerantes y comprensivos» (PEP4R2).

Como se aprecia, reconoce la necesidad de contar con otro tipo de saberes, no solamente curriculares y disciplinarios, sino aquellos que se relacionan con la parte subjetiva del ser, con la *phrónesis* construida en la interacción con el otro que puede ser utilizada analógicamente desde perspectivas éticas que ponderen las virtudes del ser, como un elemento de equilibrio y sutileza en un ejercicio plurivocista. De acuerdo con Beuchot (2015) «La *phrónesis* como virtud es la realización de un acto interpretativo, pero analógico, porque relaciona la ley con el caso; y pone las cotas para el ejercicio efectivo de la equidad (pp. 91), es una virtud que debe ponderarse, sobre todo, ante la invasión tecnológica que, si bien ayuda en crear puentes para la comunicación, también desarrolla conductas antisociales que generan el aislamiento y barreras en la educación.

Hoy por hoy doy clases por medio de videos que subo diariamente a Facebook. Tengo videollamada con mis alumnos una vez por semana y con mis compañeros una vez al mes. Son tiempos distintos y no tuvimos de otra, más que adaptarnos y dar lo mejor. Sin embargo, se anhela la presencialidad en el aula (PEP2R2).

En su quehacer cotidiano, los profesores, han de cumplir diversos procesos que les exigen la movilización de saberes para el ejercicio de la tarea docente y ante la emergencia de salud, el uso de recursos tecnológicos en el aula permitió recrear una diversidad de dispositivos, sin embargo, el concepto de enseñanza desde la presencialidad conlleva un ambiente de cercanía y relaciones estrechas entre los participantes, representa experiencias significativas cargadas de simbolismos que ante la eventualidad de la pandemia se añoran. Al mismo tiempo se presenta una oportunidad para potenciar otros modelos de enseñanza alejados de convencio-

nalismos, en los que se prioriza el uso de dispositivos tecnológicos sin menoscabo de la humanización que entraña la presencialidad áulica. La experiencia permite la recreación de las vivencias que conforman la naturaleza, esencia y potencia del ser.

Las potencias aparecen en las cartas, lo que permite crear la oportunidad para visibilizar nuevos horizontes que permitan otras alternativas en el trabajo docente y con ello potenciar los saberes «Yo puedo utilizar otros medios para continuar con la enseñanza, aunque... en la escuela normal no nos enseñaron la utilización de todas las tecnologías» (PEP1R2). El uso del «yo puedo», de acuerdo con Agamben (2007) no asegura que el sujeto pueda ser capaz de lograrlo, sin embargo, utilizarlo como lenguaje conlleva la facultad de realizarlo, lo visibiliza como una potencia, aunque pueda o no realizarse. De acuerdo con lo expresado en *Metafísica, libro IX* de Aristóteles (1875) en este acto de dualidad radica la esencia de la potencia, o como lo expresó Agamben (2007) «Potente es aquello que acoge y deja suceder el no ser y este acoger del no ser define la potencia como pasividad y pasión fundamental» (p. 361).

Pero ¿cómo pueden, los profesores durante su formación inicial hacer de una potencia una acción, si existe la posibilidad de no realizarse? Esta interrogante obliga a reflexionar acerca de la potencia como facultad expresada en yo puedo y la posibilidad de realizarla. Sin embargo, esta acción posee escasa o nula existencia en las aulas de las instituciones escolares.

En la escuela normal tuve distintos tipos de maestros, unos que sólo explicaban las tareas, otros que dejaban que el alumno expusiera algún tema; y otros, los menos que promovían la reflexión en las actividades realizadas; pero, siento que aprendí de todos y con los saberes contruidos puedo integrar las acciones que el grupo escolar me demanda (PEP2R2).

En este contexto plural, el profesor construye saberes específicos de la acción docente, que moviliza y potencia al realizar su práctica en el aula donde interacciona con los otros, en este sentido Gadamer (1993) se refirió a los saberes experienciales como aquellos que surgen a partir de las relaciones que construye el hombre con sus semejantes, respecto a lo que le rodea y que a su vez traerá como consecuencia buscar el propio perfeccionamiento,

mostrar lo que es común a toda manera de comprender: que la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende (p.13).

Las interacciones mediadas por simbolismos y tradiciones que configuran la realidad docente pueden manifestarse como un deseo que determina la potencia, mientras exista la posibilidad de ejercer la acción manifestada como potencia, puede realizarse o no, para ello se hacen necesarias acciones reflexivas que permitan identificar los significados propios de la formación y la tarea docente, además de recuperar y analizar los mitos que las caracterizan para construir de manera colaborativa alternativas para la construcción de saberes que respondan a los tiempos y problemas actuales.

NOTAS PARA UN CIERRE

Los saberes docentes han sido un objeto recurrente en la investigación, en este trabajo se ha incursionado en sus estudios mediante la perspectiva hermenéutica, lo que permitió un acercamiento a los significados de los saberes que construyen los profesores de educación primaria, durante su formación inicial. Esta formación se da en un contexto altamente globalizado y centralizado por la estructura sistémica que difícilmente incluye las características sociales y culturales de los sujetos y el entorno mexicano.

Encontramos que la esencia de esos saberes es meramente cognitiva y denota una lejanía con las subjetividades del ser y la creación de conocimiento desde un contexto plural que permita escuchar la voz de los actores en este concierto desigual de la educación primaria mexicana.

La potencia de enseñar que existe en el profesorado está configurada por los saberes que los profesores poseen para traducirlos el acto educativo para la creación de espacios en los que se priorice el diálogo y la participación desde la *phrónesis*, lo que permitiría identificar los símbolos, mitos y creencias que existen en la cultura docente y favorecer el desarrollo de potencias que coadyuven a la conformación de un currículo con tendencia humanística que incorpore los saberes, disciplinarios, pedagógicos y experienciales que construyen los profesores de educación primaria en sus diversos trayectos formativos.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2007), *La potencia del pensamiento. Ensayos y conferencias*, Adriana Hidalgo Editora.
- Álvarez, N. (2008), *Los profesores noveles*, OEI-Fundación SM. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.

- Alliaud, A. (2004), «La experiencia escolar de maestros «Inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 34(3), pp. 1—11.
- Apple, M. (1986), *Ideología y currículo*, Akal.
- Arriarán, S. & Beuchot, M. (1999), *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*, Universidad Pedagógica Nacional.
- Aristóteles. (1875), *Metafísica*, Medina y Navarro.
- Badiou, A. (2009), *Pequeño manual de inestética*, Prometeo.
- Beuchot, M. (1999), *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, UNAM.
- Beuchot, M. (2015), «Elementos esenciales de una hermenéutica analógica», *Diánoia*, núm. 60 (74), pp. 127—145.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J.D. (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, Grijalvo.
- Clandinin, J., Pushor, D. & Murray Orr, A. (2007), «Navigating Sites for Narrative Inquiry», in *Journal of Teacher Education*, Sage.
- Canedo, C., & Gutiérrez, C. (2016), *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*, INEE.
- Colbert de Arboleda, V. (2006), «Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia», en *Revista Colombiana de Educación*, núm. (51), pp. 186—212.
- Comenio, J. (1998), *Didáctica magna*, Porrúa.
- De Azárate, P. (1871), *Obras completas de Platón* (tomo II), Medina y Navarro.
- De la Fuente, P. (2020), *La reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo del estudiante normalista* (Tesis de doctorado), UPN.
- Delors, J. (1996.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana/UNESCO.
- Díaz Larenas, C. H. Solar Rodríguez, M. I. Soto Hernández, V. & Conejeros del Solar, M. (2015), «Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios», en *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 15, (28), pp. 229—245.
- Fernández López, J. (2013), *Quintiliano. Institutio Oratoria. Libro X. El arte de leer y escribir*, Instituto de Estudios Riojanos.
- Ferry, G. (1991), *El trayecto de la Formación. Los Enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación—acción*, Paidós.
- Font Puig, P. (1951). *Pedagogía de San Juan Bautista de la Salle. Par. I, el educando, el maestro y la relación educadora*. *Revista española de pedagogía*, 36, 561—579.

- Froebel, F. (1999), *La educación del hombre*, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (obra original publicada en 1902).
- Gadamer, H. G. (1993), *Verdad y método*, Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1998), *El giro hermenéutico*, Cátedra.
- Gadamer, H. G. (2000), *Educación es educarse*, Paidós.
- Gilson, E. (1965), *El ser y la esencia*, Desclee, de Brouwer.
- Habermas, J. (1981), *Teoría de la acción comunicativa*, Taurus.
- Hegel, G. (1991), *Escritos pedagógicos*, S. L. Fondo de cultura económica de España.
- Hegel, G. W. F. (1966), *Fenomenología del espíritu* (W. Roces, Trad.; 6a ed.), Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1807).
- Heidegger, M. (1951), *Ser y tiempo*, Fondo de Cultura Económica (obra original publicada en 1927).
- Heidegger, M. (2007), *Hermenéutica de la facticidad*, Alianza.
- Husserl, E. (2002), *Renovación del hombre y de la cultura*, Anthropos.
- Husserl, E. (2011), *La idea de la fenomenología*, Herder.
- INEE (2015), *La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos)*, Documento de trabajo, INEE.
- Lozano Andrade, I. & Echegaray Bernabé, J. (2011), «Vacíos en la Formación Inicial de Docentes en México. Programa para Fomentar el Habitus Investigativo», en *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, núm. 11, (3), pp. 1—24.
- Marcelo, C. (2009), «Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios», en *Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 13 (1), pp. 1—25.
- Marope, M., Griffin, P. & Gallagher, C. (2019), *Future Competences and the Future of Curriculum*, A Global Reference for Curricula Transformation, IBE—UNESCO.
- Martín-Sánchez, M. & Groves, T. (2015), *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*, FahrenHouse.
- Nava Avilés, M. V. (2003), «La constitución de un *ethos* barroco en la educación. Un acercamiento desde la hermenéutica analógica barroca», en *Devenires IV*, núm. 7, pp. 174—184.
- Navas, N. (2016), *Actualidad hermenéutica de la phrónesis Aristotélica*, UCV—FHE.
- Pestalozzi, J. E. (2011), *Cómo enseña Gertudis a sus hijos*, Porrúa (Obra original publicada en 1801).
- Platón. (1871), *Fedro o de la belleza*, *Obras completas* (Tomo II), Patricio de Azcárate.
- Puiggrós, A. (2019), *La escuela, plataforma de la patria*, UNIFE / CLACSO.

- Ranciere, J. (2003), *El maestro ignorante*, Laertes.
- Ricœur, P. (1996), *Sí mismo como otro*, Siglo XXI.
- Ricœur, P. (2002), *Del texto a la acción*, Fondo de Cultura Económica.
- Ricœur, P. (2004), *Tiempo y narración I*, Siglo XXI Editores (Obra original publicada en 1985).
- Romilly, J. de. (1997), *Los grandes sofistas en la Atenas de Pericles. Una enseñanza nueva que desarrolló el arte de razonar*, Seix Barral.
- Rousseau, J. J. (1998), *Emilio o de la educación*, Alianza (Obra Original publicada en 1762).
- SEP. (2018), *Licenciatura en educación primaria. Planes 2018*, SEP. <https://www.cevie—dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Suárez, D. (2007), «Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares», en Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*, Novedades Educativas.
- Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea.
- Van Manen, M. (2003), *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea Books.
- Veenman, S. (1984), «Perceived Problems of Beginning Teachers», en *Review of Educational Research*, núm. 54 (2), pp. 143-178.

LOS AUTORES

LUIS MANUEL AGUAYO RENDÓN. Profesor de educación primaria (Centro Regional de Educación Normal de Aguascalientes, CRENA, 1980), maestro en Educación: Campo Formación Docente y doctor en Educación (Especialidad en Educación Matemática) por la Universidad Pedagógica Nacional. Ha sido profesor en la educación 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 del Doctorado Regional Noreste en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN, Unidad Zacatecas de México. Correo: l_aguo@yahoo.com.mx

ELIZABETH ALVARADO MARTÍNEZ. Doctora en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación. Obruvo el grado de maestría en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua, la Licenciatura en Lingüística Aplicada con énfasis en Didáctica del idioma, y el Certificate for Overseas Teachers of English. Miembro del claustro de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional 19—B. Posee el reconocimiento del Perfil Deseable de PRODEP. Temáticas de interés en la investigación: formación de profesores, desarrollo profesional docente, lenguas, tecnología, investigación cualitativa, entre otras. Es directora y codirectora de tesis de doctorado, maestría y licenciatura en Universidades locales y nacionales. Ha participado como ponente a nivel nacional e internacional, así como publicado en libros y revistas nacionales y extranjeras. Ha impartido clases de inglés y francés en todos los niveles. Correo: elizalv@yahoo.com.mx

INGRID BOERR ROMERO. Profesora de Estado en Educación General Básica, licenciada en Educación, diplomada en Mediación Familiar y magíster en Gestión y Planificación Educacional. Ejerció la docencia por 18 años en el área de lenguaje. Entre 2000 y 2009 trabajó en el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, donde diseñó y coordinó los Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente. En esta institución se desempeñó como vicecoordinadora del Área de Acreditación y Evaluación Docente. Entre 2002 y 2009 coordinó el Programa Red Maestros de Maestros. De 2010 al 2012 coordinó el Instituto de Innovación Educativa de Formación Docente, de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile y editó dos libros sobre acompañamiento para docentes noveles. Ha ejercido docencia de pregrado en Formación de Profesores en varias Universidades. Forma parte del equipo académico del Centros Saberes Docentes de la Universidad de Chile y en la actualidad es secretaria académica de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad de las Américas. Ha publicado artículos y

capítulos de libros sobre la inserción docente y participado en Seminarios y Congresos nacionales e internacionales. Correo: imngridboerr@gmail.com

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. Correo: peri984@hotmail.com

PAULINA GÁRATE CHATEAU. Educadora de Párvulos, profesora de Educación General Básica, licenciada en Educación, diplomada en la Enseñanza del inglés y magíster en Educación. Se desempeñó como educadora de aula por 10 años, principalmente en establecimientos sin fines de lucro. Ha participado en dos investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje en primera infancia y en diversos cursos. En 2021, fue invitada a participar en el «Curso General de Mentores para Educadores de Párvulos Principiantes» por el CPEIP. Actualmente trabaja como mentora y Supervisora de Práctica de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo: pagarate@gmail.com

TELMA GARCÍA SALAZAR. Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Aguascalientes. Durante nueve años ha trabajado en escuelas primarias de Zacatecas. Es maestra en Educación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas. En la actualidad se desempeña como asesor técnico pedagógico en educación primaria y es alumna del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la UPN. Correo: ada_angel_13@hotmail.com

PAMELA CALDERÓN QUEZADA. Educadora de párvulos, magíster en Primer Ciclo de Educación Parvularia de la Universidad de Playa Ancha. Mentora egresada del Curo de la Universidad de Chile y registrada en la actualidad en el CPEIP. Su trayectoria profesional reúne 17 años como educadora de aula en escuelas de párvulos y jardines infantiles de la región de Valparaíso. Lideró la investigación respecto del rol mediador del adulto en interacciones con niños entre los dos y tres años. En 2021 ingresó con el primer grupo de Educadoras de Párvulos a la carrera docente

del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Actualmente se desempeña como educadora de párvulos en jardín infantil Providencia de Valparaíso. Correo: calderon.pamela27@gmail.com

MELIZA JOCABED FLORES VELASCO. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 19 B, directora de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular no. 57. Egresada de la Normal de Especialización «Humberto Ramos Lozano», con título de Maestría en Educación por Competencias del Colegio Americano Anáhuac y con estudios de Maestría en Educación Campo Formación Docente. Actualmente, es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional. Correo: meliza.flores@upn.edu.mx

YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS. Profesora de educación preescolar, licenciada en educación, estudios de especialidad en Orientación educativa y gestión, maestra en educación en el campo de la formación de docentes, doctora en educación en la línea de formación de docentes y prácticas institucionales por la Universidad Pedagógica Nacional de México. Ha sido miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1, perfil PRODEP, miembro del equipo directivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), miembro de la red temática de CONACYT educación rural y de la Red Mexicana de investigadores de la Investigación Educativa. Fue directora de la UPN, Unidad 241 San Luis Potosí. Jefa del Departamento de Educación Normal de del mismo estado, miembro de la Junta de la Coordinación Nacional de la DGESE y directora de Unidades de la UPN. Actualmente es profesora—investigadora de la UPN Unidad 241 y coordinadora del programa de Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, Región Noreste. Ha trabajado en las líneas de investigación sobre: el campo de la asesoría académica, la investigación de la Investigación educativa, gestión y formación de profesores. Correo: ylopez@upn.mx

CECILIA SALOMÉ NAVIA ANTEZANA. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París 3. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Responsable del Doctorado en Educación y Diversidad, miembro del Cuerpo Académico Diversidad, ciudadanía y educación, del Seminario de Formación de profesionales de educación indígena y Laboratorio para la erradicación del racismo en educación superior. Investiga y ha publicado en los campos de formación docente y la formación de profesionales en educación indígena. Correo: cnavia@upn.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. Correo: salinasamparo@gmail.com

NATALIA SILVA QUIÑONES. Educadora de Párvulos, licenciada en Educación, con diplomado en Gestión Estratégica de Instituciones Educativas, diplomado en Liderazgo Educativo, y cursando un magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa. Se ha desempeñado como educadora de aula principalmente en jardines infantiles del estado durante seis años, y participa en la Red Comunal del Chile Crece Contigo activamente en la comuna de Nogales durante los mismos años. En 2021 participa del «Curso General de Mentores para Educadores de Párvulo Principiantes». Actualmente se desempeña como educadora de aula en Sala Cuna y Jardín Infantil Meloncito. Correo: Natalia.sq@hotmail.es

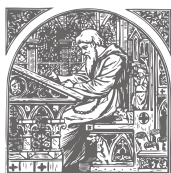
JOSUE ALAN SOTO CARRILLO. Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México— Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Egresado de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Se desempeña como docente y orientador educativo en el nivel medio superior. Correo: psic-josue-soto@hotmail.com

EMILIO TENTI FANFANI. Es sociólogo, docente e investigador en la UNIPe (Universidad Pedagógica Nacional, de la Argentina). Durante 25 años fue profesor titular de Sociología de la Educación, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Durante el mismo lapso se desempeñó como miembro de la carrera de investigador del CONICET llegando a ocupar la categoría de investigador principal. Vivió y trabajó en diversas instituciones académicas de Francia, Colombia y México. Es autor de numerosos libros y artículos sobre temáticas socioeducativas. Correo: emiliotenti@gmail.com

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 Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Guanajuato y de varios programas de posgrado en el estado de Guanajuato, ponente en diversos congresos na-

cionales 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. Correo: hochob2002@hotmail.com.

SILVIA GUADALUPE ZAMARRIPA ZAPATA. Profesora de Educación Primaria por la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas y licenciada en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional. Maestra en Educación, Campo: Formación Docente por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, se desempeña como asesor técnico pedagógico y docente—investigadora en el nivel de Primaria de la Secretaría de Educación de Tamaulipas. Correo: sylviazam.sz@gmail.com



**Caberna Librería
Editores**

**PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO
Y ENSEÑANZA EN ESCENARIOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

de Jaime Calderón López Velarde

y Luis Manuel Aguayo Rendón

(Coordinadores)

se terminó de imprimir en el mes de junio de 2022.

Cuidado de la edición a cargo de los coordinadores.

500 ejemplares