Una de las peculiaridades de *Múltiples miradas sobre la formación de profesores*, radica en la pluralidad de campos de estudio y enfoques desde los cuales se aborda y desarrolla el campo de la formación docente, los cuales se hacen presentes en diferentes líneas de investigación, desde la enseñanza de la lectura y escritura, hasta los procesos de acompañamiento pedagógico entre docentes. Asimismo, surgieron líneas emergentes de reflexión, referidas tanto a la manera en la cual los docentes asumen su trabajo en contextos de vulnerabilidad social e interculturalidad, como a los modos de actuación ante reformas educativas y curriculares sucesivas, en particular la reciente Nueva Escuela Mexicana.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

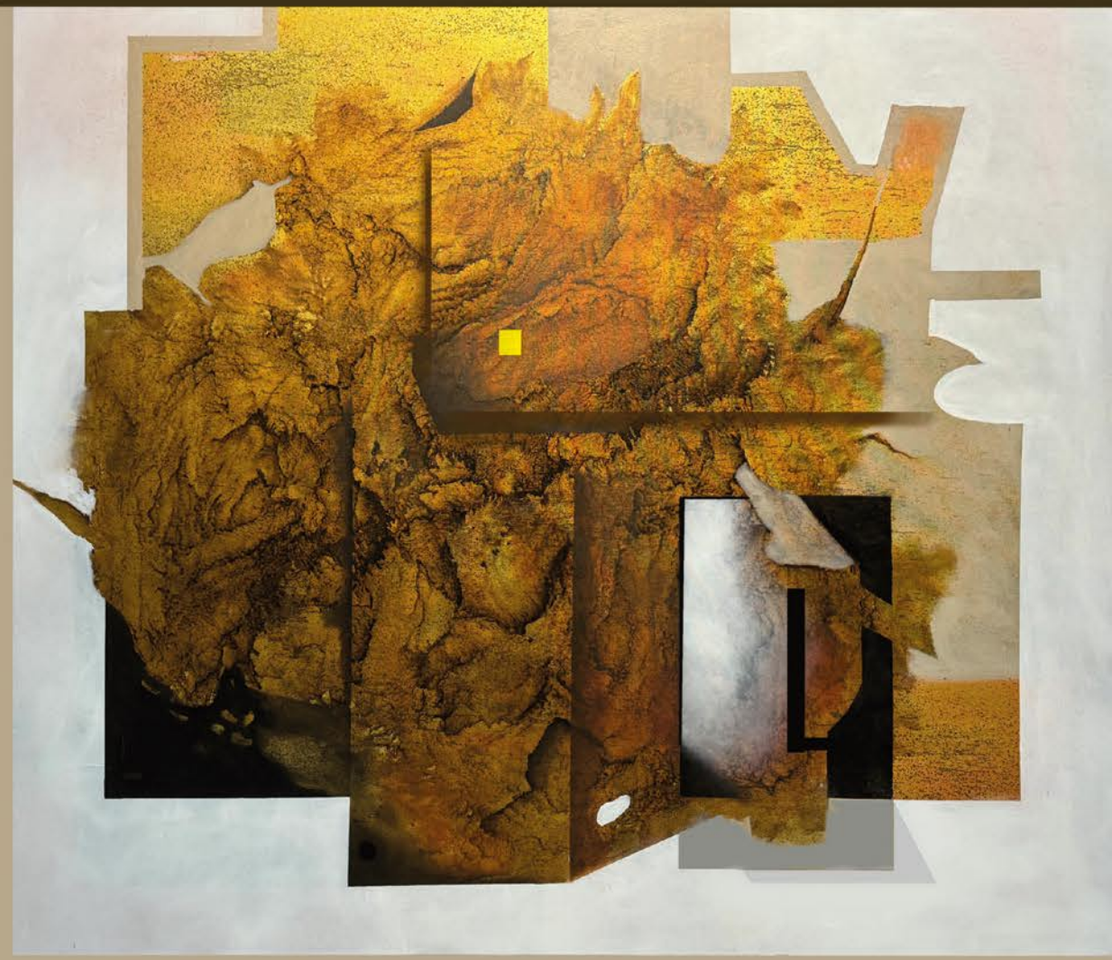
MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES
TRAYECTOS Y TRAYECTORIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO

Jaime Rogelio Calderón López-Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón

Múltiples miradas sobre la formación de profesores

TRAYECTOS Y TRAYECTORIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO

Jaime Rogelio Calderón López-Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
Coordinadores



MMXXIV
tle
taberna libraria editores

MÚLTIPLES MIRADAS
SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES
TRAYECTOS Y TRAYECTORIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO

Primera edición 2024

Este libro ha sido dictaminado por pares académicos especialistas en la materia, sometido a evaluación por el sistema «a doble ciego». El resultado de ambos dictámenes fue positivo.

Múltiples miradas sobre la formación de profesores
Trayectos y trayectorias del desarrollo educativo

Derechos Reservados
© Jaime Calderón López Velarde
© Luis Manuel Aguayo Rendón
© Taberna Libraria Editores
Godiva Galería, calle Fernando Villalpando 206
Centro, 98000 Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Diseño y edición: Juan José Macías
Ilustración de portada: Juan José Macías, *La estación dorada,*
óleo/tela 120 x 150 cm, 2024.
© Godiva Galería Arte Abstracto, Zacatecas

ISBN: 978-607-26557-3-7

Queda prohibida, sin la autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra –incluido el diseño tipográfico y la portada– por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamos públicos.

Impreso y hecho en México

MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Trayectos y trayectorias del desarrollo educativo

Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinadores)

MMXXIV

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

CONTENIDO

Introducción. Experiencias de investigación educativa desde el acompañamiento entre docentes 9
Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón

Prólogo 17
Graciela Messina

Trabajo docente con niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes en Zacatecas 35
Jaime Calderón López Velarde
José Alonso Garza Gutiérrez

Saberes experienciales y autoformación de una tutora de docentes noveles de educación primaria 89
José Alonso Garza Gutiérrez
Jaime Calderón López Velarde

Acompañante-acompañada: formar-nos con la escritura 129
María de la Luz Jiménez Lozano

De la enseñanza de la escritura a la ciudadanía de la cultura escrita: la formación de lectores y escritores 155
Filiberto García de la Rosa
Elizabeth Aguilar Cruz

La enseñanza de la lectura literaria desde diferentes perspectivas 187
David Uriel Rodríguez Esquivel
Elizabeth Aguilar Cruz

Representaciones sociales de los profesores sobre la nueva escuela mexicana 215
Juan Alberto Sandoval
Luis Manuel Aguayo

La experiencia de los formadores de docentes en el codiseño curricular 259
Juan Antonio Bocanegra Salas
María de La Luz Jiménez Lozano

Los autores 286

INTRODUCCIÓN
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE EL ACOMPAÑAMIENTO ENTRE DOCENTES

En este libro se presentan los saberes generados desde el programa de doctorado regional noreste en desarrollo educativo, con énfasis en formación de profesores, que se ofrece desde 2013 en las Unidades de Guadalupe, Nuevo León, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas de la Universidad Pedagógica Nacional de México. En este espacio hemos sostenido la importancia de crear conocimiento y hacerlo público, divulgando los resultados parciales y finales de investigación de los estudiantes y egresados, en particular sus tesis, ponencias, artículos, y capítulos de libros, por vía impresa y electrónica, para ponerlos a disposición y debate en la comunidad académica y magisterial, en vistas de revelar aspectos que permanecían ocultos o poco claros, así como mostrar alternativas de intervención pedagógica en diversas áreas de conocimiento.

Una de las peculiaridades de este texto radica en la pluralidad de campos de estudio y enfoques desde los cuales se aborda y desarrolla el campo de la formación docente, los cuales se hacen presentes en diferentes líneas de investigación, desde la enseñanza de la lectura y escritura, hasta los procesos de acompañamiento pedagógico entre docentes. Asimismo, surgieron líneas emergentes de reflexión, referidas tanto a la manera en la cual los docentes asumen su trabajo en contextos de vulnerabilidad social e interculturalidad, como a los modos de actuación ante reformas educativas y curriculares sucesivas, en particular la reciente *Nueva Escuela Mexicana.*

En medio de esta diversidad, el punto común de las producciones académicas que se compilan en este libro, se expresa en las experiencias singulares de formación e investigación que se desarrollaron mediante procesos de encuentro y acompañamiento entre los directores de tesis y los docentes-investigadores noveles, en los cuales todos aprendieron de todos, a partir de los problemas de enseñanza que vivían cotidianamente los noveles y los saberes que fueron construyendo. De igual modo, se generó un aprendizaje conjunto a partir de las deliberaciones, acuer-

dos y disensos durante el desarrollo de las investigaciones de tesis. En este marco, entendemos el acompañamiento como un proceso que, a partir de reconocer la igualdad en la diferencia, crea relaciones de trabajo solidario entre profesionales de la enseñanza, para la consecución de propósitos compartidos mediante relaciones horizontales basadas en el diálogo, la confianza y la coresponsabilidad entre acompañante y acompañado. El acompañamiento es afín con la *filosofía de la juntura* de J. Esquirol[1], quien en la relación docente-alumno, reconoce la interdependencia y la singularidad de cada persona en donde «el cuidado de uno mismo esté esencialmente vinculado con el cuidado del otro» y procura, entre otras cosas, la confianza de los demás, de su mirada y de su reconocimiento. En dos capítulos se abunda sobre la conceptualización de la expresión de acompañamiento mediante las experiencias de tutores de docentes noveles de educación primaria y directores de tesis de este programa.

La generación de estudiantes conformada en su mayoría por formadores de docentes de educación superior de educación básica y media superior, vivió entre marzo de 2020 y abril de 2021 -al igual que la mayoría de profesores del país, la contingencia por Covid 19 que implicó el cierre de escuelas por más de 250 días. Este hecho trastocó las prácticas docentes centradas en la presencialidad, transitando a la modalidad de educación a distancia cuando hubo condiciones para ello, pues la carencia de equipamiento y servicios de internet en escuelas ubicadas en territorios rurales distantes y en condiciones de alta marginación, mostró la desigualdad educativa y desventaja de los niños, niñas y adolescentes con respecto a la conectividad en las escuelas de centros urbanos. Sin embargo, los efectos más devastadores en los sistemas educativos latinoamericanos fueron el abandono escolar y un retroceso de casi 10 años en los niveles de aprendizaje alcanzados en la educación básica, principalmente en la comprensión lectora que también se vio disminuida porque en la era digital las lecturas son mínimas, fragmentarias y superficiales.

De modo que se requerirán políticas educativas y periodos que llevarán mucho tiempo para revertir esta situación porque en el contexto político mexicano de cambio de gobierno sexenal, a partir de 2019, además de recortes presupuestales que afectaron programas educativos, no hubo opciones emergentes para paliar los efectos pospandemia, incluyendo los desajustes emocionales de los alumnos por el aislamiento social y la pérdida de miembros familiares. En cambio, se propuso una

1 Entrevista. Josep María Esquirol, filósofo: «Depender de los demás es un regalo, una suerte, un don». *El País,* el periódico global, Sección Ideas, 11 de agosto de 2024.

reforma educativa mediante la *Nueva Escuela Mexicana* cuya narrativa disruptiva fundamentada en pedagogías sociocríticas para cambiar las formas de pensar, hacer y relacionarse de los docentes (reflexión decolonial, planificación de proyectos, de contenidos curriculares, evaluación, vincularse con las comunidades de su entorno, interculturalidad, formarse, entre otras), ha tenido múltiples fallas en su implementación. Esta problemática, y otros objetos de estudio se abordan en este libro en el contexto social antes mencionado.

En el primer capítulo, Jaime Calderón y José Alonso Garza incursionan en un ámbito educativo muy estudiado en México, pero casi desconocido en Zacatecas. Nos referimos a las experiencias de docentes de educación preescolar que trabajaron en programas nacionales educativos para niños, niñas y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. El centro de atención del estudio fue conocer los saberes de la experiencia de seis docentes con y sin formación pedagógica y la manera en que afrontaron situaciones de alta complejidad con población infantil migrante e indígena que vive en condiciones sociales de penuria, exclusión y vulneración de sus derechos.

Con un enfoque narrativo y a través de entrevistas grupales y relaciones horizontales, colaborativas y dialógicas con las educadoras, relatamos sus experiencias y los significados que le dieron desde el momento en que ingresaron a estos programas hasta su retiro, dando a conocer los saberes adquiridos, los obstáculos, aciertos, logros, satisfacciones e inconformidades que vivieron durante varios ciclos escolares. El estudio muestra los puntos de confluencia entre la construcción del oficio y la profesión docente, así como la diversidad de saberes que no se reducen al trabajo pedagógico. Asombro, confusión, adversidades, procesos de adaptación, de autoformación y entre pares, así como trabajo responsable y comprometido con los niños, niñas y adolescentes, son algunos de los aspectos que visibilizan los esfuerzos de las docentes para dar lo mejor de sí en la enseñanza con la población infantil migrante que hoy día fueron desprovistos de los apoyos económicos indispensables que recibían de los programas nacionales, profundizando las desigualdades educativas.

En el segundo capítulo, los autores del estudio precedente, también nos dimos a la tarea de indagar mediante una entrevista a una tutora de docentes de nuevo ingreso de educación primaria de Zacatecas, México, cuáles saberes construyó durante un ciclo escolar, ya que la investigación educativa en esta materia es muy incipiente y la política de tutorías desde 2014 hasta hoy día ignoran estos apren-

dizajes. Las experiencias narradas nos sorprendieron porque los saberes alcanzados mostraron que, antes que la capacidad para orientar a los docentes noveles sobre contenidos curriculares y problemas comunes en un grupo de alumnos (disciplina, recursos didácticos, evaluación, adaptación a la cultura escolar, etc.), fue el establecimiento de relaciones horizontales basadas en el diálogo, el consenso y la confianza el punto de partida para evitar las resistencias de los docentes ante posturas que anteponen la autoridad jerárquica con fines de control, supervisión y evaluación. Asimismo, la importancia de mantener vínculos con otros actores clave (directivo, otros tutores, especialistas para abordar temas desconocidos y con colegas de su escuela al término de sus actividades). Estos saberes son indisociables de un conjunto de disposiciones en su dimensión existencial y de experiencias de subjetivación que interpelan al sujeto frente a otros para ser reconocido como tal (responsabilidad, apertura ante situaciones inesperadas y autocrítica sobre las decisiones y logros alcanzados). Asimismo, fueron producto de procesos de autoformación y desarrollo profesional. Se argumenta y propone emplear el término de acompañante pedagógico que, a diferencia de mentoría, tutoría y asesoría, implica una relación de igualdad en la diferencia.

En la misma lógica del acompañamiento, pero ahora entre investigadores que ayudan a formadores de docentes para desarrollar procesos de investigación educativa, Luz Jiménez, relata en el tercer capítulo sus experiencias con tres graduados de este programa de doctorado en desarrollo educativo. El mérito de su contribución reside en la atención que presta a una práctica inusual entre investigadores educativos con una larga trayectoria que escasamente narran y publican la trama de vicisitudes, circunstancias e interacciones con los estudiantes cuya experiencia investigativa se limita a la tesis de maestría. Reciprocidad, corresponsabilidad, evocación de afectos, huellas de la escritura, *senti-pensar*, escritura en capas, tecnologías del yo y la escritura como acontecimiento, son algunos de los puntos clave que aborda la autora, pero principalmente, recurrir a la autorreflexión y a preguntarse sobre los cursos de acción seguidos en cada proyecto de investigación de los estudiantes.

La experiencia narrada invita a los formadores de docentes e investigadores a atrevernos a escribir nuestros relatos, contando con franqueza lo que hacemos y sentimos, admitiendo que también aprendemos en las incertidumbres y nos formamos acompañando a investigar con los estudiantes de quienes esperamos desarrollen más y mejores derroteros sobre los modos de «hacer investigación». (*Significo acompañar como estar o ir juntos por la vida*). De manera que aportar nuevos

conocimientos, fomentar relaciones horizontales y dialógicas con los alumnos de posgrado para renovar procesos de formación para la investigación es una tarea ineludible. Como acertadamente señala Luz Jiménez, *«animar la escritura como acto que crea realidades y crea al autor, a escribir como expresión subversiva frente a los cánones institucionalizados».*

En el cuarto capítulo, Filiberto García y Elizabeth Aguilar, afirman que una de las tareas fundamentales de los docentes y de sus formadores, es identificar y distinguir las finalidades de los enfoques de enseñanza de la escritura para evitar el uso indistinto de actividades porque no solo se apartan de una práctica ecléctica, sino que generan desconcierto. Por ello, caracterizan los diferentes enfoques sobre la manera de enseñar y aprender a escribir, destacando el papel de la didáctica de la lectura y la escritura y la tradición de la enseñanza reflexiva mediante los planteamientos de autores representativos. Abundan y comparten el enfoque de la didáctica de la lectura y la escritura fundamentada en la perspectiva constructivista psicogenética iniciada en Argentina y cuyo propósito es formar a los alumnos como lectores y escritores, incluyendo a los profesores en el marco de comunidades que cultivan estas prácticas sociales. A partir de los aportes de la didáctica de las matemáticas de Guy Brousseau, este enfoque retoma el análisis de las interacciones entre alumno, profesor y contenido mediante el desarrollo de situaciones didácticas que favorecen la construcción de contextos en los que la lectura y la escritura son quehaceres fundamentales que se apoyan en los proyectos de interpretación y producción de textos. Asimismo, establecen los puntos de confluencia y divergencia con otros enfoques para que los docentes valoren sus decisiones y logren que los alumnos se apropien y hagan de la escritura una práctica habitual y placentera. En definitiva, un texto esclarecedor, ampliamente documentado y abierto a múltiples líneas de reflexión.

En la anterior línea de investigación, pero ahora desde la enseñanza de la lectura literaria, David Uriel Rodríguez y Elizabeth Aguilar, también exponen en el quinto capítulo, diversas perspectivas sobre este objeto de estudio que permiten constatar la relación indisociable entre la lectura y la escritura. Los autores examinan y comparan entre otros puntos, las características entre la competencia comunicativa y literaria y las diferencias conceptuales entre el planteamiento de Daniel Cassany con respecto a los autores representativos de la didáctica de la lectura y la escritura, entre estos, Ana Camps, Delia Lerner, Ana María Kaufman y Mirta Castedo. De la educación literaria, recurren a los aportes de Teresa Colomer, Ro-

ger Chartier y Jean Hébrard, subrayando la importancia de las prácticas de lectura extraescolares y de la imagen para la construcción del sentido en los libros para los niños y niñas. Los autores son claros al señalar que *«la decisión de cuál perspectiva retomar en el trabajo en aula no debe dejarse al azar».* En este sentido establecen dos diferencias en los enfoques de la lectura literaria. La primera, como una habilidad que, una vez dominada, se emplea en cualquier texto, y la segunda, al tratarse de una práctica social, deberá aprenderse y enseñarse como funciona en diferentes situaciones.

A lo largo del texto los autores llaman la atención a puntos que no pueden pasar desapercibidos por los docentes, entre estos, limitar la lectura y la escritura a actividades académicas y escolares; las situaciones didácticas que ocurren en las aulas y la construcción del sentido en la lectura literaria. Es imprescindible entonces que los profesores sean asiduos lectores de todos los géneros literarios para compartir con los alumnos estos sentidos, ideas e impresiones generadas.

En el sexto trabajo, Juan Alberto Sandoval y Luis Manuel Aguayo, abordan la manera en la cual los docentes de educación básica de México se han enfrentado al desafío de concretar los planteamientos del modelo curricular que desde el ciclo escolar 2023, propone la *Nueva Escuela Mexicana* y que han suscitado numerosas controversias en diferentes ámbitos sociales. Mediante un grupo de discusión de un colectivo docente de una escuela primaria de Zacatecas, los autores indagan las representaciones sociales que van construyendo los profesores para darle sentido a sus intervenciones. A lo largo de los testimonios se observan procesos que dan cuenta del desconcierto docente ante la falta de información y claridad sobre aspectos conceptuales, insuficiencia de materiales, de actualización y resistencias ante el apresuramiento y la tendencia por reformar sin dar continuidad a los cambios curriculares iniciados previamente, predominando una lógica más política que pedagógica. En la conformación de las representaciones se conjugan diversos elementos periféricos anclados en experiencias anteriores que reproducen prácticas que enfatizan la capacitación y la dependencia de los especialistas antes que la profesionalidad, la valoración y la sistematización de saberes de la experiencia. El estudio incursiona en el área de las matemáticas y muestra las dificultades, complejidad y resistencias para dar cauce a la enseñanza globalizada y el trabajo por proyectos. No obstante, en los testimonios de los formadores de docentes, se plantean alternativas que retoman saberes y argumentos para la construcción de representaciones no conformistas. Los autores

seguirán el curso en la configuración de estas representaciones para conocer las variaciones que se presenten en los sucesivos ciclos escolares.

En el séptimo y último capítulo, Juan Antonio Bocanegra y Luz Jiménez exploran la manera en la cual un grupo de formadores de docentes de una escuela normal se dieron a la tarea de participar en el codiseño curricular del Plan de Estudios 2022 de estas instituciones. Los formadores de docentes enfrentaron una situación inédita porque se les confirió la responsabilidad de aprovechar su experiencia profesional para tomar distancia de los especialistas y generar productos curriculares más apropiados y cercanos a los contextos socioeducativos de los futuros docentes. Puesto que el diseño curricular implica un trabajo arduo, sistemático y complejo, las principales dificultades que enfrentaron fue la falta de coordinación entre los equipos, tiempo insuficiente, fragmentación y desarticulación de los procesos formativos y ausencia de una visión integral y contextualizada, incluyendo la evaluación. Si bien, les pareció una oportunidad para valorar e intercambiar sus saberes, los autores reconocen que hay formadores de docentes que subestimaron la contribución de estas tareas en su desarrollo profesional. Asimismo, ponen a consideración varias propuestas para superar los obstáculos y concluyen que hay indicios de no haber logrado un proceso de codiseño, sino de propuestas individuales y parciales con diálogos poco abiertos y constructivos debido la insuficiencia de otras condiciones institucionales que incumplieron las autoridades educativas. Sin embargo, para los formadores de docentes es imprescindible que los responsables de los equipos cuenten con una formación específica en el campo curricular, lo que lleva a preguntarnos si la falta de experiencia en esta materia fue el factor determinante en ese conjunto de obstáculos y qué hacer para superarlo.

Expresamos nuestra gratitud a Graciela Messina por la acuciosa lectura y comentarios en la elaboración del prólogo del libro, así como a los autores, coautores y autoridades educativas de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas de la UPN por todas las facilidades y apoyo económico para publicar esta obra colectiva que deseamos genere acciones pedagógicas e interlocución entre docentes y formadores de docentes de educación básica y media superior, así como en la comunidad académica y público interesado en el acontecer educativo.

Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón

PRÓLOGO

Este libro, puerta de entrada singular-plural al oficio docente, lo interpela desde distintos contextos discursivos. Desde el capítulo 1 se presenta el oficio docente una y otra vez como una experiencia del sujeto, en la escritura. Aún más, estamos ante siete narrativas de investigación, independientes entre sí, que al mismo tiempo dialogan, se comprometen y derivan en diferentes campos del conocimiento. Aún más, el libro no aspira a concluir, sino comparte experiencias que se iluminan unas a otras y que se abren al lector para que siga completando la exploración. Donde se nombra a Moscovici o Abric, el lector puede agregar Bourdieu, Žižek o Derrida.

Esta experiencia de lectura sustenta la apreciación de que «los doctorados sirven para algo», al hacer públicas investigaciones relevantes, rigurosas, que dejan pensar, desarrolladas desde varias sedes de la UPN de México[2], por parejas de autores, como una práctica en colaboración entre los estudiantes y los profesores del programa[3]. La experiencia, los que nos pasa, nos convoca una y otra vez, recordándonos al mismo tiempo que es algo que se nos escapa del control, como el aleteo de una mariposa o el agua que se escurre de la mano, algo inasible, que elude el lenguaje (Contreras, 2009, en Skliar y Larrosa, 2009; Messina, 2020).

El valor del texto, cualquier texto, radica no solo en lo que dice sino en los recuerdos que evoca, las posibilidades de pensar y sentir que se abren, los enfoques y categorías que se ponen a debate, en el entendido que el lector reconstruye y significa, haciendo un ejercicio de reescritura. En este sentido, todo texto aparece en potencia como un espacio que es simultáneamente de encuentro y de disputa, de construcción de algo nuevo, de suyo imprevisible e inacabado. Aún más, hago propia esta idea: «No invitamos a quien lo lee a concluir nada, no le proponemos que concluya lo que el texto deja inacabado» (Frigerio, Korinfeld y Rodríguez, 2019:11). Una invitación a seguir pensando.

Al transitar por el texto en lo particular, no sólo está disponible para el lector

2 Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Universidad Pedagógica Nacional.

3 La excepción la constituye el capítulo 3, donde la tutora cuenta su experiencia como formadora de docentes apelando a su experiencia y haciendo un ejercicio individual, a partir de reflexionar sobre tesis de tres de sus estudiantes.

este proceso de reautoría que hemos reseñado, sino que intenta acortar la distancia entre los lenguajes teóricos y los de la vida cotidiana. Asimismo, empieza por el lugar justo, al traernos presente en el primer capítulo *«Trabajo docente con niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes en Zacatecas»,* un estudio acerca del oficio docente con poblaciones marginadas, más aún poblaciones que, desde el punto de vista hegemónico «no merecen ser narradas» (Butler, 2004). En este caso, se trata de niñas y niños migrantes «internos», hijos de jornaleros agrícolas, que asistieron a la educación básica en los CEM (Centros de educación migrante), que incluían escuelas ubicadas en campos agrícolas, albergues y otros espacios de la región centro de Zacatecas. Aún más, se investiga un programa federal que fue disuelto a principios del 2021 (el PAEPEM, con la consecuente eliminación de subsidios y cierre o debilitamiento por reducción de la matrícula de los CEM). En consecuencia, cada estado, incluido Zacatecas, quedó librado a sus propios recursos para abordar acciones con esta población. Este hecho es percibido por los autores y las educadoras como un atropello a los derechos de las infancias migrantes e indígenas (Calderón y Garza, 2024). En este sentido, uno de los valores fundamentales del capítulo primero reside en la decisión de desocultar y visibilizar procesos respecto de los cuales no se cuenta con una visión pública clara, en vistas de aprender de la experiencia y propiciar cambios a futuro.

Asimismo, el primer capítulo da cuenta de la singularidad del oficio docente en este contexto precario, así como esboza las formas de estar y errar de la niñez migrante en un mundo sujeto a múltiples contingencias. En efecto, se hace presente la denuncia acerca de las infancias obligadas por sus padres a trabajar, y en el caso de las niñas a hacer tareas productivas y reproductivas, en particular funciones domésticas y cuidado de los hermanos, sujetas a embarazos tempranos y a discriminaciones de todo tipo, en desmedro de su participación en la escuela (Calderón y Garza, 2024).

Otro rasgo a destacar acerca del primer capítulo es que hace una trama entre las historias que se cuentan y los referentes teóricos, adoptando la investigación con enfoque narrativo, logrando una densidad que posibilita el pensar y deteniéndose en torno del oficio docente, la infancia marginada, la narrativa y los saberes de la experiencia, que interactúan entre sí. Ideas en cercanía con otras, como las conversadas en una conferencia donde se debatieron cinco claves en educación: vida, igualdad, amor, errancia e infancia, a partir de «reinventar» a Paulo Freire y su opción por el diálogo (Kohan, 2019). Convergencias promisorias que ponen

en cuestión el enfoque educativo neoliberal, que ha naturalizado la consecución de metas medibles y observables y la promoción de la competencia y el éxito individual.

Al avanzar en la lectura, en el conjunto de los otros capítulos se observa la misma opción de trabajar desde los márgenes, entremezclando experiencias y teorías, a partir de enfoques críticos, participativos y cualitativos de investigación.

En este marco, me propongo invitar y acompañar al lector, esbozar un mapa para hacer el viaje, compartir maneras de mirar, afirmar o cuestionar referentes teóricos y experiencias, para contribuir a problematizar lo qué pasa en educación, con saberes orientados a hacer una pausa reflexiva, una celebración a una pedagogía de la interrupción (Duschatzky, 2023). Dos categorías centrales están ahí para orientarnos en la lectura: oficio docente y narrativa, en vínculo estrecho, que en algunos textos se hace aún más fuerte, junto con otros conceptos que giran en su entorno o se derivan de ellos, como acompañamiento, experiencia, saberes y representaciones sociales.

En relación con el mapa propongo la idea de viajar por el texto recurriendo a diversos itinerarios, al estilo de la propuesta de Cortázar (2010) para la lectura de Rayuela, desde el orden establecido en el libro, hasta buscar otros caminos. En mi caso, empecé por el capítulo uno, me trasladé al capítulo final (7) y de allí regresé a los capítulos 2 y 3, para continuar con el capítulo 6 y culminar con los capítulos 4 y 5. La decisión de optar por esta ruta fue que los capítulos 1, 7, 2 y 3 están organizados centralmente en torno del oficio docente, mostrando bajo qué condiciones opera, desde poblaciones marginadas al codiseño, los saberes de la experiencia y el acompañamiento, aunque las reflexiones acerca de la narrativa están presente, mientras los capítulos 4 y 5 se estructuran principalmente en torno de la narrativa.

Si buscamos un lugar para que sea al mismo tiempo punto de partida y punto de llegada del recorrido que vamos a emprender, reconozco como nodo central el oficio docente, un campo de saber que se hace presente en los siete capítulos, apelando a categorías asociadas con las pedagogías críticas, tal como experiencia, narrativa, práctica, reflexión, aprendizaje situado, junto con otras como representaciones sociales, enseñanza, formación, acompañamiento, currículo y codiseño.

En este marco, el primer capítulo y el libro en su conjunto abren al pensar el oficio docente. Para Larrosa (2018) en el oficio docente se unen el ser y el obrar, con la presencia de la devoción y el compromiso. Así afirma: «ejercer un oficio es cumplir con los deberes que lleva consigo. Y esos deberes son internos al oficio,

constitutivos al oficio, y no exteriores a él. Son deberes, podríamos decir, existenciales y no coactivos» (Larrosa, 2018: 302). Esta concepción ética del oficio docente está presente en el primer artículo, cuando se dice que las educadoras, transitando del asombro, la confusión y la incertidumbre al trabajo solidario y el compromiso, así como reconociendo la complejidad de lo que les pasa, construyeron el oficio docente desde saberes de la experiencia emergentes de contextos de exclusión, y… poniendo el cuerpo:

> una dimensión ética y existencial (saber convivir y saber ser) mediante la movilización de actitudes y disposiciones consigo mismo (compromiso y responsabilidad,) y con los NNA, como procurarles apego, aprecio, confianza, empatía y seguridad, propiciando expectativas más esperanzadoras y mejores ambientes de aprendizaje para la inclusión de la diversidad cultural (Figura 4). Esta dimensión ética muestra que, en el trabajo docente, las educadoras movilizan no solo sus saberes sino relaciones interpersonales (Calderón y Garza, 2024: 46-47).

Aún más, a partir de los relatos de las educadoras, el primer artículo problematiza las condiciones, las dificultades y las potencias del oficio, así como reafirma que las docentes en contextos de exclusión se formaron en la práctica, buscando al mismo tiempo soporte teórico, en particular en campos como la experiencia y la educación multilingüe e intercultural (Calderón y Garza, 2024). Desde este lugar, el estudio del oficio docente lleva a la reivindicación una vez más de los derechos de las infancias migrantes, llegando a proponer la restitución de programas específicos que han sido disueltos, como el PAEPEM) (Calderón y Garza, 2024).

En otra de las contribuciones (capítulo 7), donde se presenta un estudio sobre los formadores de docentes (Bocanegra y Jiménez, 2024), el oficio docente se aborda desde un lugar diferente, el currículo, en particular el codiseño de las licenciaturas en educación básica, que se inició en el año 2022, por parte de colectivos de formadores de docentes de las escuelas normales, al amparo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Los autores recuperan la definición de codiseño de Juárez (2022), que alude a la democratización y la autonomía:

> es un proceso de construcción colectiva centrado en los estudiantes en el que los actores educativos realizan trabajo colaborativo, establecen propuestas curriculares a partir de sus conocimientos y experiencias. El codiseño es visto como un proceso democrático, participativo, en el que se espera un proceso de cambio a mediano y largo plazo. (párr. 4).

También en este artículo se busca desocultar, mediante una investigación que se inscribe en el paradigma cualitativo, en torno de las experiencias de los formadores, y recurriendo a narrativas orales. Dos preguntas pertinentes organizan el artículo: qué piensan y cómo se piensan los formadores de docentes en este campo del codiseño. Los autores parten de identificarse con la noción de currículo como construcción cultural, sujeta a variaciones, y de carácter multidimensional, por oposición a la idea de una instancia fija (Bocanegra y Jiménez, 2024, citando a Gimeno, 2007 y Grundy, 1991). Asimismo, valoran las escuelas como espacios de desarrollo profesional, el enfoque del diseño del currículo «basado en la escuela» y la concepción del docente como codiseñador, con saberes suficientes, antes que como mero ejecutor de una implementación «desde arriba». Por su parte, los testimonios del estudio muestran que los formadores se sintieron valorados, tomados en cuenta, así como reconocieron la apertura de oportunidades en términos de reflexión desde la práctica y participación colectiva.

En este marco, los autores afirman que el codiseño supone un movimiento emancipador, al menos en el discurso. Al mismo tiempo, destacan que en la práctica el codiseño devino en un ejercicio elitista, fragmentario, «mal ejecutado», debido a la burocracia, donde cada uno hizo lo que pudo, recurriendo a lo que estaba a la mano. Aún más, hacen pensar que no se crearon condiciones desde las autoridades ni se dio tiempo para la reflexión colectiva, sino que primó una concepción eficientista, centrada en el producto, antes que en la comprensión del proceso. Al respecto un testimonio dice: «lo importante es que hagan, no tanto que comprendan eso, pues ya es problema de cada quien» (p. 21). Otro testimonio alude a que el codiseño se basó en los saberes previos de los formadores, y buscando el consenso antes que el debate, sin contarse con una evaluación por los propios formadores acerca de lo que se logró.

A partir de estos testimonios, considero que es necesario revisar la idea de que el codiseño es un gesto emancipador que se desvirtúa en la práctica, ya que éste, aun buscando recuperar las voces locales, es siempre un proceso contextualizado, que puede o no ser emancipador, de acuerdo con las condiciones, sin desmedro de que en México innumerables colectivos de docentes y formadores de docentes se han emancipado por esta vía. La clave para que el codiseño sea emancipador se

encuentra en que los docentes y los formadores de docentes cuenten con capacidades de amar el mundo, amar a las estudiantes y «dar el tiempo», para los procesos educativos (Larrosa, 2019).

En el segundo capítulo *«Saberes experienciales y autoformación de una tutora de docentes noveles en educación primaria»* (Garza y Calderón, 2024), el oficio docente vuelve a estar en el centro de la trama. Cabe destacar que el artículo aborda un campo tan necesario de ser investigado como pleno de tensiones. Como un valor agregado, a modo de contextualización, el texto contribuye con antecedentes tan relevantes como diversos, al incursionar por varios ámbitos, en base a investigación: a) presentación de programas de acompañamiento a los docentes de primer ingreso, según diferentes modalidades, en países de América Latina como Chile, Argentina y recientemente Ecuador, Perú y Uruguay y también en Canadá, Finlandia, Singapur, Suiza, otros; b) el estado de la investigación acerca del acompañamiento en América Latina, por demás incipiente; c) la caracterización de los problemas que persisten en torno al oficio de estos docentes noveles, tales como angustia, dificultades para relacionarse con sus compañeros, abordar la disciplina escolar o tareas específicas como planeación y evaluación; d) la descripción de los avances en materia de regulación de las tutorías en México, así como de las agendas pendientes de los programas de este tipo, sobre la base de diagnósticos del INEE, MEJOREDU y otras fuentes; se menciona:

> el predominio de tutorías individuales y aisladas, la nula conformación de colectivos y redes para compartir experiencias entre tutores y retrasos en la gestión y pago de los incentivos a tutores (Calderón, 2020, MEJOREDU, 2020, Alvídrez, 2022, Sánchez y Cáceres, 2022). Por último y más preocupante, la falta de seguimiento y evaluación, así como el hecho de tutores sin ninguna experiencia que son designados a escuelas multigrado o de población infantil de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Y en la enseñanza secundaria, a los tutores responsabilizados de asignaturas distintas a su especialidad (Garza y Calderón, 2024: 5).

Consecuentemente, los autores proponen la necesidad de sistematizar los saberes de los docentes noveles, así como de los tutores que hacen esta tarea por primera vez, incursionando por la categoría de experiencia y saber de la experiencia (Larrosa, 2003) y presentando distintos modelos de acompañamiento. En relación con la experiencia, retoman la definición de Larrosa (2003), que la asocia con el sujeto y

los saberes, no sólo la experiencia está asociada a un sujeto, a alguien histórico e irrepetible, sino que se constituye como singular: «la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio» (Larrosa, 2009: 16). De este modo la experiencia es subjetiva, interna y al mismo tiempo externa al sujeto, supone un movimiento fuera de sí: «algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro» (Larrosa, 2009: 15).

A partir de este patrimonio teórico extenso que comparten con el lector, los autores presentan los resultados de una investigación con enfoque biográfico narrativo acerca de la experiencia de una tutora de primaria, recurriendo a la entrevista y el análisis de relatos.

En plan de invitar al lector, sin hacer un resumen lineal del texto, observo tres acontecimientos que marcan la narrativa: a) la tutora reconoce que no sólo no recibió la formación y el seguimiento necesarios, por lo cual se refugió en la autoformación y sus saberes previos, sino que se encontró con el desgano o apatía de los docentes, por sentirse «fiscalizados, oprimidos, evaluados, observados» (19); b) los autores interpretan que ella adoptó la postura *de hacer aquello que no hicieron con ella*, en el sentido de «dar más» (108); me permito agregar, «dar de más», «dar para nada», sin esperar nada a cambio, parafraseando a Levinas; c) nuevamente los autores interpretan que ella redobla el compromiso, «hace retruco», en mi entender. A la pregunta de para qué la tutora hace lo que hace, los autores aluden a que «busca *hacer la diferencia y aprender de los docentes»* (p. 108)*;* o sea un ejercicio en torno a la otredad y la participación.

En suma, el valor del capítulo radica no sólo en que muestra y permite transitar por los saberes del acompañamiento, sino que propone cambiar los conceptos acerca de este campo, siguiendo a Skliar (2019), y aún más, a mi entender comprendiendo que las cosas desde el nombre, significan, parafraseando a Eco; al respecto destacan que: «los términos de *acompañamiento pedagógico y de acompañante* son más apropiadas que las de tutor, mentor o asesor porque las primeras enfatizan una relación basada en la igualdad en la diferencia, es decir, ambos son considerados en una condición de igualdad inicial, pero a su vez en situación y condición de singularidad y diferencia (Skliar, 2019:167) (Garza y Calderón, 2024: 36).

Finalmente, los autores son conscientes de que esta manera de trabajar el texto se constituye como una invitación a la sistematización y objetivación de los saberes de la experiencia asociados al acompañamiento. De mi parte, estimo que los autores

hacen algo más: presentan una manera otra de entender el acompañamiento. En este marco, agrego otra invitación al lector: que se acerquen a las ideas de Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2019) acerca de que el oficio docente es parte de los oficios del lazo, donde lo que importa es cuidar al otro, generando lazos diferentes a los hegemónicos, lazos de cuidado, vividos por gente que es baqueana, cartógrafa, conoce el terreno, está ahí, y al mismo tiempo deja al otro hacer su camino.

Con el capítulo tres continuamos en el campo del oficio docente, aun cuando el diálogo con la escritura se hace más fuerte. En *«Acompañante-acompañada. Formar-nos con la escritura»* (Jiménez, 2024), la autora cuenta su experiencia como tutora de doctorado de tres formadores de docentes. Este texto es donde se corren más los límites, ya que la autora se anima a presentar su subjetividad en un proceso en que revela su ser estar en el mundo, así como a mostrar una manera de hacer acompañamiento que cuestiona todas las formas prescriptivas. Observo una frescura y una densidad en el texto, donde se hace presente una sensibilidad femenina, que transita superando todo pensamiento binario. En este marco, coincidiendo con Frigerio, Korinfeld y Rodríguez (2019) define acompañamiento en los siguientes términos:

> como estar o ir juntos por la vida; en el estar, compartir tiempo y espacio, en el ir, compartir, además, los itinerarios, los proyectos, los duelos y las esperanzas. Estar o ir en compañía, produce la cualidad de compañeros-as en la que confluyen los estar e ir con los demás, como el estar e ir con una-o misma-o; cuidar de Sí, cuidar del otro (Jiménez, 2024: 130).

Para contarnos acerca del acompañamiento habla de su experiencia historizándola, presentando momentos diferentes y sus condiciones, que configuraron su hacer, pero no lo determinaron. Además, en este texto, apela a Cortázar y a León Felipe, a la poesía con su lenguaje inefable. Reconoce también otras épocas en que jugó a la etnógrafa o estuvo afectada por la evaluación docente y sus reglas. Hace referencia a la conformación de un taller, la construcción de saber colectivo, el reconocimiento del otro como legítimo otro, los relatos autobiográficos. Para Jiménez la investigación se vive en la vida cotidiana, como un viaje, transitando del presente al pasado, proclamando la disposición a seguir formándose, reconociendo la singularidad de las escrituras, apelando al deseo, la convivencialidad y al sentipensar, categoría nacida desde el feminismo, buscando salir de los formatos establecidos.

Escribe como dislocación, para transformarse, sin buscar ser complaciente ni aceptada, ni presentar modelos al lector.

> Declaro que no se trata de sintetizar ni reseñar los documentos presentados como tesis, ni ofrecerlas como productos ejemplares, sino de expresar un senti-pensar vivido, viviendo con la escritura, la de cada uno, y particularmente con ésta, porque mueve aquello que consideré epistemología de la investigación, hacia los reconocimientos de la experiencia de las compañías, los afectos, los entusiasmos, los duelos y reconfiguraciones que nos co-forman en la covivencialidad y andando juntos los itinerarios que nos han traído hasta aquí (p. 131).

No sólo la autora se afirma en la opción de la investigación desde la experiencia, haciendo de la pandemia un acontecimiento que la impulsa, sino que recurre a todos los que estuvieron antes, desde Dewey, Bourdieu, y Foucault a Pérez de Lara, entre otros; también a investigadores latinoamericanos como Navia, todos aquellos que buscaron el cuestionamiento radical del conocimiento naturalizado. Aún más, reconoce su intransigencia en torno a la escritura clara y normalizada, a la escritura académica, altamente predeterminada. También da cuenta de su transformación, de su quiebre. Alude a un proceso abierto con el otro y en la escritura.

> En la experiencia-escritura, nos acompañamos. La producción de sentidos sobre la formación en acompañamiento suscitó la imaginación previsora de itinerarios cuya flexibilidad admite la aventura, las salidas de ruta: las afirmaciones en los trayectos recorridos como las ansiedades y goces de la errancia en la que fuimos siendo. En caminos abiertos enfrentamos quiebres, decidimos sobre bifurcaciones, anduvimos con los cuidados de afirmarnos, mientras escuchamos con atención qué dicen, qué piensan quiénes nos han leído, cómo nos han leído, qué efectos despliegan las citas y notas, cómo responden a nuestras citaciones (pp. 136-137).

La autora se va incluyendo más y más en la escritura de sus acompañados, haciendo el camino de las autoetnografías, rompiendo su exterioridad, transitando por la reflexión desde la práctica. Su camino me recuerda el mío, cuando trabajo sobre narrativa, en una escritura que me transforma en otra. También Jiménez me recuerda por su sensibilidad a Virginia Woolf. Al mismo tiempo, observo que a veces aparecen huellas de otra manera de estar en el mundo, categorías instrumentales

como el objeto de estudio. Al mismo tiempo la autora se reafirma en torno de la escritura experiencia, la escritura acontecimiento, la mirada desde el intersticio o la fisura, la comprensión de que no hay instrumentos de investigación sino dispositivos que afectan lo que vemos, la escritura como proyecto epistemológico, ético y político, la formación como hecho social. De este modo, va mostrando el viaje por las tesis de sus acompañados, acompañando al mismo tiempo al lector. Al afirmar la escritura experiencia, la que transforma, se une a autores como Larrosa, Skliar, Frigerio, Berlanga, yo misma. Los que estamos en esto, sabemos que el camino es angosto. Jiménez cita a un acompañado que dice «sobreviví a la tesis», igual que lo que me pasó a mí en su momento. Aún más, Jiménez culmina su texto agradeciendo, reivindicando el diálogo entre los clásicos y los nuevos, lo imprevisto, lo diverso, cada momento como un comenzar, ella empezando: «Estoy aprendiendo a leer, a escribir, a conversar de diversos modos. Fortalezco mis disposiciones a formar-me en acompañamiento. Agradezco las compañías» (p. 151). Desde este prólogo, siento que Luz Jiménez incursiona más y más en una escritura del sujeto, donde nos vamos haciendo no sólo un grupo, sino un cuerpo colectivo, formado por esos que buscamos la igualdad en la diferencia, la emancipación irrestricta, los que nos animamos «ejercitar demoras», desnombrar, exponer nuestra fragilidad: «no sé cómo decir lo que estoy sintiendo» (Percia, citado por Stivala, 2024).

Al seguir caminando por el libro, me detengo en el capítulo 6 «Representaciones sociales sobre la Nueva Escuela Mexicana» (Sandoval y Aguayo, 2024), donde se comparte un estudio que busca saber cómo representan los docentes a la NEM, reforma concebida como humanista, crítica, antineoliberal y promotora de los saberes y espacios colectivos. Los docentes fueron escuchados a través de un grupo de discusión, sustentado en una guía de entrevista semiestructurada (14 maestros de educación primaria, Zacatecas). El estudio adoptó como ámbito el consejo técnico escolar, lugar clave para la implementación de la NEM. Asimismo, se inscribió en una línea de investigación conocida como «estudios sobre el pensamiento del profesor». En este marco, el texto hace un giro respecto de los anteriores que he estado leyendo, al mirar el oficio docente desde las representaciones de los sujetos, siempre sociales, acerca de la reforma en marcha. En efecto, los autores aspiraron a investigar el sentido que los docentes atribuyen a la NEM, cómo ha transformado o no su práctica, y a qué acciones ha dado lugar en el ámbito de la didáctica; en particular afirman:

> reconocer la manera como el colectivo docente le otorgaba sentido a la implementación de una nueva reforma, es decir se intentaba encontrar respuestas para cuestiones como ¿qué interpretaciones le daban los profesores a la NEM?, ¿cómo lidian con la incorporación a su práctica de nuevos conceptos? Contestar estas cuestiones era fundamental para posteriormente analizar la práctica, es decir la manera como los profesores comenzaron a construir sus dispositivos didácticos en un ambiente de colectividad y con la encomienda de trabajar con proyectos, por ello se hizo necesario indagar la manera como interpretaban los nuevos postulados que darán sentido a la construcción de sus acciones didácticas. No obstante sus diferencias, todos compartían un elemento en común, estaban en el proceso de implementación de la reforma 2022 (p. 216).

El contexto del estudio sigue siendo la condición de la NEM como campo de disputa, situación que lleva a los autores a reseñar en el texto las principales críticas que circulan en torno de la Reforma, en particular a los libros de texto y los procesos de formación, considerados insuficientes y superfluos. A partir de este momento, el texto se detiene en torno a una reflexión teórica acerca de los diferentes enfoques y sentidos de la categoría «representaciones sociales», sistematizando literatura sobre el campo, tal los aportes de Moscovici, Jodelet y Abric.

Como las representaciones sociales han estado en la mira desde los años sesenta, desde diferentes enfoques y autores, han sido controversiales y han dado lugar a reflexiones complejas, considero que el texto hace una contribución fundamental, al desplegar cómo surgen, qué son y cuáles son sus funciones y operación. En particular, se alude a cómo los sujetos construyen y son construidos por el mundo, a través de las representaciones sociales, que son más sociales que colectivas porque están ligadas a grupos antes que a la sociedad en su conjunto (Moscovici, citado por Sandoval y Aguayo, 2024). Asimismo, se definen las representaciones sociales en términos de saberes, sistemas cognitivos, «modos de pensamiento que lo cotidiano genera y lo histórico retiene»(p. 223), se menciona la necesidad de un anclaje para cambiar la representación, principio que me recuerda los conceptos de asimilación-acomodación de Piaget, y se presenta la teoría del nudo de Abric, que posibilita entender la estructura de la representación social, el sistema central y el periférico, la coexistencia de lo normativo y lo funcional, lo fijo y lo flexible, así como observar las transformaciones que se generan en la práctica ante nuevas representaciones, desde las resistentes, las progresivas y las brutales (Abric, citado por Sandoval y Aguayo, 2024).

En este contexto propongo algunas sugerencias de lectura, para expandir la pausa reflexiva, así como tareas para el lector. Por un lado, recomiendo recordar que la categoría representación social busca romper la separación entre sujeto y objeto de conocimiento, para que exploren en sus prácticas como la representación está marcada por la subjetividad y las condiciones sociales; asimismo, confirmar en la práctica que la representación es pensamiento y acción, saber y hacer. Por otro lado, sugiero revisar la noción de habitus de Bourdieu, definida como una disposición interiorizada estructura y estructurante del campo, que le permite construir una teoría de la representación social, vinculada con las clases sociales (Rubira y Puebla, 2018): En tercer lugar, me parece importante reconocer que la noción de representación social ha sido construida desde diferentes disciplinas, el psicoanálisis, la sociología, es cada vez más interdisciplinaria y al mismo tiempo es un campo de disputa entre la teoría lacaniana y el llamado post estructuralismo (con autores como Derrida y Nancy). En cuarto lugar, la sugerencia más disruptiva: reflexionar acerca de que la categoría representación social ha sido cuestionada por el post estructuralismo que afirma, que al igual que no existe el metalenguaje, la representación no representa, sino que ya es una presencia o una ausencia en lo real. Aún más, la representación está afectada por la imposibilidad de representar, por lo irrepresentable, todo lo que se aleja del pensamiento dominante.

> La representación, siguiendo a Nancy, es la presencia que nos lanza por defecto de su propia contingencia hacia lo irrepresentable; hacia una suerte de metafísica de lo informe, en donde radicaría toda posibilidad de ser y de estar de la representación misma. Todo esto, leído ahora en clave derrideana, nos ha mostrado que lo irrepresentable es también el rostro sin rostro de lo monstruoso que disloca toda normalidad, pero que, no obstante, invita a la urgente constatación de que la cultura debe ser regulada. En este sentido el monstruo siempre será el otro, lo *alter-nativo* que la cultura misma nos exige no ver, no hacerle frente, puesto que él representa la amenaza de todo orden (Agüero, 2023:78).

En consecuencia, el valor de acoger al otro, gesto que de suyo permitiría vislumbrar la emancipación (Agüero, 2023).

A partir de esta incursión teórica por las representaciones sociales el capítulo incursiona por las que han construido los docentes en torno de la NEM. Un punto que los autores buscan afirmar, y yo con ellos, es que los docentes han transitado

por transformaciones progresivas, interpretaciones y adaptaciones en el aula, situación que posibilitaría la construcción de nuevos nudos de representación, al mismo tiempo que se hace presente el sentir que necesitan tiempo, es decir tiempo liberado de la producción social, de las tareas administrativas, para hacer propia la reforma (Sandoval y Aguayo, 2024).

El recorrido que propuse está próximo a su fin. Al acercarme a los capítulos 4 y 5 me encuentro con dos textos que comparten, desde distintos estudios y perspectivas, un campo de conocimiento: la formación de lectores y escritores: «De la enseñanza de la escritura a la ciudadanía de la cultura escrita: la formación de lectores y escritores» (García de la Rosa y Aguilar, 2024), y «La enseñanza de la lectura literaria desde distintas perspectivas» (Rodríguez y Aguilar, 2024). Ambos capítulos presentan y debaten el patrimonio teórico en torno de la didáctica de la lengua y de la didáctica de la escritura, así como reconocen el valor de formar lectores y escritores.

El capítulo 4 se introduce en la didáctica de la lectura y la escritura, según un enfoque constructivista, a partir del supuesto de que la revisión de textos mejora la escritura. Los autores, que asumen que la escritura es un objeto cultural, que se desarrolla en el tiempo, hacen una exploración diacrónica para identificar de dónde vienen las prácticas que todavía permanecen en la enseñanza de la escritura en la educación básica mexicana, tales como pedir a los estudiantes «escriban bonito», o considerar válida la enseñanza prescriptiva, a través del dictado o de concentrarse en reglas ortográficas. El texto se pregunta por la relación entre oralidad y escritura, por el peso de la caligrafía, que data de la Edad Media, hasta llegar al alejamiento de la escritura respecto de la oralidad, con la presencia de la imprenta, entre otros factores, y la persistencia del principio de que «para saber escribir lo primordial es dominar la ortografía, caligrafía y composición» (Alvarado, 2013, citado por García y Aguilar, p. 158), que permanece hasta el siglo XX, para finalmente dar cuenta de la fuerza creciente de los enfoques cognitivos y los estructuralistas en la enseñanza de la escritura y del enfoque comunicativo, con Daniel Cassany. Retoman los aportes de este autor en torno a que la comunicación se logra por el dominio de cuatro habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir. Aún más, Cassany «las clasifica de acuerdo con el papel que desarrollan en el proceso comunicativo: las de corte receptivo, escuchar y leer y, las de corte productivo, hablar y escribir» (García de la Rosa y Aguilar, 2024:167 citando a Cassany, 1993). En el texto se hacen presentes las influencias de teóricos españoles y argentinos contemporáneos,

en particular se recuperan las contribuciones de las investigadoras Ferreiro, Lerner, Teberosky, Kaufman, entre otras, que crearon escuela, desde los estudios psicogenéticos, y que se interesaron por los saberes de los estudiantes estigmatizados como «los que no sabían». Al respecto se dice: «la lectura y la escritura, lejos de ser otros motivos para justificar el fracaso escolar, se consideran como herramientas que les permitirán a los alumnos apropiarse de la ciudadanía de la cultura escrita» (García de la Rosa y Aguilar, 2024: 16, citando a Lerner, 2001). En este marco, la aproximación a la escritura, en comunidad, se reivindica como el camino para la construcción de ciudadanía.

Esta exploración teórica posibilita a los autores compartir que, si bien la escuela se ha apropiado de la enseñanza de la escritura, existe la posibilidad de enseñar para que los estudiantes logren generar conocimiento propio, propiciando los saberes colectivos y concibiendo el error sólo como un momento del aprendizaje. Se hace presente la idea de que para formar a escritores y lectores los docentes tienen que hacer su propio proceso de aprendizaje por la escritura, así como estar dispuestos a transitarlo sin limitarse a los espacios escolarizados. Este proceso necesita hacerse desde la práctica de la escritura, y de la pausa reflexiva, sin empezar por lo normativo. «Aprender las restricciones de la lengua, antes de comenzar a escribir, implicaría posponer la acción durante mucho tiempo, así que la escritura se coloca al centro para reflexionar de manera constante sobre las producciones» (García de la Rosa y Aguilar, 2024:179 citando a Kaufman, 2006).

A partir de esta exploración, los autores se interesan por el uso de los signos de puntuación, reafirmando el enfoque psicogenético.

> El punto final, es una marca que los alumnos empleaban con mayor regularidad para mostrar la finalización de un texto, no obstante, el saber se sobreentendía, ya que ellos no daban explicaciones, lo justificaban únicamente cuando la entrevistadora lo pedía. Este signo es el que mayor presencia tenía entre los niños en transición y se puede comprender como uno de los principales indicios del desarrollo de la puntuación. El uso de dos puntos y seguido solo lo emplearon los alumnos con escrituras avanzadas con funciones diferentes (Wallace, 2012). Esto quiere decir que los educandos integran los signos de puntuación conforme avanzan en su desarrollo, una vez que en los momentos iniciales consideran de mayor importancia externar el discurso que van construyendo y no el que leerán otros (p. 180).

Como sugerencia de lectura invito a mirar la didáctica de la escritura en el espacio más incluyente de la narrativa como camino de conocimiento y creación, en el entendido que narrar nos transforma, como una posibilidad propia de todos los humanos, sin distinciones. En efecto, Bruner (2003) habla de una «intuitividad implícita», que nos habilita para narrar. En consecuencia, no sólo estamos rodeados de relatos, sino que todos tenemos derecho a la narración, como un camino para transitar y transformar la vida. Aún más, narrar nos permite comprender, nos lleva a conocimientos que no sabíamos que sabíamos, nos hace más hospitalarios (Messina, 2021).

Por su parte, el capítulo 5 se interesa por la formación de los escritores y lectores, desde la enseñanza de la lectura literaria en una Escuela Normal, mediante un proyecto de investigación didáctica con un grupo de estudiantes. El texto suscribe un enfoque comunicativo que podemos denominar crítico, ya que busca aclarar y cuestionar las teorías que coexisten en el presente, incluyendo al mismo enfoque comunicativo. Al decir de los autores:

> se muestran diferentes perspectivas desde las que se ha trabajado la enseñanza de la lectura literaria como objeto de enseñanza, entre las que destacan: la educación lingüística, comprensión lectora por medio de estrategias de lectura, didáctica de la lengua, educación literaria y la formación de lectores y escritores. Se identifica cómo conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y, a partir de ello, se argumenta la pertinencia de la formación de lectores y escritores como una línea de investigación y de trabajo didáctico a considerar para acercar el aprendizaje de la lectura literaria a los estudiantes (p. 187).

Observo que el propósito del texto es tanto hacer la diferencia entre las distintas perspectivas, que se presentan mezcladas en el aula, como ponerlas en cuestión. De este modo, afirman la idea de que la competencia comunicativa sólo es tal si está contextualizada, declaran la insuficiencia del conocimiento gramatical y ponen la lectura al servicio de la comprensión. Asimismo, objetan el principio de Austin de «hacer cosas con palabras» en el aula, ya que consideran que lleva a prácticas aisladas y descontextualizadas. También en este texto se reconoce que la enseñanza de la lectura y la escritura se hace tanto en la escuela como en la vida social. A partir de diferenciar entre métodos de enseñanza centrados en el código versus el sentido, impulsan la idea de que la construcción del sentido se realiza en contexto.

También objetan los modelos de lectura y todo lo que se oriente por la estandarización. Aquí presentan una categoría central «interpretación», que reivindica la capacidad de interpretación del lector», y posibilita diferenciar entre la enseñanza de la literatura y la educación literaria. Al respecto dicen: «La enseñanza de la literatura con manuales y explicaciones del profesor han permanecido mucho tiempo, en contraste con la educación literaria que busca las posibilidades de interpretación por parte de los lectores» (p. 203). Finalmente, la educación literaria busca la democratización social y el desarrollo de sujetos singulares, capaces de aprender, sin limitarse a entrenar capacidades, ni orientarse por modelos de acción.

> Se aboga por que todos los estudiantes aprendan en la escuela aquello que no es posible aprender fuera del aula, se trata de democratizar el conocimiento (Lerner, 2001, pp. 28-29), independientemente de cualquier tipo de diferencia y en cualquier nivel escolar. Ello conduce naturalmente a considerar que la lectura es una práctica social y una herramienta para aprender. También se suscribe el rol del docente como quien diseña situaciones didácticas en las que leer y escribir tenga sentido (28).

Una sugerencia de lectura: observar los límites entre interpretar y sobre interpretar, la mirada atenta en torno a las condiciones de la interpretación, la pregunta acerca de si es posible leer sin interpretar o toda lectura es ya una interpretación.

Si este cuento se ha acabado, ¿qué lecturas, escrituras y comprensiones posibilitó? Laurence Cornú habla de que se han creado lugares de pensamiento, redes de libros en torno a pensar la educación, a cuidar: «pensamos el cuidar como una forma de velar sobre aquello que nos mantiene vivos, formas de confianza, hospitalidad, fragilidad, la belleza, lo común (Cornú, 2018:126). Por su parte, Laura Duschatzky nos propone una pedagogía de la interrupción, «como una fuerza desplazamiento, de exploración» (Duschatzky, 2023: 16). La interrupción como punto de partida, la puerta al misterio, a lo que se nos escapa. La propuesta es estar atentos a lo que nos pasa, en el entendido de que la desatenta, es la escuela (Duschatzky, 2023). Agrego, en particular en el plano amoroso, ético, cognitivo, político, la escuela es desatenta. En la vuelta final, el libro se encuentra con el de Amador Fernández-Savater (2023), que junto con recordarnos que estamos en medio de una crisis de la atención, rodeados de ruido, y hace un llamado a atender, que es "aprender a esperar, es una cierta pasividad, pero en forma activa, es estar al acecho" (Fernández- Savater, 2023: 16), como condición para animarnos a transitar por lo desconocido, para

correr fronteras. De este modo, este libro red que estamos completando, este libro armado como "montaje de fragmentos", de acuerdo con Benjamin, se pone a la deriva, expande el oficio docente, en diálogo con la narrativa, y lo dignifica.

Graciela Messina
Ciudad de México, septiembre, 2024

Referencias bibliográficas

Agüero, J. (2023). La representación y lo monstruoso: Nancy, Derrida y una lectura (in)imaginable, en *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason* (71), 65-80.

Butler, J. (2004). *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia.* Paidós.

Bruner, J. (2003) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. FCE.

Contreras, D. (2009). Prólogo, en Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación.* Paidós.

Cornú, L. (2018). Acerca de los oficios de los posibles. Aportes a una epistemología de la acción, en Frigerio, Korinfeld y Rodríquez (coords.) Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo. NOVEDUC.

Cortázar, J. (2010). *Rayuela*. Cátedra.

Duschatzky, L. (2023). *Pedagogía de la interrupción.* Paidós.

Fernández-Savater, A. (2023). Ausentarse. La crisis de la atención en las sociedades contemporáneas, en Fernández -Savater y Etxeberria (coords.), *El eclipse de la atención*. NED.

Frigerio, G. Korinfeld, D y Rodríguez, C (coords) (2019). *Trabajar en instituciones. Los oficios del lazo.* NOVEDUC.

Kohan, W. (2019). Volver a Freire hoy más que nunca. Conferencia, en IV Congreso internacional de Política educativa, Brasil.

https://mx.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF- 8&p=Walter+Kohan+-Freire+mas+que+nunca+conferencia+en+video+youtube&type=E211MX911G0#id=1&vid=f9184fca294a8ba055548872646218e2&action=view

Larrosa, J. (2018). *P. de profesor*. NOVEDUC.

Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. NOVEDUC.

Messina, G. (2020). ¿Qué es la formación? El aleteo de una mariposa, en Educación en Movimiento (10), 8-11.

Messina, G. (2021). La escritura del sujeto, en *Revista de Políticas Sociales*, Universidad Nacional de Moreno, (7), pp. 127-134.

Rubira-García, R. y Puebla-Martínez, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso, en *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* (76), 147-167.

Stivala, F. Texto del chat del seminario Estudiar Zaratustra. Brebajes terapéuticos, citando a Marcelo Percia, 27 de agosto del 2024.

Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación.* Paidós.

TRABAJO DOCENTE CON NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DE FAMILIAS DE JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES EN ZACATECAS

Jaime Calderón López Velarde
José Alonso Garza Gutiérrez

Introducción

En esta investigación relatamos e interpretamos de manera resumida las experiencias de seis docentes de educación preescolar y primaria que participaron entre 2009 y 2023 en tres programas nacionales educativos para los niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante) de familias de jornaleros agrícolas migrantes en la región centro del estado de Zacatecas.

Para hacer valer el derecho a la educación de estos NNA, el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública puso en marcha desde 1980 el *Programa Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes* (PRONIM), para contribuir a superar la marginación y rezago de esta población tanto en sus lugares de origen, como en los campamentos agrícolas u otros territorios de asentamiento.

En Zacatecas este programa inició hasta el ciclo escolar 2008-2009 (SEP, 2012, p. 179), y en el periodo de 2014 a 2019 operó el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa* (PIEE). Posteriormente en 2020, el PIEE se separó en tres componentes[4] en los que se incluían siete programas, uno de ellos fue el *Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante* (PAEPEM), estableciéndose las Reglas de Operación en enero de 2020.

Con los apoyos económicos del PRONIM, PIEE y del PAEPEM, las autoridades educativas del estado de Zacatecas mantuvieron hasta diciembre de 2020, 22 Centros de Educación Migrante (CEM)[5] con 386 NNA en 9 CEM de preescolar,

4 Los componentes abarcaban los niveles de educación básica, media superior y superior.

5 El término Centros de Educación Migrante lo retomamos de las Reglas de Operación del PAEPEM que los define como «espacios educativos para la población infantil migrante que cursan temporalmente los niveles

11 de primaria y 2 de secundaria distribuidos en seis municipios: Zacatecas, Guadalupe, Calera, Fresnillo, Villa de Cos y Trinidad García de la Cadena. Cuatro de estos centros eran bilingües y estaban a cargo de personas con dominio de la lengua huichol que fueron capacitadas mediante el programa *«Figuras Docentes»* para impartir los contenidos de enseñanza de preescolar y primaria a los NNA de este grupo étnico al mismo tiempo que se les enseñaba la lengua nacional. Con respecto a la situación laboral de ese periodo, coexistían docentes con plazas federales, estatales e interinos, pero en su mayoría eran contratados por tiempo determinado y tenían una alta movilidad. Cabe mencionar que, en este grado educativo, el 58% de los establecimientos son de tipo multigrado, pero en primaria y secundaria todos pertenecen a esta modalidad (MEJOREDU, 2022, p. 11). Además de la docencia, las profesoras y los profesores desempeñaban simultáneamente tareas de dirección y no contaban con docentes de actividades físicas ni artísticas.

No obstante, la continuidad que habían tenido este tipo de programas, a un año del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, el PAEPEM fue suprimido en Zacatecas al comenzar 2021 sin ninguna evaluación, lo que significó un retroceso en materia de políticas públicas educativas para los sectores sociales más desfavorecidos y un atropello a los derechos humanos de la población infantil y de los NNA indígenas a quienes les limitaron su acceso a una educación acorde a sus particularidades culturales y lingüísticas al reducirse la matrícula y eliminar los cuatro centros de educación bilingüe y con ello el desacato de las leyes nacionales e internacionales sobre los derechos de los NNA que se reclamaban en dicho programa.

Puesto que en Zacatecas son casi inexistentes las investigaciones sobre la manera en la cual las docentes en CEM han afrontado los problemas en estos centros, en este estudio consideramos relevante conocer los relatos sobre las experiencias de docentes de preescolar y primaria que participaron en los programas nacionales antes mencionados y dar respuesta a las siguientes interrogantes:

¿En qué momento y por qué surgieron los centros de educación para NNA migrantes en la educación básica de Zacatecas? ¿Quiénes son las docentes que laboraron en este tipo de espacios educativos? ¿Cómo llegaron a ellos? ¿Cuánto tiempo permanecieron? ¿A quién (es) recurrieron para adaptarse a un CEM? ¿Cuáles fueron las principales dificultades y cómo las enfrentaron? ¿Cómo se articula la

de educación básica, ubicados en campos agrícolas, fincas, albergues (fijos y temporales), aulas móviles (fijas y semifijas), y en zonas de alta y muy alta marginación, incluyendo zonas urbanas y la atención que se les brinda» (DOF, 29/12/19).

construcción del oficio docente con el desarrollo profesional? ¿Qué saberes adquirieron? ¿De cuáles estrategias se valieron para comunicarse con los NNA ante la diversidad lingüística y cultural?

En síntesis, el objetivo general de la investigación fue relatar, analizar e interpretar las experiencias de seis docentes de CEM de la región centro de Zacatecas para visibilizar sus experiencias y aportar conocimientos en el campo de la formación docente, así como establecer líneas de actuación que fortalezcan su desarrollo profesional. Asimismo, para otorgar el valor que merecen las experiencias docentes y los saberes adquiridos, particularmente de los aciertos para evitar la reproducción de errores y acortar el tiempo de adaptación de los futuros educadores en estos espacios educativos.

El desarrollo de la investigación abarcó el periodo noviembre de 2021 a marzo de 2024 e incluye seis apartados.

En el primero se exponen las bases conceptuales del enfoque narrativo desde el cual se propone la comprensión e interpretación de la realidad estudiada. Con este fin, recurrimos a los aportes de Bruner (2003, 2006, 2012), quien centra su atención en la experiencia de los sujetos y en la narración como una de las formas más frecuentes y poderosas de discurso humano que cobra vida mediante el lenguaje. Asimismo, se caracterizan los conceptos de experiencia y su relación con los saberes docentes tomando, entre otros autores representativos, los aportes de Larrosa (2003, 2006) y Tardif y Gauthier (2005).

En el segundo apartado se describen las decisiones metodológicas y en el tercero y cuarto se caracterizan de manera resumida, los procesos de migración interna experimentados en la región centro de Zacatecas y los proyectos y programas nacionales para los NNA de jornaleros agrícolas migrantes en México. En el quinto apartado se describen los relatos de las docentes en cada uno de los programas. Finalmente, en el sexto, se comparan e interpretan el contenido de los relatos, relacionándolos con los aspectos conceptuales que dieron lugar a las conclusiones.

1. Referentes conceptuales

1.1 Narrativa

Los planteamientos que subrayan la importancia de la práctica y de la experiencia docente desde Dewey hasta Schön, Rusell, Bronback y Mc Gill, Clandinin y Conelly, Zeichner y Tardif, defienden el papel protagónico de los docentes como agentes que despliegan en la acción, los saberes, las habilidades y los procesos re-

flexivos para afrontar problemas, dilemas y situaciones complejas en donde el conocimiento psicopedagógico formalizado y adquirido en la formación inicial no siempre es aplicable. Por este motivo, en este estudio retomamos la perspectiva cualitativa, particularmente el enfoque narrativo o la investigación experiencial toda vez que «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, p. 16).

Para Bolívar y Fernández (2001), más allá de una metodología específica de recogida/análisis de datos, la investigación biográfico narrativa se ha constituido como una perspectiva propia, como forma legítima de construir conocimiento en la investigación educativa. En efecto, puede decirse que la categoría «narrativa» tiene dos usos en el lenguaje:

1) Como campo de conocimiento, campo de estudio y género literario:[6] al respecto se habla de «narrativa» y también de «prácticas narrativas» para nombrar a esta nueva disciplina.
2) Como campo de la experiencia, narrativa es equivalente a relato, un texto narrativo, una descripción-interpretación-deconstrucción de algo. En este sentido, es más preciso diferenciar entre narrativa como disciplina y referente teórico y relato como texto narrativo (Messina, 2023).

Como campo de conocimiento retomamos las ideas centrales de J. Bruner, principal exponente de la psicología cultural que, más que preocuparse por la conducta, se centra en la acción, que es su equivalente intencional; particularmente de la *acción situada*, es decir, en el escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes (Bruner, 2006, p. 37). Asimismo, retomamos el ensayo de Siciliani (2014) para articular el conjunto de las funciones que le dan sentido a la actividad humana desde la perspectiva de la narración de Bruner.

De acuerdo con Bruner (2003) las narraciones se caracterizan por su complejidad y versan sobre problemas, dilemas, contradicciones y desequilibrios. Conectan el pasado, el presente y vinculan las experiencias pasadas con lo que podría acontecer, lo que conduce a imaginar y crear *alternativas* de cambio o *mundos posibles.*

6 Desde la teoría literaria, la narrativa se define como la descripción oral, escrita o audiovisual de un acontecimiento real o ficticio, o sea como un relato. Como género literario, incluye no sólo la novela, el cuento y la épica sino subgéneros (el mito, la fábula, la crónica, el ensayo, la noticia, la biografía, la autobiografía, además de formas audiovisuales (el cine, la telenovela, la historieta, el video juego, la infografía) (Messina, 2023).

Puntualiza que la propiedad más importante de las narraciones es su secuencialidad (una secuencia singular de sucesos, estados mentales, acontecimientos en los que participan seres humanos como personajes o autores). Sin embargo, «su significado viene dado por el lugar que ocupan en la configuración global de la totalidad de la secuencia: su trama o *fábula»* (Bruner, 2006, p. 60).

Dicho de otra manera, en tanto producto de la narrativa, el relato no es un recuento arbitrario de sucesos, sino una secuencia ordenada de ejes temáticos elegidos y delimitados temporal y espacialmente para reflexionarse y esclarecer el significado subjetivo de los mismos en el contexto en el cual fueron experimentados y en donde se interrelacionan personajes, ambientes y acción. Este significado tiene un personaje localizado que permite su negociabilidad y comunicabilidad, pues Bruner (2003), sostiene que, «la viabilidad de una cultura radica en su capacidad para resolver conflictos, para explicar las diferencias y renegociar los significados comunitarios» (p. 64).

Vale decir a su vez, que el significado de los conceptos sociales no radica en el mundo ni en la persona, sino en la negociación interpersonal que permite establecer acuerdos sobre determinados conceptos como la democracia o la igualdad, «la realidad no reside en la cosa, ni en la cabeza, sino en el acto de discutir y negociar sobre el significado de esos conceptos» (Bruner, 2012, p. 128). En otras palabras, reconocer la tensión entre lo establecido y lo posible abre las puertas a lo deseable, a la transgresión y a la imaginación, pues si la cultura sólo fuera lo canónico, deshumanizaría a los seres humanos paralizándolos. De allí la idea de cambio y posibilidad sin la cual no habría desarrollo social.

Por otra parte, los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de «porciones» o «unidades significativas» en la trayectoria, pero sin intención de reconstruirla por completo» (Ventura, 2010, p. 226).

En el marco de las ideas precedentes, para Bruner (2003), la finalidad de la narración es la búsqueda de significado que le damos al mundo y a la vida en el marco de una cultura determinada, en tanto que en un relato se conjugan los siguientes elementos:

- Un reparto de personajes con libertad para actuar y mente propia.
- Que el relato cuente con componentes específicos: como la *infracción* del orden previsible de las cosas, es decir, algo que se altera y constituye el nudo o trama sin la cual no sería posible contar.

- Una *acción* que cuenta los intentos de los personajes por superar la infracción imprevista y sus consecuencias;
- El *resultado*, que es la manera en que se soluciona ese desequilibrio.
- La *coda* o finalización que equivale a una *valoración retrospectiva* (Bruner, 2003, p. 34).

Ahora bien, para que todo eso ocurra se requiere de un *narrador, de «un* sujeto que cuenta *y un objeto que es contado*». Además, hay que tomar en cuenta las diversas funciones que plantea Siciliani (2014) al examinar las ideas de Bruner sobre el acto de contar. La primera es que en el momento de narrar es ineludible expresar un punto de vista interpretativo sobre los hechos descritos por el narrador. Esto significa que el relator de los relatos no asume una posición neutral en aras de la objetividad, sino que parte de concepciones ideológicas y políticas que influyen en el momento de interpretarlos. Como acertadamente señala Delory-Momberger (2014):

> El modo en que es recibido el discurso no puede ser abstraído del horizonte de expectativas, de proyectos, de intereses, de quien lo recibe. No se trata, para nada, de una recepción pasiva, pone en movimiento una actividad y un proceso. [...] en la narración del otro, yo capto prioritariamente los motivos, las situaciones que pueden ser integradas a mi propio mundo de experiencia (p. 703).

La segunda, que toda narración implica una finalidad pragmática, lograr que el relator convenza al receptor de las razones expuestas, lo que conlleva a su vez una relación de intersubjetividad entre este y el relator, mediados por la cultura. La tercera consiste en subvertir lo cotidiano, esto es, propiciar que la narrativa conserve rasgos de familiaridad o cotidianeidad con respecto a los acontecimientos comunicados de tal manera que ganen en credibilidad. En palabras de Bruner «Es en verdad una buena señal cuando la realidad del narrador parece menos extraña que la vida de todos los días» (Bruner, 2003, p. 73 en Siciliani, 2014, p. 41).

La cuarta función guarda relación con la idea de mundos posibles, es decir no se reduce a conformarse con el relato del pasado ni en las expectativas truncadas, sino a partir de las experiencias intenta vislumbrar todos aquellos aprendizajes que propicien cambios y transformaciones por más pequeños que sean.

De no menos importancia es la quinta función que alude al hecho de que narrar contribuye a la identidad, ya que «la relación estrecha entre narración e

identidad es tal que «sin la capacidad de contar historias sobre nosotros mismos no existiría una cosa como la identidad» (Bruner, 2003, p. 122 en Siciliani, 2014, p. 46). Identidad que a su vez no es definitiva, sino que está en permanentemente construcción ya que no se configura ni limita a uno sino a múltiples relatos. Además, porque la cultura local, nunca es monolítica. Al respecto, cabe retomar la afirmación de Dosse (2012) quien señala que:

> la identidad cobra existencia en tanto es narrada por un sujeto, que lo que narra es una historia de vida y sus tensiones; aún más, una historia narrada desde ese sujeto particular. No sólo el sujeto que narra se identifica con la narración, sino que toda vida humana puede ser narrada y toda narración se vincula con la vida social. De este modo, el sujeto queda ligado a su comunidad, a una historia, a una identidad social que lo condiciona, pero que no es la totalidad de su vida ni de su identidad personal (Dosse, 2012 en Messina, 2023).

En efecto, la idea precedente también es pertinente cuando nos referimos a la construcción de la identidad docente porque como señala Messina (2023), tampoco se ajusta a un proceso lineal sino en espiral «con sucesivas idas y vueltas, que sigue la figura del laberinto, con puntos en que el sujeto tuvo que tomar decisiones que incluso lo alejaron de la ruta, marcada por las sucesivas etapas de la vida profesional» (p. 7). En el mismo sentido Yurén (1999), puntualiza que «Sea cual fuere el caso, toda identificación es comprendida como una construcción, como un proceso nunca acabado» (p. 39).

Por otra parte, hay que mencionar que en la construcción de la identidad y en la narrativa se ponen en juego procesos de intersubjetividad, ya que la configuración del Yo o del Mí, es producto de la relación con la otredad o los múltiples yo exteriores. Así, la reciprocidad entre narrador y relator de relatos no se puede sustraer a la intersubjetividad entre uno y otro, ya que narrar es una actividad intersubjetiva radicalmente cultural.

Finalmente, narrar es una actividad que modela la mente del ser humano al tiempo que también modela y le da sentido a la experiencia. Por una parte, porque los relatos en sus diferentes formas comunicativas (orales, escritas y audiovisuales), influyen al describir y tratar de comprender los sucesos pasados y presentes que acontecen en la realidad social que no siempre se reflejan con absoluta precisión, pero no dejan de ser una fuente de construcción de realidades. La literatura, el

teatro, la ciencia, la jurisprudencia y desde luego la educación influyen y son indispensables para intensificar los procesos de negociación de significados.

En síntesis, no puede hablarse de experiencia si se carece de relato, ya que la experiencia al ser contada adquiere significado humano. *Es por la narración que la experiencia se vuelve un «evento narrado»* (Bruner, 2003, p. 49). Y todavía más, es la fuente de aprendizajes. En efecto, Bruner considera que los relatos dan lugar a una reconstrucción de la experiencia mediante un proceso de reflexión, donde acontece un aprendizaje, es decir, «la narración es un aprendizaje-en-acción […] los relatos en sí mismos y las formas en que narran las vidas juegan un papel relevante en la forma en que las personas aprenden de su vida» (Bolívar, 2014, p. 721). Puesto que la narrativa está estrechamente ligada a la experiencia, a continuación, retomamos a grandes rasgos el significado de este concepto.

1.2 Experiencia

Afirmamos en un sentido general que la experiencia evoca acontecimientos, sucesos o hechos pasados y presentes sobre los cursos de la vida de las personas en sus diferentes aspectos (personales, familiares, laborales, amorosos, políticos, etc.) y por la importancia que tuvieron, merecen ser recordados y reflexionados para aprender y preguntarse sobre las maneras de conocer, de saber hacer y de relacionarse con los demás. Sin embargo, estas experiencias adquieren resonancia cuando son narradas por diversas vías (orales, escritas, gráficas, etc.) para generar procesos de interlocución, interpelación y diálogo con miras a reafirmar, cuestionar e incursionar en prácticas diferentes con nuevos significados.

No perdemos de vista que la experiencia narrada no es la experiencia vivida, porque es el resultado de una representación construida de la primera experiencia, es decir, de lo que es el yo del narrador o el transmisor, quien es su primer destinatario (Delory-Momberger (2014, p. 702). En este mismo sentido Larrosa (2006), con una visión humanista, plantea que la experiencia tiene posibilidades teóricas, críticas y prácticas aplicables en el campo educativo y puntualiza que «*la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o nos llega*» (Larrosa, 2003, p. 87). Agrega que, en los tiempos modernos, la experiencia se ha vuelto más rara y alejada de lo que parece, porque se ha visto afectada por el exceso de información que impide a los sujetos que nada les pase y no porque no hayan aprendido algo, sino porque «nada le ha sucedido o le ha acontecido» (Larrosa, 2003, pp. 88 y 91).

Otra razón ha sido la falta de tiempo, la cual se manifiesta en el ámbito educativo a través de las incesantes actividades de formación continua «para no quedarse rezagados y mantenerse al día» pero a costa de consumir el tiempo disponible que ocasiona a su vez la falta de silencios que atentan contra la memoria y erosionan incesantemente la experiencia. «Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, le excita, le agita, le choca, pero nada le pasa» (Larrosa, 2003, p. 91).

Finalmente, la experiencia también se ve afectada por el exceso de trabajo en diversas ocupaciones y profesiones y particularmente en el ejercicio docente por la dinámica que exige una búsqueda infatigable por cambiar las cosas, pero que al mismo tiempo no permite detenerse a pensar, mirar, escuchar y a «suspender el juicio» que permita cultivar la atención (Larrosa, 2003, p. 94).

Sin embargo, en términos generales, para Larrosa (2006, pp. 14-18), la experiencia reúne las siguientes características:

1. Exterioridad, alteridad y alineación en lo que tiene que ver con el acontecimiento, con el *qué* de experiencia, con el *eso* de «eso que me pasa».
2. Reflexividad, subjetividad y transformación con respecto al sujeto de la experiencia, con el *quién* de la experiencia, con el *me* de *«eso que me pasa».*
3. Pasaje y pasión en lo concerniente al movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de «eso que me pasa».

Con respecto a la exterioridad,[7] señala que «la experiencia es un acontecimiento externo que me transforma, de manera que un acontecimiento que no provoca un cambio no puede considerarse una experiencia» (Larrosa, 2006, p. 88). En este sentido asume que la experiencia es el resultado de la aparición de algo externo, ajeno al sujeto, «algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro» (p. 89).

Por lo que a la alteridad se refiere, precisa que esta ocurre porque «eso que me pasa tiene que ser otra cosa que no soy yo»; y en cuanto a la alienación, porque «eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí». Y con respecto a los principios de subjetividad, reflexividad y transformación, señala que la experiencia «es un acontecimiento que sucede en mí y no en otro, sucede de un modo único que forma y transforma, por lo que el resultado de la experiencia es la formación o la transformación del sujeto de la experiencia» (Larrosa, 2006, p. 90).

7 La palabra experiencia tiene el *ex* del exterior, del extranjero del exilio, de lo extraño, y también del *ex* de la existencia (Larrosa, 2003, p. 96).

Como se puede apreciar, mediante estas nociones, Larrosa (2006) establece la relación entre experiencia y formación porque:

> La experiencia es lo que me pasa y lo que, al pasarme, me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (p. 91).

Asimismo, subraya que la subjetividad de la experiencia se debe a que el lugar de la misma es el sujeto, desde una posición receptiva, es decir, un individuo que permite que algo le pase, a sus palabras, ideas y sentimientos. En este sentido la experiencia no es general, le pertenece a alguien «la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio» (Larrosa, 2009, p. 16).

Y por lo que al principio de pasaje y pasión[8] se refiere, implica en el primer caso al movimiento mismo de la experiencia, con el *pasar* de «eso que me pasa» y en el segundo, porque la experiencia supone que «algo pasa desde el acontecimiento hacia mí y que por lo tanto la experiencia no se hace, sino que se padece» (Larrosa, 2003, p. 91).

Finalmente, y de no menos importancia, son los principios de singularidad, irrepetibilidad y pluralidad, dado que la experiencia «es siempre singular, es decir, para cada cual la suya, es irrepetible porque aun siendo el mismo acontecimiento siempre es diferente, y es plural porque el mismo acontecimiento significa para cada cual algo distinto» (Larrosa, 2009, p. 16).

En resumen, la experiencia como objeto de estudio nos aproxima a la subjetividad de los actores, a su conciencia que tienen del mundo y de sí mismos. Investigar desde la noción de experiencia ayuda a dialogar con la conducta social, tal y como la interpretan los actores, quienes no cesan de explicarse y de justificarse (Dubet, 2010, p. 91).

Los planteamientos de Bruner y Larrosa nos permiten reconocer la importancia de la narrativa como enfoque investigativo que cobra especial relevancia en la

8 Larrosa (2003), plantea la noción de pasión en tres sentidos: 1. Como padecimiento o sufrimiento (el sujeto pasional no es agente, sino paciente). 2. Como responsabilidad en relación con el otro. 3. Como amor pasional «que está fuera de sí, dominado por lo otro, cautivado por lo ajeno, alienado, enajenado» (pp. 96-97).

construcción y el desarrollo tanto del oficio como el desarrollo de la profesión docente dado que analiza y valora mediante el relato, el significado de la experiencia en el marco de un determinado contexto social y cultural en donde ocurren acontecimientos, infracciones, alteridades que desencadenan procesos de identidad, subjetividad e intersubjetividad con todo lo que ello conlleva (saberes, reflexividad, cambios, emociones, ideas, creencias, utopías, etc.). En resumen, el relato emerge como el vehículo de la experiencia (Foster, 2009).

1.3 Saberes docentes

En este punto suscribimos los planteamientos de Tardif y Gauthier (2005) porque adoptan un posicionamiento crítico, abierto y sustentado en diversos postulados debatibles sobre el concepto de saber que consideramos muy afines y complementarios con los planteamientos de Bruner, particularmente sobre los procesos de subjetividad y negociación de significados.

Tardif y Gauthier (2005) objetan dos concepciones de saber. La primera, como *certeza subjetiva racional* derivada de la intuición inmediata o de la representación intelectual mediata (razonamiento que busca lo representado). Y la segunda, *del juicio y el discurso asertivos,* es decir, cuando «los discursos afirman algo verdadero acerca de la naturaleza de la realidad o de algún fenómeno particular y en donde solamente son válidos los discursos sobre hechos y no sobre los juicios de valor o vivencias» (Tardif y Gauthier, 2005, p. 323). Ante estas dos concepciones proponen entender el saber desde *el argumento y la discusión*, esto es,

> la actividad discursiva que consiste en intentar validar una proposición o una acción con la ayuda de argumentos y de operaciones lingüísticas, y discursivas (discursos normativos: valores, prescripciones, etc.) y el locutor, en una discusión, se esfuerza por demostrar la validez de éstos, aportando razones discutibles y criticables (p. 327).

Los debates políticos, las interpretaciones jurídicas y desde luego el campo educativo en donde se ponen en juego argumentaciones para llegar a puntos en común o mantener diferencias, son algunas áreas de conocimiento en donde tiene cabida este enfoque. Sin embargo, para Tardif y Gauthier (2005) el punto en común entre los tres tipos de saberes precedentes es la exigencia de racionalidad. Al respecto, definen como saber «únicamente a los pensamientos, las ideas, los juicios, los discursos y los argumentos que responden a ciertas exigencias de racionalidad» (p. 328).

Esta racionalidad implica, entre otros aspectos, la capacidad de argumentar a quien pregunta sobre los discursos o las acciones y las razones que los justifican (sin importar su naturaleza o su contenido de verdad), lo cual no significa que no sean discutibles, criticables y revisables. A su vez, prescindir de un modelo preconcebido y normativo sobre qué es racional que se difiere hasta saber los motivos de la discusión, las razones esgrimidas y el contexto en el cual tuvieron lugar los actos de habla y actuación. Y, por último, el camino para cumplir dicha exigencia es preguntar (o preguntarse) sobre las causas, los motivos de los discursos o de las acciones emprendidas. De allí la importancia de observar y hablar con los actores (Tardif y Gauthier, 2005, pp. 329-330). Sostienen a su vez que la fuente de la habilidad de los docentes tiene su origen en una racionalidad en constante movimiento que no se ajusta al pensamiento lógico y científico. Por esta razón afirman que:

> al identificar el saber y las exigencias de racionalidad, hacemos posible la constitución de una auténtica base de conocimientos para la enseñanza, la cual reflejará los saberes de los practicantes, es decir, sus discursos y sus actos, pero en la medida en que los practicantes sepan por qué los dicen y los hacen (Tardif y Gauthier, 2005, pp. 334-336).

Desde el punto de vista anterior los autores afirman que los saberes profesionales que son transmitidos por las instituciones de formación del profesorado[9] serían inadmisibles al incumplirse la anterior exigencia. A este tipo de saberes se añaden otros que son específicos o especializados y aquellos que el propio contexto social e histórico les demanda a los docentes, incluyendo los que se aprenden durante la práctica pedagógica. En un texto dedicado a esta temática, Tardif (2014, pp. 30-31) los clasifica y caracteriza de la siguiente manera:

- *Saberes disciplinarios*: Definidos y seleccionados por la institución educativa y relacionados con campos del conocimiento disciplinar (Matemáticas, Historia, Literatura, etc.).
- *Saberes curriculares*: (discursos, objetivos, contenidos y métodos) que la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales definidos y seleccionados como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.

9 Para Tardif y Gauthier (2005), los saberes profesionales se adquieren mediante una formación específica, relativamente larga, requieren de socialización profesional y una experiencia del oficio (p. 348).

- *Saberes experienciales:* (saberes específicos basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio) que son incorporados a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser que son validados por ella.

Además, la experiencia no es sólo un lugar de aplicación de los saberes producidos o provenientes de fuera: es un terreno a la vez de aprendizaje y de producción de los saberes profesionales. Ahora bien, hay que tomar en cuenta que esta pluralidad de saberes requeridos para el «saber enseñar», reside en una perspectiva fundamentada en la acción que guarda una estrecha relación con la estructura del trabajo docente.

Otro postulado de los autores citados, es que la finalidad de los maestros no es producir nuevos conocimientos o conocer teorías sino sus juicios sobre propuestas, discursos, etcétera. En el marco de un contexto y en relación con los alumnos. En sus palabras «El maestro no quiere conocer sino actuar y hacer, y si quiere conocer es para actuar mejor y hacerlo mejor» (Tardif y Gauthier, 2005, p. 340).

En síntesis, las acciones que guían a los docentes obedecen a una razón práctica y no teórica. De acuerdo con esta afirmación definen el saber como «un constructo social producido por la racionalidad concreta de sus actores, por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que están en la base de sus juicios, opciones y decisiones» (Tardif y Gauthier, 2005, p. 352). Asimismo, se adhieren a los planteamientos de D. Schön sobre el «practicante reflexivo» y concluyen con una propuesta de trabajo sustentada por «una racionalidad concreta, enraizada en las prácticas cotidianas de los actores [...] abierta, contingente, movediza, alimentada por saberes incompletos, humanos basados en las vivencias, la experiencia y la vida» (Tardif y Gauthier, 2005, p. 354).

Coincidimos en lo general con el hilo argumentativo expuesto a lo largo de los párrafos precedentes, particularmente la tesis de que las exigencias de racionalidad de los docentes está determinada principalmente por sus acciones prácticas que son la fuente de producción de saberes y constituyen el punto de partida en la formación y preparación para el ejercicio práctico, pero discrepamos con respecto a que esa sabiduría práctica no sea motivo de producción de nuevos conocimientos y de renunciar a la teoría. Y todavía más que los motivos de su interés práctico se reduzcan a mejorar sus actuaciones sin cuestionar los contenidos que se enseñan.

Si bien discursivamente se admite que los docentes que responden con argumentos convincentes cuentan con saberes profesionales cuando se les inquiere

sobre su proceder, es cuestionable que no guarden relación con los conocimientos formalizados para que tengan mayor poder de convencimiento al establecer este nexo y no conformarse con las razones prácticas. Además, los saberes indispensables para mejorar el quehacer docente no pueden prescindir de enfoques teóricos sobre la reflexión, las narrativas, el pensamiento del profesor y la investigación sobre la práctica pedagógica para transformarla.

Valerse entonces no solamente de los saberes prácticos sino de los conocimientos de la investigación académica contribuye a comprender la pertinencia de los aciertos y desaciertos de los docentes e inclusive para disentir, dialogar con los constructos teóricos, formular supuestos y generar saberes profesionales con fundamentos que le den mayor nivel de argumentación a las razones prácticas.

Como ya se planteaba hace tres décadas, el viraje hacia una epistemología de la práctica que también suscribió Tardif puso el acento en conocer lo que pensaban y hacían los docentes desde las escuelas y aulas en contextos socioeducativos situados. Sin embargo, desde una posición más optimista se aspiraba no sólo a fomentar procesos de reflexión en y sobre la acción, sino que, conducidos adecuadamente, convirtieran al profesor en un Investigador en el Aula (Pérez Gómez, 1987, en Porlán, 1995, p. 129) y en un productor de conocimiento profesional y pedagógico significativo. Por esta razón, no ha perdido vigencia el desafío de reconocer una epistemología que ubica el conocimiento escolar como mediador entre el conocimiento ordinario y el conocimiento científico para acortar la distancia entre los aspectos experienciales (memoria experiencial) y los académicos y científicos (memoria académica) (Porlán, 1995, p. 127). Se trata entonces de que los saberes prácticos de los profesores que les resultan valiosos y significativos sean motivo de procesos de abstracción para contrastar e inclusive cuestionar los puntos fuertes y débiles de las teorías pedagógicas y epistemológicas formalizadas.

Sin embargo, cultivar y legitimar los saberes y juicios profesionales de los docentes para favorecer los aprendizajes de NNA, requiere cumplir condiciones institucionales y personales (tiempo, espacios de reunión, disposición para trabajar en equipo, disminución de tareas administrativas, dispositivos de formación continua, nexos con académicos e investigadores facilitadores). En pocas palabras, una perspectiva que *no se orienta a producir una investigación sobre la enseñanza y sobre los docentes, sino para la enseñanza y con los docentes* (Tardif, 2014, p.175).

Transformar el quehacer profesional de los profesores exige también enfatizar su racionalidad en su dimensión ética y política en tanto fuente de saberes sobre

cómo relacionarse con los alumnos, los miembros del colectivo docente, los padres de familia y otros agentes de la comunidad escolar sin omitir la defensa y mejora de sus derechos laborales. De manera que las exigencias de racionalidad mediante el argumento y la discusión, no se contraponen con la idea Bruner de negociar y renegociar los significados y explicar la acción, porque los juicios y discursos para conocer por qué lo dicen y lo hacen, son producto de las deliberaciones entre los docentes con sus alumnos y colegas y constituyen el cometido principal que debería cumplir la escuela para lograr que los alumnos aprendan al tiempo que recrear la cultura. En el siguiente punto exponemos el proceso metodológico.

2. Decisiones metodológicas

Suscribimos el enfoque y método narrativo como una de las vertientes de la investigación cualitativa y nos situamos desde una posición que procura dar cabida a relaciones horizontales, colaborativas y dialógicas que se caracterizan por los siguientes rasgos:

En primer lugar, suprimir la distinción jerárquica entre investigador/investigados para establecer relaciones de igualdad en la diferencia a partir de las cuales unos y otros aprenden con la finalidad de propiciar formas colectivas de generar saberes o de crear comunidad. (Messina, 2023). En segundo lugar, visualizar a los docentes como colaboradores que comparten experiencias antes que informantes. En tercer lugar, implicarse como investigador en tareas de acompañamiento con los docentes. En cuarto lugar, dirimir con los docentes los resultados de la investigación. En quinto, exponer o contar el proceso de investigación como un relato de los relatos docentes (Bolívar, *et al*., 2001, p. 19; Contreras y Pérez de Lara, 2010).

2.1 Los participantes

En la elección de los docentes recurrimos a un muestreo intencional mediante tres criterios:

1. Disposición para colaborar en la investigación.
2. Contar con dos o más años de experiencia docente en CEM del PRONIM, PIIE y PAEPEM (2008-2019).
3. Que los CEM estuvieran ubicados en la región centro norte de Zacatecas, particularmente en el municipio de Villa de Cos en donde se concentra la producción hortícola y los asentamientos de jornaleros agrícolas migrantes.

Una vez establecida la comunicación con las docentes para explicarles la finalidad de la investigación y aceptada la invitación y el consentimiento informado se conformaron dos grupos: el primero con tres docentes que habían participado en la etapa fundacional del PRONIM y ulteriormente en el PIEE. El segundo grupo con otras tres docentes de educación preescolar del PAEPEM.

2.2 Las docentes y sus centros de trabajo

En el primer grupo de docentes se incluyó a las profesoras Nayelly, Fátima y Morayma que participaron en diferentes CEM de preescolar y primaria con diez, ocho y siete años de experiencia respectivamente. La profesora Nayelli obtuvo la licenciatura en psicología clínica en 2009 en la Universidad Autónoma de Zacatecas y desde ese año hasta 2019 trabajó en cuatro CEM. El primero fue en la escuela primaria *24 de febrero* de la localidad El Rey del municipio de Villa de Cos en el cual se ofertan los tres niveles de la educación básica y los servicios educativos se prestan en aulas móviles con neumáticos (similares a un vagón o furgón de ferrocarril), pero, desde su instalación se han mantenido fijos en el mismo lugar. El segundo centro fue en la escuela primaria *Sueño Jornalero* de la localidad de San Cristóbal del municipio de Villa de Cos que es el más aislado de este municipio ya que se ubica en los campos de cultivo de esta comunidad. Detrás de las aulas móviles hay un «campamento», una construcción con 12 habitaciones y un sólo baño comunitario. En este «campamento» habitan temporalmente las familias de los jornaleros agrícolas.

El tercer centro donde laboró fue la escuela primaria *Esteban Carranza Ramos,* ubicada en la ciudad de Calera de Víctor Rosales. Allí trabajó desde el ciclo escolar 2011 hasta el 2013 y también se ofertaban los tres niveles de la educación básica y contaba con dos aulas. Una móvil y otra adaptada en el local de un salón de belleza cuyo mobiliario era inadecuado para los NNA. El cuarto centro fue la escuela primaria *Jean Piaget* en la localidad de Pozos Colectivos en el municipio de Guadalupe y el quinto y último fue en la primaria *23 de junio* en la localidad de Chaparrosa del municipio de Villa de Cos.

Por su parte, la profesora Fátima obtuvo su título de licenciada en Contaduría y Administración por la Universidad Autónoma de Zacatecas en 2007 y aunque ejerció algunos años en esta profesión como auxiliar contable, siempre tuvo la aspiración de ser maestra. La oportunidad de serlo se le presentó en 2011 cuando la Secretaría de Educación en el Estado a través del PRONIM la contrató como

profesora de educación primaria en la citada escuela *Esteban Carranza Ramos*. La profesora Fátima permaneció en el PRONIM desde 2011 y hasta el 2019 y trabajó en otros tres CEM en las localidades de San Cristóbal, Chaparrosa y El Rey. Posteriormente obtuvo en la UPN la licenciatura en Educación en noviembre de 2016.

Finalmente, la profesora Morayma -una vez concluidos sus estudios de licenciatura en Intervención Educativa en la UPN de Zacatecas en 2013, fue la primera que se hizo cargo del Jardín de Niños *Elías Amador*, ubicado en la localidad de San Cristóbal, municipio de Villa de Cos. En el periodo comprendido entre 2013 y 2018 se dedicó a la enseñanza de NNA de educación preescolar en las localidades de El Rey y Pozos Colectivos en los municipios antes mencionados, finalizando su trabajo nuevamente en la comunidad de San Cristóbal, pero con NNA de educación primaria en la escuela *Sueño Jornalero Joxim Tujuandan*.

En el segundo grupo de docentes del PAEPEM se incluyó a Carolina, Adriana y Mayra; la primera con tres años de experiencia y las otras dos con cuatro años cada una en un CEM de preescolar.

En el 2014 Carolina obtuvo la licenciatura en Educación Preescolar en la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de la ciudad de Zacatecas y en ese año aprobó el concurso de oposición para acceder a una plaza en el sistema público de educación básica, pero decidió desempeñarse como docente en el ya referido preescolar *Elías Amador* en donde laboró dos ciclos escolares (2014 y 2015). Cabe mencionar que la profesora Carolina se distingue de sus dos compañeras porque ella llegó a estos centros como docente de nuevo ingreso.

Por su parte, la profesora Adriana se graduó en 2017 de la licenciatura en Educación Preescolar de la Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y entre 2019 y 2022 laboró en el Jardín de Niños *Elías Amador* de San Cristóbal en el municipio de Villa de Cos.

Por último, en el 2019 la profesora Mayra concluyó sus estudios de licenciatura en Educación Especial en la Universidad Autónoma de Zacatecas y en ese año fue contratada por la Secretaría de Educación de Zacatecas para trabajar como docente en el Jardín de Niños *«Telpochcalli»* de la localidad de Chaparrosa, municipio de Villa de Cos en donde permaneció hasta el ciclo escolar 2022.

Cabe mencionar que el local de este establecimiento estaba destinado previamente a funcionar como biblioteca pública, pero como no logró concretarse en el 2013, fue «prestado» por la Secretaría de Educación en el estado gracias a la gestión del entonces delegado municipal.

Con respecto a los desplazamientos para llegar a los CEM, las docentes que radicaban en la zona conurbada (Guadalupe y Zacatecas) de la capital del estado, se ponían de acuerdo con otras compañeras para trasladarse en un vehículo particular para optimizar tiempo y recursos económicos.

2.3 Las entrevistas

Planificamos entrevistas individuales mediante un guion semiestructurado, pero por iniciativa de una de las profesoras, decidieron reunirse con sus compañeras para conversar grupalmente porque antes no habían tenido esa oportunidad. Las educadoras del primer grupo propusieron la fecha para la entrevista grupal y para el segundo grupo se siguió el mismo procedimiento. Conforme a los principios de la investigación cualitativa (consentimiento informado, confidencialidad de la información y anonimato de los participantes), se acordó sustituir sus identidades.

Sin embargo, coincidimos en que este proceder suscita dilemas éticos que no pueden resolverse desde un código ético generalista centrado en procedimientos estándar (Migueléz, 2016). Por el contrario, y con respecto al consentimiento informado, requiere repensarse a lo largo de la investigación, pero desde una ética situada entendida como:

> la implicación de quienes participan en la investigación sobre la base de la confianza y la motivación de modo tal que el consentimiento se confirma durante todo el proceso de investigación. Así, la investigación cualitativa no depende de la voluntad de cooperación de los sujetos que facilitan información a través de sus respuestas, sino de un compromiso colaborativo entre estos y quien desarrolla la investigación en virtud del cual se generan los «datos» (p. 112).

En el anterior sentido, pero en relación con el anonimato, también ocurren estos dilemas al decidir omitir la localización de CEM y modificar los nombres de las educadoras. De manera que se recurrió a una ética pragmática en donde no se pueden evadir los contextos de la acción moral, es decir, «Exige una permanente actitud crítica y creativa para resolver las situaciones de conflicto moral tal y como se presentan en el proceso de investigación» (Migueléz, 2016, p. 115). En este sentido, propusimos a las educadoras hacer públicos sus nombres, así como el de las escuelas y su localización por tres razones:

En primer lugar, para visibilizar y tomar conciencia de las condiciones de desigualdad social en que operan los CEM. En segundo lugar, para dar cuenta de los problemas, aportes pedagógicos y compromiso de las educadoras para reconocer su trabajo docente y por último porque las docentes no pasan para nada desapercibidas. Esta decisión se dirimió entre las docentes en una reunión posterior de exposición sobre los resultados de la investigación.[10]

La primera entrevista grupal con las educadoras del PRONIM se realizó el 15 de febrero de 2023 a las 5 PM, en un espacio anexo de una cafetería de la ciudad de Guadalupe, Zacatecas, tuvo una duración de una hora con 24 minutos y la segunda entrevista con las docentes del PAEPEM se realizó en el mismo lugar, pero el día 23 de febrero con una duración de una hora con 32 minutos. Ambas entrevistas fueron grabadas en audio.

Por otra parte, se realizaron dos entrevistas con Claudia Duarte, coordinadora local en Zacatecas de la operación del PAEPEM.[11]

2.4 Trabajo de campo

Acudimos en tres ocasiones[12] a los preescolares y a las primarias de la localidad de San Cristóbal y a los de Chaparrosa del municipio de Villa de Cos para conocer el contexto socioeducativo y físico de estos centros escolares y establecer conversaciones *in situ* con las educadoras del PRONIM.

Si bien la investigación no fue etnográfica, durante estas estancias registramos en un diario de campo las observaciones en momentos y escenarios situados que permitieron contar con una visión menos parcial de lo que acontece en este tipo de centros escolares. Finalmente, esta información fue complementada con la consulta de investigaciones educativas, evaluaciones de programas para la población infantil migrante y fuentes documentales.

2.5 Análisis de la información

El contenido de las entrevistas fue transcrito mediante la herramienta informática *Word 365 de Microsoft* y su análisis se realizó de manera manual y abarcó las siguientes etapas:

10 Reunión celebrada el 22 de febrero de 2024 a las 17 horas en un aula de las instalaciones de la UPN, Unidad Zacatecas.

11 La primera se realizó el 12/10/21 y la segunda el 15/10/21.

12 La estancia en estas escuelas fue de cuatro horas en cada una (28/10/21; 18/11/21 y el 02/12/21).

1. Lectura y relectura de los relatos transcritos.
2. Codificación mediante el subrayado de cada unidad de registro para identificar palabras clave y primeros indicios sobre el sentido de las expresiones de las entrevistadas, se asignaron códigos para agruparlos en categorías y posteriormente en subcategorías.
3. Descripción narrativa de las expresiones de las docentes.
4. Análisis comparado entre los testimonios de las docentes de cada grupo para establecer procesos diferenciales, puntos en común y nexos con los referentes conceptuales.
5. Exposición del informe de la investigación con las docentes en una reunión grupal para esclarecer y dialogar sobre puntos de interés omitidos.
6. Triangulación con los aportes de otras investigaciones.

3. Migración interna de jornaleros agrícolas en zacatecas

La migración tanto al interior como fuera de cada país no sólo es un fenómeno histórico social y mundial que se incrementó a partir de los procesos de globalización durante la primera mitad de los años 70 del siglo pasado, sino un derecho humano consignado en la legislación internacional (Gzesh, 2008; Rojas, 2023) y en los diversos instrumentos de jurisprudencia que cada país se ha dado en esta materia. Como campo de estudio es complejo debido a las múltiples causas que influyen en el desplazamiento voluntario o forzado de personas y grupos sociales hacia territorios transnacionales o al interior de cada país. Entre estas, la pobreza y en los años recientes cada vez más por situaciones de violencia social asociada con las carencias económicas, motivo por el cual la migración pasó de ser una situación de vida excepcional a otra de sobrevivencia.

En México, las principales causas de la migración son el mantenimiento de los vínculos familiares, la búsqueda de empleo y en menor medida el cambio de trabajo, la realización de estudios y la situación de inseguridad y violencia (INEGI, 2020).

Un sector de la población que migra para emplearse y sobrevivir a las condiciones de vulnerabilidad social y violencia que existen en sus localidades de origen, son las familias de jornaleros agrícolas cuya condición laboral y social se resumen en las nociones de sobreexplotación, pobreza y precariedad de vida que se manifiesta en el incumplimiento de las normas que regulan su trabajo y seguridad social, en la exclusión de los servicios educativos, de salud y programas sociales, pero lo

más dramático, en el trabajo infantil. Estos factores en su conjunto obturan las posibilidades de mejorar sus niveles de bienestar y desarrollo en sus diversas dimensiones (Jiménez, 2010).

En la región centro de Zacatecas, este flujo migratorio interno en sus fases de tránsito, estancia y retorno, cobró fuerza a los pocos años del Siglo XXI como resultado de los procesos de reestructuración productiva caracterizada, entre otros aspectos por la crisis en la producción de granos básicos (maíz y frijol), de ser cultivados por pequeños propietarios y orientados al autoconsumo, paulatinamente fueron sustituidos por el cultivo de forrajes y hortalizas, que si bien tenían mayor rentabilidad, requerían mayores extensiones de tierra, más disponibilidad de agua y sobre todo mayor mano de obra para el trabajo. Este nuevo modo de producción estaba en manos de grandes productores y comercializadores a nivel empresarial (Jiménez y Aguilar, 2016).

El movimiento migratorio que causó esta reconversión económica se ha caracterizado cada vez más por la presencia de jornaleros indígenas, que cada año rondan entre los 6 y 10 mil trabajadores procedentes de los estados de Durango, Nayarit y Jalisco, aunque la mayoría son originarios de grupos étnicos de Oaxaca, Guerrero e Hidalgo, asentados eventualmente en los municipios de Villa de Cos, Fresnillo y Loreto en donde se concentra el 40% de la producción hortícola (chile, tomate, tomatillo, cebolla y ajo). Cabe mencionar que esta migración obedeció a tres factores:

1. La escasez de mano de obra en las zonas de agricultura empresarial durante los meses de cosecha.
2. La reducida oferta de trabajo debido al despoblamiento de los municipios de la región y de la endémica migración internacional.
3. El abaratamiento de la fuerza de trabajo cuyo origen indígena, acepta magros salarios al tiempo que sustituye al trabajador local que tiende a emigrar a los EE.UU (Jiménez, 2010, p. 290).

A un año de inicio del PRONIM en Zacatecas (2011), se realizó una encuesta[13] a la población de 1,896 NNA entre 3 y 14 años de las familias de jornaleros agrícolas migrantes de los cuales 88% era de origen indígena. Los resultados mostraron

13 La encuesta se aplicó entre 2009 y 2010 a 1,029 personas de un estimado de 6 mil jornaleros (Jiménez y Aguilar, 2016).

que, en su conjunto, el 56% de los NNA no asistían a la escuela, que solamente el 4 % había concluido su educación primaria y tan sólo el 2 % la secundaria, de tal manera que casi la mayoría (94%) era la demanda potencial de educación básica (Jiménez y Aguilar, 2016).

No está de más subrayar que los NNA son los más afectados porque entre los 6 y 14 años e inclusive desde los cuatro años, muchos padres de familia los obligan a realizar trabajos de recolección de hortalizas para complementar sus ingresos económicos, situación que deteriora su desarrollo físico, social y emocional y pone en riesgo su ya frágil estado de salud, limitando por otra parte su acceso y permanencia en los pocos espacios educativos disponibles, reproduciendo a su vez el círculo de pobreza transgeneracional, dado que en su mayoría no logran mejorar sus condiciones de vida.

Además, las desigualdades sociales y educativas se agudizan en las niñas de la población infantil indígena al verse obligadas a desarrollar tareas productivas y reproductivas, responsabilizándolas del cuidado de los hermanos menores y de labores domésticas, aunado a embarazos precoces entre el inicio y final de la adolescencia. Y ni qué decir de la discriminación[14] que sufren dentro y fuera de los CEM por su pertenencia a grupos étnicos.

Sin embargo, no debe soslayarse que las desigualdades sociales son producto de estructuras y relaciones de fuerza objetivas como la resistencia de los padres a que sus hijos permanezcan o den continuidad a sus estudios. En otras palabras, son:

> producto de acciones, prácticas y estrategias de actores sociales, familiares y escolares. Uno de los factores más estudiados es el de la relación entre las culturas familiares (lengua, tradiciones, modos de hacer, relación con la cultura) y el programa escolar. La mayor proximidad o lejanía entre ambos mundos explica parte de las desigualdades (Tenti, 2021, pp. 126-127).

En resumen, los NNA migrantes y particularmente los indígenas, son los más excluidos de la educación básica y los más expuestos a todo tipo de abusos y privaciones, incluyendo en algunos casos a NNA que carecen de registro de identidad y por ello se les niega el acceso a servicios básicos. Las voces de las docentes entrevistadas en este estudio confirman la situación de vulnerabilidad, exclusión social, explotación y discriminación de la población infantil migrante y de sus familias.

14 En Zacatecas los NNA se resisten a hablar en su lengua ya que los padres y madres de familia no les enseñan su lengua materna como una forma de protección ante situaciones discriminatorias. Entrevista con Claudia E. Duarte, coordinadora del PAEPEM en Zacatecas. (12/10/21).

4. Los programas educativos para los NNA de jornaleros agrícolas migrantes en México y Zacatecas

El primer antecedente de los programas nacionales de este tipo fue *el Fideicomiso de Obras Sociales para Cañeros de Escasos Recursos* (FIOSCER) (Rojas, 2011, p. 73), y el primero y más importante programa nacional por su duración y cobertura (1981-2013), fue el *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (PRONIM) cuyo objetivo era «contribuir a superar la marginación y el rezago educativo de las niñas y los niños en contexto o situación de migración atendidos en educación básica» (SEP, 2011), así como reducir las desigualdades sociales mediante el acceso y la permanencia en la escuela.

En 2008, Zacatecas fue incorporado al PRONIM y en el ciclo escolar 2009 se puso en operación en las localidades de Chaparrosa, Loreto, San José de Lourdes y Río Florido con siete grupos de entre 25 y 30 niños, pero con una cobertura muy limitada (Jiménez, 2010, p. 223).

Durante este trayecto de 30 años el PRONIM coexistió con otros proyectos destinados a la población infantil migrante, entre estos, *Campamentos de Educación y Recreación para Jornaleros Agrícolas y sus Familias,* el *Proyecto para la Atención Educativa de la Población Infantil Agrícola Migrante* (PAEPIAM).

El PRONIM fue motivo de diversas evaluaciones externas (Loyo, 2008; Rojas, 2005, 2011; INEE, 2007) y la mayoría coinciden en las limitaciones que el programa tuvo para contener el rezago educativo de NNA, así como para disminuir las brechas de equidad y calidad e incumplir el derecho a la educación de esta población. Entre los ocho hallazgos de estas evaluaciones que extrae el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), destacan las dificultades para instalar espacios educativos en propiedades de los empleadores, la falta de metodologías centradas en el multilingüismo y la diversidad cultural, la precariedad laboral y movilidad de los docentes, las condiciones inadecuadas de infraestructura y equipamiento de los espacios educativos, la poca capacidad de gestión de autoridades educativas estatales y la falta de medidas para erradicar el trabajo infantil (INEE, 2016, pp. 17-18). Estos hallazgos se complementan con otro estudio realizado recientemente por MEJOREDU (2024).

En la investigación realizada por Yurén, *et al.,* (2011) en un albergue de jor-

naleros agrícolas migrantes en una zona cañera del Estado de Morelos, las autoras concluyen que el PRONIM poco aportaba en la distribución equitativa de la educación debido a la mínima cobertura y la reproducción de una política educativa homologadora que desconoce las particularidades de los NNA, profundizando las desigualdades (menor tiempo de estancia escolar, reducción de contenidos y docentes con menor preparación). Tampoco tenían efectos los llamados de los docentes o padres de familia para dar continuidad a los estudios (Yurén, *et al.,* 2011, p. 12).

En Zacatecas el PIEE comenzó en el ciclo escolar 2017-2018 con 17 CEM: siete de preescolar, ocho de primaria y dos de secundaria con un total de 21 docentes y 302 alumnos distribuidos en los municipios de Fresnillo, Guadalupe, Calera y Villa de Cos (SEZ, 2018).

Y durante el tercer año de gobierno de Alejandro Tello (2018), se impulsó el *Programa Especial de Atención a Jornaleros Agrícolas Migrantes y Locales y sus Familias en el Estado de Zacatecas* (2019), cuyo objetivo fue establecer vínculos de participación entre los distintos órdenes de gobierno de las dependencias que los integran, las unidades productivas y empleadores y la sociedad civil para la mejora de la problemática de esta población vulnerable que se estimaba en nueve mil jornaleros temporales.

Este programa propuso la integración de siete subcomisiones y dependencias: la de Educación, conformada por la Secretaría de Educación Pública en lo nacional y estatal, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y cuatro institutos. Una de las acciones de la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas en coordinación con la Universidad Autónoma de Zacatecas, fue ofertar a los docentes, supervisores y personal de la coordinación local del PAEPEM, el Diplomado sobre *Formación Docente en Educación Multicultural*, pero más del 50% de los profesores no lo concluyó por las razones que más adelante mencionaron las educadoras entrevistadas. Por diferentes circunstancias, el *Programa Especial* arriba mencionado no tuvo continuidad y sus resultados fueron desconocidos, lo que dio cuenta de su fragilidad y carácter coyuntural.

Finalmente, en 2020, se puso en marcha el *Programa de la Atención Educativa de la Población Escolar Migrante,* pero en 2021 fue suprimido en Zacatecas y los CEM dejaron de recibir todo tipo de apoyos económicos. Con esta medida los cuatro CEM destinados a la población infantil bilingüe fueron cancelados y de los 9 preescolares y 11 primarias registrados en el ciclo escolar 2020-2021, solamente quedaron seis en cada nivel educativo.

Lo más reprobable es que los CEM de nivel preescolar no sólo se redujeron en número, sino que fueron catalogados en la modalidad general y las primarias en la modalidad de niños migrantes integradas, pero desprovistos de programas de apoyo económico y de enfoques multiculturales adecuados a sus particularidades, vulnerando con ello los derechos de los NNA. Hoy día ante ese retroceso y menor cobertura de NNA en edad escolar no existe un programa nacional con suficiencia presupuestal, ni reglas de operación, lo que deja a las autoridades educativas de cada entidad federativa la decisión sobre cómo dar atención educativa a esta población (MEJOREDU, 2022, p. 6; 2024. p. 49).

Puesto que las familias de jornaleros agrícolas migrantes en diferentes regiones del país no han dejado de incrementarse ante la falta de empleos en sus lugares de origen, los miles de NNA que los acompañan no merecen seguir excluidos del derecho a la educación ni reproducir las condiciones de vida de sus padres y madres.

5. Las experiencias de las docentes del PRONIM y PIIE. La construcción del oficio docente en escenarios educativos «jamás imaginados»

5.1 El ingreso, las situaciones adversas y la adaptación

A partir de los relatos orales de las tres docentes entrevistadas que participaron en los primeros CEM durante el desarrollo del PRONIM en Zacatecas, destacamos la categoría de *construcción del oficio docente* que da cuenta de la manera en la cual las docentes se fueron formando a partir de las experiencias derivadas de su interés no sólo económico sino por el trabajo de enseñanza con NNA, dado que ninguna estudió en escuelas normales.

El oficio, de acuerdo con Tenti (2013) es un «Hacer calificado, especializado, que no está acompañado de una verbalización coherente y sistemática» (p. 121). Es decir, no se vale de reglas explícitas, conscientes y formales. Por el contrario, se trata de un saber práctico personal y tácito que (no se expresa sólo con palabras) y a diferencia del conocimiento formalizado, es espontáneo y no formal. Este conocimiento tácito tampoco es fácil desplazarlo por el aprendizaje formal de teorías, modelos o lenguajes porque a su juicio el docente no es un aplicador de teorías provenientes de manuales y tratados (de pedagogía o de clínica médica), ya que solamente sirven «para guiar las prácticas humanas, pero a condición de integrarse al conocimiento práctico o tácito de un arte, pero no lo pueden sustituir». En este sentido Tenti (2013) subraya que:

> Un ejecutor cualquiera (el maestro en el aula, el artista o el pianista en el escenario, etc.) son tanto más 'virtuosos' y valorados cuando en su desempeño se orientan por el conocimiento incorporado, transformado en inclinaciones, intuiciones, predisposiciones, improvisaciones que por libretos, recetas, métodos o partituras (conocimiento codificado) (p.129).

En otras palabras, predomina la tendencia del virtuosismo práctico sobre el conocimiento teórico que escasamente emplean los docentes para resolver problemas prácticos. Puntualiza, no obstante, que el conocimiento del oficio (como saber práctico) se potencia cuando está acompañado del saber codificado, objetivado o teórico.

Los rasgos anteriores son complementarios con lo expuesto por Hargreaves (1996), quien destaca que en la etapa del oficio llamada preprofesional, aprender a ser profesor se lograba a través del aprendizaje práctico y mediante el método de ensayo y error o recurriendo a observar a otros: primero como alumno y después como estudiante de pedagogía. Bajo esta racionalidad los maestros se limitaban a ser meros transmisores, predominando un enfoque individual, intuitivo e incremental, además de considerarse una tarea relativamente sencilla.

En la construcción del oficio docente de las educadoras en CEM distinguimos tres situaciones adversas y campos de actuación (Figura 1). La primera situación es de tipo laboral y se refiere a las condiciones de trabajo que se resumen en tres características:

La primera, los escasos derechos laborales, dado que durante la operación del PRONIM, no se exigía como requisito contar con docentes de carrera, sino echar mano de los recursos disponibles mediante decisiones discrecionales de la autoridad educativa estatal, pues las educadoras eran contratadas anualmente sin tener la posibilidad de un nombramiento definitivo.

> Bueno, yo entré por un conocido, acababa de salir en agosto de 2012 de UPN[15] y para octubre empecé a trabajar. Él me dijo que estaban estas escuelitas, pero yo desconocía totalmente de qué se trataba, él me había comentado que era un programa. [...] y cada año me renovaban el contrato a partir del 2013 hasta la evaluación en el 2019 (Morayma).

Con respecto a los derechos laborales afirmaron que:

15 Universidad Pedagógica Nacional.

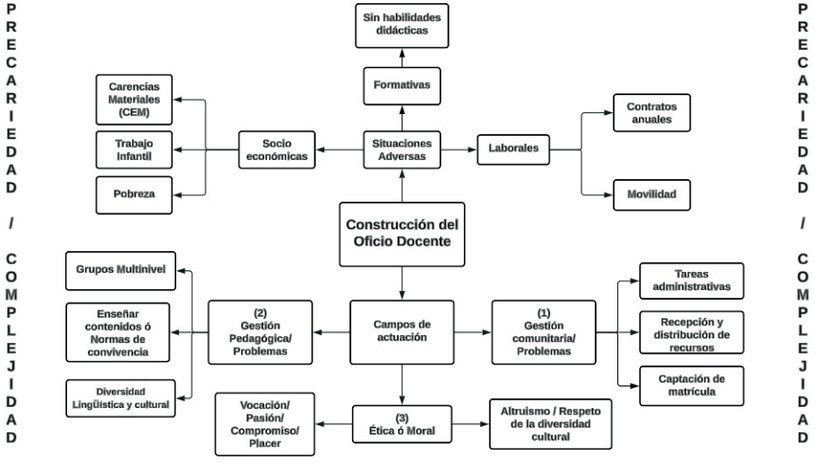
> [...] no teníamos derechos, o sea, hubo quien se embarazó y salió despedida (...) Porque no había quien cubriera su maternidad ni sus citas médicas. [...] Situaciones a veces de enfermedad, tampoco se nos permitía, teníamos que justificarlo (Morayma).

La segunda característica fue la constante movilidad, pues al cumplirse un año o más de labores, las transferían a otros CEM, entre otras, razones por las que algunas solamente permanecían durante el periodo agrícola de cosecha (mayo-agosto).

La tercera característica fue una labor inusual pero necesaria de captación de matrícula de los NNA, acudiendo a los hogares de las madres de familia para convencerlos de la asistencia de sus hijos a los CEM y asegurar la conformación de grupos para evitar el riesgo de despido por el escaso número de NNA (Figura 1).

> Cada año nos dejaban en la misma escuela, pero nos cambiaron de nivel si la matrícula no se justificaba, si sólo había tres de preescolar y ocho de primaria, la maestra daba los dos niveles porque se tenía que brindar el servicio en ambos niveles. [...] nos rolaban y es que había unas escuelas que eran de temporal y nada más como de agosto a octubre (Nallely).

figura 1. Situaciones y campos de actuación en la construcción del oficio de las educadoras en el PRONIM



Fuente: Elaboración propia.

La segunda situación adversa se refiere al contexto socioeconómico en el cual las docentes realizaban su labor educativa, caracterizado por las carencias materiales de los CEM y las difíciles condiciones de vida de los padres de familia y de los NNA.

Con respecto a los espacios educativos, el principal lugar de encuentro entre docentes y NNA fueron las aulas móviles asentadas en terrenos prestados por los propietarios de la comunidad que, aún equipadas, resultaban inapropiadas.

> Recuerdo que me llevaron para abrir la primera escuela de preescolar a San Cristóbal, [...] que ahora sí era de extrema pobreza. A mí me tocó trabajar en un camión literal de pasajeros y no tenía ni asientos. Es más, ni mobiliario. Agarrábamos, unas cajitas con las que recolectaban el ajo y allí se sentaban los niños y nosotras (Fátima).

Cabe mencionar que, a través del PRONIM y el PIIE, los NNA tenían acceso a útiles escolares, uniformes, mochilas y recursos para eventos como el día del niño, regalos para las fiestas de navidad y comidas.[16] '*Sí, todo salía del programa*', aunque su obtención *'dependía de la gestión de los coordinadores'* y *'no fue desde el inicio*', pues pasaron años sin ellos.

> Era un programa federal. [...]. Nos dotaban de muchísimo material, teníamos de todo para no pedirles a ellos nada, pero era lo que comentaba Nallely que dependía mucho de las gestiones del coordinador, que era como un tipo director, supervisor de las escuelas migrantes ¿verdad? (Fátima).

Por lo que a las condiciones de vida de las familias migrantes se refiere, predominaba la situación de pobreza en sus diferentes manifestaciones: escolar,[17] laboral, de vivienda, alimentaria, de vestimenta y falta de servicios básicos como agua potable, electricidad y centros de salud. Esta situación afecta a los NNA, especialmente los que pertenecen a grupos étnicos y a las niñas de mayor edad a quienes les confieren el cuidado de los hermanos menores, padeciendo las desventajas sociales y educativas con respecto a los NNA de entornos urbanos. Las niñas no sólo realizan trabajo productivo, sino reproductivo, pues en los campos de cultivo cuidan de los niños

16 En tres de los ocho planteles del PRONIM, la institución estatal Desarrollo Integral de la Familia (DIF) les proporcionaba a los NNA desayunos escolares (SEP, 2012, pp.179-180).

17 Las docentes mencionaron que muchos de los padres eran analfabetas y no podían colaborar en las tareas escolares de sus hijos.

menores y auxilian a las madres en las labores de limpieza y preparación de alimentos antes de trasladarse a los campos de trabajo. Como señaló Nallelly, *'Y siempre las mayores eran las encargadas de los bebés' [...].*

Pero todavía más dramático es el hecho de que, a temprana edad, los hijos e hijas se vean obligados por sus padres a realizar trabajo infantil que vulnera sus derechos y los coloca en una situación de indefensión.

> Porque para los padres de familia nunca representó algo que no fuera un ingreso extra a la familia, siempre se los llevaban a trabajar desde que estaban chiquitos con tres años porque les iba a ir mejor, se iban a juntar más cajas de ajo o de jitomate o de lo que fuera. [...]. Los NNA llegaban del campo y no comían (Fátima).

Por su parte la maestra Fátima aclaró que en temporada invernal muchos NNA no acudían a la escuela no tanto porque hubiera demasiado frío, sino porque no tenían alimentos que llevar.

> No era eso, era el alimento porque nosotros les preguntamos ¿por qué no vinieron? Es que no tenía para el lonche mi mamá [...]. Los niños recibían a lo mucho, dos alimentos al día.

En las condiciones antes señaladas, las docentes enfatizaron que esas experiencias tuvieron significados que marcaron su ulterior trayectoria de trabajo y le dan sentido al título de este apartado.

> Yo creo que esa parte nos sensibilizó y nos enseñó a valorar tanto la vida y el hecho de tener un plato de comida en nuestra mesa, en nuestra casa, que creo que resurgimos *de algo que jamás imaginamos vivir* y nos hizo ver las condiciones, las necesidades, la adversidad en la que trabajábamos y salir y buscar apoyo, herramientas, asesoría para poder trabajar (Fátima).

La tercera situación adversa -como se constata en los relatos de las docentes del PRONIM y por las evaluaciones ya referidas- fue la casi inexistente formación pedagógica previa. (Figura 1). Para intentar resolver esta dificultad, tuvieron la oportunidad de participar en capacitaciones, dado que el PRONIM y el PIIE contaban

con recursos económicos para la realización de Encuentros, Reuniones Regionales, Congresos Nacionales, actividades culturales, pero las experiencias no lograron compartirse con quienes no acudían.

> Nosotras recibíamos muchas capacitaciones fuera, nos mandaron a Tijuana, Juárez, a México, a foros, congresos, entonces sí había un programa de formación [...]. Yo creo que se dificultaba porque el mensaje que recibía quien iba no llegaba hasta las aulas de todos los docentes, o sea él la recibía, pero se quedaba con ella o a lo mejor compartía, pero no como debería (Nallely).

Con respecto al tiempo de adaptación a las condiciones de los CEM, Nallely manifestó que '*no sé si hay tiempo',* es decir, no hay periodos establecidos, sino cambiantes en función del contexto social. Sin embargo, las tres docentes coincidieron en que este proceso fue muy difícil y por lo menos un año les llevó conocer el funcionamiento de estos centros escolares porque cada ciclo escolar llegaban NNA con necesidades diferentes.

5.2 Construcción docente, campos de actuación y saberes de la experiencia

En el escenario descrito de penuria, destacamos tres campos de actuación de las docentes**.**

El primero es el de la de gestión comunitaria que consiste no sólo en el llenado de formatos administrativos[18] que deben realizar las educadoras, sino en la recepción y distribución de los recursos materiales proporcionados por el PRONIM (Figura 1).

También se les daba la orientación a las madres de familia para que tuvieran acceso a servicios básicos. Por estas acciones las docentes se percibían como las representantes de las madres de familia, aunque estas acciones le restaban tiempo a su trabajo de enseñanza y con ello se naturalizaba el papel de gestoras a modo de un trabajo social solidario a nivel personal e institucional. Así lo manifestaron:

> ¿Se acuerdan qué hacíamos? Juntábamos ropa y zapatos [...], siempre hay alguien que necesita [...] había situaciones en las que, tenían algún problema familiar y se acercaban con la confianza en nosotros y hubo a quien acerqué a una institución que protege al niño, entonces, ser gestoras nos ayudó mucho porque nos hizo salir de nuestra zona de confort (Morayma).

18 Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem).

El segundo campo de intervención es de naturaleza pedagógica y se refiere a la manera en la cual las docentes construyeron los saberes indispensables para enseñar a los NNA, así como el conocimiento sobre sus características. Al respecto destacan tres puntos problemáticos:

El primero, desempeñarse como docentes multinivel (preescolar y primaria) e incluso secundaria debido al limitado número de NNA. Para afrontar esta y otras situaciones muy complejas y desconocidas**,** aunadas a la falta de formación pedagógica previa, las docentes aprendían de tres maneras: 1) a partir de los errores y aciertos, 2) consultando con otros docentes *('arreglárselas preguntando aquí y allá')* y 3) a enseñar como lo hacían sus profesores de educación básica. Estas tres vías de aprendizaje les permitieron adquirir múltiples saberes para adaptarse en al menos un año a esos contextos socioeducativos vulnerables.

> Pues para mí, todo el tiempo que estuve allí siempre fue muy difícil. Porque cuando me cambiaban a trabajar a primaria y con todos los grados desde primero a sexto era difícil. Y luego no nos dieron las bases [...] un formato o ejemplo de cómo vas a planear o a trabajar, uno se las tenía que arreglar como pudiera preguntando aquí y allá (Morayma).

El segundo problema, decidir entre priorizar los contenidos curriculares o la socialización, dado que sin pautas elementales de convivencia y relaciones afectivas les era más difícil propiciar en los NNA el aprendizaje de los conocimientos básicos.

> Pues yo no me podía preocupar porque los niños aprendieran contenidos. Yo tenía que educarlos primero para la vida. Sí, desarrollar en ellos algunas funciones cognitivas, la atención, la memoria, el saber cómo iban a aprender, cómo iba yo a atender a esta diversidad de alumnos. [...]. A enseñarles a convivir, a pedir permiso para ir al baño a enseñarles dónde hacerlo. Asearse, también (Nallely).

El tercer problema es el desconocimiento de la diversidad lingüística y cultural de NNA que conlleva la enseñanza de la lecto-escritura en lengua materna y en español y en grupos multigrado. Para afrontarlo, se valieron, entre otras estrategias, de

los hermanos con mayor dominio del español y de los padres de familia, quienes servían de traductores y acudiendo a la consulta de textos en su lengua materna para alternar su lectura en ambas lenguas (Figura 1).

> Entonces era algo fuerte también. Cómo me comunico, cómo les enseñas, si yo desconozco. Porque ahora sí, nosotros no éramos maestros ni hablábamos lengua indígena, y teníamos tepehuanos, mixtecos [...] (Morayma).

El tercer campo de actuación durante la construcción del oficio docente, es de carácter ético y se refiere al conjunto de formas de ser y actuar en torno a las responsabilidades consigo mismo y con las demás, otorgando un lugar preponderante de sus actuaciones a la vocación y el compromiso (Figura1).

El interés individual y altruista por procurar recursos para los NNA y declarar reiteradamente que la principal motivación para dedicarse a la enseñanza y mantenerse en el PROMIN, fue la vocación, la pasión y el compromiso por ayudar a los NNA a aprender, fueron rasgos determinantes que les permitieron construir paulatinamente su identidad como docentes.

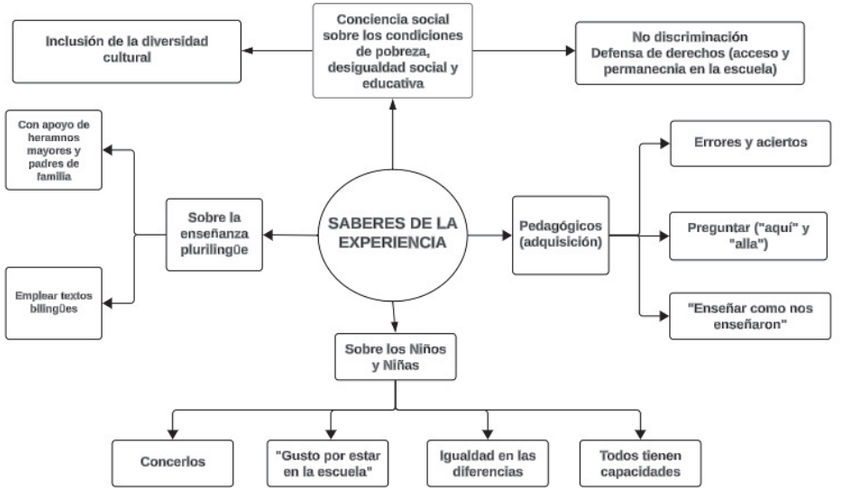
> Entonces yo creo que primero es la vocación, o sea, realmente quiero estar ahí [...]. O sea, tengo pasión por educar, por transmitir, por forjar, por orientar estudiantes, porque si no hay vocación, no hay nada que hacer (Morayma).

Con respecto a los saberes de la experiencia, fueron el contexto de pobreza y la vulnerabilidad social lo que les permitió a las docentes conocer y tomar conciencia sobre la serie de factores económicos, políticos, sociales y culturales que influyen en la desigualdad social, particularmente la discriminación por etnia, género y lengua indígena, pero también construyeron su aprecio por la inclusión de la diversidad cultural y lingüística (Figura 2). Y en cuanto a los saberes con los NNA, destacaron: 1) Su gusto por estar en la escuela. 2) Sus capacidades. 3) La riqueza lingüística. 4) La convivencia igualitaria:

> A ellos les encantan la escuela y sufrían cuando las vacaciones, fin de semana, cuando ya era la una, pues si uno se podía quedar hasta las 5 de la tarde, ellos eran felices porque *lo único que tenían era la escuela*. Un castigo era no dejarles tarea o decirles mañana no vas a venir (Fátima).

De no menos importancia fue el hecho de emprender acciones para comunicarse con los NNA en su lengua materna y establecer lazos de relación empática para ganarse la confianza con los integrantes de la comunidad, especialmente con las madres de familia (Figura 2).

Figura 2. Saberes de la experiencia de docentes de Centros de Educación Migrante PRONIM (2009-2018)



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las recomendaciones que harían a los futuros docentes que trabajarán en CEM, destacaron seis: 1) Que los NNA permanezcan en la escuela. 2) Conocerlos. 3) Tener empatía. 4) Buen trato. 5) Procurarles lo que en sus casas no tienen. 6) Incluir contenidos sobre multiculturalidad en las Escuelas Normales.

6. La experiencia de las docentes durante el PAEPEM. Un proceso de desarrollo profesional difícil e inacabado

6.1 El ingreso. Entre el asombro, la confusión y los problemas

A diferencia de las educadoras del PRONIM, que construyeron el oficio docente mediante sus experiencias, pero sin formación pedagógica, las docentes del PAEPEM adquirieron el grado de licenciatura en Educación Preescolar en una Escuela

Normal que implica el ejercicio profesional y un proceso permanente de aprendizajes, sin que ello no signifique que compartan rasgos del oficio docente. En consonancia con esa formación inicial especializada, adoptamos el concepto de Desarrollo Profesional Docente (DPD) que definimos como un proceso mediante el cual los docentes se mantienen actualizados y ocupados en mejorar su desempeño y el de otros pares para aportar saberes pedagógicos mediante la reflexión, relatos escritos sobre experiencias pedagógicas y la indagación individual y colectiva en diálogo con la teoría.

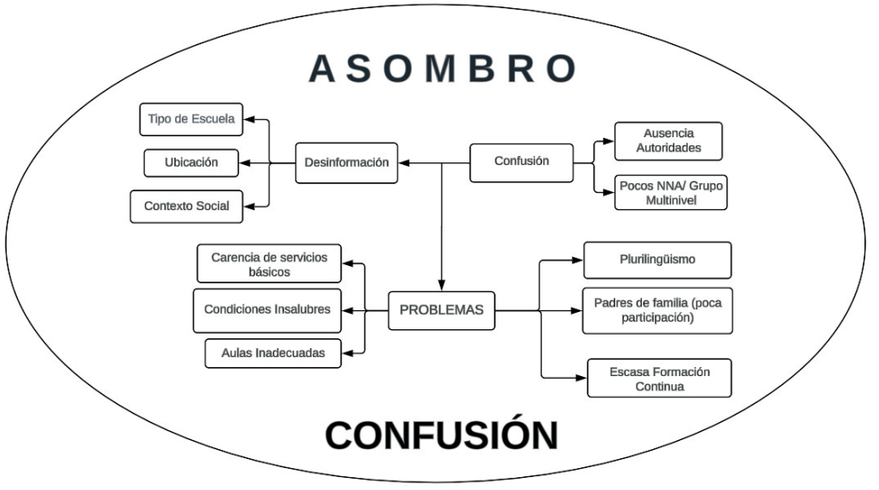
Conforme a los relatos orales de las tres docentes de educación preescolar durante el proceso de ingreso en CEM, destacamos la categoría de *asombro* más que de *perplejidad* porque la primera es una constante en el devenir humano que despierta una visión optimista, participativa y esperanzadora, mientras que la segunda conduce a la parálisis o pasividad. En este sentido compartimos la postura de Weinstein (2013) cuando señala que:

> El asombro mueve a una esperanza 'participativa'. De participación existencial. El ser, el universo, el ser humano, el yo … son oscuros, sombras, ocultos, misteriosos. Sin embargo, ad-miramos, nos a-sombramos, nos incorporamos a un confiar, a una exaltación, a una esperanza (p. 16).

El asombro también es parte de la incertidumbre y de la confusión, pero suscita a su vez modos de actuar individual y colectivo para enfrentar y buscar soluciones a los problemas que emergen de situaciones inéditas para quienes los viven. En este sentido el asombro incluye tres subcategorías que ilustran distintos hechos inesperados e impredecibles sobre sus experiencias en estos espacios educativos.

La primera, la *desinformación* por parte de la Secretaría de Educación y el consecuente desconocimiento de las docentes sobre los siguientes aspectos: 1) el tipo de escuela; 2) su ubicación; 3) la distancia; 4) el tiempo de traslado; 5) el contexto social y territorial en el cual se encuentran; 6) las características del espacio escolar; 7) las tareas de gestión administrativa y de dirección que deben alternar, pues al ser escuelas multigrado se les obliga a cumplir ambas funciones (Figura 3).

Figura 3. Rasgos en el proceso de ingreso de docentes de Educación Preescolar en Centros de Educación Migrante (PAEPEM)



Fuente: Elaboración propia.

Lo relevante es que estos aspectos se descubren hasta el momento en que las educadoras llegan a conocer el escenario donde realizarán por un periodo indeterminado su trabajo en CEM, pero el desconcierto es mayor cuando Carolina comenzó su primera experiencia de trabajo profesional en estos espacios educativos.

> Ay, pues fue muy difícil el comienzo. Para empezar, no sabía ni por dónde, cuando nos ofertaron los lugares nos dijeron que es una escuela migrante y nos preguntamos, ¿qué es una escuela migrante? y nos dijeron que es una escuela que está en un camión. Y yo dije ¿se mueve? Yo no tenía idea, pues nos dijeron que está en tal localidad. Entonces buscamos por el mapa y no aparecía, luego ya nos comunicaron con otros maestros con los que podríamos viajar y ya de ahí nos llevaron en una camioneta a todos y nos dijeron en dónde era y luego, pues ya empiezan tal día.

La segunda subcategoría es la *confusión,* que implica diversos hechos inusitados que les generan a su vez incertidumbre, entre estos, la casi nula presencia de autoridades locales (supervisor, jefe de sector, etc.) que las presenten ante otros docentes y

la comunidad de padres de familia. Al respecto Carolina señaló que *no, nadie nos presentó, nosotros llegamos por nuestra cuenta.*

Sobre este mismo aspecto la maestra Mayra evoca, *Me presentó nada más una supervisora cuando llegué el primer día y me echó mucho la mano para ver cómo era el procedimiento de hacer todos los papeles.* No obstante, reconoce que sí les solicitaba saber qué y cómo hacían, pero sin ir más allá en alguna retroalimentación pedagógica.

Otros aspectos desconocidos eran los protocolos escolares, la falta de comunicación con los docentes que allí trabajaban, el número reducido de NNA y en el caso de Carolina, hacerse cargo repentinamente de NNA de nivel preescolar y primaria, es decir, desempeñarse como una docente multinivel porque *'Eran muy poquitos niños, solamente yo tenía cinco de preescolar y a los de primero, segundo y tercero de primaria'.*

La tercera subcategoría son *los problemas* que se les presentan. Al respecto y en orden de importancia a las respuestas de las educadoras, destacamos seis tipos de problemas:

El primero, la falta de servicios básicos que son extensivos a las condiciones laborales de las docentes, como el suministro de agua, la falta de drenaje y sanitarios para los NNA.

> No tenía ni donde ir al baño, estaba lejos y era para todos, y de hecho, ni servía bien en ese entonces, de repente, teníamos que hablarle a la pipa[19] para que fuera a llevar agua y guardarla en los tanques (Carolina).

El segundo, las condiciones insalubres que son fuente de enfermedades de los NNA, la deficiente alimentación y la desnutrición, así como la falta de asistencia médica.

> Cuando llegué como que los niños traían una infección en la piel o algo que se les hacían como unas ámpulas. Así, enormes en todas sus manitas, no podían ni cerrar las manos, entonces eso les impedía trabajar porque no podían ni agarrar el lápiz. Les dolía y les salía como pus. Y pues simplemente lo del gel antibacterial tampoco había. Entonces, pedí antibacterial, toallitas sanitizantes diariamente. Y con el agua, pues lavarnos las manos y sí se les quitó en el tiempo que yo estuve ahí (Carolina).

19 Se refieren al chofer de un camión cisterna encargado de suministrar el agua.

El tercer problema, las deficientes condiciones de los espacios escolares y de las aulas que aún con sus diferencias y particularidades son inadecuados para los NNA.

> Cuando llegué solamente eran los dos tráileres, ni siquiera estaban pintados, nada, nada, ni por dentro. Y el mobiliario también eran como unas mesas-bancos negros, muy deprimente. Pegadas así, en las orillas del camión que es angostito, entonces, para niños de preescolar era muy difícil porque no alcanzaban a subirse y llegar a la mesa, era muy pesado trabajar así (Carolina).

El cuarto problema y el más desconcertante y difícil de afrontar fue la presencia de pocos NNA, pero de diferentes grupos étnicos que no hablaban español y el evidente desconocimiento de los docentes de sus lenguas maternas, lo que significaba una barrera para establecer comunicación no sólo con los NNA sino también entre ellos.

> Porque en esa comunidad (San Cristóbal), precisamente había huicholes, mixtecos y tepehuanos ¿verdad? Y los más chiquitos, pues cuando yo llegué no hablaban español. Y lo más difícil fue poderme comunicar con los niños (Adriana).

El quinto problema y uno de los factores que influye en el aprendizaje de NNA es la escasa participación de los padres de familia para incentivar la importancia de la escuela para sus hijos (Rojas, 2011, p. 178), ya que, por lo general, no disponen de tiempo para acudir a las reuniones porque si van les descuentan horas de trabajo al escaso salario que perciben.

> asistir a la escuela una mañana de trabajo es perder un día de trabajo. Nosotros aprovechábamos el desayuno que era de 10 a 11 y unos minutos porque era la única forma de verlos y a veces ¿verdad? (Adriana).

Pero no sólo la ausencia en la escuela es un problema, también las actitudes cuestionables de los padres de familia que no reconocen los beneficios que recibían los NNA y se negaban a que, una vez que sus hijos terminaban la educación primaria, continuaran estudiando en la secundaria, fomentando el trabajo infantil y la reproducción del círculo de pobreza.

> Yo creo que también un problema importante o dificultad es apropiar a los padres de familia en su responsabilidad de educar a sus hijos. Porque cuando nosotros llegamos (2019) sí les brindaban mucho recurso, sí estaban acostumbrados a que ya no tenían que comprar útiles, a que tenían el uniforme, a que todo les iba a llegar y estaban acostumbrados a que otras personas se hicieran responsables.

Y el sexto problema fue el reconocimiento de las educadoras de la casi nula formación para desarrollarse profesionalmente en este tipo de centros inimaginados durante su formación inicial *('te esperan los alumnos que nunca viste en tu vida, ni en este contexto y ni en la normal),* (Carolina), y no dudan en señalar que en estos centros adquirieron los saberes mediante la práctica, pero subrayan que se requiere de formación, particularmente sobre lenguaje y diversidad cultural (Figura 3).

> Sí, porque, todo parte de ahí, uno aprendió conforme a la marcha [...]. No hay preparación para los docentes en absoluto, hubo un momento en el que tuvimos un Asesor Técnico Pedagógico huichol [...] Pero fue en tiempo de pandemia, entonces no tuvo acercamiento a las escuelas (Adriana).

Sin embargo, cabe señalar que la coordinación del PAEPEM les ofertó a los docentes de todos los CEM un curso sobre educación multigrado y el taller *'Enseñando a mi hijo (a) a su autocuidado'* y *'Vivir sin violencia',* así como el citado Diplomado sobre Formación Docente en Educación Multicultural con académicos de la UAZ,[20] que en su opinión este último les pareció muy interesante y enriquecedor, pero el problema fue que era muy demandante y el tiempo invertido en la carga curricular y administrativa les impidió concluirlo dado que:

> Hay maestros que tienen hijos que están buscando otro sustento y no dan el tiempo sumado a este trabajo administrativo, entonces, sí es como muy complejo, porque muchos pueden querer, pero nuestros tiempos son limitados (Adriana).

6.2. La adaptación. De la incertidumbre al acompañamiento solidario y el compromiso profesional

Para las educadoras, el tiempo de adaptación al contexto social y escolar antes descrito se resume como un proceso difícil *muy fuerte de vivir,* pues si bien dos de ellas

20 Entrevista realizada el 15/12/21con Claudia Elena Duarte, coordinadora del PAEPEM.

manifestaron que, de uno a tres meses les tomó asimilar este proceso, otra de sus compañeras declaró que tuvo que transcurrir hasta un año. Sin embargo, no duda en afirmar que más bien se trata de *un proceso inacabado* porque constantemente surgen situaciones inesperadas.

Respecto al vínculo con los padres de familia, el proceso adaptativo al comienzo de su trabajo también fue difícil porque hubo poca aceptación.

> En San Cristóbal sí fue complicado, como que no estaban tan abiertos a recibir nuevas personas. En mi caso, como estaba la maestra Mora todo ese primer año se dirigían siempre a ella, aunque fuera en temas de preescolar y luego ya ella se comunicaba conmigo. [...]. La comunicación es casi esporádica porque entran a las cinco de la mañana a trabajar y salen hasta las 7 de la noche (Adriana).

En el escenario social descrito, inferimos la presencia invariable de una dimensión ética que implica para los docentes movilizar diversas disposiciones agrupadas en dos categorías. La primera, de *acompañamiento solidario* que se traduce en un conjunto de orientaciones y consejos técnicos pedagógicos que les comparten los únicos docentes con los que trabajan en la educación primaria para afrontar el trabajo cotidiano y aminorar el abrupto y desconcertante contacto con una realidad educativa caracterizada por el abandono, la alta vulnerabilidad y precariedad, lo que propicia la confianza de los docentes.

> Con el tiempo se fue eliminando todo eso [...], pero sí, sí me decía, pues esto es así, más o menos nos fueron orientando para atender a los niños y más porque ella tenía el grupo que yo iba a atender. Bueno, no tenía todos, porque yo recibía los de preescolar, que entraron ese año, entonces ella fue la que me fue diciendo más o menos cómo agarrarlos, porque no sabía [...] (Carolina).

La segunda categoría es el *compromiso profesional* de las educadoras porque, no obstante, el escenario de adversidad y actitud de resiliencia que asumen, es el interés y el deseo por saber de los NNA ante su llegada, lo que confirma esta responsabilidad que les resulta a su vez muy gratificante. De igual modo, legitimarse ante la comunidad, reconociendo sus limitaciones.

> Pues yo creo que es trabajar mucho, mucho, administrativamente y en ganarse al contexto, yo creo que funciona parcialmente cuando la comunidad brinda la confianza al docente (Adriana).

Como parte del compromiso profesional, también destacamos aspectos socioemocionales que las docentes consideran imprescindibles para brindar un buen servicio educativo. Para empezar, '*que tengan mucha paciencia'* para no desesperarse y tomar confianza, ya que *'en un año no se hace nada',* así como amor y empatía *'porque a lo mejor si están allí es porque quieren conocer'* (Adriana).

6.3 Los saberes de la experiencia

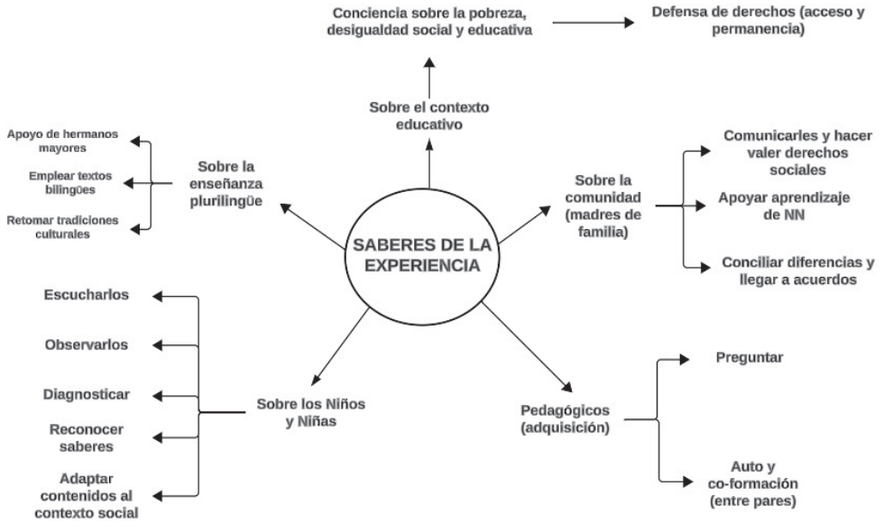
Al preguntarle a las educadoras qué les recomendarían a los docentes que llegarán a estos CEM´s para dar cabida a la diversidad cultural de los NNA, señalaron que *escuchar* para saber cuáles son sus necesidades principales, incluyendo las de sus padres. Esto se traduce a su vez en *diagnosticar* para conocer sus saberes y aprovechar las habilidades porque los niños y niñas '*pueden hacer lo que quieran a pesar de que están solos'* (Carolina). Mayra puntualizó que: 'Todos los niños y las niñas son muy diferentes e inteligentes y en unas cosas son muy habilidosos, pero en otras no'. De no menos importancia es *observarlos* y finalmente, *conocer el contexto* para que los aprendizajes se adapten al mismo y sean significativos.

En cuanto a las estrategias ante la diversidad lingüística y cultural, es decir, cómo logran las educadoras comunicarse con los NNA de grupos étnicos que no hablan español recurren a tres estrategias. La primera consiste en apoyarse de los hermanos mayores que ya dominan el español para que les traduzcan y transmitan mediante las palabras y frases lo que las docentes se proponen enseñarles:

> Entonces yo tenía que hablar con ellos, pero hacía uso de los niños más grandecitos de tercero de primaria que eran sus hermanos porque no entendían bien las indicaciones que yo les daba (Adriana).

La segunda estrategia consistió en valerse de materiales didácticos con palabras en su lengua materna y en español como un juego de lotería, pero la pronunciación les resultaba *'muy difícil'* porque los NNA tenían que corregir a las educadoras acerca de la manera correcta de entonar los sonidos débiles (Figura 4).

Figura 4. Saberes de la experiencia de docentes PAEPEM (2009-2022)



Fuente: Elaboración propia.

Y la tercera estrategia tuvo que ver con rescatar aspectos importantes de la cultura de los NNA, como juegos, tradiciones, cuentos, etc., para ayudarles a mantener su identidad y valorar sus saberes (Figura 4).

Con respecto al periodo de la pandemia por COVID-19, afirmaron que, en esos contextos de penuria, la educación a distancia fue casi inexistente *'no fue lo ideal para los niños porque son muy limitados los recursos tecnológicos'*, pues no había señal o conectividad.

Además, subrayaron que era indispensable la presencia de los padres de familia en la realización de las tareas a distancia, pero no podían acompañarlos porque debían cumplir sus jornadas de trabajo.

También destacaron la importancia de partir de las situaciones que los NNA viven porque es muy enriquecedor, es decir, '*interesarse y apropiarse de sus conocimientos, siempre y cuando les sea de utilidad'* al grado de quedar sorprendida por los saberes de los NNA con respecto a la producción de ajos que siembran y cosechan sus padres. Sobre su trabajo durante la pandemia Adriana señaló:

> Pero yo me quedé impresionada. En una ocasión estuve trabajando sobre un pequeño web y veíamos lo del ajo, ellos conocen toda esta situación, cómo sembrarlo, cuánto tiempo van a tardar, lo sabían muy bien, entonces ahí la importancia de contextualizar ese aprendizaje para que ellos puedan adquirirlo y desarrollen un poquito más de conceptos y todo lo que implica.

En resumen, confirmaron lo que ocurrió en muchas escuelas del país durante la pandemia, esto es, que los resultados de aprendizaje *'no fueron los ideales, o sea, nosotros regresamos con demasiado rezago educativo'.* Carolina y Mayra enfatizaron que el mayor atraso fue en el aprendizaje de la lengua y en lo socioemocional.

Por otra parte, no pasaron inadvertidas las satisfacciones que les dejó su experiencia en los CEM. Para Adriana *fue 'recibir el cariño de los niños es lo más bonito'* [...] porque es lo que más les hace falta y ellos te lo regresan multiplicado».

En cambio, para Carolina,

> Yo creo que todo lo que se logró en cuanto a infraestructura fue por el equipo que se formó entre padres de familia y docentes. [...] porque ya había mobiliario suficiente, materiales no, … pero mi mayor satisfacción es ese, el equipo que formé [...]

7. El diálogo con los relatos

En los relatos orales sobre las experiencias de las docentes que participaron en los CEM del PRONIM/PIIE y PAEPEM destacamos diversos elementos que forman parte de la construcción del oficio y del desarrollo profesional docente, entre estos, las condiciones laborales, los procesos formativos y las tareas de gestión, incluyendo los saberes adquiridos y los elementos identitarios. Asimismo, de los significados que le dieron las docentes a estas experiencias que estuvieron marcadas, entre otros aspectos, por dilemas, inconformidades, emociones y satisfacciones.

Estas experiencias adquirieron mayor relevancia cuando las docentes narraron oralmente mediante un encuentro colectivo aquellos momentos difíciles que vivieron, pero que fueron compensados con situaciones gratificantes de las cuales se sienten orgullosas, porque les permitieron cambiar su visión sobre el mundo de la docencia o en sus palabras, *que nunca imaginaron vivir.*

Enseguida se exponen los procesos de las docentes de ambos programas para mostrar las diferencias y similitudes, así como los vínculos entre la construcción del oficio docente y el desarrollo profesional como procesos que coexisten en una

dinámica de tensiones, en donde los atributos de la profesión todavía son muy frágiles.

7.1 Condiciones laborales y procesos formativos

Se constata que las condiciones socioeducativas en las que se desempeñaron las docentes Nallely, Fátima y Morayma al comenzar en 2014 el PRONIM en Zacatecas, fueron más difíciles y adversas que las de Carolina, Mayra y Adriana, porque no contaban con formación inicial para la docencia ni con acompañamiento pedagógico, además sus derechos laborales eran mínimos, pues eran contratadas anualmente y constantemente reubicadas en CEM de la localidad. Esta situación, aunada a su bajo reconocimiento social coincide con la evaluación nacional del PRONIM (Rojas, 2011) y un reciente estudio sobre las perspectivas de las autoridades educativas en varios estados de la república sobre los NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes (MEJOREDU, 2024).

Las docentes de este programa (PRONIM) construyeron su oficio mediante procesos de autoformación, aprendiendo de los errores y aciertos, evocando a sus profesores durante su escolarización, así como de procesos simultáneos de co-formación con compañeros de trabajo, lo que les permitió solventar las múltiples dificultades con la población infantil migrante.

En cambio, las docentes del PAEPEM tuvieron la ventaja de contar con la licenciatura en educación preescolar y dieron cauce a su desarrollo profesional con mayores elementos pedagógicos y experiencias previas de trabajo en escuelas multigrado. Sin embargo, también se valieron por una parte de procesos de autoformación, entendida en sentido amplio como un sujeto que se hace cargo de su propia formación con arreglo a un trayecto que le permite construir una identidad para sí y un *ethos* autónomo, prudencial y autorregulado que implica disciplina, esfuerzo y perseverancia (Yurén, 2005, p. 41). Y por otra, de procesos de co-formación, producto del acompañamiento solidario entre pares para contrarrestar sus limitaciones formativas.

Contrariamente a lo esperado, el acompañamiento pedagógico de otros agentes educativos (supervisores, asesores técnico pedagógicos, tutores) fue casi nulo.

7.2 Las dificultades

Las docentes de ambos programas compartían escenarios socioeducativos adversos y problemas comunes como la precariedad de los CEM, la atención simultánea a gru-

pos multinivel de preescolar y primaria y el desconocimiento de las lenguas y culturas de algunos NNA indígenas que les impedía la comunicación con quienes no hablaban español. Asimismo, se ocupaban de actividades ajenas a la enseñanza, pero indispensables para su desempeño, como asegurar el suministro de agua potable, contar con sanitarios, etc. En palabras de una de las docentes entrevistadas *hacer de todo.*

El hecho de dedicarse a la gestión asistencialista de recursos materiales y al «encargo directivo» que implica múltiples actividades administrativas a costa de restar tiempo a la enseñanza contribuyeron no sólo a naturalizar por las educadoras estas tareas, sino generar procesos de desprofesionalización.

7.3 Entre la vocación y la elección profesional

Las educadoras del PRONIM no dudaron en manifestar que la motivación principal para dedicarse a la enseñanza fue la vocación, mientras que sus compañeras del PAEPEM le otorgaron mayor importancia al compromiso profesional.

Llama la atención que la vocación[21] entendida como un llamado externo y predestinado sobre la ocupación de las personas, sigue influyendo en la elección de la carrera docente no sólo en México sino en muchos países latinoamericanos. Al respecto, el 67% de los docentes argentinos manifestaron que lo más importante para ejercer la profesión es «tener vocación», mientras que en México la preferencia por la vocación y el compromiso fue del 78% antes que por la formación profesional y técnica (Tenti, 2006, 2009; Tenti y Steinberg, 2011, pp. 129-130). Puede decirse que esta relación es una característica estructural de los docentes latinoamericanos y un factor decisivo en el momento de la elección de la carrera docente.

Sin embargo, hay que tomar con cautela los datos precedentes, pues en un estudio biográfico narrativo reciente sobre la elección profesional de 24 docentes de educación preescolar de la Escuela Normal, de donde egresaron las docentes del PAEPEM, la situación fue muy diferente, dado que la vocación ocupó el último lugar con apenas tres estudiantes (12%) (Galván, *et al*., 2021).

Además, en ese estudio las tres ideas centrales sobre el significado de la profesión fueron el compromiso, los valores y los conocimientos, lo que refleja el interés de los futuros docentes por otorgarle la importancia que merecen la adquisición de bases científicas al ejercicio profesional. En este sentido, las educadoras del PAE-

21 De acuerdo con Tenti y Steinberg (2011, pp. 115-119), tres dimensiones distinguen la vocación: 1) Inatismo (carácter no electivo e inclinación interiorizada). 2) Desinterés (abnegación, sacrificio, misión). 3) Compromiso afectivo (con los NNA y sus familias).

PEM también le dieron la mayor prioridad al compromiso social, pero la vocación no fue considerada porque -a diferencia de sus compañeras del PRONIM, deliberadamente, optaron por el ejercicio docente al concurrir a una institución de educación superior dedicada a la formación inicial de profesores.

7.4 Saberes y actitudes. Entre el oficio y el desarrollo profesional

Las experiencias de las docentes muestran la manera en que afrontaron los problemas de diversa índole mediante saberes que no pueden pasar desapercibidos para los actuales y futuros docentes que desconocen los contextos sociales en los cuales operan los CEM. En este sentido, las docentes de ambos programas construyeron saberes sobre esas realidades socioeducativas adversas y la comunidad escolar.

En primer lugar, construyeron saberes sobre las características de los NNA migrantes (capacidades, gusto por la escuela). En segundo, sobre acciones emergentes y limitadas para la enseñanza plurilingüe que significaron un reto pedagógico y didáctico todavía no resuelto (Juárez, *et al*., 2021). En tercer lugar, saberes sobre los contextos socioculturales, económicos y medioambientales en los cuales se desenvuelven los NNA, en este caso sobre los productos hortícolas que recolectan para aprovecharlos en proyectos escolares comunitarios como se propone en el modelo de la *Nueva Escuela Mexicana* y en cuarto lugar, saberes sobre el contexto social en su dimensión política; entre estos, su toma de conciencia sobre la inclusión educativa, la valoración de la diversidad cultural y sus inconformidades por la vulneración de derechos humanos de los NNA y de sus padres y madres de familia, particularmente de la explotación infantil, la desigualdad social y la reproducción del círculo de la pobreza.

Y de no menos importancia, una dimensión ética y existencial (saber convivir y saber ser) mediante la movilización de actitudes y disposiciones consigo mismo (compromiso y responsabilidad) y con los NNA, como procurarles apego, aprecio, confianza, empatía y seguridad, propiciando expectativas más esperanzadoras y mejores ambientes de aprendizaje para la inclusión de la diversidad cultural. Esta dimensión ética muestra que, en el trabajo docente, los profesores movilizan no sólo sus saberes sino relaciones interpersonales.

> En la cuestión relacional el maestro pone mucho de sí, pone su cuerpo, sus sentimientos, y emociones, es decir, mucho más que el conocimiento de competencias, técnicas o procedimientos aprendidos (Tenti, 2013, p. 136).

Vale decir que esas actitudes forman parte del sistema disposicional que configuran *el ethos profesional* integrado por tres elementos: 1) La eticidad internalizada (valores o prescripciones de lo que está permitido hacer y evitar). 2) Motivación (lo que invita e incita a cumplir con las obligaciones morales). 3) Cuidado de sí (medios que el sujeto procura para transformarse en sujeto ético y lo que aspira a ser) (Yurén, 2005, p.39).

En el marco de las ideas precedentes, fueron las docentes del PROMIN quienes construyeron su oficio valiéndose de la experiencia acumulada, dado que la fuente de sus saberes adquiridos dependió principalmente del trabajo práctico que les permitió desarrollar un conjunto de saberes, habilidades y disposiciones para superar los obstáculos que se les presentaron y aprovechar lo mejor de sí para ayudar a aprender a los NNA. Como lo subrayó una de las tres docentes, '*después de los años de servicio que teníamos nos construyó como personas y como docentes'.* En este sentido, fueron más proclives a la construcción del oficio, pero al mismo tiempo manifestaron su insatisfacción e interés por preguntarse no sólo qué hacer, sino cómo explicar o fundamentar las acciones realizadas y aquellas que a partir del contexto socioeducativo requieren de la actualización y el sustento teórico, como es el caso de los procesos de educación multilingüe e intercultural. Como señalan Rojas (2011) y Miranda (2015), y quien fuera coordinadora del PAEPEM en Zacatecas, se necesita un enseñante con un perfil específico que responda a las exigencias de esta población.

Por su parte, las docentes del PAEPEM también generaron saberes a partir de la práctica *('uno aprendió sobre la marcha'),* pero tuvieron la ventaja de contar con herramientas teóricas en el ámbito pedagógico y didáctico durante sus estudios de licenciatura en Educación Preescolar y si bien, comparten rasgos del oficio, propusimos el concepto de desarrollo profesional docente (DPD) para preguntarnos si la formación en instituciones de educación superior y las políticas de profesionalización docente que implica entre otras condiciones, la formación científica especializada, la autonomía, el reconocimiento social, el trabajo colegiado y el mejoramiento de las relaciones laborales, se han distanciado del trabajo artesanal cimentado en la pericia técnica, la vocación y la precariedad laboral.

Vale decir que en el DPD influyen diversos factores que lo favorecen o condicionan. Entre éstos, la carrera docente, porque allí se establecen las condiciones para el ingreso, permanencia y reconocimiento de trayectorias y méritos profesionales (Terigi, 2009; Murillo, 2006 en Cuenca, 2015, p. 18). Por otra

parte, la formación continua y la biografía y trayectoria de vida personal y profesional.

Afirmamos que las condiciones arriba mencionadas, todavía son una aspiración, pues la diversidad de responsabilidades que hoy se les exige a los docentes en contextos socioeducativos adversos como los que aquí se han documentado, muestran esta distancia e inclusive procesos de desprofesionalización.

De acuerdo con Tardif (2005), las docentes de ambos programas expresaron mediante sus relatos las exigencias de racionalidad sustentadas en los pensamientos, las ideas, los juicios y los argumentos y fueron producto del trabajo cotidiano en una diversidad de escenarios situados en determinadas condiciones socioeducativas. Sin embargo, desde la perspectiva del desarrollo profesional, consideramos que dicha racionalidad es insuficiente mientras no se complemente con los conocimientos teóricos y aportes de la investigación educativa para que la sabiduría de los docentes no se restrinja a la pericia técnica**.** Al respecto Lombardi y Abrile (2009), plantean que:

> el desarrollo profesional docente ocurre en la medida que se hacen posibles algunas condiciones básicas [...] 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' (p. 64).

7.5 Los significados de la experiencia

En resumen, para las docentes el significado compartido de la experiencia en los CEM fue un proceso siempre *difícil y fuerte de vivir* y producto del contexto socioeducativo cultural y local. Sin embargo, para las educadoras del PRONIM fue *'algo jamás imaginable de vivir'* en tanto que para las del PAEPEM un '*choque frontal'* y desconcertante que les cambió sus concepciones de la vida docente al afrontar situaciones muy complejas en condiciones de alta vulnerabilidad social y educativa. En ambos casos, tanto el *asombro* ante lo inimaginable en como el *choque frontal* en los contextos socioeducativos mencionados fueron la fuente de los saberes y las disposiciones, particularmente en su dimensión política y social (Figura 5).

Figura 5. Significados de las experiencias de docentes en los programas para la población infantil migrante (PRONIM/PAEPEM)



Fuente: Elaboración propia.

Por esta razón, para las educadoras del PAEPEM la supresión de este programa significó no sólo el abandono y mayor invisibilidad de estos centros, sino vulnerar los derechos humanos que les asisten a los NNA.

En definitiva, puede decirse que la experiencia de las educadoras de ambos programas estuvo marcada conforme al planteamiento de Larrosa (2006, 2009) por *lo que les pasó, les aconteció y les llegó* de modo abrupto, enfrentando situaciones de alteridad y transformación en sus formas de saber, saber hacer, convivir y de ser, reconociendo experiencias tanto de asombro y padecimiento como de apasionamiento y de responsabilidad, lo que les permitió formarse individual y colectivamente. De igual modo, en los relatos de la experiencia —como plantea Bruner—, estuvieron presentes *personajes*, *infracciones, acciones, soluciones y la coda o valoración retrospectiva* que hizo cada una de las educadoras (Bruner, 2003, p. 34). Asimismo, los relatos reafirmaron la identidad de cada docente expresando su inconformidad, el compromiso ético, la satisfacción, la negociación de significados y las posibilidades de pensar e imaginar otras realidades educativas no oprobiosas para la población infantil migrante como obligarlos a trabajar y menospreciar sus identidades lingüísticas y culturales.

Conclusiones

1. Las experiencias en CEM de Zacatecas de Nallely, Fátima y Morayma en la etapa fundacional del PRONIM y posteriormente del PIIE entre 2013 y 2018, así como las de Carolina, Mayra y Adriana durante y después de la etapa efímera del PAEPEM (2019-2021), muestran que la iniciación docente en centros de educación migrante es uno de los procesos más difíciles y complejos que enfrentan no sólo los docentes de nuevo ingreso, sino quienes tuvieron experiencias previas en escuelas unitarias y multigrado, debido a las condiciones de precariedad mencionadas a lo largo de este estudio y agudizadas con la supresión del PAEPEM.

2. El proceso de adaptación para las docentes en CEM implica mayor tiempo y dificultades que el de una escuela general debido a los contextos socioeducativos de interculturalidad cuyos desafíos rebasan los aprendizajes adquiridos durante la formación inicial.

3. La escasa cobertura educativa, la carencia de recursos de los CEM, la pobreza de las familias de los jornaleros agrícolas migrantes, particularmente de grupos étnicos y el trabajo infantil forzado por sus padres de familia, y tolerado por autoridades laborales generan la inasistencia, la falta de permanencia en los CEM y el bajo aprovechamiento escolar que vulneran el derecho a la educación, minando a su vez las expectativas individuales y de formación colectiva de las educadoras al dedicar parte de su tiempo de enseñanza a gestionar la recepción de recursos o su adquisición. Por esta razón, las educadoras comparten tareas similares a las de un interventor educativo o trabajador social que las distraen de la tarea de enseñantes y obturan las opciones para su desarrollo profesional. Este papel se naturaliza porque sin gestionar recursos materiales imprescindibles para el funcionamiento de los CEM, es inviable el ejercicio docente.

4. Los docentes de carrera procuran, en la primera oportunidad, evadir trabajar en CEM porque significan mayores desventajas con respecto a su situación laboral (recorrer mayores distancias, tiempo de dedicación, gastos de transportación, etc.,) y múltiples dificultades al desconocer el trabajo con NNA en situaciones de vulnerabilidad social y diversidad cultural. En este escenario de precariedad el mito vocacional e incondicional cobra menor fuerza dando lugar a una resignificación de la docencia como trabajo y como responsabilidad social (Birgin, 2000, p. 234).

5. En las voces de las educadoras se constata la pérdida de las lenguas originarias de los NNA y resolver este problema implica contar con educadores bilingües biculturales.

6. La conversión de los CEM en escuelas preescolares generales y de primaria en modalidad de niños migrantes, fue una medida arbitraria de política educativa que profundiza las desigualdades educativas porque ignoró las particularidades de esta población y eliminó los apoyos económicos que compensaban dichas inequidades.

7. Restituir los CEM y los apoyos indispensables para cumplir el derecho a la educación de los NNA migrantes e indígenas e impedir que realicen trabajo de cualquier tipo son medidas inaplazables.

Referencias

Birgin, A. (2010), «La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión», en P. Gentili y Gaudêncio Frigotto (Compiladoress*), La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo,* Clacso, pp. 221-235.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M., (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación,* La Muralla.

Bolívar, A. (2014) «Las historias de vida del profesorado: voces y contextos», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. *19* (62), pp. 711-734. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf

Bruner, J. (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida,* FCE.

Bruner, J. (2006), *Actos de significado*, Alianza Editorial.

Bruner, J. (2012), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia,* Gedisa.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022). Escuelas comunitarias para migrantes menores de edad. *Boletín mensual, núm. 6*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-6-2022.pdf

Conelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995), «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en J. Larrosa, *et al., Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación,* Laertes, pp. 11-59.

Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010), *Investigar la experiencia educativa*, Morata.

Cuenca, R. (2015), *Las carreras docentes en América Latina.la acción meritocrática para el desarrollo profesional*, OREALC/UNESCO. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/3267.pdf

Delory-Momberger, C. (2014), «Biografización, biograficidad y heterobiografía», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* núm. *19*(62), pp. 695-710. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf

Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019), *Reglas de Operación del Programa* Aten*ción Educativa de la Población Escolar Migrante* (PAEPEM).

Dosse, F. (2012), *El giro reflexivo de la historia. Recorridos epistemológicos y la atención a las singularidades*, Ediciones Universidad de Finis Terrae.

Dubet, F. (2010), *Sociología de la experiencia*, Madrid, Ed. Complutense/Centro de Investigaciones Sociológicas.

Foster, R. (2009), «Los rostros de la alteridad», en C. Skliar y J. Larrosa (comp.) *Experiencia y alteridad en educación,* Homo Sapiens.

Galván, A., *et al*., (2021), *La biografía didáctica. Una construcción social en la elección profesional como docentes*, México, Zacatecas, Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho».

Gzesh, Susan. (2008), «Una redefinición de la migración forzosa con base en los derechos humanos», en *Migración y desarrollo*, núm. 10, pp. 97-126. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870759920080001000005&lng=es&tlng=es

Hargreaves, A. (1996), «Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional», en B. Ávalos y M. E. Nordenflycht (coords), *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias,* Santiago, Santillana /Aula XXI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020), *Censo de Población y Vivienda 2020. Cuestionario Básico*, México.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007), *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe 2007*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf

INEE. (2016), *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Directriz_migrantes.pdf

Jiménez, R. (2010), *Reestructuración agrícola en México: producción hortícola e incorporación del trabajo de jornaleros indígenas migrantes en Zacatecas. El caso de la región de Fresnillo y Villa de Cos.* [Tesis de Doctorado en Estudios del Desarrollo no publicada] Universidad Autónoma de Zacatecas. http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/301/1/TESIS%20DOCTORADO%20Rigoberto%20Jimenez%20Diaz.pdf

Jiménez, R., y Aguilar, C. (2016), *Diagnóstico de los jornaleros agrícolas indígenas en la región hortícola del Estado de Zacatecas,* México, SEGOB/UAZ.

Juárez, D., Solano, L., Cervantes-Goméz, J., y Vega, L. (2021), «Estrategias de enseñanza para niños, niñas y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en México», en *Cuestiones, Pedagógicas,* núm. *1*(30), pp. 79-92. https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/17610/15217

Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* FCE.

Larrosa, J. (2006), «Sobre la experiencia I», en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. *18*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065

Larrosa, J. (2009), «Experiencia y alteridad en educación», en Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.

Loyo, A. (2008), *Evaluación Externa. Programa de Educación preescolar y primaria para Niños y Niñas de Familias de Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM).* México, UNAM. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1409/2/images/informe_final.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2022), «Escuelas comunitarias para migrantes menores de edad», en *Boletín mensual, núm. 6*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-6-2022.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2024), «Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes».https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/atencion_jornaleros_migrantes24.pdf

Coordinación Estatal de Planeación. Estado de Zacatecas (2019), *Revisa gobierno de Zacatecas el programa de atención a jornaleros agrícolas migrantes y locales*. https://atomos.com.mx/revisa-gobierno-de-zacatecas-el-programa-de-atencion-a-jornaleros-agricolas-migrantes-y-locales/

Messina, G. (2023), *Taller de narrativa,* México, No publicado.

Migueléz, A. (2016), «Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada», en *Empiria. Revista de metodología de las ciencias sociales*, núm. *34*, pp. 101-119. https://www.redalyc.org/pdf/2971/297145846004.pdf

Miranda, F. (2015), *Preescolares migrantes. diagnóstico y propuestas de política pública,* Praxis.

Lombardi, G., y Abrile, M. I. (2009), «La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina», en C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, OEI/Fundación Santillana, pp. 59-66. https://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1266_01.pdf

Porlán, R. (1995), *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación,* Díada.

Rojas, T. (2005), *Informe Final de la evaluación externa del programa Educación Primaria para Niños y Niñas Migrantes 2004-2005.* UPN.

Rojas, T. (2006), «Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes», en *Estudios Sociales,* núm. *14*(17), pp. 95-120. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41702704

Rojas, T. (2011), *Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*, México, UPN. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/rojas-inequidades-educacion-primaria-nna-jornaleros-am.pdf

Rojas, T. (2018), «Organismos internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de niños migrantes agrícolas», en C. Rodríguez y T. Rojas (Coords), *Migración interna, infancia y derecho a la educación: aproximaciones interdisciplinarias, actores, y propuestas de políticas públicas,* Universidad Iberoamericana, pp. 43-74. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf

Rojas, T. (2023), «Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes», en *Revista Iberoamericana de Educación Rural* núm. *1*(1), pp. 49-64. https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/11/64

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), *Acuerdo número 602 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Jornaleras Agrícolas Migrantes,* México. Autor.

SEP. (2012), *Saberes itinerantes. 30 años del PRONIM*, México.

Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas (2018), *Departamento de Programas de Desarrollo Escolar. Plan Anual de Trabajo (PAT) 2018*, México.

Siciliani, J. M. (2014), «Contar según Jerome Bruner», en *Itinerario Educativo*, núm. 63, pp. 31-59. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Itinerario/article/view/1480/1249

Tardif, M. y Gauthier, C. (2005), «El maestro como «actor racional»: Racionalidad, conocimiento, juicio», en L. Paquay, *et al*. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias,* FCE, pp. 309-354.

Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea.

Tenti, E., y Steinberg, C. (2011), *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada,* IIPE/UNESCO.

Tenti, E. (2013), «Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación», en M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*, Unesco/IIPE, pp. 121-142. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225260

Tenti, E. (2021), *La escuela bajo sospecha*, Argentina, Siglo XXI.

Ventura, M. (2010), «Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia», en J. Contreras y Nuria Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Morata, pp. 225-240.

Weinstein, L. (2013), «La perspectiva del asombro en la educación», en J. Osorio y Luis Weinstein (Eds.), *El Asombro de la Educación: Perspectivas, experiencias y propuestas para desarrollar nuevos paradigmas de aprendizaje*, Universidad Bolivariana, pp. 9-20.

Yurén, T. (1999), «Formación, necesidades y valores», en T. Yurén, *Formación, horizonte, al que-*

hacer académico. Reflexiones filósofico-pedagógicas, UPN, pp. 25-36. http://200.23.113.51/pdf/xplora/Maria%20Teresa%20Yuren%20Camarena.pdf

Yurén, T. (2005), «Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de profesores», en T. Yurén, C. Navia y G. Cony Saenger (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores,* Pomares Corredor, pp. 19-45.

Yurén, T., Rojas, A., De la Cruz, M., Espinosa, J., y Escalante, A. (2011), «Cuando la Justicia falla por simpleza. Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola», en *Revista Sinéctica,* núm. *37*, pp. 1-17. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/106/98

SABERES EXPERIENCIALES Y AUTOFORMACIÓN DE UNA TUTORA DE DOCENTES NOVELES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

José Alonso Garza Gutiérrez
Jaime Calderón López Velarde

Introducción

La inserción a la docencia como parte del trayecto profesional de los profesores en la educación básica, comenzó a ser motivo de atención desde el año 2000 en países como Chile y Argentina debido a las diferentes problemáticas[22] y a los procesos de adaptación a la cultura escolar que enfrentaban los docentes de manera aislada e individual.

La inserción profesional corresponde al periodo en el cual los profesores transitan de estudiantes a docentes y se caracteriza por un cúmulo de tensiones y aprendizajes intensos que se dan en contextos generalmente desconocidos y en ocasiones hostiles; además, representa un desafío de estabilidad personal y profesional, dado que «las primeras experiencias parecen a veces ser una cuestión de supervivencia» (Marcelo, 2021, p. 217).

Puede decirse que el docente novel es aquel profesional con poca experiencia que siente que la preparación recibida durante su formación inicial ha sido insuficiente para dar respuesta inmediata ante la magnitud de los problemas que tiene por delante, viéndose afectado por situaciones difíciles que van desde la incertidumbre, la soledad hasta la impotencia (Calderón, 2020, p. 27).

Este proceso implica para el docente novel una reconfiguración que incluye por un lado los elementos que ya posee durante su formación inicial y por el otro, la puesta en marcha de esos conocimientos en situaciones reales y complejas.

Ante este escenario, el apoyo de un docente con mayor experiencia y reconocimiento para orientarlo, oportuna y eficazmente mediante consejos, ha sido el

22 A partir de la revisión de diferentes estudios Veenman (1984) identificó un total de 24 problemáticas, entre las que destacan; la disciplina en el salón de clase, la motivación de los alumnos, el manejo de diferencias individuales, etcétera.

punto de partida del acompañamiento pedagógico para que los docentes noveles adquieran paulatinamente mayores certezas ante situaciones que todavía no logran dominar (manejo de contenidos, recursos didácticos, disciplina escolar, evaluación, adaptación a la cultura escolar, etc.). Sin embargo, la ayuda de otros compañeros implica no sólo orientar al docente novel en aspectos profesionales, sino en asuntos personales (confianza, empatía, paciencia, etc.), debido a la complejidad del periodo de inserción (Borko citado por Marcelo, 2008).

Así pues, para aminorar lo que se ha denominado *choque con la realidad* (Veenman, 1984), desde los años 90 se implementaron a nivel internacional programas de acompañamiento mediante mentores, tutores y asesores para favorecer el tránsito de estudiante a docente y atenuar no sólo la incertidumbre que implica la inserción profesional, sino contener antes de cumplir cinco años, el abandono de muchos docentes, particularmente en el contexto latinoamericano en donde estas carreras docentes son poco atractivas y no logran retener a los buenos profesionales (Vaillant, 2022).

Apostar entonces por programas de iniciación docente para que los jóvenes recién integrados al ejercicio profesional sean acompañados por mentores o tutores experimentados para ayudarlos a desempeñarse profesionalmente ha sido el camino seguido por muchos países para mejorar la calidad docente y evitar su abandono temprano en esta etapa de despegue profesional. En este sentido la revisión de la literatura a nivel internacional confirma los efectos positivos de los programas de inducción tanto en el mejoramiento de las prácticas docentes (Everston y Smith, 2000, Davis y Higdon, 2008, Stanulis y Folden, 2009, en Ortuzar *et al*., 2011, p. 270) como en el aprovechamiento escolar (Thompson *et al*., 2004, Rockof, 2008) y en la retención de los docentes principiantes (Ingersoll y Kralik, 2004; Kapadia *et al*., 2007; Cohen y Fuller, 2006 citados en Smith e Ingersoll, 2011; Moir *et al*., 2009).[23]

Calvo (2014) documentó diferentes experiencias y estrategias de acompañamiento en diversos países como en Singapur en donde se asigna un docente experto a los docentes principiantes en cada institución educativa. Este programa incluye mentorías, observaciones de clase, modelamiento, análisis reflexivos de la práctica y de situaciones concretas. En Ontario, Canadá antes de iniciar el proceso

23 La OCDE reveló que los docentes en Chile que informan haber participado en programas de inducción docente tienen 2.5 más probabilidades de haber participado en tres o más tipos diferentes de desarrollo profesional, cifra superior a la de cualquier otro país de TALIS (OCDE, 2017, p. 153).

de mentorías se identifican previamente las necesidades de los docentes principiantes y también se toman en cuenta la comunicación con padres de familia, el manejo del aula, estrategias de evaluación y didácticas.

En el caso de Finlandia estos programas combinan investigación, práctica, reflexión y enfatizan el análisis de problemáticas, valiéndose del apoyo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como de la observación de clases en el aula.

En Suiza la estrategia consiste en grupos de práctica agrupados en una red estructurada de apoyo a los docentes principiantes para resolver sus problemas y cuentan con un profesor orientador. Además, se realizan visitas de observación para posteriormente realizar procesos reflexivos con los docentes observados. Destaca el hecho de que entre los docentes noveles se observan unos a otros junto con la presencia del orientador en una dinámica de tres fases: 1. Pre-observación. 2. Observación. 3. Reflexión. Y en Israel el acompañamiento se centra en el mentor y grupos de trabajo que se reúnen cada dos semanas para discutir problemas de enseñanza y gestión muy similar a lo implementado en Nueva Zelanda en donde los principiantes también forman grupos de apoyo al menos una vez al mes.

En la región latinoamericana, como se ha mencionado, Chile, Argentina y recientemente Ecuador, Perú y Uruguay, han desarrollado programas de inserción a la docencia mediante mentorías y tutorías.

En México las políticas de formación docente también dieron un paso importante al establecer en 2014 una estrategia nacional de tutoría en el marco de la derogada Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) de 2013. Sin embargo, esta política tuvo continuidad en el actual gobierno y se propuso:

> Fortalecer las competencias de los docentes y técnicos de nuevo ingreso para favorecer su inserción en el trabajo educativo, autonomía profesional, participación en el trabajo de la escuela, comunicación con las familias de los alumnos y aprendizaje profesional permanente (SEP, 2021, p. 39).

Los tutores operan en modalidad ya sea presencial, en línea o en zonas rurales y son seleccionados mediante una convocatoria abierta en la cual se reconocen los méritos y su destacado desempeño docente.

En cuanto a la investigación sobre docentes noveles en los países latinoamericanos, incluyendo México, todavía es incipiente, pero tiende a incrementarse

debido al impulso de los programas nacionales de acompañamiento pedagógico. Los siete *Congresos Iberoamericanos sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la Docencia* (2008-2021), así como el estudio comparado sobre los programas de acompañamiento pedagógico para docentes noveles en Chile, Ecuador, México y Uruguay (Calderón, 2020) muestran este interés creciente. En este estudio se reportan notables aportes. En Chile, el establecimiento del sistema nacional de inducción docente que incluye trayectos profesionales en la carrera docente, en Ecuador, la focalización de las mentorías en la enseñanza de la lectoescritura y en poblaciones vulnerables, en México, la distintas modalidades de tutoría y el énfasis en las observaciones de clase y en Uruguay la variedad de dispositivos pedagógicos (Calderón, 2020, p. 272). Otros logros se resumen en el reconocimiento de las tutorías y mentorías como un derecho educativo y la valoración positiva de los docentes noveles.

Y entre los problemas por resolver, la falta de mentores y tutores, el retraso de sus actividades, los procesos de gestión, la escasa articulación con otras instancias y agentes de acompañamiento (directores, asesores, supervisores, etc.,) y los casi inexistentes procesos de seguimiento y evaluación en lo local, regional y nacional.

Sin embargo, otros estudios realizados en la región latinoamericana subrayan la persistencia de las siguientes dificultades (Vaillant, 2022, p. 36):

- La angustia por llegar al aula en diversos contextos.
- Tareas desconocidas como planificación, metodologías, evaluación, etcétera.
- Limitaciones en la gestión de la disciplina en el aula.
- Problemas para relacionarse con los compañeros del centro educativo.
- Nudos gordianos con pocas herramientas y repertorios.

En México, a lo largo de casi una década de operación de la estrategia de tutorías, diversos informes del derogado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), (SEP, 2020) y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2020) reportaron logros importantes como su instauración, nivel de cobertura, atención diversificada a los tutorados, acompañamiento situado, pero también múltiples dificultades. En efecto, una revisión de los productos de investigación realizados durante el periodo 2014-2023 sobre la

estrategia de tutorías, [24] reportaban muchas deficiencias, entre estas, la falta de formación específica para los docentes tutores. Asimismo, el predominio de tutorías individuales y aisladas, la nula conformación de colectivos y redes para compartir experiencias entre tutores y retrasos en la gestión y pago de los incentivos a tutores (Calderón, 2020, MEJOREDU, 2020, Alvídrez, 2022, Sánchez y Cáceres, 2022). Por último y más preocupante, la falta de seguimiento y evaluación, así como el hecho de tutores sin ninguna experiencia que son designados a escuelas multigrado o de población infantil de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Y en la enseñanza secundaria, a los tutores responsabilizados de asignaturas distintas a su especialidad.

Además, la escasa investigación[25] sobre tutorías para docentes de nuevo ingreso en la educación básica, han centrado su atención en conocer las dificultades que enfrentan los noveles para adaptarse a la cultura escolar y responsabilizarse de los aprendizajes de niños y niñas en distintos contextos socioeducativos, pero se ha restado importancia a la manera en la cual los tutores han afrontado múltiples obstáculos, ignorándose a su vez los saberes adquiridos durante los procesos de acompañamiento pedagógico.

En resumen, muchos de los problemas sobre la estrategia de tutoría desde su implementación en México todavía no se han resuelto. Ante esta situación poco alentadora, consideramos cinco razones que deben tomarse en cuenta si se quieren mejorar y superar los problemas antes mencionados.

La primera, la importancia de conocer y sistematizar la serie de saberes que movilizan porque provienen de su experiencia y prácticas realizadas en contextos de acompañamiento situados que muestran formas diversas de hacer tutoría que aportan aspectos puntuales que la favorecen o la obstaculizan y son determinadas por sus características personales, su preparación, así como de sus motivaciones para realizar esta función. En pocas palabras, revelar las ausencias para visibilizar experiencias no investigadas (Messina, 2011, p. 70).

24 Se consultaron las siguientes fuentes:1) Artículos en revistas de investigación educativa nacionales e internacionales. 2) Los repositorios de siete universidades autónomas, así como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional sede Sur, y dos sedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). 3) Las ponencias de los últimos congresos del COMIE (2015-2021), las del segundo congreso estatal y primero nacional de tutorías realizado en el estado de Puebla en 2021 y 2022 respectivamente, así como las actas del *VII Congreso Internacional sobre el Profesorado Principiante* celebrado en modalidad virtual en 2021 y 4) El informe de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020).

25 En las memorias de cuatro congresos nacionales del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de 2015 al 2021, apenas hubo 13 ponencias sobre la estrategia de tutorías.

La segunda, que dichos saberes constituyen una fuente imprescindible para compartirlos con otros tutores y permiten abrir líneas de actuación de los futuros tutores.

La tercera, porque los docentes que incursionan como tutores por primera ocasión, también son noveles en esta actividad adicional, pero distinta a la docencia que implica a su vez una opción de desarrollo profesional porque amplía sus saberes en un campo novedoso de intervención y abre en la formación docente una línea de investigación educativa (Vezub y Alliaud, 2012; Calderón, 2020; González *et al.,* 2022).

La cuarta, que la experiencia y el reconocimiento destacado de los docentes tutores no es suficiente porque compartir y aconsejar a los docentes noveles requiere entre otras cosas, movilizar no sólo capacidades cognitivas sino socioemocionales y éticas y adquirir habilidades específicas para cumplir con este cometido (Maturana, 2020; Calderón, 2020).

Y la quinta, conocer si la escasa formación específica para el ejercicio de tutores de docentes noveles los conduce a realizar procesos autoformativos y ocasionalmente recurrir a otros tutores o agentes educativos (directores, supervisores, etc.).

En el marco de las razones precedentes y del desconocimiento local y regional de las acciones emprendidas por los tutores, cabe preguntarse:

¿Por qué motivos decidieron los docentes asumir el papel de tutor y cuál fue el procedimiento institucional para incorporarse a esta estrategia?, ¿Cómo afrontaron los obstáculos que se le presentaron?, ¿Qué saberes y cómo los adquirieron al ejercer esta función?,¿Qué modelo de acompañamiento predomina en las prácticas de tutoría? ¿Cuáles estrategias les dieron buenos resultados y por qué? ¿Contribuyeron estos procesos a su desarrollo profesional? ¿Qué medidas proponen para mejorar las prácticas de tutoría? ¿Los cambios propuestos en la normatividad reciente han mejorado los procesos de implementación de las tutorías?

Para dar respuesta a las anteriores interrogantes, se emprendió una investigación[26] con tres tutores de docentes noveles en educación primaria que participaron antes y después de las nuevas regulaciones[27] propuestas por la Unidad del Sistema

26 La investigación lleva por título *Los saberes experienciales de los tutores de nuevo ingreso en la educación primaria* y se inscribe en el programa de Doctorado en Desarrollo Educativo de la Región Noreste con Énfasis en Formación Docente ofertado por la UPN, Unidad Zacatecas.

27 A partir del ciclo escolar 2022-2023 se consideraron diferentes elementos multifactoriales para ser candidato a tutor (a), los cuales son; 1) Formación profesional; 2) Capacitación y actualización profesional; 3) Experiencia en asesoría y acompañamiento; 4) Reconocimiento al quehacer educativo en al aula y en la escuela; y 5) Antigüedad. El aspecto de reconocimiento al quehacer educativo en el aula y en la escuela, a partir del ciclo escolar 2023-2024 y en el ciclo escolar 2024-2025 se valora a través de un curso autogestivo (USICAMM, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024).

para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAM) con un doble propósito. El primero para conocer y sistematizar la experiencia de cada docente mediante los saberes adquiridos, así como los obstáculos y aciertos para compartirlos y mejorar las políticas y prácticas de acompañamiento pedagógico y de desarrollo profesional.

Y el segundo, para comparar y conocer si hoy día hay avances en la resolución de los problemas en la implementación de la estrategia de tutoría.

En este trabajo presentamos los resultados de la primera de tres entrevistas con una docente de educación primaria de una zona escolar de Zacatecas que durante el ciclo escolar 2021 y 2022, y antes de la actual normatividad, asumió temporalmente la responsabilidad de ser tutora de tres docentes de nuevo ingreso.

La estructura temática abarca tres apartados. En el primero, exponemos los conceptos clave que guían la investigación y el proceso metodológico. En el segundo, describimos el contenido del relato de la tutora entrevistada, mientras que en el tercero nos ocupamos de examinarlo e interpretarlo, retomando los conceptos clave y supuestos que guiaron la investigación para finalizar con las conclusiones.

1. Experiencia y saberes

La experiencia guarda una estrecha relación con los saberes, de hecho, son indisociables porque los saberes son la experiencia que se sedimenta, y es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud por conocerla. La experiencia es única e irrepetible, es lo que le acontece al individuo, lo que vive y lo que reflexiona de eso que le pasó.

Los saberes experienciales se forman a partir de su apertura a los mismos y al mantener una relación pensante sobre lo que pasa, así se nutre el saber sabio de la interrupción de lo ya sabido que permite mirar de nuevo y pensar, dando apertura a lo inesperado «el saber de la experiencia, precisamente porque mantiene su vinculación pensante con el acontecer de las cosas, porque no se abstrae de la realidad, sino que se mantiene cercano a ella, atento a ella» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 59).

Para estos autores, el saber de la experiencia es más grande que el saber pragmático debido a que la experiencia es también experiencia de sí y saber de sí, va unida a un pozo de sabiduría, el cual está abierto a la novedad, con disposición de

renunciar a lo ya conocido para volver a estar atentos y resignificarlo «el saber de la experiencia no es una repetición o un duplicado de lo vivido, sino más bien un saber que da intensidad, profundidad, expansión, apertura a la experiencia» (p. 60).

En consonancia con las ideas precedentes, para Larrosa (2003), la experiencia es aquello que le acontece al sujeto, es eso que le pasa, que ocurre en él y no fuera. La experiencia tiene lugar en la persona, pasa en ella, es un movimiento de ida y de vuelta y también de salida porque implica ir a eso que me pasa, al encuentro con el acontecimiento y de vuelta porque la experiencia afecta a la persona, tiene efectos que producen afectos, marcas, huellas «el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación con el acontecimiento, que se altera, que se enajena» (Larrosa, 2009, p. 16). El sujeto de la experiencia se convierte entonces en un territorio de paso, de pasaje, «la experiencia es en primer término un encuentro o una relación con algo que se experimenta, que se prueba» (p. 73). Asimismo, el lugar de la experiencia tiene lugar en la subjetividad del sujeto, es decir, un individuo que permite que algo le pase, a sus palabras, ideas y sentimientos. En este sentido la experiencia no es general, le pertenece a alguien «la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio» (Larrosa, 2009, p. 15).

A partir de los principios de alteridad, exterioridad y alineación, Larrosa conceptualiza a la experiencia como el resultado de la aparición de algo externo, ajeno al sujeto, «algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro» (p. 15).

Por su parte, Zeitlar y Barbier (2012) ubican a la experiencia dentro de tres zonas semánticas; la primera se relaciona con el acontecimiento, es lo que les sucede a los sujetos en el hacer de su actividad y las transformaciones del mundo en el que participan, es decir, las transformaciones de ellos mismos y como sujetos que transforman el mundo. La segunda, lo que los sujetos hacen con lo que les sucede, vinculado a la construcción de significados, operaciones mentales que realizan para ellos mismos desde y sobre la actividad. La tercera, lo que dicen sobre lo que les sucede, lo que implica las comunicaciones, las narraciones y su formalización que se concretan a través de la propia actividad, lo que da lugar a la comunicación de la experiencia. Y es esta línea de investigación la que ocupa nuestra atención, que tutores comuniquen su experiencia durante el proceso de inserción profesional mediante los relatos de sus vivencias, de sus saberes construidos y generados por aquello que les pasó, para así llegar a la experiencia formalizada.

En síntesis, el saber es el fruto de aquello que hemos vivido y nos ha resignificado, es lo vivido hecho experiencia, siempre con disposición a extraer aprendizajes desde un nuevo punto en el cual podemos posicionarnos, ver algo que antes no era visible, la experiencia se acompaña del pensamiento, el saber que se genera es entonces el resultado de una relación entre el pensamiento con el acontecer de las cosas.

Por su parte, Tardif (2014) conceptualiza al saber docente como algo plural, compuesto, heterogéneo, que se envuelve en el propio ejercicio del trabajo, con un saber hacer diverso, que proviene de fuentes variadas y de naturaleza diferente, la experiencia no es sino el espacio en el que se aplican saberes «siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes» (p. 17). De la amalgama de saberes docentes, Tardif (2014) define los saberes experienciales como «el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos» (p. 30).

Tardif (2014), aborda la importancia de sistematizar la experiencia para extraer saberes que fortalezcan los procesos de formación docente al señalar que:

> A través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad: las certezas subjetivas deben sistematizarse, a fin de transformarse en un discurso de experiencia, capaz de informar o de formar a otros docentes y de proporcionar una respuesta a sus problemas. La relación de los profesores jóvenes con los docentes experimentados, los colegas con los que trabajamos a diario en el contexto de proyectos pedagógicos de duración más larga, el entrenamiento y la formación de los alumnos en prácticas y de los docentes principiantes son situaciones que permiten objetivar los saberes de la experiencia (p. 40).

Los saberes que proceden de la experiencia tienen como fuente la práctica en la escuela, en el aula y la experiencia de otros docentes. Este saber está ligado a las funciones propias de la docencia, es práctico e interactivo y descansa sobre un conjunto de conocimientos que se movilizan en función de los contextos y requerimientos, es complejo y abierto.

Sin embargo, el saber de la experiencia puede ser abordado desde dos perspectivas, la primera relacionada con los saberes adquiridos en diferentes situaciones y ámbitos del trabajo docente (contenidos disciplinarios y didácticos, evaluación, gestión escolar, vínculo con los padres de familia, etc.,) que son

valiosos porque se pueden compartir con los docentes noveles, pero sin asumir un cargo formal o institucional para dedicarse a este cometido. La segunda se refiere a los saberes específicos de los docentes que se han desempeñado como tutores para profesores principiantes o asesores técnico pedagógicos de los docentes en servicio, lo que no implica enseñarles, sino contribuir a su desarrollo profesional, compartiendo sus experiencias. El desarrollo profesional docente se entiende como un proceso sucesivo de etapas en las que se despliegan diferentes capacidades y competencias para generar saberes en las diferentes dimensiones del trabajo docente (Calderón, 2020). En el siguiente punto abordamos las características generales de los modelos de tutoría.

1.1 Acompañamiento Pedagógico, tutoría y mentoría

El verbo de acompañar se inscribe en diferentes ámbitos sociales, no obstante, tomando una puesta en común implica estar o ir en compañía de otra persona, coexistir simultáneamente con alguien más durante una etapa o proceso (Real Academia Española, 2023).

Como señala Planella (2008), «se trata de compartir con otro o con unos otros, el propósito de llegar a una meta o de conseguir alguna cosa conjuntamente» (p. 2). Martínez y González (2010) resaltan dos dimensiones del acto de acompañar. La primera implica lo relacional, es decir, participar en los sentimientos de alguien y unirse con otro para atender algún asunto.

En cuanto al segundo aspecto, este señala la integración, vivenciando el conjunto de experiencias y sentimientos. En palabras de los autores, «acompañar convoca a compartir, a agregar valor y sentido, a reconocer y a coexistir, estar y hacer con otros, en condición de iguales y con sentido de proyecto desde horizontes compartidos» (p. 528).

García (2012) recupera la propuesta socioeducativa del acompañamiento, caracterizándolo como un proceso orientado a la constitución de sujetos democráticos para la búsqueda de la autonomía e identidad colectiva enriqueciendo a su vez la identidad individual mediante la consolidación de una relación de mejora mutua, el acompañamiento es una construcción compartida entre los sujetos. Y por esto, tanto los acompañantes como los acompañados, experimentan mejoras importantes en el ejercicio de su profesión y en la comprensión de sus responsabilidades ciudadanas (p. 14).

En esta línea de pensamiento, Maureira (2015) plantea al acompañamiento

como un caminar junto de los actores escolares, en un diálogo horizontal y permanente, que se desarrolla en un contexto de confianza mutua, con el fin de enfrentar en colaboración, desafíos profesionales y educativos significativos.

Cabe mencionar que en la literatura dedicada a los docentes noveles la mentoría, tutoría o asesoría se ha empleado como sinónimo de acompañamiento. Sin embargo, la característica principal que comparten los tres términos mencionados alude a una relación jerárquica de quien posee mayor experiencia en el ejercicio docente y es investido de autoridad con respecto a quienes no poseen este atributo.

En cualquier caso, el papel de estos agentes educativos suele asociarse a una labor de alineamiento de los docentes a las orientaciones de los expertos que en términos generales remiten a tareas de supervisión, evaluación y control (Leiva y Vázquez, 2019).

Por el contrario, la idea de acompañamiento —como se ha señalado— parte de reconocer la igualdad en la diferencia y en el establecimiento de una relación de apoyo solidario entre colegas o compañeros de trabajo para ayudarlos a resolver los problemas que se les presentan con sus alumnos y otros agentes de la comunidad escolar (autoridades educativas, padres de familia, etc.). En otras palabras, como una oportunidad para compartir saberes al tiempo que aprender de los docentes no experimentados sin anteponer la investidura que les confiere superioridad y que frecuentemente es la fuente de resistencias de los docentes noveles.

En las siguientes líneas centramos la atención en diferentes modelos de mentoría/tutoría o de acompañamiento para mostrar la manera en que favorecen o limitan el desarrollo profesional de los docentes noveles.

1.2 Modelos de mentoría

Vonk (1996, citado por González Brito, *et al*., 2005, p. 51) fue quien estableció la expresión «*Nadar o hundirse*» para referirse a los docentes noveles que no contaban con ningún tipo de apoyo para afrontar su inserción profesional en la escuela y en el salón de clases, valiéndose de sus escasos recursos para salir a flote en condiciones por lo general adversas. Un segundo modelo fue el denominado *colegial*, consistente en buscar ayuda en términos informales con sus compañeros docentes o cuando estos de manera solidaria les prestan su apoyo y consejos. En cambio, en el tercero, *de competencia mandatada,* se instaura una relación formal y jerárquica entre el docente experimentado y el principiante para poner a su alcance orientaciones para fortalecer sus competencias básicas.

Por último, el cuarto modelo de *mentor protegido formalizado*, se le confiere a un docente este cargo durante un periodo determinado y con una previa formación especializada (Vonk, citado por González Brito, *et al*., 2005, pp. 51-62).

Otros autores (Vezub y Alliaud, 2012) también proponen cuatro modelos de acompañamiento:

1. *De relación terapéutica*, que enfatiza las relaciones interpersonales con la participación de un acompañante interno o externo a la institución, quien le facilita a los docentes noveles adaptarse en la organización y cultura escolar para atemperar sus temores y sentirse aceptados. 2. *De acompañamiento como servicio técnico.* Se vale de un mentor externo y especializado, pero vinculado con las instancias de supervisión y apoyo centrado en su trabajo individual, manteniéndose al margen de lo que acontece en el centro escolar. 3. *De cierre del proceso de formación y habilitación profesional*, cuya finalidad es compensar las competencias docentes en la formación inicial, predominando una relación jerárquica y evaluativa por parte del mentor. 4. *De proceso de mutua formación y retroalimentación*, cuyo eje central es analizar los problemas de los docentes noveles identificados por el mentor en colectivos docentes en la propia escuela.

Otro planteamiento se refiere a tres tipos de mentoría resultantes de un estudio comparado en Australia, Suecia y Finlandia (Asporfs, *et al*., 2014):

1. *Mentoría como supervisión.* Similar al de acompañamiento como servicio técnico (Vezub y Alliaud), pero con una disposición de conformismo hacia la autoridad en ambos (mentor y mentorado) que conduce a una desprofesionalización al someterse a una autoridad gerencial externa que se propone ayudar a los nuevos maestros durante el periodo de prueba.
2. *Mentoría como apoyo*. Equivalente al modelo tradicional en el cual se recurre a los docentes más experimentados para aconsejar a los noveles en una lógica de profesionalismo individualista y muy afines con los modelos de Vonk antes mencionados de *competencia mandatada y de mentor protegido formalizado,*
3. *Mentoría colaborativa*. Retoma los planteamientos del enfoque constructivista a partir de que el conocimiento sobre enseñanza es mutuamente generado en relaciones colaborativas entre los docentes noveles y los experimentados. Dicho de otra manera, que los docentes noveles se asuman como profesionales responsables, aprovechando su propia pericia y la de sus compañeros, para enfrentar los retos de su profesión y de la vida (Kemmis, *et al*., 2014, en Alcalá, 2019, pp. 26-27).

En resumen, varios de los modelos descritos comparten rasgos comunes o diferenciales ya sea refiriéndose a mentores o tutores que durante su ejecución pueden coexistir o dar lugar a variantes según los contextos sociales de cada sistema educativo y de las particularidades de ámbitos territoriales en diferentes niveles. A continuación, se caracteriza brevemente algunos de los fundamentos del enfoque biográfico narrativo y enseguida el proceso metodológico.

1.3 Enfoque biográfico y proceso metodológico

La sociedad y todo lo que ocurre en ella está cada vez más colmada de información y la experiencia narrada es atípica. Byung-Chul Han (2023) plantea que la sociedad se vuelve cada vez más pobre en experiencias transmisibles, comunicadas oralmente, pues ya casi nada se transmite o se narra. La narración permite estabilizar la vida, porque dentro de ella hay experiencia que es continuidad histórica, la pobreza de experiencia conduce a comenzar de nuevo y desde el principio, la narración es lo único que abre el futuro, al permitirnos albergar esperanzas.

La investigación biográfica narrativa además de ser una metodología se ha consolidado como un enfoque de investigación por contar con una perspectiva propia al construir conocimiento dentro de la investigación educativa. Este giro hermenéutico señalan (Bolívar *et al*., 2001) ha permitido entender los fenómenos sociales, incluidos los educativos como «textos», cuyo valor y significado primariamente viene dado por la auto interpretación que los sujetos relatan en primera persona y se ha superado la idea de los docentes como marionetas dependientes de una estructura social y escolar, para dar paso a una perspectiva que entiende la enseñanza como un relato en acción, donde el actor juega un papel de primer orden. El camino más sugerente en este tipo de investigaciones consiste en solicitar contar historias acerca de lo acontecido y a partir de su análisis-compresión conjunto, interpretar y construir nuevas historias o relatos, en el que se encuentra el posible cambio y mejora.

Bruner (2003) señala que la narrativa es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió y para que exista un relato es necesario que surja algo, el relato es sumamente sensible, es un instrumento no para resolver los problemas sino para

encontrarlos, de manera que los relatos es la moneda corriente de una cultura. Asimismo, subraya que un relato contiene personajes con acciones propias, con expectativas sobre las condiciones habituales del mundo, comienza con alguna infracción del orden previsible de cosas. «La acción del relato describe los intentos de superar o llegar a una conciliación con la infracción imprevista y sus consecuencias. Y al final hay un resultado, algún tipo de solución» (p. 34).

Este enfoque se centra en el relato o narración, superando la narrativa como un texto en prosa con un conjunto de enunciados enhebrados, es más bien un discurso consistente en narración, donde una experiencia humana vivida es expresada en un relato. En este sentido el relato es una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje, situación (Bolívar *et al*., 2001). García y Calderón (2022) entienden la finalidad de la narración como algo que tiene que ser comprendido y en la medida en que la lectura del texto y comprensión avanza tendrá mayor significado, el texto llega a ser real en cuanto a acontecimiento y experiencia. La narrativa se basa en una reflexión posterior sobre lo que ya se vivió, en hacer un trabajo consciente de rememoración, por lo tanto, narrar provoca que el transcurso del tiempo tenga sentido, consiste en hacer que el tiempo tenga un comienzo y un final, Byung-Chul Han (2023).

El principal recurso metodológico para la construcción de los relatos fue la entrevista, al respecto Bolívar *et al*., (2001) señalan que los instrumentos metodológicos deben permitir explicar las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. Además, tiene la posibilidad de construir significados en conjunto, pues la interacción de reunirse y conversar va más allá de que la persona escriba directamente su historia de vida. La entrevista como historia oral es definida como una entrevista que busca la versión y visión propia de los sujetos informantes, recoge su viva voz, pero con intervenciones y modulaciones en la conversación por parte del entrevistador (Aceves, 1999). Por ello, es más o menos abierta acerca de aquellos aspectos que interesan al investigador que busca encontrar líneas que marquen una lógica en los relatos de vida.

Con la disposición y el consentimiento informado, se realizó vía remota y con apoyo de la herramienta de *Zoom,* una entrevista semiestructurada[28] a una docente de educación primaria con nueve años de experiencia profesional que asumió el papel de tutora durante los ciclos escolares 2021-2022 de manera presencial. La

28 La entrevista se formalizó el 15 de junio del 2023.

identidad de la docente y tutora se resguardó con el nombre de Alejandra y el criterio para su elección fue intencional, pues era compañera de trabajo del primer autor de este estudio, quien la consultó previamente sin fines investigativos para despejar dudas sobre su papel como tutora.

La duración de la entrevista fue de 90 minutos, abordándose, entre otros temas, los motivos para ser tutora, el proceso de ingreso, interacciones con los tutorados y reflexiones sobre su experiencia**.** Una vez realizada la entrevista el audio generado se sometió a la herramienta de transcripción de *Microsoft Office 360.* Al relato se le asignaron unidades de registro mediante la numeración por renglón para facilitar su localización.

En la fase del primer análisis y lectura del relato se elaboraron códigos sobre palabras o frases clave y en una segunda fase a partir de la lectura recurrente y detallada, se establecieron categorías generales y subcategorías para conocer y agrupar las respuestas conforme al orden temático de las preguntas formuladas en la entrevista, particularmente los saberes adquiridos por parte de la docente tutora.

Una vez concentrada la información precedente, se describió el relato de la educadora, destacando los puntos de mayor interés que dieron lugar al proceso de interpretación, estableciendo nexos con los referentes conceptuales y supuestos que guiaron la investigación. Este proceso fue motivo de la interlocución permanente de los autores para llegar a puntos en común y extraer las conclusiones.

Por último, y con fines de confirmabilidad, se le presentó este relato a la educadora, quien se dio el tiempo necesario para revisarlo y manifestó su acuerdo en lo general con las afirmaciones y contenido del mismo.

2. De docente a tutora de docentes noveles

2.1 El ingreso, las motivaciones e interrelaciones

La maestra Alejandra obtuvo el grado de licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho de Zacatecas, perteneció a la generación 2010-2014 y comenzó a laborar como docente en agosto de 2014 en el sistema estatal. Fue la primera generación de docentes que llevó el proceso de inducción a través de la estrategia nacional de tutorías que se propuso en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) promulgada en 2013, durante el periodo gubernamental del presidente Enrique Peña Nieto (01/12/2012-30/11/2018).

Ella ya tenía información sobre la estrategia de tutorías para docentes de nuevo ingreso, que inició en la escena nacional en 2014, porque concursó en ese año en

el proceso de evaluación. Además, había consultado documentos normativos por iniciativa propia y como parte de sus estudios de posgrado, pero fue hasta el ciclo escolar 2020-2021 que tuvo la oportunidad de participar como tutora al recibir una invitación de la supervisión de su zona escolar. Aclara que el motivo principal de esta invitación fue de orden institucional ante la falta de tutores. El procedimiento fue el siguiente.

> Supervisión mandó la información a dirección de la escuela y solicitaba que participará personal, entonces a mí la supervisión me hizo la oferta directamente, me mandaron un *WhatsApp* con la información y me dijeron si estaba interesada en ser tutora, me acercara con los requisitos y que fuera a la región y lo solicitara con todos los documentos que yo tuviera (Alejandra-T-nL61).

Con respecto a las razones por las cuales no había decidido ser tutora, después de cinco años de experiencia docente, la profesora consideró que todavía era insuficiente ese tiempo porque se requiere de mayor formación profesional y conocimientos disciplinares y didácticos. Sin embargo, el hecho de estar a punto de concluir sus estudios de maestría, le dio confianza para asumir esa responsabilidad, expresándolo en los siguientes términos.

> No había querido participar, en lo personal y en lo profesional [...] para poder desempeñar la función, digamos que de un guía pedagógico-académico debes de contar con los elementos disciplinares y didácticos, [...] y en esta ocasión que se me hizo la oferta pensé por qué no, en ese entonces estaba concluyendo mi maestría y me creía un poquito más capaz, tanto en experiencia laboral como en actualización y profesionalización para poder orientar a compañeros (Alejandra-T-nL73).

Otra de las razones fue la necesidad de ayudar a otros docentes a mejorar sus prácticas y promover procesos reflexivos, especialmente cuando se trata de docentes contratados porque si bien cuentan con experiencia de cinco o más años, muestran resistencia con otro docente que les quiere enseñar lo que ya saben, lo que le representó uno de los primeros problemas que implica conducirse con cautela.

> [...] es difícil poder decirle a un compañero cómo mejorar su práctica cuando son compañeros que ya tienen años trabajando y es difícil tener este tacto, ellos lo mencionan

> así, «¿cómo un niño o un jovencito, va a venir a orientarme a mí? Cuando llevo años trabajando». La idea es cómo poder ayudarlos a mejorar la práctica, a reflexionar, a que ellos fortalezcan esas habilidades con las que ya vienen de sus escuelas de formación o que ya vienen con estos años de bagaje, de experiencia, creo que es necesario fortalecer esa parte (Alejandra-T-nL119).

Aceptada la invitación, la persona responsable de tutorías de su región la integró a un grupo de *WhatsApp* y le informó a la maestra Alejandra que sería, al igual que otros docentes, tutores del ciclo escolar 2020-2021, para lo cual había que:

> Ingresar a una junta para contextualizarnos y hacernos llegar los documentos normativos de tutoría y que, en el portal en Plataforma *Venus,* estuviéramos al pendiente, porque ahí se nos iban a asignar nuestros tutorados y teníamos que iniciar con una primera sesión, que era como una entrevista con estos tutorados, comunicarnos con ellos para notificarles que nosotros íbamos a orientarlos (Alejandra-T-nL94).

Cabe mencionar que antes de establecer comunicación con los docentes de nuevo ingreso, la maestra lo hizo con los directores de sus escuelas para presentarse y entregarles la documentación correspondiente sobre su nombramiento como tutora, así como los nombres de los docentes, incluyendo el plan de trabajo, pues:

> Cualquier intervención que se hace con un docente debe de ir autorizada y también debe de ser de conocimiento de su autoridad inmediata, en este caso, los directores (Alejandra-T-nL214).

Asimismo, aclaró que cumplir esos requisitos es importante porque los directores les disminuyen la carga de trabajo administrativo y mediante el plan de trabajo se enteran cuando se realizarán las observaciones de clase o si había algún cambio, notificarles por escrito o llamada telefónica.

> Todo lo hacía por escrito y de conocimiento primero de las autoridades educativas y posteriormente de los tutorados (Alejandra-T-nL225).

Subraya que este proceder es imprescindible porque hay que acudir primero con la autoridad inmediata:

> Creo que las puertas de las escuelas tienen mayor apertura para nosotros como agentes externos, también para que pudiera haber esa disposición o estos espacios que los directivos pudieran dejar a los docentes trabajar, que me permitieran entrar a la escuela, a las aulas de los maestros, que no les dejaran tanto trabajo administrativo, porque en tutoría, pues también eran horas extra clase de trabajo (elaborar su plan de clase, preparar material para esas observaciones), entonces hubo muy buena comunicación y disposición de los directores de las instituciones donde estuve laborando como tutora (Alejandra-T-nL237).

Por lo que a los procesos formativos se refiere, la maestra Alejandra, no duda en señalar que fue inexistente y se redujo solamente al conocimiento de guías para el tutor presencial que informan sobre procedimientos técnico-administrativos que deben reportar y el manejo de la plataforma. En este sentido las sesiones de *WhatsApp* solamente eran informativas y carentes de orientaciones técnico pedagógicas.

> Pero una capacitación técnico pedagógica como tal no, en esta parte sí quedan bastantes vacíos porque nos dan los manuales y ahí viene que se deben de trabajar ciertas horas, pero no hay una estructura, una estructura para ir trabajando la tutoría, entonces nosotros como docentes nos tenemos que ir empapando de aquí de allá para poder armar un plan de trabajo con nuestros tutorados de acuerdo a sus necesidades, pero como tal una orientación tutorial al menos en mi parte, no la hubo. [...] entonces nosotros como docentes nos tenemos que ir empapando de aquí de allá para poder armar un plan de trabajo (Alejandra-T-nL135).

Reiteró que no basta con la experiencia docente y dejar los procesos de acompañamiento a la improvisación, una de las principales carencias de la estrategia de tutorías.

> La primera de ellas es precisamente, una falta de asistencia técnico pedagógico por parte de nuestras autoridades de tutoría. Es decir, a nosotros como docentes que nos orienten, que fortalezcan esta parte antes de que nosotros intervengamos con un docente más [...] no es acompañar por acompañar, tiene que haber una intención, tiene que haber objetivos claros (Alejandra-T-nL671).

Por estas razones, la experiencia que tuvo como tutorada, la retoma desde la postura *de hacer aquello que no hicieron con ella*, en el sentido de «dar más» a sus tutorados,

pues narra que el proceso de acompañamiento que recibió fue muy incipiente, incluso lo justifica al señalar que eran los inicios del programa y que no había una formación específica.

> Lo que no hicieron conmigo, yo lo voy a hacer, conmigo no hubo un plan de trabajo [...] pero a fin de mes me va a pedir algo [su tutor]. Y por eso yo me adentré a cómo se elaboraba un plan anual de trabajo, qué llevaba un proyecto de fortalecimiento docente y fue la forma en la que yo me empapé de elementos. Está bien porque eran los primeros inicios de tutoría y tal vez, aunque la gente tuviera la experiencia no había formación (Alejandra-T-nL331).

Con respecto a las prácticas iniciales de tutoría, el primer vínculo con sus tutorados, tuvo lugar entre 15 y 20 días una vez que le notificaron el número y los lugares de sus centros de trabajo. Y la primera actividad fue crear un grupo de *WhatsApp* para presentarse a los docentes y ponerse de acuerdo para agendar la primera sesión y conocerse de manera virtual y lo primero que hizo fue ganarse su confianza mediante una propuesta flexible y mediante un trato entre iguales. En sus palabras:

> La propuesta que les tenía era modificable de acuerdo con sus agendas, sus tiempos, tratar de ajustar y empatar, que se sintieran en confianza de comunicarme sus inquietudes, sus horarios para poder ajustar y que tuvieran también esa confianza de poderse acercar a mí. Si tuvieran alguna dificultad en el aula, si gustaban también de material, de algunos temas, de dificultades administrativas, cosas en los que yo pudiera orientarlos, yo estaba en la mejor disposición de poder hacerlo, entonces traté de que fuera una sesión con un clima de confianza y de interacción de colega a colega (Alejandra-T-nL198).

Sin embargo, percibió una sensación de apatía tanto en los docentes contratados que ya habían tenido tutorías hasta por cuatro años antes de obtener su nombramiento definitivo, así como inconformidades de los graduados de escuelas normales que, a pesar de que «venían frescos», tenían que contar con tutoría por dos años conforme a la normatividad. Al respecto señaló que:

> Ellos [los docentes contratados] decían, por qué más trabajo, [...] y los compañeros de Normales decían yo ya gané mi base, por qué otra vez clases, otra vez tutoría, por

> qué otra vez me van a observar, por qué otra vez tengo que estar a cargo de alguien, yo pensé que ganando mi base en la Secretaría yo ya iba a ser maestro, iba a trabajar y nadie más me iba a estar fiscalizando, ellos ven la tutoría como una imposición de Secretaría, más que un acompañamiento para orientar y fortalecer las habilidades y conocimientos docentes (Alejandra-T-nL346).

Al preguntarle a la maestra Alejandra la reacción que tuvo ante el desgano de los tutorados («sentirse fiscalizados, oprimidos, evaluados y observados»), su respuesta fue asumir ese reto, redoblando su compromiso y responsabilidad con los docentes y con la supervisora que la invitó, pero fundamentalmente para aportar y mostrar que *va a hacer la diferencia* y también aprenderá con los docentes.

> Entonces yo me sentí con muchísimo más compromiso, porque dije, bueno, si ellos ya traen la apatía, [...] voy a tratar de que la tutoría para ellos aparte de ser ligera, les aporte algo a su práctica y este año que vamos a estar juntos, pues aprendamos los unos de los otros, que vean la tutoría como algo diferente, porque en ocasiones al mencionar la palabra tutor, ellos ven a alguien que te viene a enseñar algo y no te ven como un docente en esta parte horizontal, esta parte de un aprender-aprender, de yo soy docente y sí tengo ciertos años en el sistema, también vengo a aprender de ti, venimos a fortalecer esta parte (Alejandra-T-nL367).

En cuanto al número de reuniones, duración y modalidad, las tutorías se llevaron a cabo semanalmente con una duración de tres horas en contra turno[29] y en línea. Cabe aclarar que, la modalidad de tutoría que narra la maestra Alejandra fue presencial, pero por las distancias en que se ubicaban sus tutoradas, utilizó en gran medida herramientas tecnológicas para estar en contacto con sus tutorados, únicamente las observaciones se hacían presencialmente. Las reuniones generalmente eran grupales, sin embargo, también realizaba algunas de manera individual para abordar aspectos específicos que cada tutorado le demandaba.

> Fue una reunión por semana, dentro de los lineamientos estaba establecido ver a los tutorados 3 horas por semana, entonces en este plano al principio se decidió que fueran 3 horas, pero en un sólo día [...] nos citábamos en línea a las 5 de la tarde y trabajábamos hasta las 8 de la noche, con lo que nosotros teníamos programado (Alejandra-T-nL454).

29 La expresión contraturno, se refiere al establecimiento de un horario extralaboral que se desarrolla en sesiones vespertinas dentro o fuera de la escuela.

Los siguientes puntos corresponden a categorías y subcategorías sobre el proceso de acompañamiento pedagógico.

2.2 Las interacciones entre tutor y tutorados

2.2.1 La planeación

Para la maestra Alejandra, otro de los problemas por resolver fue la manera de elaborar el plan de trabajo y los elementos que debe contener (¿es anual?, ¿se debe de trabajar con los tutorados?, etcétera). Ante este desconcierto, la maestra Alejandra tomó la siguiente decisión:

> Lo que yo hice fue estructurarlo de acuerdo a mi criterio, primero vamos a hacer un diagnóstico de mis tutorados, cómo se encuentran sus instituciones, posteriormente compartir cómo ha sido su experiencia en la escuela en la que se encuentran, qué grupo atienden, que ellos hagan el diagnóstico de su institución, de sus grupos, para poder identificar esas necesidades tanto didácticas como de aprendizaje de sus alumnos. Y a partir de esos referentes es que yo fui armando el plan de trabajo, con temas que a ellos les inquietaran o esas áreas de oportunidad que ellos mismos detectan [...] pero fue prácticamente muy poco tiempo el que se tuvo para poder elaborarlo (Alejandra-T-nL159).

Destaca a su vez que, además de la complejidad en su elaboración, procuró que fuera flexible y enriquecido con aspectos que los tutorados necesitaban fortalecer, debido a los retos que enfrentaban en las aulas o por no haber estado en alguna situación similar tanto en las prácticas profesionales en la Escuela Normal como en los primeros años en servicio.

> Dejé unas partes solas en las que ellos iban a agregar temáticas que quisieran abordar, por ejemplo, inclusión, porque tenían alumnitos que enfrentaban barreras para el aprendizaje y la participación muy marcadas o que tenían discapacidad [...] se hizo un plan general y así se fue modificando hasta tener un plan anual que realicé, pero que ellos realimentaron (Alejandra-T-nL296).

La maestra Alejandra les propuso a sus tutorados que era más importante abordar contenidos diversos y poco conocidos, dado que generaban mayores aprendizajes, en vez de trabajar en los conocimientos que ya dominan, además de representar un reto formativo.

> Estas planeaciones tratábamos de diversificarlas, por ejemplo, si un docente me decía maestra, es que a mí se me dificulta Matemáticas, él trabajaba sobre esa asignatura o alguien decía yo la quiero dar en Historia, es que siento que no la he trabajado adecuadamente también en Formación Cívica y Ética, pero voy a hacer énfasis en la inclusión, porque tengo muchos niños y no he logrado esta parte [...] sobre todo en aquellas áreas en las que tuvieran que fortalecer (Alejandra-T-nL527).

Aclaró que cuando recién inició la estrategia de tutorías e ingresó al sistema educativo público de educación básica, recibió acompañamiento por parte de un docente y retomó su experiencia para trazar líneas de actuación, incluso pensó en desarrollar dentro del plan de trabajo acciones que influyeran a largo plazo en la formación de sus tutorados, como hacer algún diplomado o ingresar a un posgrado.

> Con lo que yo había vivenciado a lo largo de mi periodo de tutoría, mi tutor siempre me pedía evidencias porque me venía a observar y después me pedía el croquis de mi salón. Entonces dije vamos a tratar de darle estructura [al plan de trabajo] vamos estructurando algo que nos permita hasta el final elaborar un proyecto de intervención [...] cuando yo fui evaluada y los años posteriores siempre se nos pedía un proyecto o una planeación didáctica argumentada. En mi caso cuando estuve del lado de ser tutorada sí se nos pidió para poder cerrar nuestro segundo año de tutorías y como no había esa información [ahora como tutora] dije bueno, pensando en un documento, si no se utiliza para tutoría puede servir de presentación de algún proyecto de intervención para algún diplomado o que quieran ingresar a un posgrado (Alejandra-T-nL311).

2.2.2 Las observaciones

La observación de clase es una de las actividades principales que se llevan a cabo durante el acompañamiento y se vuelve una tarea compleja debido a que es uno de los principales aspectos en los que es posible identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de los tutorados, sin embargo, para llegar al punto de la observación fue indispensable solicitarles a los tutorados sus planes de clase.

> Una semana y media antes de la observación me enviaban el plan de clase que iban a presentar, pues en esa observación de clase trabajaban análisis y elementos de una planeación curricular en su planeación, la modalidad en la que la iban a trabajar, los instrumentos de evaluación que iban a utilizar para evaluar los aprendizajes. Posteriormente entregaban ellos su planeación didáctica, su lista de asistencia de sus alumnos y su instrumento de evaluación, me la entregaban, yo le daba lectura y se las regresaba con cierta retroalimentación (Alejandra-T-nL431).

Sobre los aspectos principales para realizar la observación de clase, mencionó cuatro: 1) La planeación. 2) La interacción de la clase. 3). La evaluación y 4) Los materiales didácticos. En el caso particular de la planeación, señala que era necesario realizarla acorde al enfoque de la asignatura, lo que habla de su interés por articular las actividades que se realizaban en tutorías con el conocimiento y profundización de elementos del plan y programas de estudio.

> Priorizamos alrededor de cuatro, la planeación didáctica, el desarrollo e interacción en clase, lo que era la evaluación y los materiales didácticos. Y dentro de cada uno de estos elementos de la observación, si van varios puntos, observar por ejemplo que la planeación tuviera, los elementos curriculares que fueran acorde al aprendizaje esperado, el enfoque de la asignatura, porque sabemos que no todas las asignaturas se trabajan de la misma manera, que promovieran la interacción entre los niños (Alejandra-T-nL562).

Otro elemento que no debe de perderse de vista, es la guía de observación la cual fue construida en un primer momento por la docente, no obstante, como muchas otras cuestiones se trabajó también de manera colaborativa, tomando en cuenta las opiniones de sus tutorados, así como otros documentos que enriquecieran este instrumento. Esta situación permite identificar aspectos importantes con relación a la manera de acompañar a los tutorados, dado que les dio voz y procuró distanciarse de posturas arbitrarias o imposiciones que generaran tensión en la relación tutor-tutorados.

> Este instrumento lo elaboré yo, de igual manera también lo llevé a consenso con ellos [tutorados], entonces hubo por ahí puntos que se modificaron. Nosotros nutrimos ese guion de observación, tomamos de referente guiones de observación en la formación de la práctica de los docentes, de documentos rectores, de algunos ar-

tículos. Entonces fue un documento construido enriquecido de muchas otras partes (Alejandra-T-nL488

Un aspecto que se ha enfatizado durante el proceso de acompañamiento fue lograr que la maestra Alejandra paulatinamente se ganaran su confianza, debido a que los tutorados para la primera observación se mostraban inquietos y nerviosos, subraya que su intención no fue vigilar ni fiscalizar, al contrario.

> Al principio yo sí los sentía como nerviosos, alguien se va a meter a mi salón a observar, pero después al darles confianza o al saber también ellos, esta parte de que su práctica no se iba a poner en tela de juicio, con nadie más, ni tampoco los iban a fiscalizar, sino que era como para retroalimentar fue cuando ellos empezaron a abrirse más (Alejandra-T-nL587).

La primera observación de la maestra Alejandra fue en diciembre, un mes después de comenzar con las actividades formales de tutoría concentradas en la elaboración del diagnóstico y los aspectos de planeación, procurando no sobresaturar a sus tutorados con relación a los periodos de evaluación del ciclo escolar y las observaciones. En este sentido realizó tres observaciones durante el ciclo escolar para cada tutorado, apegándose a la normatividad respectiva.

> Iniciamos en noviembre, la primera observación fue en diciembre. Un mes de trabajo lo que fue diagnóstico, como estas partes, cómo planean, qué dificultades tienen y en diciembre se trabajó la primera observación de clase [...] Fueron tres, antes de que fueran los periodos de evaluación porque es cuando ellas tienen mayor carga administrativa, entonces es imposible que puedan cubrir toda esa parte (Alejandra-T-nL513).

Otro aspecto fue cuidar que, después de la observación, se diera un tiempo para conversar con sus tutorados sobre los puntos que requerían atención. Con esta finalidad solicitaba al director de la escuela que, mientras se dedicaba a esta actividad, los alumnos acudieran a clases de Educación Física o Inglés.

> Se trataba de que las observaciones fueran desde que iniciaba la clase hasta que ellas la terminaban o realizaban la evaluación [...] posteriormente se le pedía a dirección un tiempo pequeño para poder platicar con las docentes, entonces ellas siempre buscaban

> que yo fuera a observarlas en un horario antes de Educación Física, trabajaban ellas su planeación, sus niños se iban a Educación Física, se iban a Inglés y ese tiempo nos quedábamos (Alejandra-T-nL548).

Hasta este punto es posible identificar las diferentes acciones que realizaba la maestra Alejandra para poder realizar la observación y el compromiso con el que lo hacía, con la intención de que más que una actividad obligatoria de tutorías, se convirtiera en un espacio para el diálogo y la reflexión en torno a la práctica docente.

2.3 La retroalimentación

La retroalimentación posterior a la observación es uno de los elementos de mayor enriquecimiento dentro del proceso de acompañamiento para cumplir el objetivo de fortalecer las competencias docentes. Asimismo, porque se abre el diálogo entre la fase de planeación, la intervención docente y las reflexiones que se generan desde la mirada del tutor y del tutorado. La maestra Alejandra la realizaba semanalmente y de manera individual, mostrándoles registros tomados en la observación para complementar el proceso.

> Se dejaba esa semana para retroalimentaciones individuales, se hacían sesiones escalonadas, y a cada una se le dedicaba cierto tiempo, le enseñaba su guion de observación, todo por escrito, todo lo que se estuvo registrando en su clase, se le mostraban las fotografías y esos fragmentos de video para que fuera viendo [tutorado] (Alejandra-T-nL636).

Asimismo, les proporcionaba a sus tutorados las anotaciones de la observación ya que esto les permitía conocer los aspectos que necesitaban fortalecer e identificar un avance en la siguiente observación.

> Todos esos puntitos se las mandaba siempre en versión PDF escaneada, porque por lo general mis registros eran a mano en ese momento [...] En la siguiente observación veía esta parte, que si la tomaban mucho en cuenta. Por ejemplo, la organización de su grupo, las consignas, el andar observando fila por fila [...] ya se veía como más compacta, como esa práctica o todo lo que ellas planeaban y lo que plasmaban, ya se veía muchísimo más en su desempeño en el aula (Alejandra-T-nL655).

En las sesiones individuales de retroalimentación la tutora describía los aspectos de relevancia observados con apoyo de los recursos que recuperó durante la clase.

> Siempre se les pidió permiso para tomar fotografías de las producciones de sus alumnos, fotografías de las interacciones con los niños y pequeños fragmentos de video, donde se pudiera observar su interacción con los niños, esos fragmentos de video se analizaban en estas sesiones individuales (Alejandra-T-nL480).

Algo que puntualizaron los tutorados posterior a la observación fue que sus demás compañeros no tuvieran acceso al material videograbado, en un primer momento señala la maestra Alejandra, fue por un aspecto emocional, predominantemente sentirse nerviosos, no obstante, de manera paulatina en las reuniones por su cuenta compartían la experiencia que estaban teniendo en las aulas.

> Yo los sentía nerviosos como ¡chin!, alguien más va a ver mi práctica y me van a criticar, es mi percepción, pero también yo lo hacía mucho por respeto a ellos, hubo ocasiones en las que sí congeniamos y ellas platicaban sobre su experiencia en el aula o sobre lo que ellos estuvieron trabajando (Alejandra-T-nL494).

Igualmente, las recomendaciones las abordaba desde una posición de sugerencia, resaltando que quienes tenían toda la información del grupo eran sus tutorados, puesto que conocían a profundidad las características de sus alumnos, dinámicas internas, etcétera.

> Les decía que las recomendaciones siempre eran desde una óptica externa, que ellas eran las mejores conocedoras de su grupo, entonces, que yo estaba ahí para aprender de ellas, pero sí veía ciertos cambios o ciertas modificaciones en su práctica (Alejandra-T-nL666).

2.4 El seguimiento

Con respecto al seguimiento que hacían las autoridades educativas de su trabajo, la maestra señaló dos niveles; el primero, con la autoridad inmediata en las escuelas y el segundo, con la parte oficial, es decir, quienes organizan la parte administrativa de la estrategia y mencionó que el directivo no se involucraba, salvo en el conocimiento del plan de trabajo y en los días de observación.

> Que el director entrara por ejemplo al aula conmigo a observar o algo no, o que las docentes me comentaran que el director llevaba cierto seguimiento o les preguntara algo sobre tutoría, tampoco, sólo fue como esa interacción entre ellas y yo [...] (Alejandra-T-nL637).

Con respecto al seguimiento por parte de las autoridades, hubo una ausencia de comunicación.

> No, yo imagino que el único seguimiento que se llevaba o la forma en la que ellos se enteraban del proceso era a través de la plataforma,[30] porque nunca nos llegó, al menos aquí en la región, a solicitar algún informe o que tuviéramos una sesión virtual y que cada uno de nosotros [tutores] expusiera de qué manera está trabajando y qué avances observaban en nuestros tutorados, en los dos años que estuve no (Alejandra-T-nL683).

Por lo anterior, señaló que en la plataforma, en la cual subían sus evidencias de trabajo con sus tutorados, el espacio contenía un número máximo de caracteres, el cual era muy limitado, por lo que, tenía que colocar enlaces de acceso a sus documentos con información más completa, no obstante, nunca recibió retroalimentación a su trabajo por parte de las personas responsables de la coordinación de tutorías, lo que le generaba sensaciones de malestar por ignorar este hecho y dudas sobre el desarrollo de acciones de tutoría de manera correcta.

> Lo que yo hacía era añadir ligas de acceso a *Drive* para que pudieran acceder a los documentos y no hay un seguimiento, es decir, tú como tutor no sabes si verdaderamente están leyendo tus informes, lo que tú estás haciendo con tu tutorado para que te puedan orientar y decir vas por buen camino, estás orientando bien, estás llevando a cabo bien la tutoría o sabes que te falta ajustar esto en tu plan (Alejandra-T-nL692).

Además, los tutorados también tenían dudas con relación a su proceso, sobre todo al momento de terminar y se preguntaban cuáles eran los pasos a seguir, cómo comprobaban que habían concluido y lo más importante, saber si lograron mejorar o superar los obstáculos que se les presentaron.

30 La plataforma consiste en un sistema en el cual se cargan propósito, actividades y avances que se han tenido con los tutorados. Tiene un límite de caracteres y se abre una vez al mes para cargar la información.

> Que exista comunicación de esta parte de tutorías con los tutorados porque ellos nos siguen a nosotros como tutores y siguen nuestro plan y terminan sus tutorías, «pero maestra, ya terminé mi tutoría, dónde hay un documento que diga que la terminé, dónde hay un documento en el que diga que verdaderamente cumplí hasta donde cumplí, que fue lo que logré» [...] falta esa parte también como de retroalimentación, de hacer saber o de informarle a los tutorados sobre su proceso (Alejandra-T-nL697).

En cuanto al informe final de tutorías durante el ciclo que incluyó las actividades realizadas como la planeación, la observación y algún otro aspecto, señaló que no le fue solicitada por la parte directiva ni la oficial, pero ella se las entregó a sus tutorados.

> Le notifiqué en este caso a la parte de tutorías, que se había concluido, que si había algo que se tenía que hacer o que ellos le iban a informar, por ejemplo, a los tutorados que se concluía. [...]. Yo solamente entregué mi informe en este caso a tutorías, pero a las autoridades no [...] pero no hubo ese informe ni vía escrita ni oral (Alejandra-T-nL792).

Finalmente, al preguntar a la docente si las tutorías habían cumplido con sus expectativas, mencionó que parcialmente, dado que ser tutora le permitió conocer más al respecto y darse cuenta de la situación en que se encuentra el programa, pero realizó un ejercicio de reflexión sobre sus acciones y tuvo la disposición de volver a ser tutora con el propósito de hacer las cosas mejor y poder ofrecer más a sus tutorados.

> En cierta medida, porque me di cuenta de las cuestiones que hacen falta, para poder llevar a cabo la tutoría como debería de ser, faltan elementos en muchos sentidos y creo que como tutora también a mí me faltó enriquecer bastante ciertas partes [...] si tuviera la oportunidad de volver a ser tutora de algún docente, pues las fortalecería [...] para hacer las cosas mejor (Alejandra-T-nL650).

2.5 Las dificultades

Además de la resistencia de los tutorados y la falta de seguimiento de las autoridades educativas que fueron los dos primeros problemas durante el comienzo de las tutorías, la tercera dificultad fue la elaboración del plan de trabajo. Y la cuarta, la poca flexibilidad de las autoridades de las escuelas, dado que las actividades de tutoría, especialmente las observaciones, requieren solicitarles permiso para su realización

al igual que las reuniones con los tutorados, pues se desarrollaban en contra turno, lo que implica contar con personal de apoyo para facilitar el acceso a la escuela de tutores y tutorados.

> La otra a la que yo me enfrenté fue como la flexibilidad de nuestras autoridades educativas [...] tenía que pedir permiso para poder salir a realizar las observaciones, si nuestras autoridades de momento son un poco inflexibles como para poder trasladarnos a otras instituciones a realizar el acompañamiento, se tienen que hacer por la tarde, pero las observaciones de clases sí requieren de un horario escolar (Alejandra-T-nL813).

La quinta dificultad fue el desconocimiento o escaso dominio de la tutora y de sus tutoradas de diversas temáticas específicas, pero por su iniciativa y gestión, buscó la manera de que algún colega compartiera su experiencia o sus conocimientos especializados.

> Había temas en los que los compañeros [tutorados] tenían bastantes dudas y yo podría haber leído textos, documentos, pero creo que hace falta este vínculo con expertos [...] con compañeros que nos puedan ayudar a fortalecer estas áreas de oportunidad en los docentes, yo como tutor no lo sé, gestiono, busco, quién me puede ayudar, quién me puede orientar para fortalecer esa parte (Alejandra-T-nL819).

Para superar la anterior dificultad la autora también propició la colaboración y el intercambio de experiencias con otros colegas, así como la invitación de docentes especialistas que pudieran orientar a sus tutorados sobre temas en particular, destacando la parte de la atención de niñas y niños con alguna barrera para el aprendizaje o la participación.

> Tuvimos la visita de María Padilla, una compañera que está trabajando mucho sobre la inclusión y que está muy metida en esta parte de la convivencia y cultura para la paz, entonces, la invitamos, para que nos diera una plática sobre cómo se está trabajando la inclusión de los alumnos desde la parte de USAER (Alejandra-T-nL742).

Otra de las participaciones fue el caso de la supervisora, dado que de manera colaborativa abordaron el aspecto de la nueva propuesta curricular.

> Con la supervisora el análisis del nuevo modelo de la escuela mexicana (NEM) de manera conjunta, ella nos platicó, pero nosotros también armamos una exposición sobre lo que nosotros habíamos analizado, nos repartimos (Alejandra-T-nL749).

La autora enfatizó que antes de comenzar su función, le hubiera gustado conocer en qué consistía el acompañamiento, cómo se tenía que valorar a los tutorados, quiénes los iban a orientar a ellos como tutores y conocer qué otras actividades podían desarrollar para enriquecer el acompañamiento. De igual modo que se hubieran realizado reuniones periódicas con las personas encargadas de las tutorías para expresar sus dudas.

> Me hubiera gustado saber en qué consistía la tutoría, quiénes nos iban a estar orientando, cómo iba a ser este proceso de acompañamiento, cómo es que teníamos que valorar a los tutorados, qué tipo de documentación aparte de la que íbamos a entregar podíamos ofrecerle a nuestros tutorados [...] que estas personas de tutoría hicieran sesiones de manera periódica para estarnos notificando a nosotros, estarles comentando nuestras dudas (Alejandra-T-nL707).

Sin embargo, recurrió a los docentes que ya habían participado en la estrategia como tutores que se volvieron un referente por su experiencia.

> Otros compañeros ya de mayor antigüedad que fueron tutores, cuando yo inicié en el sistema, nos daban *tips* y orientaciones de «Ah, yo lo trabajé así», de ahí fuimos tomando elementos porque como te digo, no teníamos esa orientación (Alejandra-T-nL795).

Discusión

A lo largo del relato de la docente durante su papel como tutora, destaca la manera de asumir esta experiencia que implica ayudar a los docentes de nuevo ingreso para que paulatinamente superen los problemas que se les presentan en su trabajo cotidiano en las aulas y escuelas (contenidos curriculares, recursos didácticos, control de la clase, adaptación a la cultura y contexto escolar, etc.).

Su experiencia le permitió generar un cúmulo de saberes, pero previamente sabía que era imprescindible contar con un amplio dominio de los contenidos didácticos y disciplinares que consideró tenerlos y, más allá de la normatividad institucional, asumió que la finalidad de las tutorías es *Ayudar a otros docentes a mejorar sus prácticas y fomentar procesos reflexivos (aportar no enseñar algo)*.

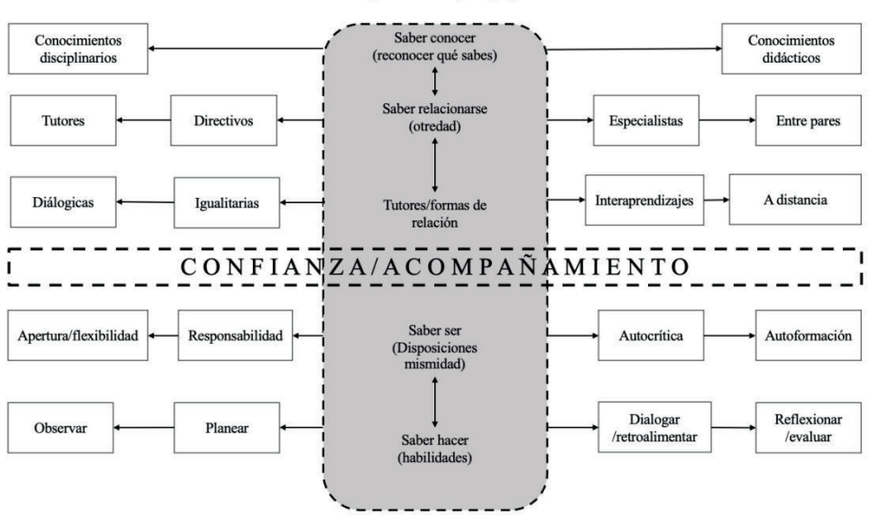
Sin embargo, para cumplir la finalidad precedente, no basta con el dominio de los conocimientos mencionados (saberes teóricos y procedimentales) porque la acción tutorial exige saberes específicos, pero, antes de ocuparse en ellos, la maestra Alejandra dio prioridad a tres saberes de la acción agrupados en la categoría de *interrelaciones* que guardan relación con la dimensión sociomoral o saber convivir que implica los vínculos con el otro (s) cuya pretensión de validez es la rectitud o justicia (Yurén, 2005, p. 24).

El primer saber fue relacionarse no sólo con los tutorados sino con diferentes agentes educativos, comenzando con el director para informarle, formalizar y solicitar su ayuda para favorecer los procesos de tutoría. Conocer la racionalidad de los procesos de la gestión escolar y actuar conforme a la normatividad es producto de la experiencia profesional en este nivel. Posteriormente, establecer el vínculo con otros tutores para compartir experiencias y con especialistas a fin de abordar temas desconocidos. Finalmente, con colegas de su escuela para socializar sus aprendizajes, una vez concluidas sus actividades.

El segundo, saber fue cómo relacionarse con los tutorados para obtener su confianza y reconocimiento y atemperar sus resistencias, mostrando valores como la responsabilidad y la empatía, pues la maestra Alejandra también vivió y evocó este proceso de acompañamiento. Al respecto, Marcelo (2016), plantea que al inicio del acompañamiento es necesario una comprensión y entendimiento emocional, es decir, un apoyo personal y en el caso de los mentores, mostrarse abiertos, sensibles y proclives a escuchar antes que a imponer o penalizar los puntos débiles. Y lo más importante, desafiar y hacer crecer al principiante de manera gradual. Asimismo, para fortalecer su aceptación, la maestra Alejandra fomentó cuatro tipos de relaciones:

La primera, de igualdad, es decir, entre pares o colegas, sin anteponer jerarquías. La segunda, de colaboración para aclarar o acordar con los tutorados las propuestas de trabajo durante el proceso de acompañamiento pedagógico. La tercera, de mutua formación para aprender de los docentes noveles, pues una de sus satisfacciones fue haber aprendido de sus tutorados porque le permitió conocer nuevas formas de hacer las cosas y la necesidad por actualizarse. Y la cuarta, de comunicación a distancia, indicándoles los procedimientos técnicos a los docentes noveles para aprovechar los recursos tecnológicos ante la contingencia por Covid 19 y evitar traslados a escuelas alejadas.

Figura 1. Los saberes de la experiencia y las relaciones dentro del acompañamiento pedagógico



Fuente: Elaboración propia.

Nota. La figura muestra los saberes y las relaciones que se construyeron dentro del proceso de acompañamiento a partir de la experiencia.

Otros saberes indisociables de la dimensión ética fueron agrupados en la categoría de *disposiciones* que forman parte de la dimensión existencial, o sea, el saber ser (búsqueda de la autenticidad) y experiencias de subjetivación que interpelan al sujeto frente a otros para ser reconocido como tal (Yurén, 2005, p. 24), y sin las cuales el acompañamiento no lograría consolidarse. Al respecto, destacamos cuatro disposiciones:

La primera, fue la responsabilidad por cumplir la función de tutora. La segunda, la flexibilidad en las diferentes fases de la tutoría (darles mayor tiempo a los tutorados); la tercera, la actitud de apertura ante situaciones inesperadas o contingentes. Y la cuarta, un posicionamiento autocrítico sobre las decisiones y los logros alcanzados, dado que no fue posible evaluarlos y comunicarlos a las autoridades educativas.

El tercer saber se refiere a la dimensión técnica (saber hacer) que consistió en adquirir cuatro habilidades indispensables de la acción tutorial: 1. Planear el conjunto de actividades durante un ciclo escolar. 2. Observar las clases del tutorado 3. Dialogar/retroalimentar para reconocer aciertos y corregir errores después de las observaciones. 4. Reflexionar sobre los cambios en la mejora docente.

Afirmamos que, ante la nula oferta de dispositivos de formación específica sobre conocimientos y habilidades para desempeñarse como tutora, la maestra Alejandra desarrolló gradualmente procesos de autoformación que se concretaron en los saberes antes mencionados.

De acuerdo con Yurén (2005), «cuando hablamos de autoformación, nos referimos en sentido amplio al hecho de que un sujeto se haga cargo de su propia formación» (p. 40). Esta autoformación, puede darse de manera independiente a alguna institución o al sistema escolar e implica el desarrollo de la autonomía en diferentes grados con respecto a la institución escolar. Al respecto Ferry (1990) plantea que:

> la formación no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (p. 43).

También es importante destacar la libertad que ofrece la autoformación en contraste con un modelo heteroformativo, el cual disminuye las elecciones y toma de decisiones con relación a la propia formación, además, permite cuestionar la concepción de que sólo hay aprendizaje y conocimiento en el aula, en la escuela, en las instituciones educativas o con la intervención de alguien más (Navia, 2006).

Una de las acciones de autoformación de la maestra Alejandra fue su interés permanente por consultar diversas fuentes documentales para disponer de más y mejores orientaciones pedagógicas para los tutorados. A *'ponerse a investigar', 'a estarme preparando'* y al declarar una actitud de *apertura, de flexibilidad y de autocrítica* sobre su desempeño, pues reconoce que pudo '*hacer mejor las cosas'*.

Sin embargo, hay que subrayar la ineludible interlocución, el acompañamiento y el diálogo con la ayuda de determinadas mediaciones, pues el individuo se forma al formar parte de la vida de un grupo de trabajo (Dubet, 2006). En efecto, los procesos predominantes de autoformación para asumir el papel de tutora, no se limitaron a incrementar los aprendizajes individuales de la maestra Alejandra ya que estos fueron complementados con un trabajo de coformación (Romero y Yurén, 2007).

Primero, con otros tutores para compartir y enriquecer su experiencia y después con sus compañeros de trabajo, una vez que concluyó su responsabilidad, contribuyendo a crear comunidad sin la distinción jerárquica de tutora (Messina, 2011, p. 71).

La tutoría también le permitió desarrollarse profesionalmente desde el momento en que aceptó incursionar en un trabajo complementario a la docencia. Fue su decisión personal y su interés para producir su autoformación en el marco de un trayecto profesional lo que potenció sus capacidades, articulando saberes en sus cuatro dimensiones: epistémica, técnica, sociomoral y existencial (Yurén, 2005).

Cabe mencionar que el desarrollo profesional es un proceso formativo personal, deliberado y abierto, pero también multidimensional, ya que es producto de una «interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que entran sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida» (Day, 1998, citado por Eirín et al. 2009, p. 5).

Por otra parte, la experiencia relatada mostró las dificultades institucionales que obstaculizan los procesos de acompañamiento pedagógico: Déficit de tutores, la nula formación específica, la falta de seguimiento y evaluación de los responsables de la estrategia, así como la escasa flexibilidad de directivos para apoyar a los tutores, mientras que desde la experiencia de la maestra Alejandra, estos obstáculos fueron la planeación y admitir el desconocimiento de diversos temas.

Ahora bien, ¿con cuál modelo de tutoría guarda relación su trabajo con los docentes noveles? Consideramos que los términos de mentoría, tutoría y asesoría empleados como sinónimo de acompañamiento, no se sustraen a una relación jerárquica y clasificatoria entre docentes experimentados y noveles. Por esta razón, la correspondencia con rasgos afines a un modelo de tutoría o mentoría fue desestimada, puesto que en el relato de la maestra Alejandra predomina una relación de acompañamiento pedagógico cuyo punto de partida no es mantener una relación de superioridad con los tutorados, sino de *«[...] trabajar en pares, a la par, estar abierto a aprender [...] esa horizontalidad en tutoría».* Como apunta Skliar (2019):

> Creo en la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares (p. 32).

Puede decirse que el acompañamiento pedagógico implica —como se ha mencionado— trabajar de manera horizontal, mediante un aprendizaje bidireccional que no privilegia relaciones de subordinación e inferioridad, sino un proceso que posibilita el crecimiento tanto del acompañado como del acompañante (Calderón y García, 2020; MEJOREDU, 2023). En este sentido, la expresión de *acompañamiento pedagógico* y la figura de *acompañante* son más apropiadas porque reconocen la igualdad en la diferencia y procuran establecer relaciones de apoyo solidario entre colegas o compañeros de trabajo.

El relato de la maestra Alejandra se caracteriza entonces por un tipo de *acompañamiento pedagógico colaborativo* porque la figura de tutor a lo largo del proceso transita en los hechos a la de acompañante, *no de tutorados* sino de compañeros docentes cuyos ejes de actuación a lo largo del proceso son la confianza, el aprendizaje mutuo, el diálogo, el consenso y la reflexión sobre los logros alcanzados. Estas características derivadas de un ambiente intersubjetivo muestran una capacidad autoformativa, de subjetivación y de construcción de un *ethos* que cuida de sí. De la misma forma, dan lugar a procesos de coformación, de reconocimiento de sí y de los otros y de reflexividad y recuperación de las experiencias que posibilitan la trayectancia (Yurén, 2005, pp. 44-45).

En cuanto al significado de la experiencia como docente tutorada y sobre las acciones emprendidas como acompañante pedagógica se resumen en dos expresiones: *'aportar, no enseñar algo' y hacer la diferencia.* Es decir, mostrar a otros y a sí misma, lo que la tutoría no hizo con ella, lo que permite constatar el carácter singular, irrepetible y plural de la experiencia (Larrosa, 2009, p. 100). Asimismo, de la experiencia como acontecimiento externo y fuente de alteridad abierta al afrontar los avatares del acompañamiento de otros docentes. Estos significados guardan a su vez relación con la experiencia como proceso formativo.

> Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación o del aprendizaje sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y lo convierte en otra cosa (Larrosa, 2003, p. 7).

Sin embargo, las limitaciones de este tipo de acompañamiento residen en su carácter individual y externo a la escuela determinadas por la estrategia nacional de implementación de tutorías que converge con el modelo de *acompañamiento como servicio técnico* (Vezub y Alliaud, 2012).

Conclusiones

Los términos de *acompañamiento pedagógico y de acompañante* son más apropiadas que las de tutor, mentor o asesor porque las primeras enfatizan una relación basada en la igualdad en la diferencia, es decir, ambos son considerados en una condición de igualdad inicial, pero a su vez en situación y condición de singularidad y diferencia (Skliar, 2019, p. 167). De manera que durante las interacciones entre el «experto» con los docentes noveles, se procura establecer vínculos de comunicación horizontal sin anteponer la relación jerárquica de tutor que pasa a ocupar un lugar secundario. Y esto es lo que ocurrió con la experiencia de la maestra Alejandra, quien mostró una relación de *acompañante* con sus docentes noveles, lo que no significa que los términos propuestos cambien por sí mismos las prácticas de este tipo, pero su significado concita a compartir saberes entre colegas que contribuyen al desarrollo profesional en distintos trayectos profesionales.

La experiencia relatada mostró que, pese a desconocerse los cambios en la mejora de los docentes noveles y mantenerse los obstáculos de la estrategia de tutorías antes de las nuevas regulaciones de 2022 por la USICAMM de la Secretaría de Educación Pública (externas a la escuela, individuales, sin interlocución con otros tutores ni seguimiento y evaluación), fue plausible realizar un tipo de acompañamiento colaborativo, responsable y fundamentado, cuyo eje de acción es el diálogo reflexivo, apartándose de los modos de tutoría administrativos o burocráticos, exprés o inconclusos (Alcalá, 2020).

Las prácticas de acompañamiento pedagógico narradas por la maestra Alejandra, *sí hicieron la diferencia* con respecto a lo que no le ofertaron como tutorada. Esta experiencia fue producto de una clara tendencia hacia la autoformación y la conjunción de saberes, particularmente en su dimensión ética y existencial. Puede decirse que la ausencia de dispositivos de formación heteroformativos como en este caso, propiciaron procesos autoformativos, lo que no sugiere evadir la responsabilidad de omitirlos ni mucho menos para que los docentes dependan exclusivamente de ellos, sino de establecer equilibrios sin perder de vista la construcción y el fortalecimiento de la autonomía profesional de los docentes.

Los saberes de la experiencia de la maestra Alejandra y de la gran mayoría de tutores pasan desapercibidos por las autoridades educativas que no les han prestado atención a los procesos de seguimiento y sistematización que constituyen el punto de partida para mejorarlos. Desconocer estos saberes contribuyen a desvalorizar

el trabajo de tutores y generar tendencias de burocratización que no favorecen la consolidación de los procesos de acompañamiento pedagógico.

El enfoque biográfico narrativo permitió mediante la entrevista y el examen del relato, conocer los saberes de la experiencia de uno de los múltiples y valiosos modos de hacer acompañamiento pedagógico con docentes noveles, mostrando a su vez, la pertinencia de tomar en cuenta las cinco razones que guiaron este estudio. Asimismo, invitan —como plantea Tardif (2014) — a sistematizar y objetivar los saberes de la experiencia docente, pero ahora con nuevos saberes sobre el acompañamiento pedagógico dentro y fuera de las aulas.

Referencias

Aceves, J. (1999), «La memoria convocada. Acerca de la entrevista en historia oral», en *Secuencia*, núm. 43, pp. 109-116.

Alcalá, E. (2020), *La experiencia de la tutoría como propuesta para el desarrollo profesional, en docentes de primaria de Aguascalientes, desde la perspectiva de sus actores* (Tesis de Doctorado), Aguascalientes, Aguascalientes, Universidad Pedagógica Nacional.

Alvídrez, S. (2022), «Tutoría a docentes noveles. Un fragmento de lucernario desde la frontera de Ciudad Juárez», en *Chihuahua hoy* 20, núm. 20, pp. 193-228.

Asporfs, J., Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., y Edwards-groves, C. (2014), «Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development», en *Teaching and Teacher Education*, núm. 43, pp. 154-164.

Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001), *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología,* La Muralla.

Bruner, J. (2003), *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida* (Luciano Padilla, traducción), Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Byung-Chul Han (2023), *La crisis de la narración* (Alberto Ciria, traducción), Herder.

Calderón, J. (2020), *Acompañamiento pedagógico: Docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay,* Taberna Libraria Editores.

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://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.81

Calvo, G. (2014), «Desarrollo Profesional Docente: el aprendizaje profesional colaborativo», en OREALC/UNESCO Santiago, *Temas Críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual,* UNESCO, pp. 112-152.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020), *Informe sobre la estrategia nacional de tutorías a maestras y maestros del nuevo ingreso en el periodo 2014-2019*, SEP.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023). *Programa de formación personal con funciones de acompañamiento pedagógico* 2023-2028, MEJOREDU.

Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2010), «La experiencia y la investigación educativa», en Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*, Ediciones Morata, pp. 20-92.

Dubet, F. (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad,* Gedisa.

Eirín, R., García Ruso, H., y Montero, L. (2009), «Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas», en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado,* núm. 13(2), pp. 1-13.

Ferry, G. (1990), *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica,* Paidós.

García, D. (2012), *Acompañamiento a la práctica pedagógica*, Editorial Centro Cultural POVEDA. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Republica_Dominicana/ccp/20170217042603/pdf_530.pdf

García, T., y Calderón, J. (2022), «Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico-pedagógicos», en Calderón, J., y Aguayo, L. (Coords.), *Prácticas de acompañamiento pedagógico y enseñanza en escenarios de educación a distancia*, Taberna Libraria Editores, pp. 37-76.

González Brito, A., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005), «Inducción profesional docente», en *Estudios Pedagógicos*, núm. 31(1), pp. 51-62.

González, S., Mayor, C., y Hernández, E. (2022), «El mentor principiante: inducción profesional y resolución de problemas en la práctica», en Marcelo, C., y Marcelo, P. (Coords.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*, Ediciones OCTAEDRO, pp. 9-29.

Inductio Inafocam (2016, 22 de septiembre), *Naturaleza de los procesos de mentoría* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=JYdnvi_TNFg

Ingersoll, R., y Kralik, J., (2004), *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*, Denver, CO, Education Commission of the States.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017), *La educación obligatoria en México. Informe 2017.* Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/wp- content/uploads/2018/12/P1I242.pdf

Larrosa, J. (2003), *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación,* Fondo Económico de Cultura.

Larrosa, J. (2009), «Experiencia y alteridad en educación», en Skliar, C., y Larrosa, J. (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación*, Homo Sapiens Ediciones, pp. 13-44.

Leiva, M., y Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad de la Educación* (51), 225-251.

Marcelo, C. (2008), «Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente», en Marcelo, C. (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Octaedro, pp. 7-57.

Martínez, D., y González, S. (2010), «Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva», en *Ciencia y Sociedad,* núm. 35 (3), pp. 521-541. https://www.redalyc.org/pdf/870/87020009007.pdf

Maturana, D. (2018), Las competencias requeridas en el mentor: clave para el éxito en los procesos de inducción pedagógica», en *Aula,* núm. 24, pp. 145-160. http://dx.doi.org/10.14201/aula201824145160

Maureira, F. (2015), «Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?», en *Cuadernos de Educación*, núm. 66, pp. 1-10.

Messina, G. (2011). Investigación y experiencia. En: Praxis & Saber, Vol. 2. Núm. 4, julio-diciembre, pp. 61-75.

Navia, C. (2006), *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, creencia e interacción formativa*, Ediciones Pomares.

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2017), *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Santiago*, OCDE, Fundación SM.

Ortuzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., y Ayala, P. (2011), *Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente*. Concurso Políticas Públicas / 2011. Propuestas para Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

Real Academia Española (RAE) (2023, 6 de agosto), *Acompañar. E*n Diccionario de la Lengua Española. https://dle.rae.es/acompa%C3%B1ar

Romero, C., y Yurén, M. (2007), «Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación», en *Reencuentro* núm. 49, 22-29.

Sánchez, F., y Cáceres, M. (2022), «El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso», en *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, núm. 5(2), pp. 45-56.

Secretaría de Educación Pública (SEP), (2021), *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y*

el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en la educación básica, SEP.

SEP/Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) (6 de marzo de 2020), *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en Educación Básica*, SEP.

SEP/USICAMM (12 de marzo de 2021), *Disposiciones para normar las funciones de tutoría y el proceso de selección del personal docente y técnico docente que se desempeñará como tutor en la Educación Básica*, SEP.

SEP/USICAMM (Ciclo Escolar 2022-2023), *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento*, SEP.

SEP/USICAMM (Ciclo Escolar 2023-2024), *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento*, SEP.

SEP/USICAMM (Ciclo Escolar 2023-2024), *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización de los procesos de reconocimiento en educación básica*, SEP.

Smith, T.M., y Ingersoll, V. (2004), «What are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?», en *American Educational Research Journal,* núm. 41(3), pp. 681-714.

Skliar, C. (2019), *Pedagogías de las diferencias*, Noveduc.

Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, NARCEA Ediciones.

Vaillant, D. (2022), «La inserción del profesorado novel en América Latina: algunas certezas, muchos desafíos», en Marcelo, C., y Marcelo, P. (Coords.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*, Ediciones OCTAEDRO, pp. 31-48.

Veenman, S. (1984), «Perceived Problems of Beginning Teachers», en *American Educational Research Association,* núm. *54*(2), pp. 143-178.

Vezub y Alliaud, (2012), *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles.* ANEP.

Yurén, T. (2005), «Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes», en Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (coords.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, Ediciones Pomares, pp.19-45.

Zeitler, A. y Barbier, J. (2012), «La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire», en *Recherche et formation*, núm. 70, pp. 107-118.

ACOMPAÑANTE-ACOMPAÑADA: FORMAR-NOS CON LA ESCRITURA

María de la Luz Jiménez Lozano

A mí me pareció que yo podía protegerte. No digas nada. Enseguida me di cuenta de que no me necesitabas. Hacíamos el amor como dos músicos que se juntan para tocar sonatas […]

—Era así, el piano iba por su lado y el violín por el suyo y de eso salía la sonata, pero ya ves, en el fondo no nos encontrábamos. Me di cuenta en seguida […] pero las sonatas eran tan hermosas.

[Cortázar, 2010]

Escritura en que estoy siendo

Escribo para asentar mis reconocimientos: lo hago desde la experiencia reciente de participación en el programa doctoral como acompañante en el trayecto formativo, de tres formadores de docentes a quienes aludiré con sus nombres: Luis Roberto, Luis Humberto y Rita. La procedencia-condición de formadores en espacios institucionalizados para la formación de docentes, tensionaba mi experiencia e intensificaba mis inquietudes acerca de las regulaciones y pautas de actuación que compartiríamos como modos de relación entre formadores y formandos-as en las dinámicas de los espacios de la formación académica y de la práctica profesional en la que situaban sus proyectos de investigación.

Desde la etimología del *ad cum pane*: junto al que come el pan, despliego otras aproximaciones significativas[31] atravesadas en los acercamientos a pensar como

31 Con la provocación de Ardoino (2000) hacia pensar paradigmáticamente los sentidos en los que se habla de acompañamiento en distintos dominios, he tratado de situar las expresiones coloquiales en las coordenadas de dominios y temporalidades en las que se vuelven «razonables». Quedarnos en las nociones a las que nos acercan las definiciones más divulgadas conlleva el riesgo de que las convirtamos en reglas o prescripciones indistintamente de las consecuencias y afectaciones. Situar nociones y consecuencias, reflexionar en las relaciones que imprimimos desde una posición u otra, participar de la construcción experiencia-sentido, me ayudan a comprender mis desasosiegos ante la llegada del acompañamiento como estrategia formativa en «alternativas» que atentan contra la constitución ética del sujeto que se forma.

pensamos, a reconocer lo que nos afecta, a compartir lo que me suscita la experiencia acompañada. Significo acompañar como estar o ir juntos por la vida; en el estar, compartir tiempo y espacio, en el ir, compartir, además, los itinerarios, los proyectos, los duelos y las esperanzas. Estar o ir en compañía, produce la cualidad de compañeros-as en la que confluyen los estar e ir con los demás, como el estar e ir con una-o misma-o; cuidar de sí, cuidar del otro.

La relación que pretendemos suceda en los acompañamientos es experiencial y recíproca, implica y afecta a los compañeros-las compañeras en las circunstancialidades de los trayectos compartidos. Conmueve desde la finalidad compartida, corresponsabiliza, compromete con una ética de la vida.

Desde la experiencia de cada uno-a entramos en relación como la Maga[32] cortazariana en el epígrafe; en los encuentros fuimos dando-nos cuenta de quiénes éramos entonces; desde las relaciones, construimos posibilidades de expresión creativa tanto en acordes y armonías como en las disonancias producidas en los experimentar de cada Yo, en la confianza que confieren las compañías. Y aunque gocé las sonatas, sé que no veré la cara de dios porque sólo los virtuosos del violín lo harán un día (León Felipe, 1968) en cambio, puedo acompañar y sentir entre nosotros armonías y fugas terrenas y humanas como en la escuela de la vida del poeta. Caminamos juntos-as no hacia la perfección de cualquier arte, no al dominio de nuestro propio arte, si acaso, a experimentar un arte de la existencia que nos re-cree, nos humanice.

Experimento. Escribo mezclando múltiples voces venidas de nuestras historias e incorporadas en la experiencia. Revivo los ecos de nuestras conversaciones, las marcas gráficas en los textos que se escriben y reescriben entretejiendo notas, contextos y modos de senti-pensar (incorporo el término) la experiencia, los acompañamientos, la formación.

Hace tiempo escribí sobre la experiencia de jóvenes normalistas en el último ciclo de la carrera, en su inmersión al «trabajo docente en condiciones reales», a donde iban con la doble consigna de aprender en la práctica y escribir su experiencia como documento recepcional. Lo hice como observadora externa y lectora de textos que algunos de ellos, sus asesores y sus tutores producían. Aquella escritura testifica lo que mi condición de externa y mi posición como etnógrafa me hicieron

32 Córtazar, J. (2010), *Rayuela*, Editorial Cátedra, capítulo 20. Además de tomar esta cita como símil, revivo la apertura en esta obra, a la participación de los lectores en su escritura. La composición estructural-desestructurada y reestructurable hace de una novela, múltiples novelas y de los múltiples lenguajes empleados por el autor, registros expresivos que [me) comunican acciones y pasiones de los personajes, del autor y de mí misma.

ver: los cómo las directrices para ser, fueron incorporadas en las afirmaciones sobre quiénes —los profesores en formación— afirmaban ser al final del ciclo de prácticas, seminarios de reflexión sobre la práctica y la escritura del documento recepcional (Jiménez y Perales, 2012).

Distinta la escritura desde dentro en mi experiencia como directora de tesis de estudiantes de maestría, en la que seguí la dirección de los afectos. Desde dentro, narré experiencias de los acompañamientos, hice visibles las marcas de cada acontecimiento-escritura de tesis acompañada. Sin embargo, reconozco que sobre la expresión de los afectos enfaticé la cualidad de la investigación como estrategia formativa. Una Yo etnógrafa preocupada e insistente en formar para la investigación a los profesores, en el curso de una maestría. Por sobre las condiciones y los puntos de partida de cada una-o había que aprender a investigar y formar-se con la investigación etnográfica entre las múltiples opciones «elegibles» (Jiménez en Calderón, 2012)

Hace una década, en el contexto de una política de evaluación docente que condicionaba la estabilidad laboral de los profesores a los resultados de las evaluaciones, animé la conformación de un grupo para contar historias. Las primeras como relatos autobiográficos. Co-formamos un taller para escribir en torno a lo que sucedía y los afectaba, experiencias en las que situaban motivos y razones para implicarse proactivamente en proyectos de escuela y experiencias en las que vivían las convulsiones de la reforma al estatuto laboral, la fragmentación e intensificación de su trabajo y la exhaustividad del control para obligarlos a participar de procesos formativos. En esta experiencia fui desplazándome hacia la investigación narrativa. En proyectos subsecuentes, me interesé por las historias contadas, la organización de acontecimientos que marcan la experiencia de los sujetos de investigación cuando ellos mismos reúnen y sitúan lo que les pasa, les pasó, les estaba afectando. Introducir la presencia del otro como un Yo sensible expresándose en la escritura.

Ahora, he vivido, vivo los acompañamientos en la formación y en la investigación desde la historia que estamos construyendo. Comparto la experiencia con el deseo de convocar proximidades, de abrir la participación en deliberaciones sobre lo que nos importa y nos identifique; de admitir en nuestras vulnerabilidades la disposición a seguir formándonos.

Antes de resolverlo, declaro que no se trata de sintetizar ni reseñar los documentos presentados como tesis, ni ofrecerlas como productos ejemplares, sino de expresar un senti-pensar vivido, viviendo con la escritura, la de cada uno, y

particularmente con ésta, porque mueve aquello que consideré epistemología de la investigación, hacia los reconocimientos de la experiencia de las compañías, los afectos, los entusiasmos, los duelos y reconfiguraciones que nos co-forman en la covivencialidad y andando juntos los itinerarios que nos han traído hasta aquí.

Es también una invitación a leer esas experiencias (Jasso, 2023; Martínez, 2023; Ruvalcaba, 2023) y a situar este ejercicio de reflexividad como dislocación de los patrones esperados, pero, ante todo, de escritura como encuentro y compromiso. Fuimos respetuosos de las observaciones de lectores (evaluadores y dictaminadores), recibimos cuestionamientos y sugerencias; los vivimos como otros diálogos donde encontrábamos enclaves para la autovaloración de la escritura presentada. Incorporamos compatibilidades y deslindamos contraposiciones.

Experiencia acompañar-nos

Empecé a escribir con la resonancia de una frase en mi lejana relación con la literatura: pero no, no «escribo para que me quieran», escribo para ser. Escribo como encuentro. Escribo como práctica reflexiva (Bourdieu, 2015, 2006) que me sitúa en relación conmigo misma y con compañeros, acompañados y acompañantes, a quienes he encontrado animando a otros a «escribir como eco del vivir sabroso»; a producir espacios para la escritura autoformativa, a animar la escritura como acto que crea realidades y crea al autor, a escribir como expresión subversiva frente a los cánones institucionalizados, a que habrían de sujetarse en su formación doctoral. Si hay marcas del «triunfo de la academia», las hay también de inversiones para hacer de su escritura la expresión de Sí mismos, de reflexiones sobre la formación y sus compromisos como formadores: consigo, con otros, con el mundo.

El propósito primario, es recrear en la escritura, la experiencia formativa animada en los intercambios y las conversaciones experienciales sobre lo que cada uno estaba viviendo en los contextos de formación (convencionalmente en el trayecto institucionalizado) y de investigación (en la concreción de los proyectos comprometidos para la travesía).

Nuestros compromisos académicos quedaron marcados por la pandemia COVID 19; así, cada uno fijó para su ruta un horizonte, imaginó trayectos y recorridos, modos de sobrevivir tejiendo lazos y construyendo puentes para definir los lugares y espacios para la investigación. A partir de ahí, y a partir de entonces, fuimos constituyéndonos compañeros.

Unas fueron las dinámicas pares entre nosotros-as; y otras, las emergentes en

las lecturas que cada uno-a elegía desde su experiencia y adhesiones teóricas de llegada, puestas a discusión, afirmadas, desplazadas, reformuladas con intencionalidad crítica, pasándolos por los tamices que representaron cursos, asesorías y coloquios, como espacios de aproximación a una postura y un argumento desde los cuales dirigirían las investigaciones. Participamos de diversas tramas tejiéndose mientras corrían tareas y tiempos del doctorado. Las experiencias que iban concretándose en la escritura, así como las puestas en interdicción con las lecturas que otros hicieron de nuestros textos durante los encuentros, para la «revisión de avances» y acreditaciones, generaron inquietudes sobre posiciones entre los «modos de proceder» de cada uno-a, frente a las prescripciones sobre cómo investigar y sobre cómo escribir.

Durante el primer semestre, con particulares tensiones entre encontrar fuentes confiables y actualizadas, leer literatura especializada, dirigir la experiencia de cada uno-a usando esas lecturas, me encontré leyendo a tres bandas. Me inquietó la sensación de dar cumplimiento a tareas meramente instrumentales. Agendábamos respuestas a los requerimientos de los cursos y de las recomendaciones de los formadores. La marginalidad en la que me sentía, me alertaba respecto de mi lugar en esa ecuación. Lo que leí en la producción de cada uno, me hablaba también de perspectivas, directrices y modos de actuación diferentes respecto del «hacer investigación». Desde ahí anticipaban la multiplicación de caminos posibles por recorrer, venturosos y aventurados, dadas las acotaciones del curso doctoral.[33]

Mi inquietud me llamaba —desde el punto de vista ético—, a participar cuidando-me de formas intrusivas, indicativas, autoritarias (Foucault, 1994). Experiencias en mi trayectoria profesional y en la vida, fortalecieron mis apuestas por la herejía, mi curiosidad por lo que pasa a través de la mirada de quienes me autorizan a «acompañar sus libertades» (Da Silva, 1999) y a escribir con ellos historias que intensifican ecos de otras voces, que hacen visibles a los sujetos que las producen y se ocupan de modos de constitución subjetiva. Me identifico con el uso de tecnologías del Yo, en el sentido en que Foucault (2000) planteara: experimentar quienes

33 La estructura curricular del Doctorado prevé la concreción de los proyectos de investigación, como eje de la estrategia formativa. Excede la intencionalidad de este texto, describir la propuesta en sus dimensiones, fines que marcan el Campo del Desarrollo educativo y el énfasis en la formación de profesores, o los rediseños operativos en cada experiencia-generación. Apuntaré apenas, a que en cada semestre trabajamos para acercarnos a las discusiones epistemológicas, teóricas y metodológicas en el campo de la formación y el desarrollo educativo, mientras (o viceversa) vamos realizando las investigaciones. Hemos hecho de los coloquios de cierre en cada semestre, espacios para someter a la crítica la producción de los doctorantes, quienes «reciben orientaciones» desde los puntos de vista de lectores-evaluadores invitados por la experiencia en relación con los objetos de investigación en los proyectos, así como de lectores-doctorantes, participantes de *mutuo propio*, o porque circunstancialmente quedan inscritos en la misma mesa de presentaciones.

somos, intrigarnos por los modos de ser, por nuestras relaciones con los otros, con el mundo cultural que nos atraviesa y guía nuestras percepciones; decidir en quienes deseamos convertirnos y procuremos los medios para constituirnos en sujetos de nuestra propia vida.

Las sorpresivas e inéditas condiciones CoViD-19 cambiaron las formas de escuela. En la extensión a la que nos llevaba, conjuntamos plataformas interactivas con la lectura y la escritura como principales puentes. Acompañante, realicé las primeras observaciones y los cuestionamientos con las que pretendía animar ejercicios de desprendimiento de «verdades ciertas» para dar cabida a la exploración de los modos de pensar los objetos de investigación repensando el objeto (Bourdieu, 2005), desde los ángulos y las vértices del prisma que otras experiencias nos acercaron, o de los distanciamientos de nuestras adhesiones teóricas primarias como un pensar propio en la escritura.

Atravesábamos experiencias directas, personales y profesionales que llegaron a paralizarnos en algunos ámbitos, pero que, en otros, también agudizaron sensibilidades, produjeron empatías y nos dispusieron a aprender en las incertidumbres. Repensar nuestros fundamentos teóricos como provisorios y en permanente reconstrucción genera sentidos en y sobre la reflexividad, para explorar formas de reflexividad respecto de los discursos, la producción y los efectos del conocimiento. Ahora, más que fundamentos, compartimos cómo pensamos. Agudizamos los sentidos frente a la automatización de modelos en torno a los que discurrimos, producimos, conocemos; discutimos las cuestiones de método sin renunciar a producir conocimiento, expresamos los afectos como experiencias vitales que revelan nuestras convicciones íntimas, adhesiones inspiradoras y quiebres (Bourdieu, 2005) para volver a pensar la formación.

Estábamos en los tiempos para leer, buscando asideros para cada proyecto, ajustando enunciados de problemas y contextualizando *locus* para las investigaciones. El confinamiento nos obligó a apreciar y regular tiempos; los cierres de los espacios físicos de trabajo nos impelían a intensificar los contactos, las posibilidades de mantener conexiones, armar redes, hacer del aislamiento contexto para la relación con una-o misma-o. Nos encontramos frente a rutas trastocadas, condiciones que exacerbaban vulnerabilidades y pusieron en cuestión los sentidos sobre la formación, la escuela, la vida. Así afirmamos el lugar de la experiencia y la investigación en la experiencia (Dewey, 2010; Larrosa y Skliar, 2009; Contreras y López de Lara, 2010) como hitos en la orientación de los proyectos de cada una-o.

Con los primeros textos de Luis Roberto amén de situarme en su experiencia en la formación, la escritura y la investigación, pude bosquejar un mapa de tareas parciales, de integración en «formato académico» y sistematización esquemática en la cual problematizaba y presentaba su ruta de investigación. En su escritura desbordaba una pasión por las epistemologías del sur y las pedagogías críticas con autores que acompañan las insistentes expresiones de indignación por injusticias e inequidades en las instituciones formadoras.

Leí con interés un discurrir en torno a la formación docente como eje en su escritura; mostraba el esfuerzo de articular lecturas para configurar el concepto de formación; me animaron sus énfasis en el sentido formativo de la experiencia y la relación de Sí-Otros en situaciones de vida. En consonancia, tornaba su indignación en compromiso de participar, promoviendo humanidad. No obstante, parecía inducir una «alternativa» fáctica prematuramente.

Me incomodé con una entrada abrupta hacia la formación en o para la escritura académica como conducto de las miradas sobre los objetos de su interés. Parecía fijar anticipadamente un horizonte en la investigación: formar para la escritura académica a través de la escritura académica, sin más. Las ideas sobre prácticas de escritura en la universidad y las necesidades de formar para la escritura académica dirigieron mis cuestionamientos a los propósitos como investigador, en ese vaivén entre contribuir con su experiencia en la construcción epistémica del campo o impulsar las propuestas consagradas a las que se adhería en la revisión de literatura, como intervención contra las prácticas que cuestionaba en el contexto escolarizado.

Me volvía a uno de los quiebres más sentidos en mi carrera docente. Profesora de lenguaje en la Universidad, responsable de la formación para el análisis del lenguaje y la comprensión del desarrollo lingüístico del niño, exigía -intransigentemente- una escritura clara, de un pensar teórico, de un proceder metodológico y una experiencia práctica, presentada con rigor y formalidad académicas. La evocación de las historias con los profesores me colocaba en alerta respecto de las centralidades de la escritura o de los sujetos en la experiencia escribir.

Pensé desde dónde la construcción de un objeto de estudio sobre la experiencia doliente de sus estudiantes con la escritura suscitaba en mí, empatía y exigencia de cuidar los modos de acompañar-nos. ¿Acaso me atribuía la intransigencia de un método preciso para investigar y un escribir correctamente una tesis? ¿Confiaría en los silencios o esperaría la guía que enseña? ¿Escucharía mis notas sobre sus textos, mis comentarios a sus formulaciones, lo afectarían?, ¿Conseguiríamos equilibrar

en diálogos y conversaciones las asimetrías de las convencionalidades? ¿Qué hacer con una «directora de tesis» que se resiste a la primacía de la escritura en formatos convencionales?

Admitiría el estar pendientes recíprocamente, hacer del diálogo compromiso. Esperaba la desestructuración de los esquemas de las dependencias…

> [entiendo] el «acompañamiento como mediaciones de proximidad» (Navia, 2021); como coproductores de sentido por ser una «persona que me inicia, que orienta mi aprendizaje» (2021) pero bajo relaciones humanas de cooperación y de apoyo horizontal (estar pendientes entre sí) en todo instante, mediadas por el diálogo…

En el proceso, con la intensa revisión de literatura, las reformulaciones teóricas, la profundidad de las búsquedas a través del par experiencia/escritura, los cambios de ruta, el trazo de la arquitectura para la formación y la conformación del colectivo de escritura académica, me acompañarían para llegar a este intento de «escritura en capas».

La escritura en capas es producida con la emergencia de voces reflexivas que narran experiencias vividas, inasibles a la comprensión en tanto no se escriban. La escritura en capas profundiza un Yo ajustado en diálogos internos y diálogos con otros -autores/intérpretes- o -lectores/intérpretes- quienes producen su propio texto en su experiencia y con su propia lectura (Rambo, 2019). La escritura producida abre a los lectores diferentes formas de conocimiento: en un esbozo impresionista ofrece a los lectores una diversidad de experiencias en las que ellos pueden llenar y construir interpretaciones que proyecten lo que el texto toca de sí mismos (2019, p. 124).

El esbozo impresionista es producido con diversos lenguajes cuya procedencia da forma al objeto a las formas de conocer ese objeto y subjetiva a quien conoce. Integra vocablos coloquiales, construcciones conceptuales, expresiones emotivas y volitivas, que comunican cómo hemos sido afectada-os con lo que sabemos, estamos conociendo y reconociendo. Escribo acompañada: evoco aquí, escrituras que me han tocado (filosóficas, teóricas, literarias), escrituras que son historias con las que me identifico; diálogos y conversaciones coproductores de sentido.

Escribir: Formar-nos en acompañamiento

En la experiencia-escritura, nos acompañamos. La producción de sentidos sobre la formación en acompañamiento suscitó la imaginación previsora de itinerarios

cuya flexibilidad admite la aventura, las salidas de ruta: las afirmaciones en los trayectos recorridos como las ansiedades y goces de la errancia en la que fuimos siendo. En caminos abiertos enfrentamos quiebres, decidimos sobre bifurcaciones, anduvimos con los cuidados de afirmarnos, mientras escuchamos con atención qué dicen, qué piensan quienes nos han leído, como nos han leído, qué efectos despliegan las citas y notas, cómo responden a nuestras citaciones; cómo, desde la cualidad de expertos observan, sugieren, abren ventanas y puertas invitándonos a conversar y a convertir la escritura con sus guías o con las guías emergentes en las conversaciones.

Fuimos fortaleciendo la confianza en la escritura como campo de juego donde podíamos pensar libremente (Ellis, 1998, citado por Richardson, 2019), Un librepensar, atravesado por las interlocuciones con autores y actores de cada investigación y una reflexividad crítica para la que nos formábamos. Sin ignorar a los otros lectores, la escritura fue siendo en cada borrador, más propia.

Mientras uno hizo búsquedas exhaustivas de las investigaciones recientes y las discusiones académicas sobre la escritura académica y la formación, otro iba a los clásicos de la práctica reflexiva como referentes en sus lecturas cotidianas de las propuestas curriculares para la formación; la tercera se ocupaba de introducir las cuñas para romper la directividad de los documentos normativos sobre la acción formadora en el ejercicio de la asesoría técnico-pedagógica, configurada como objeto de su investigación. Con distintos ritmos, los tejidos rizomáticos producidos en la experiencia-leer, fueron expresándose en la escritura. El contexto nos facultaba y la decisión compartida de colocar la experiencia en el centro abrieron vías para romper convencionalidades y experimentar deconstrucciones, quizá por dolorosas, soporte de los atrevimientos consecuentes como de los resguardos para proceder de otros diversos modos.

Las aproximaciones de Luis Humberto giraban en torno a dos ejes: la experiencia y la práctica reflexiva. En los primeros escritos, situó su experiencia profesional en el campo de la formación docente desde donde expresaba sus preocupaciones por las prácticas de investigación en las prácticas de los formadores. Refería una experiencia inquisitiva, vista desde mi experiencia en el estudio de la formación en las escuelas normales, que inquiría y cuestionaba desde los «deber hacer» esperados. Encontraba que esa inquietud sobre formar para la práctica reflexiva lo sujetaba a las propuestas curriculares, asumidas como directrices para la acción-reflexión instalándose entre formadores de docentes. Actualicé lecturas de mi experiencia; de la

vida como estudiante normalista, de la condición de formadora de docentes en la universidad y mi regreso a las escuelas normales como investigadora.

Acompañar a Luis Humberto me revelaba la exterioridad desde la que investigué; a fin de cuentas, lograr la penetración al espacio y la apertura para observar y dar seguimiento a los procesos y a las prácticas de los normalistas, no me hacían parte de ellos. Atenué la afectación volviendo a esos textos y valorando en la escritura que los participantes hablaran, ellos. Como investigadora, en las reconstrucciones etnográficas coloqué siempre en el centro a los sujetos. La escritura da cuenta de cómo en lo que hacen y dicen van configurando subjetividades desveladas en los textos (testimonios, conversaciones y escritura) que ellos produjeron y en las que se reconocen.

En esta relación, vi en Luis Humberto al promotor de un proceso de reflexión sobre el análisis de las prácticas y la formación reflexiva en posiciones dentro-fuera del colectivo de formación, acompañé también los desplazamientos desde el pensar lo ya pensado al trazo de una extensa red para situar autores, encontrar vínculos o contraposiciones mientras concordaba con los participantes escribir para compartir las experiencias, primero como «encargados» del análisis sobre los análisis de las prácticas de sus estudiantes, luego como formadores, formando-se. He sido testigo de la transición fuera-dentro a la integración identitaria con un colectivo que se produce en la escritura y la reflexividad que la anima.

En los acompañamientos, he disfrutado las coautorías. La generosidad de Luis Humberto me incluye fuera de los compromisos de entregas a plazo fijo, en sus proyectos de escritura. Si antes llamé a esto escritura a cuatro manos, ahora digo escritura polifónica. Entre clásicos y novedades, leer y escribir como prácticas de Sí y como prácticas epistemológicas, nos acercaron a la producción autoetnográfica (Bernard, 2019; González Marín, *et al*, 2022). Escribir en retrospectiva, evocar experiencias que nos conmueven, ejercer libertades para escribir desde los acontecimientos que forman y transforman experiencias, nos forman; cultivan nuevos sentidos sobre formar-nos, alientan modos de ser desde quienes estamos siendo.

No me resulta casual que estuviésemos leyendo autoetnografías. Los encuentros en los seminarios de formación y los de investigación, constituyen espacios donde circulan, menús de opciones electivas; sólo que, analizando propuestas, siguiendo pistas, definiendo iniciativas, la autoetnografía nos resultaba compatible y fortalecía las confianzas en escribir el método con el riesgoso placer o padecer realizar la investigación como acto propio.

No conformamos un colectivo entre los cuatro, no animé ni promoví hacerlo. Vuelta la mirada, admito en esto contradicciones y límites en el acompañamiento; pero celebro estar en las experiencias de ellos, cuyas iniciativas, compromisos, sensibilidades, empatía y colaboración, dieron lugar a un Colectivo de escritura académica como experiencia auto-socio formativa (Martínez, 2023);

> La perspectiva de la formación en este proyecto resulta del proceso de pensar con otro, del nosotros fundado en 'el todos'. […] Integra la recuperación del sentido/experiencias en contextualidad, sin margen para normalizar o estandarizar los procesos emergentes en estos encuentros con la otredad. Asumir(se) como formador implica proyectarse en el acompañamiento del otro…».
>
> Formación que se produce, formación producida (auto-socio formación) donde cada uno es «el autor progresivo que va a descubrir en sí mismo la capacidad de autoproducir» (Bernard, 2004, p. 62). Esta noción de uno formarse promueve la autopersonalización en la que a su propio ritmo, bajo la responsabilidad propia y la configuración de sí, en comunión con los otros, la persona modela su arquitectura formativa; es decir, elige en qué contexto, en qué condición, para qué formarse, con qué formador….

Y en otro proyecto, al colectivo de Prácticas reflexivas mediadas entre pares (Jasso, 2023), donde los participantes se forman en y para la reflexividad. La iniciativa de compartir «narrativas» y el acompañamiento, lejos de los sentidos de alguien que conduce a otros y les enseña a conducirse a sí mismos, dieron lugar a un colectivo de formadores, co-formándose, autoformándose. Declara:

> Me proponía alcanzar una comprensión situada de las prácticas de los formadores para el análisis de las prácticas docentes de los estudiantes… Convoqué a participar desde preocupaciones personales como investigador sobre los alcances reflexivos que se consiguen en la formación de profesores y los modos en los que se dirigen dichos procesos. En las narrativas compartidas, la descripción de los acompañamientos, la exposición de los modos de relación con los estudiantes y las prácticas inducidas constituyeron los pretextos de la construcción colectiva. En el proceso fueron dando cuenta de la cualidad productiva de los acompañamientos, especialmente, al valorar la colaboración entre pares y la colegialidad, como experiencias que forman.

En la escritura inicial de Rita leí sus aproximaciones a los textos en los que ella buscaba aclarar conceptos sobre «el docente profesional» y la formación para la asesoría técnico-pedagógica requerida para la formación de los profesores en el ejercicio «profesional». Su experiencia formadora como asesora técnico-pedagógica dirigían su mirada: se trataba de dirigir a los otros hacia unos modos de ser y saber requeridos por el sistema. Dos condiciones me permitieron situar esta preocupación: una, su ubicación en la estructura jerárquica donde había asumido compromisos con los referentes normativos como medio y fin del acompañamiento a los profesores. Y segunda, las experiencias en los procesos, contextos de su investidura, relativas a la puesta en operación de programas y propuestas en la red de relaciones tejidas institucional y personalmente.

La experiencia de sí es el resultado de procesos históricos de formación en los que discursos que dicen la verdad sobre quiénes somos y quiénes «deberíamos ser» se entrecruzan con prácticas que regulan como llegar a ser (Foucault, 1988; Fanlo, 2011). Participar de una estrategia amplia para asegurar la marcha de las reformas a través de los ATP comprometía a conocer programas institucionales por desarrollar. Como capacitadores/asesores/ acompañantes, tradicionalmente anticipan la lectura de documentos en los que se presentan y los convierten en guías de acción. Impuesta o libremente admitida, la sujeción inscribe acciones y pasiones en el cumplimiento del deber ser.

Cuando Rita comenzó a hablar de un dispositivo de formación, encontré el intersticio para colocarme en posición de provocar los -desde mi punto de vista- necesarios distanciamientos. Con ella traje a Foucault. Tocada por una idea primaria de dispositivo recomendé expresamente las fuentes, asistí su trabajo de lectura y marcaba las reformulaciones conceptuales que me compartía. En múltiples situaciones, me encontré en la posición directiva, contraviniendo intencionalidad y sentido de acompañar-nos en reciprocidad. Fue distinto cuando Rita escribía la presentación de su trayectoria profesional, acotando ella misma las relaciones en las que se identificaba. Indicios de desplazamientos, entre una ATP formada desde la exterioridad y una ATP en la incertidumbre desde la cual daba cabida a otros textos, otros autores, otras experiencias, otras miradas.

Una constante invitación a enfatizar las diferencias entre un actuar dirigido por el dispositivo y las múltiples expresiones en el trabajo de los profesores, consideradas hasta entonces «fuera de norma» y por tanto «reformables» fueron asumidos como cuestionamientos para Sí. En los acercamientos a los otros, sujetos de la

investigación fue señalando hitos. Desde un régimen político marcando modos y dirección para la asesoría técnico-pedagógica, ejercitamos el situar las particulares respuestas de los participantes, iniciativas, contravenciones, modos propios de relación, sentidos construidos como asesoría y formación, intentando configurar el régimen ético que los guía.

Leer esos regímenes nos requiere de redes-puentes en los que van instalándose los sentidos sobre la formación, la asesoría, los acompañamientos. Rita vivió de otra manera la experiencia de construcción en colectivo. Se acercó a un grupo de doctorandas coordinado por el Dr. Calderón. En este colectivo, asistió una escritura en la cual compartían soportes para la co-construcción de conocimientos sobre contextos y prácticas históricamente situadas, de asesoría técnica-pedagógica y de acompañamiento, tanto en las políticas formativas internacionales y nacionales como en el contexto regional (García y Calderón, 2022). Desde la exterioridad donde Rita y yo nos colocábamos, los textos producidos contribuyeron a situar en contexto, ese dispositivo que ocupaba el centro de su proyecto. También a legitimar sus convicciones. Expresa en la escritura su dedicación a responder con amplitud qué es un dispositivo. En la presentación de la experiencia de los sujetos de la investigación, da cuenta de la condición de sujetos (sujetados) de quienes reciben la formación, como de quienes vehiculizan los medios para formarlos.

La producción de un Yo asesora técnica-pedagógica en la experiencia vivida, la identificación con los fines de las propuestas para asesorar y acompañar a los asesores técnico-pedagógicos emerge en los entusiasmos expresados ante las posibilidades que atribuye a la tutoría, la mentoría y el coaching como modelos de acompañamiento (Ruvalcaba, 2023). El buscar hilos, conexiones, formas particulares de las disposiciones, rupturas, iniciativas y emprendimientos de los asesores de carne y hueso en relación con el dispositivo para «ser formados», las disrupciones documentadas, resuenan como pruebas de nota. No insistiría, no exigiría.

La experiencia de Rita dirige su mirada y compromiso hacia acompañar a alguien a mejorar «su función». Encuentra formas de hacerlo en los acercamientos a los modelos presentes que está revisando (2023, p.111). Reconociéndose parte de un dispositivo, el acompañamiento entre pares como estrategia formativa, le requiere una formación especializada. La normalización de las asimetrías que instala la condición de especialistas, «más experimentados» fortalece las identificaciones y define guías para la autoformación y la formación entre pares(dispares). Vierto

estas reflexiones hacia la nuestra y entre nosotras queda un compromiso declarado: seguir formando-nos como formadoras.

Escritura-experiencia

La escritura como construcción cultural que nos afecta de diversas maneras, permea los espacios de diálogo y coproducción, la vivimos como experiencia circunstanciada. En los procesos formativos nos remite a la producción en el campo, nos exige informar-nos, explorar las maneras en que se ha investigado y se está investigando el objeto que nos ocupa; nos compromete a dar-nos cuenta de la posición desde la cual entramos en relación epistémica, así como de la perspectiva en la cual lo configuramos como objeto (Bourdieu, 2015). Ofrece a la vez, la posibilidad de la expresión de las sensibilidades que nos mueven, la experiencia en que la escritura nos toma «en concordancia con la corporalidad y la espacialidad de nuestras labores» (Richardson, 2019, p. 57) con las que orientamos la investigación.

La escritura es acontecimiento cuando la reconocemos experiencia autoformativa (Schaafsman, 2000). Escribir desde dónde, escribir para qué, no sólo el qué escribir. La reflexividad generada en los espacios compartidos orientó búsquedas y acercamientos, entre las experiencias personales y la producción cultural. Nos movimos entonces entre clásicos y novedades. Las reservas inducidas por las exigencias externas de reunir fuentes con menos de diez años de antigüedad fue una de esas normas que sí se explicaron, acentuaron las inquietudes por una genealogía de las formaciones conceptuales, la posibilidad de cartografiar el campo y la demarcación de las posiciones desde dónde y hacia dónde dirigirnos.

Los trazos que realizara Luis Humberto desde las fuentes curriculares hacia las fuentes que las sostienen, lo llevaron a dibujar rutas de doble vía hasta llegar a Dewey. En estas rutas, pensar cómo pensamos, qué es la experiencia, a qué llamamos prácticas reflexivas salieron del círculo cotidiano.

Fue afirmando sin reificar, lo que defendía como su perspectiva epistemológica y guía práctica: «lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey, 1938 p. 10).

Disfruté las conversaciones en las que hilaba la idea de epistemología de las prácticas, tanto como la escritura en borrador de los desplazamientos de la mirada, sus cambios de lugar entre los participantes y la intensidad que imprimía tratando

de organizar la producción colectiva, entre otras tareas comprometidas hacia afuera, en el ámbito concreto de la «formación doctoral».

> Formarse, refiere una asunción de la responsabilidad personal del proceso de formación. La formación corresponde a cada uno de manera personal en un trabajo sobre sí mismo, deseado y perseguido libremente, que se realiza a través de medios que se ofrecen o que uno mismo busca (Ferry, 1990). La acción de formarse no sucede de manera aislada, siempre tiene lugar en la interacción con los otros; es social y es autonómica, de allí que seamos reconocidos y nos reconozcamos sujetos de la experiencia autoformar-se.

En una posición de gozne, compartía modos de pensar, hacer, decir emergentes en el colectivo en el proceso de constituirse como tal. Antes que dirigir prácticas reflexivas sobre las prácticas reflexivas, propició la escritura colectiva, la puesta en común de las experiencias narradas desde donde los participantes fueron reconociendo las autorías y compartiendo otros sentidos sobre lo que hacen, otros modos posibles de hacerlo, otros compromisos sobre aprender juntos, colaborar, colegiar.

> Narrar y compartir la experiencia constituyó un acontecimiento en la trayectoria formativa de los formadores; formación desde la propia reflexión de su hacer cotidiano a través de la toma de dirección de su acción en y desde la propia práctica.
> La experiencia produjo escritura circunstanciada e impulsó el distanciamiento crítico. En las conversaciones alentaban y compartían la reflexión sobre los modos de hacer; empezaron a cuestionar y a cuestionarse las «razones» para hacerlo de esos modos. Revisaron acciones cotidianas. Compartieron un ejercicio analítico de la práctica, intencionado, provocado en la reflexividad, volcó las inquietudes hacia procesos, prácticas y productos para deconstruir y construir prácticas reflexivas tanto personales como institucionales…

De un grupo invitado a escribir, fue constituyéndose en un cuerpo que piensa y actúa en colectivo. La colaboración genera confianza; la reciprocidad sentidos de pertenencia, se es con los otros, se constituyen comunidad. Los intercambios y la comunicación reflexiva dislocan los límites de las prácticas individualizadas. Se está porque se desea estar. Se experimenta en un espacio donde iniciativas y proyectos han sido consensados o convenidos, animados y fortalecidos en comunidad. Los

compromisos con la formación de los otros y de sí mismos se inscriben en otros modos de pensar la formación, como procesos y prácticas intrínsecamente creativos y éticamente orientados hacia la transformación de quienes las realizan.

Explorar el campo de la investigación sobre la formación invitó a cuestionar si la ruta es formar, formarse o ser formado. Tomar posición entre discursos que identifican diferencias y efectos de las primacías entre autoformación, heteroformación, coformación o ecoformación, deriva en experiencia de distanciamiento que compromete los modos de relación en y con procesos en los que nos implicamos.

Implicarnos, compartir perspectivas y emprendimientos, hacen experiencia. La extensa y minuciosa cartografía del campo realizada por Luis Roberto, me ofreció posibles vías para la exploración; me movió a actualizar mis referentes en torno a la escritura académica, a intrigarme, a definir por donde andar —intentando seguir su paso — no sólo en la revisión de literatura, sino en aquella aventura personal-profesional-social que emprendía. No fui, no soy la experta que pudiera orientarlo, no he sido quien lo iniciara en esas vías, él llevaba camino andado. Acompañé con gusto la disposición y la pasión por la errancia. Celebré los atrevimientos y desafíos a las convencionalidades. La apertura para hablar sobre las vivencias en el proceso, para compartir su senti-pensar, nos acercó y abonó a la empatía y al compromiso. Fueron míos también resquemores y desconfianzas -no por la crítica a su trabajo- sino por las exigencias públicas de sujeción a los formalismos en el contexto de las evaluaciones institucionales, por las negaciones doctorales sobre lo hecho que debió hacerse de tal o cual modo, o de lo escrito que «debería ser escrito de otras maneras».

En la emergencia, a contraluz, en la experiencia vicaria de concretar el proyecto, también conformamos una arquitectura para los acompañamientos -en silencio, en las prácticas de lectura y escritura compartidas, en nuestras conversaciones- en consonancia con el acompañar a los otros nos volvimos rompecabezas, lloramos, nos encontramos en los intentos de

> *«prácticas del 'vivir sabroso' (como) eventos resonantes que dignifican a las personas. Escribir ya no como un acto doliente, sino como un acto humano afable con el Nosotros-Otros. Ya no escribir de forma complaciente. Concluir con esas prácticas de escribir para el asesor o siguiendo protocolos o cánones establecidos por estructuras que implican la satisfacción de necesidades exógenas a mí, a lo que soy y pertenezco en comunidad. Por ende, auto-socio formar (se) desde*

> *la escritura académica con base en la brújula personal, desde la certeza de los por qué y para qué se textualiza.* (Martínez, p. 195)

Fortalecía mi ánimo el situar la relación Yo-Otros tan defendida como núcleo de la experiencia en su proyecto, traída a las conversaciones para distinguir los puntos de vista y decidir sobre lo que cruza y lo que entra en la perspectiva de cada mirada.

Si entendemos la formación como «un ejercicio de uno sobre sí mismo mediante el cual intenta elaborarse, transformarse, acceder a cierto modo de ser (Foucault, 1990, p. 394) resulta legítimo salir de esquemas propuestos, sugeridos o impuestos culturalmente; pues entrando en el juego, buscamos trastocar y «aportar» en su construcción. Convencionalmente, la exigencia es esa para los iniciados: ¿cuál es tu aportación? ¿qué ofrece tu tesis? solemos preguntar mientras reducimos las respuestas esperadas al cumplimiento de las promesas iniciales fijadas en los protocolos, como objetivos. De las convenciones iniciales, a las convicciones defendidas como tesis podemos contar múltiples historias. Contar historias nos humaniza, nos identifica, nos expone, nos compromete.

La escritura como experiencia formativa humaniza los intercambios, las pretensiones y los modos de compartir, encontrar y convivir. La escritura realizada, realiza a su autor. He venido utilizando en este texto, la escritura de mis acompañados-acompañantes, autores de los textos que me animan a compartir la experiencia acompañar-nos. Tejen en sus formulaciones las de otros autores que anclan posiciones y marcan las compatibilidades. No adaptación, no adopción, sino diálogos en los que una-uno participa y va dando cauce a la formación. Dice Luis Roberto: diálogos que traen experiencias, experiencias desordenadas que mueven a aprender y en los que encontramos modos de decir: Vivimos la escritura como acontecimiento y como condición cultural que hacen experiencia.

Colocándonos en relación, hemos hecho confluir nuestras aproximaciones a pensar la experiencia, con Larrosa (2000, 2009)

> la experiencia no ocurre en el vacío ni en el interior del cuerpo y alma del sujeto. Es externa y a la vez la corporizamos como «lo que nos pasa» . Si con la etimología admitimos la cualidad de probar, de experimentar situaciones, circunstancias, sucesos, prácticas; ahora nos desplazamos hacia el reconocer que el acontecimiento en el que se produce la experiencia encuentra significaciones en quien lo hace o padece de modo único, singular, particular y propio.

Experiencia en investigación: cada uno un método

Si asumimos la experiencia como el lugar de la libertad, la escritura en la que cada una-o declara la posición epistémica y describe la construcción del método en el proceso de investigación, me resultan colindantes. La contraposición a la convencionalidad de elegir un método entre modelos consolidados y legitimados por su procedencia, cantidad de las audiencias o consistencia probada en la actualidad de investigaciones publicadas, generaron vaivenes entre las exigencias doctorales y los atrevimientos a proceder en consonancia con las elaboraciones propias y definición situada de los modos y medios para investigar. Sin negar la producción cultural en cuestiones de método, sin adscribirnos *ad litteram* a las opciones razonables que se nos ofrecieron, probamos a bosquejar los propios, que sólo podían haber sido objetivados en retrospectiva. En la escritura de la experiencia.

En un caso, abrir espacios para hacer de la investigación un proceso colectivo, -con la intencionalidad, de impulsar experiencias auténticas-, supuso indagar con otros, en paralelo, desescolarizar la escritura, animar y acompañar la escritura de otros en su ejercicio vital; tocar el corazón, recuperar la expresión humana como intención en los procesos formativos, desde el espacio, los sentidos comunes, las compañías. Hacer del diálogo expresión de correspondencia y de cuidado (Martínez, 2023 p.69) como condición para constituirse en colectivo. Hacer comunidad que escribe en la que los participantes son autores y son sujetos afirma la autoría que se realiza en la escritura desde sí mismos; y donde «La subjetividad adviene de la sujeción a uno mismo en comunión con otros, al confluir en un tránsito en la escritura, hacia nuevas aproximaciones al pensar, sentir, actuar y saber el mundo». (p.66)

El método reconstruye la coparticipación que lo produce (Berrnard, 2004) Una estrategia de escritura académica que es vindicación de experiencia y saber propios en una pedagogía alentadora del formarse para ser (Freire, 1974, 1997), expresar, reclamar, sobreponerse a las condiciones y prácticas experimentadas en desventaja respecto de la cultura escrita.

> La escritura como práctica reflexiva y autorregulada suscribe o confronta otras formas específicas de comunicación, cognición y socialización. En las tensiones de los cursos institucionales vivimos los riesgos de padecer la escritura académica sujetándola a los formalismos y lenguajes especializados de los diversos campos de saber.

[Corto las referencias para volver a mis desconfianzas iniciales, una, la de sobreponer en la «formación para la escritura académica» la apropiación en vacío de las convencionalidades como reglas para escribir; dos, reducir la escritura a la complacencia externa. Vuelvo para reconocer la alegría de testificar la diversidad generada de formas para expresar-se de los participantes y compartir heterodoxias comunicativas afirmadas colectivamente.

En los primeros encuentros, configura con «28 vocablos con connotación negativa» (Martínez, 2023 p 187), imágenes que dan cuenta de la experiencia doliente de los participantes; insistirá en encontrar formas contra las condiciones que agudizan las diferencias y vulnerabilidades en los procesos formativos. Leo como fue construyendo soportes desde la intención de los afectos, a hacer de la escritura no sólo producción cultural, sino oficio humanizante. Comparte la escritura de los participantes como experiencia de vida, reivindicada con la procuración de la confianza, la calidez en el trato, los acompañamientos, la sensibilidad hacia los modos de decir y los acercamientos para hacer propios recursos de la cultura letrada y reescribir.

La horizontalidad y dialogicidad acuñaron una auto-socioformación no sólo para la escritura, sino para ser de otros modos, para comprometerse y participar en comunidad. Luis Roberto afirma que la experiencia formar y formar-se, ser y pertenecer en el colectivo de escritura académica ha sido experiencia que crea. Encuentro, afectivamente, experiencia-escritura que revela al autor, al sujeto que libre se expresa auténticamente, lo mismo en configuraciones gráficas, que a través de poesía en verso, narraciones emotivas y formulaciones conceptuales desde un senti-pensar (experiencia -la mia- sin pretensiones de definir géneros) que me muestra otros ángulos de mirada y sus retornos para reescribir los primeros textos.

La arquitectura para acompañar la formación de otros ha sido arquitectura de formación para sí.

> *Gracias a este ejercicio, escribir una tesis resultó un acto epifánico, de encuentro conmigo y los otros, de saberes más práxicos que dogmáticos, de verdaderamente, escribir para «vivir sabroso»* (Martínez, 2023 p.196*)*

Con la finalidad de desarrollar interés genuino y permanente por continuar con un trayecto autoformativo invita al trastocamiento de los vínculos institucionales cultivando los vínculos personales para educarse en comunión con los otros. For-

mación como ejercicio que promueve nuevas alegrías, concepciones por (descristalizar)-recristalizar, compartir una dosis de aventura, transitar hacia la práctica de la libertad negadas para muchos.

La experiencia vivida, la escritura en la que produce y se produce sentido-experiencia de su formación doctoral, fue registrada en también 28 enunciados. No voy a enumerarlos, sólo apunto algunos como invitación a leerlos reflexivamente como formadores, como personas.

1. Emergí Yo escritor como sujeto social en un mundo discursivo desigual
3. Procuré las diferencias del Yo colectivo
5. Situé la escritura como espacio de disfrute y encuentro
10. Escribí desde la reivindicación, el territorio, el cuerpo, el espíritu, la labor, la ética, la conciencia personal y colectiva
11. Vindiqué la incorrección, el error, el yerro de configurar una sola idea y posibilidad
15. Retorné a mi corazón como sendero de tránsito hacia una nueva identidad
25. Dialogué como habla incesante contra las injusticias provocadas por las formas canónicas de educación letrada
28. Sobreviví a la tesis

A mí, me tocan. Me provocan. Los siento y los pienso en la inmensa oportunidad de aprender juntos. Me doy cuenta de que quienes compartimos la lectura, nos reservamos nuestros puntos de vista respecto de estas formas expresivas. Deliberamos sobre la epistemología en la construcción del objeto en sus dimensiones experiencial y teórica, sobre la exhaustividad en la revisión de literatura nacional e internacional, sobre las cuestiones de método, la contribución al campo de la formación y en específico para la escritura académica. Vivo ahora las ausencias, la curiosidad por lo que hemos leído y nos queda para colegiar sobre los procesos continuados de acompañar a los doctorantes y acompañarnos en el compromiso de formar profesores.

Acompañada con Luis Humberto, anduvimos siguiendo pistas, localizando territorios, rastreando continuidades fijando hitos para las búsquedas. Partimos de los lugares comunes, de los saberes de la experiencia, de los discursos que atraviesan los contextos institucionales. A partir de la preocupación por la experiencia-prácticas reflexivas —lo dije antes— releímos a Dewey. Luis Humberto fue acucioso.

Anduvo con cautela indagando conexiones. Me propuso aproximar una genealogía de las formaciones conceptuales sobre práctica reflexiva. Entendí la pasión por sus revelamientos, la persistencia de seguir a «sus teóricos», y con ellos dar forma a sus aproximaciones y circunloquios.

> Así, al resumir las aproximaciones epistemo-metodológicas conjugo acciones y reflexiones en las que he ido cultivando mi Yo investigador, mi Yo practicante reflexivo, mi Yo docente profesional: La experiencia recupera un lugar importante en la configuración de la práctica, del saber que la sustenta y en consecuencia de la transformación del sujeto que la despliega. (Jasso, 2023)

Uno parte de lo que conoce hacia lo que la experiencia produce; afirma que

> traída al análisis, la experiencia, identifica los saberes que los formadores despliegan en la práctica y abonan a la construcción epistémica de la práctica. La construcción del saber es experiencia atravesada por teorías, métodos, técnicas y recursos vehiculizados en discursos provenientes de diversos espacios en los que participan, y en propuestas operativas que han de realizar.
>
> Nuestros saberes, son nuestros en tanto corporizados, adquiridos, intercambiados, negociados, reconstruidos y movilizados en acto y en contexto (Larrosa, 2006). En la dimensión tiempo filtran la travesía pasada (haber sido), presente (estar siendo) y la prospectiva de la práctica docente (el deseo de ser); mientras que en la dimensión-espacio configuran las tramas en donde los elementos situados en cada contexto particular se significan como esquemas relativamente estables: habitus que sólo una relación reflexiva con el mundo, el saber y la inquietud comprensiva, llevan a reconfigurar (Jasso, 2023).

En las dubitaciones sobre la definición del método fuimos, de pensar la investigación dirigida a objetos, a la investigación que hace posible saber sobre objetos y saber sobre uno mismo. Decidir entre elección y construcción, median los cristales con que se mira. De problematizar las prácticas de los formadores, al plano de las narrativas de los propios participantes, nos acercamos a un prisma de múltiples dimensiones, ángulos de aproximación y una cualidad refractaria que diversifica formas, colores y matices.

> Llegamos a la escritura de la experiencia: a la descripción de los acompañamientos, a la exposición de los modos de relación con los estudiantes y las prácticas. La docencia es relación, de ahí que ocupemos del otro para referir la propia práctica. En relación se va en ese continuo que conlleva a la construcción del sentido social de lo que hacemos. La escritura de la experiencia, la narración de Sí ofrece a los participantes explorar las prácticas, reconocerse como sujetos de esas prácticas. Narrar-se, constituirse en autor, reconocer la cualidad productiva de la escritura en lo personal y lo social, dispone hacia otras prácticas y otras formas de relación.

La gran cantidad de textos producidos, intercambiados, compartidos, eran para el investigador notas que ensamblar en acordes y arpegios. En el juego de experimentar, usó esquemas para el análisis de datos de la investigación cualitativa, con base, dijo, en la hermenéutica y la teoría fundamentada. Su insistencia en la disposición esquemática siguiendo las pautas circulantes en los programas de posgrado para los análisis cualitativos provocaron una aguda crítica que cimbró la estructura de construcción de la tesis. Los compartimos. Sigo pensándolos más allá del valor instrumental en el que podían ser apreciados.

Pregunté en esa fisura sobre las condiciones de entrada al campo para los iniciados. Formadores-investigadores consolidados ¿somos? ¿No acaso hemos ido con la experiencia dirigiendo posiciones y perspectivas desde las que miramos, pensamos, decimos? Las transiciones hacia el mirar, pensar y decir de otros modos concretó en esta experiencia el sentido de la invitación a escribir autoetnografía. Nos construimos, nuestra constitución como investigadores proviene de los sistemas de ideas que nos atraviesan, de nuestras relaciones con la producción cultural que domina el campo, de los artificios con los que nos formamos. Lejos de transmutaciones inmediatas, la reflexividad nos convoca a provocar rupturas, mediante usos críticos de las herramientas que nos sujetan, nos limitan o nos colocan en posiciones que declaramos, no son las nuestras.

En los trayectos formativos, hemos ido aprendiendo con tradiciones teóricas, nos hemos intrigado con las cuestiones de método, discurrimos en torno a nuestra experiencia, acompañamiento, formación y escritura. Aunque no es aún la escritura nuestro método; seguiremos en los juegos de las autorizaciones, insistiremos en incorporar otros modos de hacer investigación, y apelaremos a los encuentros, experiencia-escritura y diálogos que trastoquen sistemas disposicionales hacia la construcción individual y sujeta a modelos cristalizados. Estoy aprendiendo a

leer, a escribir, a conversar de diversos modos. Fortalezco mis disposiciones a formar-me en acompañamiento. Agradezco las compañías.

Referencias

Ardoino, J. (2000), «Del acompañamiento como paradigma» (Trad. M.I. Grosso), en *Pratiques de formation-analyses*, núm. 40, Université de Paris-VIII.

Bérnard, M. (2004), «Arquitectura y dispositivos de formación», en *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*, Limusa/Universidad Autónoma de Morelos, pp. 55-71.

Bérnard, S. (2019), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*, ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes- Colegio de San Luis Potosí, México.

Bourdieu, P. (2006), *Autoanálisis de un sociólogo*, Colección Argumentos, Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P y L. Wacquant (2005), *Una invitación a la sociología reflexiva*, Ed. Siglo XXI, México.

Bourdieu, P. (2015), *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Ed. Siglo XXI, México.

Calderón, J. (2012), *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis*.

Contreras, D. y López de Lara, N. (2010), *Investigar la experiencia educativa,* Morata, España.

Cortázar, J. (2010), *Rayuela*, Cátedra, Madrid.

Da Silva, T. (1999), *Documento de identidad, Una introducción a las teorías del curriculum*. Tr. De Cappellacci, I. Auténtica, Ed. Bello Horizonte.

Dewey, J. (1938), *Experiencia y educación*, Losada, Buenos Aires.

Dewey, J. (2010), *Experiencia y educación. Una introducción a la filosofía educativa*, Morata, Madrid.

Fanlo, L. (2011), «*¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*», en *A Parte Rei, Revista de filosofía*, núm. 74

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Paidós Educador, Barcelona.

Foucault, M. (1988), «El sujeto y el poder», en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, núm. 3, pp. 3-20.

Foucault, M. (2000), *Tecnología del yo y otros textos afines*, Editorial Paidós, Barcelona, España.

Foucault, M. (1994), *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad* (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984), en *Dichos y Escritos*, Gallimard, París.

Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI.

Freire, P. (1974), *La educación como práctica de libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

García, T. y J. Calderón (2022), «Formación autogestiva. Relatos de Experiencia y aprendizajes en un colectivo de asesores técnico-pedagógicos» en Calderón, J. y L. Aguayo (Coords.) (2022), *Prácticas de acompañamiento pedagógico y enseñanza en escenarios de educación a distancia*, Taberna Libraria Editores.

González Marín, Y., *et al*., (2022), «Habilidades directivas: bases del liderazgo organizacional», en *South Florida Journal of Development,* núm. 3 (4), pp. 4495-4505

Jasso, L. (2023), *Formar-se docente. Experiencias sobre la práctica reflexiva en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho*, Tesis, Repositorio Tesis del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, UPN-San Luis Potosí.

Jiménez, M.L. y F. Perales (2007), *Aprendices de maestros. La construcción de Sí*. Morata, Madrid.

Jiménez, M. L. (2012), «Formar-se en investigación. Modos de relación y saberes de la experiencia» en Calderón, J. (Coords.) (2012) *Investigación, formación y docencia. De los imaginarios a las posibilidades de praxis,* Taberna Libraria Editores, México.

Larrosa, J. (2000), *Pedagogía profana. Estudios sobre el lenguaje, subjetividad y formación*, Novedades Educativas Ed., Buenos Aires.

Larrosa, J. (2006), «Experiencia y narración», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol.18 (2006), ¿Y *tú qué piensas? Experiencias y aprendizaje*.

Larrosa, J., y C. Skliar, C., (2009), *Experiencia y alteridad en educación*, Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens.

León Felipe, C. (1968), *Escuela* en *¡Oh, este viejo y roto violín! Libro octavo*, recogido en León Felipe (2010), *Poesías completas,* Ed. Visor Colección Poesía.

Martínez, L. (2023), *La auto-socioformación sabrosa desde la escritura académica en posgrado*, Tesis, repositorio Tesis del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de profesores, UPN-San Luis Potosí.

Navia, C. (2021), *Información compartida en el Curso: «Aproximaciones Conceptuales y Metodológicas para el Análisis de Procesos de Asesoría, Acompañamiento y (Auto) Formación Docente»*. Efectuado en el marco de las actividades del seminario de investigación del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores (literatura gris).

Rambo. C. (1995), «Múltiples reflexiones sobre el abuso sexual infantil. Un argumento para una narrativa en capas» en Bérnard, S. (2019), Autoetnografía. *Una metodología cualitativa*, ed. Universidad Autónoma de Aguascalientes- Colegio de San Luis Potosí, México.

Richardson, L. (2019), «La escritura, un método de indagación», en Bernard, S, (2019). *Etnografía. Una metodología cualitativa*, UAA-COLSAN.

Ruvalcaba, R. (2023), *El grupo ampliado como dispositivo para la formación de asesores en Zacatecas*,

Tesis, repositorio Tesis del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores,UPN-San Luis Potosí.

Schaafsma, J. (2006), *Ethnic Diversity at Work: Diversity attitudes and experiences in Dutch organisations,* Aksant Academic Publishers. Version on record, 2000

DE LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA A LA CIUDADANÍA DE LA CULTURA ESCRITA: LA FORMACIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES

Filiberto García de la Rosa
Elizabeth Aguilar Cruz

Es necesaria una sistemática documentación y análisis de las prácticas pedagógicas que buscan construir alternativas si se pretende coordinar una enseñanza capaz de orientar la solución de los problemas que enfrentamos cotidianamente con nuestros niños.

Mirta Castedo (1995)

La revisión de textos es un proceso necesario para mejorar la escritura, para reflexionar sobre ella, sin embargo, se desconoce cómo lo viven los alumnos que en un futuro serán profesores, qué dificultades tienen y cómo las solucionan. El texto que se presenta hace referencia a un apartado de la investigación de tesis doctoral que tiene como finalidad analizar dentro de un proceso de revisión de textos, cómo los alumnos normalistas emplean los signos de puntuación y cómo formulan soluciones a sus dudas. La investigación está enmarcada en la didáctica de la lectura y la escritura bajo un enfoque constructivista de corte psicogenético.

La escritura es un objeto cultural que responde a una evolución a través del tiempo y como tal, identificar sus usos, trasformaciones y orígenes es importante para determinar sus características. En el caso de esta investigación se hace una exploración diacrónica de la manera en que se ha visto la escritura y su enseñanza, porque se considera necesario identificar dónde tienen sus raíces ciertas prácticas que se realizan en las aulas de Educación Básica. La claridad de reconocer qué se hace en el salón de clases y bajo qué tradición, ofrece la posibilidad de puntualizar el análisis y delimitar los referentes teóricos y metodológicos para identificar bajo qué enfoque y justificar por qué se ha elegido esta ruta de investigación.

La Educación Básica en México ha vivido múltiples transformaciones en los Programas de Estudio con relación a la enseñanza de la escritura en los últimos

treinta años; las propuestas curriculares del enfoque comunicativo funcional en (Secretaría de Educación Pública, 1993), las prácticas sociales del lenguaje en (Secretaría de Educación Pública, 2006, 2011 y 2022), cada una con matices que no se alcanzan a distinguir debido a que las transiciones son constantes y a que las modificaciones en las estructuras mentales de los profesores requieren de tiempo para construir nuevos esquemas de acción (Ferreiro 2001, como se citó en Lerner, 2001). Si los cambios en las prácticas de los docentes son pausados y no existen programas de acompañamiento efectivo que los agilice, es natural que se mantengan prácticas escolares que resultaron funcionales en contextos específicos y que se integren otras sin reconocer su pertinencia. En la búsqueda de la mejora educativa se acumulan estrategias, se mezclan técnicas y se prueban enfoques al mismo tiempo, lo que ocasiona contradicciones inconscientes en la enseñanza.

Ante la abundancia de posibilidades para trabajar la escritura, se subraya la necesidad de identificar el origen de prácticas que existen al interior de las escuelas de Educación Básica, así como las ideas que predominan dentro de las aulas. Entre los docentes existen perspectivas personales sobre lo que es importante enseñar y la manera de cómo hacerlo, invierten mucho tiempo en que los alumnos escriban con letra «bonita»; otros, enseñan reglas ortográficas y luego realizan ejercicios para dominarlas; algunos más, preparan tareas de redacción o efectúan dictados donde señalan errores y aciertos a los estudiantes. El esbozo que se presenta en este texto, ofrece un recorrido general que permite visualizar el origen de ciertas ideas sobre la enseñanza de la escritura, de donde surgen sus fundamentos y, finalmente, se realiza un alto para profundizar en la didáctica de le lectura y la escritura iniciada en Argentina, que tiene como propósito esencial formar lectores y escritores.

De la oralidad a la escritura

En occidente, al menos desde la construcción clásica, el habla era el receptáculo de la cultura, en la memoria se conservaban elementos inmateriales, los conocimientos de las personas, así como la sabiduría acumulada a través del tiempo. Cuando el sistema de escritura se introdujo en la Grecia antigua, la información se diversificó, funcionaba como «un almacén que no era ya acústico sino visiblemente material» (Havelock, 1996, p. 148). Por lo tanto, las personas podían abordar más temas sin miedo a que se olvidaran y se eliminaran de la memoria colectiva. Los textos se constituyeron en el medio por el cual los individuos podían comunicarse y ampliar

su horizonte de experiencia al romper con la finitud de la vida y la oralidad, lo que permitió a las ideas habitar en un presente perpetuo.

La tradición oral sigue presente en la actualidad en varios niveles educativos, se condensa cuando las prácticas docentes se desarrollan bajo esquemas verbalistas y omiten a la escritura como referente de información, cuando el maestro funciona como única autoridad que trasmite por medio del habla lo que se debe aprender y emplea pocas fuentes escritas para construir saberes. En la cultura de la oralidad, la reflexión sobre ideas materialmente representadas es imposible, dado que no existe punto de contraste, no hay una base escrita que regule los intercambios entre docentes y alumnos, los diálogos son una batalla retórica donde se busca la razón en lugar del conocimiento.

La caligrafía era un aspecto importante durante la Edad Media, trascribir o copiar implicaba un arte y no precisamente por la construcción del texto, sino porque los detalles en las letras requerían mucha elaboración. La escritura servía para expiar las culpas, tenía un sentido religioso, era elevada a una tarea sublime, al grado de las obras caritativas o al de los sacrificios corporales. Los monjes copistas creían que por medio de ella purgaban sus pecados y aseguraban su estancia en el cielo, cada una de las letras borraba sus culpas, en el acto de copiar grafías se santificaba su vida (Silva, 2020). En la escuela, por algún tiempo también se pensaba que la caligrafía era sinónimo de saber escribir, se le descalificaba a quien no trazaba adecuadamente las letras, el aspecto visual opacaba a la extensión semántica del acto de construir un texto.

A finales de la Edad Media y parte del Renacimiento, la escritura se alejó paulatinamente de la oralidad, a pesar de que coexistieron a lo largo de varios siglos, en algunas ocasiones, la oralidad determinaba el acto de escribir y, en otras tantas, los textos se armonizaban con la lectura en voz alta casi de manera natural. Se consideraba que leer era una acción colectiva y no individual (Havelock, 1996 y Frenk, 2010), idea que permaneció muchos años debido a las inferencias que los usuarios hacían de la lengua, colocaban comas donde deseaban hacer una pausa. La diferencia entre emplear una coma y un punto era lo extenso del silencio, cuando era coma se hacía una pausa corta, al extenderse un poco más, se empleaba un punto. En la escuela actual hay algunas prácticas que siguen considerando al criterio de las pausas como única manera de usar los signos de puntuación en los escritos.

Con la aparición de la imprenta en el siglo XV creció la distribución de los libros, no obstante, en los siglos posteriores se continuó practicando la lectura en voz

alta porque estaba tan arraigada en el imaginario de las personas que hasta las epístolas eran leídas con voz fuerte, práctica que hoy en día resultaría inusual porque se considera de carácter intimista. Fue hasta que apareció la sociedad escritocéntrica hacia el siglo XIX (Frenk, 2010), cuando los textos tuvieron la función de plasmar el pensamiento. Desde este enfoque, el escritor debía reflexionar al momento de planificar la escritura y definir si el texto estaba destinado a leerse en voz baja o en alta. Esto generó que el autor seleccionara palabras y signos de puntuación con necesidades comunicativas diferentes, aspecto que permaneció sin desarrollarse en la escuela, pues la mayoría de los textos se pensaban para su lectura en voz alta, como acto para comunicar ideas formales, ya fueran discursos y/o ensayos.

La prescripción lingüística en la enseñanza de la escritura

De manera simultánea, a finales del siglo XIX y durante el siglo XX, incursionaron los enfoques cognitivos en la enseñanza de la escritura con los aportes de Hayes y Flowers, así como con los de Scardamalia y Bereiter. También se delimitaron los enfoques lingüísticos del estructuralismo con Saussure y Chomsky y se desarrollaron los didácticos como objetos formales de investigación con Chevallard. En este contexto, las prácticas escolares buscaron legitimidad para la introducción de sus metodologías de enseñanza, ante esta necesidad, la lingüística aplicada ofreció dos posibilidades; una de tipo gramatical y otra de corte pragmático. En algunos casos, en el salón de clases se construían ejercicios descontextualizados para ejemplificar su funcionamiento dentro de la textualización que no favorecían a la enseñanza de la escritura. La instrucción con la gramática en mano ocupó un apéndice dentro de los manuales escolares hacia la década de 1970, fue superada en la práctica por el estructuralismo (Muzzopappa, 2013).

La escritura que se enseñaba en la escuela, donde dominó hasta mediados del siglo pasado la visión clásica que expresaba: para saber escribir lo primordial es dominar la ortografía, caligrafía y composición (Alvarado, 2013); no obstante, estos dominios se subordinaron durante años al de la caligrafía, tradición que encontraba en la Edad Media su punto más representativo y antiguo. Los docentes de principios del siglo XX invertían mucho tiempo y esfuerzo dentro de las aulas para generar copistas de gran calidad, la tarea de escribir estaba ceñida a la trascripción, los elementos ortográficos no resultaban relevantes porque el trabajo del escritor escolarizado era reproducir estéticamente los trazos que formaban palabras.

La perfección de la caligrafía se debilitó con el paso del tiempo, debido a que

en el siglo XX emergieron modelos que se posicionaron dentro de las escuelas, también influyó el desarrollo tecnológico; en un primer momento el uso de la máquina de escribir y posteriormente el de la computadora. A partir de estas trasformaciones se comenzó a ampliar el campo semántico del concepto de escritura para considerarlo, a partir de la década de 1980, como una composición o una redacción (Alvarado, 2013). Si bien es cierto, redactar y construir textos eran conceptos que aparecieron décadas atrás, su maduración y paso por las instituciones educativas fue lento, como la mayoría de las ideas que se van modificando desde la práctica.

En los diferentes tratados sobre gramática aparecieron capítulos enteros dedicados a aspectos relacionados con la redacción. Fowler y Fowler (1906) y la *Gramática de la lengua española* (1928), dedicaron capítulos enteros a la ortografía y a los signos de puntuación, era la tendencia de una escritura prescriptiva, basada en reglas que se debían acatar, fraguando la idea del uso correcto de la lengua como requisito indispensable para comenzar a escribir (citados en Parodi, 2003). Desde esa tradición vienen los manuales y los preceptos ortográficos, que serían un punto de referencia dentro de la escuela. Para escribir correctamente se debía contar con algún libro que incluyera una serie de reglas establecidas que no permitían mucha flexibilidad e implicaban dificultades para su interpretación con fines prácticos.

A inicios del siglo XXI, en la Educación Básica, la ortografía ha sido el aspecto de la escritura al que más tiempo se le ha dedicado, son muchos los docentes que utilizan gran parte de sus horas-clase para su enseñanza (Backhoff, Peon, Andrade, *et al*., 2008). Posiblemente porque es uno de los aspectos visibles del lenguaje y cuenta con una sistematización general para su enseñanza, como la clasificación de las palabras y la escritura de la tilde bajo reglas determinadas por la categoría del vocablo. La enseñanza tradicional de la ortografía se percibe en los salones de clase cuando el docente obliga al alumno a repetir varias veces la escritura de la palabra mal redactada, o cuando penden en los muros de las aulas las reglas de ortografía difusas como único auxilio para que los alumnos acentúen correctamente.

Los manuales de gramática no tuvieron un sentido hasta que se enfocaron en un uso específico y apareció la tradición retórica que poco a poco se posicionó como la veta de modelos posteriores de escritura, determinando no sólo la manera del bien hablar, sino también la del escribir correctamente. La educación que priorizaba el dominio retórico estaba orientada a desarrollar las habilidades de los estudiantes de las clases sociales altas, pues tenía como propósito prepararlos para desenvolverse con maestría en escenarios públicos, tales como los púlpitos o las ba-

rras legislativas. La escritura para ellos, lejos de constituirse como herramienta democratizadora del saber, generó distancia entre las clases sociales existentes (Emig, 1971, citado en Parodi, 2003).

Durante el siglo XX, se desarrolló la lingüística aplicada con gran influencia en la enseñanza de la escritura. Se dio sentido al saber teórico con procedimientos que finalizaron en materiales prácticos, por lo que se trabajaron contenidos gramaticales influenciados por el estructuralismo lingüístico[34] y el generativismo.[35] Estas corrientes ejercieron tanto peso en la enseñanza, principalmente en el ámbito de la segunda lengua y después en el de la lengua materna, que se elaboraron una multiplicidad de métodos y formulaciones que abordaron elementos de manera aislada como la gramática y el léxico. Se intentó construir una rigurosidad al emplear gramáticas escolares, desechando las nociones que los docentes habían construido a partir de su experiencia en las aulas, orillándolos a ser aplicadores de los descubrimientos que la lingüística había desarrollado (Camps, 2012).

Al interior de la lingüística aplicada se consideraron dos tradiciones, la retórica y la gramática, mismas que construyeron posiciones específicas a partir del enfoque del objeto de estudio, por ello, cuando se plantearon los objetivos de la enseñanza, con relación a la lengua, no pudieron armonizarse. Los estudios del discurso exploraban un sentido que desarrollara el uso de las palabras en un contexto concreto, mientras que la gramática intentó favorecer el uso estandarizado, adherido a la norma lingüística, buscaba el dominio de los estudiantes para hacerlos competentes (Camps, 2012). Esta visión originó prácticas en la escuela que identificaron a la norma como única forma de validar al texto, obviando su función comunicativa. El vacío ocasionado por la falta de un marco teórico común, originó que estas aproximaciones a la enseñanza se debilitaran, por lo que algunos estudios de corte cognitivo y sociocognitivo llenaron el espacio existente con sus investigaciones.

Escribir desde los análisis cognitivos

La formación escolar que consideraba al alumno como un operador de código se debilitó y abrió el espacio para que la psicología explorara desde nuevos horizontes.

34 Se caracteriza por visualizar al lenguaje como un conjunto de términos y reglas gramaticales que se utilizan en un orden determinado con la finalidad de comunicar algo, Saussure logra concebir un nuevo objeto, a la lengua como un sistema arbitrario de signos (Fernández, 1994).

35 La gramática generativa postula que el ser humano tiene la capacidad innata e interminable construir estructuras lingüísticas, cabe mencionar que este concepto se ha enriquecido a través de tiempo por Chomsky y sus seguidores (Mendívil, 2003).

En el campo de la perspectiva cognitivista, Hayes y Flowers (1994) se propusieron investigar, ¿qué procesos ocurren mientras las personas escriben? Planteamiento que les permitió desarrollar un modelo descriptivo no lineal, que consideraba a la recursividad como necesaria para elaborar escritos que se componen de tres unidades: el entorno de la tarea, la memoria a largo plazo y el proceso de escritura (Mayer, 2002).

El entorno de la tarea es todo aquello que no está dentro de lo que redacta el autor y que influye de manera determinante para planificar el trabajo, como ejemplo está la representación mental de lo que intenta hacer, el tema a desarrollar, así como su posible audiencia. La memoria a largo plazo forma parte del tratamiento interno del escritor, incluye los conocimientos previos sobre el tema y la autopercepción que determinará el ánimo para empezar la tarea. Por último, el proceso de escritura se compone por la planificación, redacción y la revisión, todos regulados por el monitor que funciona para controlar la producción del texto (Mayer, 2002).

El enfoque de Hayes y Flowers (1994), que tuvo gran difusión en Estados Unidos y en el continente americano, recibió críticas en su versión inicial, lo consideraban un modelo descriptivo que definía las pautas que desarrollaban los escritores; sin embargo, no explicaba las relaciones entre los diferentes subprocesos que se desarrollaban al escribir. Era notoria la omisión del perfil individual de cada escritor, lo que originaba que no se consideraran las motivaciones, su personalidad o su origen (Arrimada, Fidalgo, Torrance, 2022). El modelo esquemáticamente refiere a los momentos que experimenta un escritor y la pregunta es: si atender a las fases que viven los que escriben, ¿realmente es suficiente para generar buenas producciones dentro de la escuela?[36]

Scardamalia y Bereiter (1992) aportaron otro modelo a la composición escrita, estructuraron dos sistemas de corte explicativo para señalar los procesos cognitivos que viven los escritores inmaduros y experimentados. El primer modelo lo llaman «decir el conocimiento», describe las tareas que desarrollan aquellos escritores noveles, se caracteriza por transitar los siguientes pasos: iniciar con la escritura acto seguido de que le encomienden la tarea; omitir el objetivo de la escritura, lo que genera ambigüedad, pues no se tiene claro para qué se textualiza; redactar una

36El modelo no ofrecía soluciones concretas para la escuela y no dejaba claro cómo los alumnos desarrollarían las tareas que los autores efectúan para elaborar sus textos. Las instituciones educativas se quedaron con la idea de que era suficiente decir qué hacer y no el cómo. Además, se partió de que aprender a escribir era un proceso que se podía efectuar con sólo comprender la conceptualización del texto que se elaboraría.

idea sin comprender los significados individuales o en su totalidad; finalmente, no efectuar revisiones al texto para precisar las ideas.

El segundo sistema de análisis llamado «trasformar el conocimiento», alude a los escritores maduros y describe los momentos que viven durante la tarea en la elaboración del texto. Un primer paso dentro del modelo, implica la representación mental que permite analizar el problema y, en consecuencia, establecer objetivos. Para construir el texto, el autor identifica la información que tiene del contenido, así como aquello que le falta investigar, ubica aspectos discursivos que incluyen los vinculados con el género que se escribe y rasgos gramaticales. Lo que se sabe del contenido, al igual que el conocimiento discursivo, convergen en el proceso de decir el conocimiento, empero, lo que genera un texto más complejo es la recursividad, una actividad reflexiva que permite regresar, analizar el problema y replantear los objetivos de la tarea.

Usar dos modelos con características opuestas, permitió a los autores contrastar detalladamente las formas de trabajo de los escritores e identificar cómo influyen sus decisiones en la calidad comunicativa del texto. El modelo «decir el conocimiento» no define la intencionalidad porque el ímpetu de comenzar el trabajo es incontrolable, en cambio, en el esquema «transformar el conocimiento», hay reflexión, eje que permite modificar la perspectiva de la tarea. Otros investigadores exploraron la escritura a partir de mecanismos metacognitivos, en este caso, lo significativo fue que se empleó como recurso didáctico porque la reflexión no se quedó en el nivel de abstracción, sino que funcionó para realizar una tarea; regresar al texto, pensar sobre lo producido y hacer adecuaciones (Scardamalia y Bereiter, 1992).

El abordaje de Scardamalia y Bereiter (1992) identificó elementos que no se habían considerado, el primero es la provisionalidad de la planificación que se modifica conforme se avanza en el dominio del contenido y en el tipo de texto que se construirá; el segundo es la recursividad, proceso reflexivo que funciona para llegar al propósito del texto, herramienta que favorece la comunicación de ideas, en vista de que su naturaleza es cíclica no termina hasta que el escritor considera satisfecho su objetivo. La finalidad de explorar a quienes dicen y trasforman el conocimiento es definir con claridad los aspectos que marcan la diferencia entre ellos y no precisamente describir sus procesos de escritura.

Un aporte significativo en la investigación de «quienes dicen el conocimiento» y «quienes lo transforman», es que centra la mirada en las fases de la producción escrita y no sólo en elementos lingüísticos, no pretende ubicar las faltas del texto

en cuanto a la norma en su versión final para valorarlo, sino que, reflexiona sobre las actividades que despliegan quienes escriben, observando con especial atención cómo resuelven sus dificultades. (Scardamalia y Bereiter, 1992). Este enfoque deja entrever cómo en la escuela actual se favorece la formación de alumnos *que dicen el conocimiento*, ya que se privilegia la revisión del producto como objeto acabado y no como producción que merece comentarios y reflexiones durante su construcción. Las distintas perspectivas históricas sobre la enseñanza de la escritura reflejan las transformaciones y cómo algunos de sus rasgos aún se conservan en las escuelas de México.

La enseñanza de la escritura: perspectivas en España

Los aportes de la psicología y de la lingüística aplicada no podían definir un abordaje conjunto para mejorar las prácticas de enseñanza de la escritura porque la naturaleza de su objeto de estudio era distinta. Esas ramas buscaban ampliar su corpus teórico conceptual y no prioritariamente mejorar las acciones de los maestros al interior del salón de clases. En la búsqueda por encontrar respuestas a las preguntas de cómo se enseña y se aprende, Chevallard (1998) definió el objeto formal de la didáctica,[37] que se centra en el estudio del sistema didáctico donde se genera un intercambio entre sus diversos componentes: el docente, el dicente y el objeto de aprendizaje. Con la construcción de este campo de saber se diseñaron propuestas de carácter dinámico, donde se interpretan las interacciones de los participantes (Camps, 2012).[38]

Anna Camps desarrolló estudios de escritura y gramática desde el campo de la didáctica de la lengua. Su enfoque de enseñanza incluye siete principios indispensables: primero, pretende construir entornos donde la escritura sea habitual e implique situaciones diversas; segundo, durante el desarrollo de una secuencia, es importante construir dos objetivos, uno discursivo y otro de aprendizaje; tercero, al planificar y desarrollar la secuencia se debe considerar la progresión en el aprendizaje; cuarto, durante las tareas es importante propiciar una conciencia en el

37 Sacristán (1964) (citado en Camps, 2012) señala que es importante definir las características del objeto material de la investigación y el objeto formal. Mientras que el objeto material podría ser cualquier fenómeno que se aborde dentro del aula, como las interacciones entre los participantes, el uso práctico de la lengua, entre otros. El objeto formal, será establecido a partir de la perspectiva, desde el cual, «se considera el objeto y [se] caracteriza un campo del saber determinado» (p. 27).

38 Al definirse el objeto formal se desarrollaron varias líneas de investigación que adoptaron el nombre de didácticas y se enfocan en observar, tanto a las acciones del alumno, como a las del profesor al interactuar con el contenido.

alumno que aluda a que la escritura es un proceso. El quinto principio, menciona que en toda actividad es inevitable fomentar el vínculo entre lo oral y lo escrito como parte de la formación integral; sexto, de igual manera la escritura debe estar acompañada por la lectura y viceversa, desarrollándose como proceso unificado; séptimo, dentro de estas tareas, la evaluación se determina como una acción formativa (Camps, 1997).

Camps identificó en la didáctica de la lengua que al momento de escribir no se considera únicamente el acto de expresar una necesidad o idea, sino que resulta imprescindible reconocer las características específicas de los discursos que se usarán. Cada género deberá de ser enseñado antes de plasmarse en la escritura, en razón de que no es lo mismo escribir una noticia que un cuento o una crónica (Bronckart y Dolz, 1994 y 1993, citados en Camps, 1997). Es cierto que visualizar lo anteriormente señalado es importante, sin embargo, en el aula será necesario realizar un recorrido muy extenso para transitar por la multiplicidad de géneros textuales, sometiendo el interés de algunos a los deseos de otros o en su defecto, a los tiempos que marca el currículum educativo.

La manera en que Camps (1997) propone para salir del planteamiento de conocer todos los géneros textuales, es elaborar un doble objetivo, uno de orden discursivo y otro de aprendizaje. El primero hace referencia a la función que debe cumplir el texto que se escribe; el segundo, a los contenidos de aprendizaje previamente definidos. Esta propuesta didáctica no se plantea en el Programa de Estudio de 2022 de México, el propósito se conjunta en la obtención de un producto y no se clarifica lo que debe enseñar el docente y lo que debe aprender el alumno. Camps (1997), enfatiza en la necesidad de escribir habitualmente con una diversidad amplia de situaciones, menciona que elaborar un texto no es un suceso de trasferencia, es un proceso que se constituye de otros subcomponentes, lo cual es una experiencia que debe poseer todo escritor. Considera que las operaciones que se despliegan son complejas, por lo que es necesario contar con habilidades y conocimientos diversos.

El Grupo DIDACTEXT (Didáctica del texto), inicia sus actividades hacia el año 2001, se integra por profesores de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y de doctorandos de diferentes países con la intención de reflexionar en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. La combinación de estudiantes y académicos, permite desarrollar investigaciones que favorecen el enfoque de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la formación docente, sus

exploraciones abarcan diversos niveles educativos orientados al fortalecimiento de la tarea de los profesores. Los países donde se realizan investigaciones son: España (Universidad Complutense), Colombia (Universidad del Quindío), Chile, Ecuador y Argentina (Álvarez, González, García, *et al*., 2001).

El Grupo DIDACTEXT, bajo el enfoque de Didáctica del texto, se dedica al desarrollo de la tarea grupal y al análisis de la actividad en situaciones reales. Se trata de un modelo de corte sociocognitivo pragmático, lingüístico y didáctico,[39] que se caracteriza por la interacción de tres dimensiones simbolizadas en círculos concéntricos; la primera hace referencia al ámbito cultural, incluye elementos como creencias, valores, géneros, entre otros. La segunda, se refiere al contexto de producción que tiene que ver tanto con la audiencia, como con los colaboradores y, la tercera, corresponde al individuo que se compone de tres elementos de relación continua, la memoria, la motivación-emociones y las estrategias cognitivas, así como las metacognitivas (Álvarez, González, García, *et al*., 2023).

De acuerdo con este modelo, en un primer paso se profundiza en las estrategias cognitivas y metacognitivas para acceder al conocimiento, se toman las decisiones iniciales de qué escribir y cómo hacerlo, se activa la información previa y se reconoce el tipo de texto. En un segundo momento se planifica y se determina cómo organizar los saberes; en la instancia tres de la producción textual, se efectúa la primera escritura considerando la fase previa de planificación. La última etapa consiste en la revisión y la reescritura para detectar errores, diagnosticar problemas de contenido y dificultades retóricas a fin de mejorar el escrito (Álvarez, González, García, *et al*., 2023). En esta visión se conserva la idea que la escritura es progresiva y que las revisiones, inevitablemente, llevarán a una mejora de la calidad del texto, lo cual, en las tareas del escritor, la adecuación no siempre equivale a la mejora.

Carlos Lomas es un lingüista y educador que ha realizado aportaciones al campo de la didáctica de la lengua a partir del enfoque funcional, configura una aproximación práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura en respuesta a las prescripciones de la gramática dentro de los salones de clases. La perspectiva que desarrolló tiene su fundamento en la sociolingüística, psicolingüística, en la pragmática y el enfoque sociocultural de Vygotsky; se caracteriza por considerar que la lengua no es memorizar un conjunto de reglas. Para él existen tres momentos insustituibles en la escritura: el primero implica la definición de un método

39 Para abordar la propuesta se trabajan teóricos como: Bajtín, De Beaugrande, van Dijk, Kristeva y muy especialmente los planteamientos de la psicología cultural Wertsch, Salomon, Cole, Pozo, entre otros.

general donde se toman decisiones de acuerdo con los fines; el segundo, alude a la planificación de la práctica, que debe estar en concordancia con el método que se elija previamente; el tercer momento, es donde se proveen los mecanismos de seguimiento y evaluación (Lomas y Osoro, 1993).

El autor define a la escritura como una habilidad que se desarrolla con la práctica y, a partir del contacto con los fenómenos comunicativos, propone efectuar ejercicios graduales para lograr mejores resultados. El enfoque funcional se centra mucho en las transiciones que ocurren entre el lenguaje oral y el escrito, el uso de materiales es indispensable para favorecer las tareas y obtener el mayor beneficio de cada una de las actividades. Su objetivo central es construir capacidades de comunicación que impliquen al acto expresivo como algo cambiante que no puede escapar a las necesidades que arroja el contexto (Lomas y Osoro, 1993).

Conocer una acumulación de normas no es trascendental para Lomas, la escritura y la oralidad, tienen que ver con el uso contextualizado de la comunicación, así como las reflexiones que le permitan al individuo modificar o precisar lo que mencionó. Desde el planteamiento del autor, el alumno integra el conocimiento formal en medida que aparecen sus necesidades, lo que verdaderamente otorga sentido al aprendizaje es el uso que el individuo hace del lenguaje en un momento y espacio específico. La propuesta de Lomas se enfoca en el nivel de secundaria y se ha presentado en España, Portugal, México, Brasil, Puerto Rico, Chile y Colombia (Lomas y Osoro, 1993).

En el desarrollo de la teoría de Lomas, no se identifica una necesidad de trasgredir los aspectos artificiales que se construyen en la escuela. Por ejemplo, en las secundarias se presentan mesas de trabajo o debates bajo criterios que representan posiciones del imaginario escolar y no posturas que representen las necesidades del alumnado. Las prácticas que tienen que ver con la socialización, necesariamente deberían presentarse ante un público que trascienda a los compañeros del salón, exponerse ante una comunidad donde el público esté integrado por expertos y no expertos en el tema. De lo contrario, ese saber sólo será legítimo al interior de un contexto escolar, negando su valor como construcción social. La evaluación dentro de una práctica social, no requiere de la elaboración de un mecanismo artificial, sino el reconocimiento de cuidar y presentar ideas por escrito ante otros, quienes funcionan como reguladores de la información.

Daniel Cassany es un autor que ha construido su didáctica de la lengua bajo un enfoque comunicativo. Coloca como requisitos indispensables al uso práctico

y a la comunicación como el fin último de lo que verdaderamente deben aprender los alumnos. El aprendizaje prescriptivo queda en segundo plano, debido a que lo verdaderamente significativo es el uso que le da el educando. Desde esta perspectiva, tanto el léxico como la gramática, dejan de ocupar el lugar de objetos de aprendizaje para convertirse en medios para compartir reflexiones con los demás. Es indispensable cobrar conciencia de que el uso y el saber de la lengua son distintos; se pueden conocer muchas reglas ortográficas, pero al mismo tiempo, no usarlas al momento de elaborar un escrito (Cassany, Luna y Sanz, 1994).

Daniel Cassany inicialmente pretendió alcanzar la competencia comunicativa a través del conocimiento y dominio de la competencia gramatical, sin embargo, al incorporar el planteamiento de Hymes (1967) respecto a que la gramática no es suficiente para expresar información en diferentes contextos (citado en Cassany, Luna, Sanz), exploró un corpus de información alterno dentro del campo. El autor encuentra en la pragmática al conjunto de decisiones de corte lingüístico y semiótico que el usuario de la lengua requiere para que sea posible entablar comunicación con los demás. Al ubicar a la pragmática como principal medio para desarrollar la competencia comunicativa, no considera al dominio gramatical como finalidad e integra el sentido práctico de la comunicación.

De acuerdo con Cassany (1993), es importante dominar cuatro habilidades lingüísticas para lograr el enfoque comunicativo: hablar, escuchar, leer y escribir. Las clasifica de acuerdo con el papel que desarrollan en el proceso comunicativo: las de corte receptivo, escuchar y leer y, las de corte productivo, hablar y escribir. Los procesos de composición escrita los piensa en tres apartados: estrategias de composición, de apoyo y de datos complementarios, cada una permite el desarrollo de micro habilidades. Algunas relacionadas con el campo de la escritura son: tomar conciencia de los lectores como destinatario del texto, planificar la estructura del documento, releer, corregir y generar procesos de recursividad, entre otros. Cassany también expresa a manera de recomendaciones algunas acciones complementarias como: buscar modelos para guiar la textualización, pensar antes de escribir para clarificar lo que se desea comunicar y estructurar los objetivos que se buscan.

Cassany (1993) también recomienda dejar para el final la corrección en cuanto a la forma, con la finalidad de que no se pierda de vista el contenido al momento de la revisión. Un aspecto más que sugiere es considerar al proceso de escritura en un sentido global, debido a que podría perderse la idea general al concentrarse en un tema específico. El autor señala que es de suma importancia ser flexibles en el plan

y la estructura del texto, porque permite efectuar modificaciones si la producción no resulta satisfactoria. Es importante explorar varias formas de expresar una idea, debido a que, en ocasiones, una construcción parece mal planteada por las palabras que se usaron, en tal caso, es importante considerar otras posibilidades de formular la idea. Esta propuesta está presente en más de 25 países hablantes de español, catalán e inglés.

Coincidencias en enseñanza de la escritura en España

A partir de los autores que trabajan con la enseñanza de la escritura, se identifican diversas orientaciones que se incluyen dentro de la tradición de la enseñanza reflexiva, al menos considerando las acciones que desarrollan los alumnos: localizan destinatarios, eligen el modo de comunicar su idea, regresan al texto con intenciones de precisar su mensaje (Camps, 1997; Álvarez, González y García, *et al*., 2023; Lomas y Osoro, 1993; Cassany, 1993). Sin embargo, en el caso de los docentes, se ofrecen orientaciones de corte didáctico que no ofrecen variables para desarrollar las tareas de enseñanza, no se sugieren intervenciones para lograr objetivos que en el discurso los educandos realizarán por sí solos, pero que, en la realidad, debido a lo diverso de las aulas, no sucede.

Otro rasgo que comparten los autores mencionados, es que tienen coincidencias con la gramática generativista, que señala que se nace con una capacidad innata para adquirir y usar el lenguaje, por lo que sus propuestas se basan en el desarrollo de habilidades enmarcadas por el contexto social y requieren de práctica para evolucionar conforme avanza el tiempo y la complejidad, por lo que la gradualidad de las experiencias determina el nivel de apropiación que se alcanza. Para estos investigadores, una habilidad tiene como principio básico llegar a su dominio, en el caso de la lengua: hablar, leer, escuchar y escribir, su adquisición es progresiva y sistematizada. La práctica implica motivación del sujeto, el deseo de concluir una tarea, a la par de que desarrolla saberes relacionados con el acto comunicativo (Cassany, Luna, Sanz, 1994).

La ciudadanía de la cultura escrita: derecho indispensable

La didáctica latinoamericana constructivista con perspectiva psicogenética, comenzó a interesarse por conocer las causas del fracaso escolar en sectores pobres de la población argentina. La posición política de colocar la mirada en los desfavorecidos, en aquellos que no tenían éxito en la escuela, muestra el deseo de las

generaciones de finales de 1960 y principios de 1970 por conseguir sociedades más justas. La utopía de un futuro mejor movilizó infinidad de esfuerzos en todo el mundo y, en el caso de los trabajos realizados en Argentina, comprendieron la necesidad de plantearse que «… hacer de la escuela un ámbito propicio para la lectura es abrir para todos las puertas de los mundos posibles, es inaugurar un camino que todos puedan recorrer para llegar a ser ciudadanos de la cultura escrita» (Lerner, 2001, p. 118).

La escuela ha mantenido sus puertas materiales abiertas, sin embargo, varias investigaciones como las de Torres (1991) y Bourdieu & Passeron (2009), ya señalaban que dentro de sus muros algunas de ellas permanecían cerradas para quienes venían de contextos precarios o para aquellos que no se adaptaban a la normatividad escolarizada. Las investigadoras, que tienen como propósito la formación de lectores, con su idea revolucionaria, convierten un obstáculo en una oportunidad. La lectura y la escritura, lejos de ser otros motivos para justificar el fracaso escolar, se consideran como herramientas que les permitirán a los alumnos apropiarse de la ciudadanía de la cultura escrita (Lerner, 2001). Es dentro de ella que el niño toma voz, porque ya no es el individuo que sufre interrogatorios, es un ser que resignifica su mundo a partir de la lectura, que comparte con los otros sus experiencias. Elaborar textos se convierte en una manera diferente de interactuar con los demás y consigo mismo.

Si las necesidades de los seres humanos se limitaran a los bienes materiales, en consecuencia, permitiría suponer que las personas con abundancia económica no tendrían ningún tipo de carencias. La complejidad, como rasgo distintivo de los individuos, indica que es falso, esto quiere decir que, también en la escuela existe una diversidad que no se agota en las condiciones materiales de los alumnos. Existen estudiantes con capacidades denominadas especiales o diferentes, a ellos, la escuela los segrega, en razón de que está diseñada para un alumno promedio, que responda a un ritmo de aprendizaje promedio. En los estudios psicogenéticos, una ciencia de referencia para la didáctica originada en Argentina, se parte de preguntarle a quienes, de acuerdo con la convencionalidad, no saben nada, bajo la idea de que saben algo y de reconocer que quien hace la pregunta, está obligado a comprender lo que ignora y no a la inversa (Castedo, 2024).

Si es genuina la condición de reconocer que en el otro hay saberes, se fracturan muchos obstáculos y se comienza con la idea de ubicar ¿cuáles son los saberes de los alumnos que llegan a la secundaria sin poder leer y escribir?, ¿qué sabe el niño que

ha sido cambiado constantemente de escuelas por indisciplina? Desde el horizonte del vulnerable aparece la inclusión, cuando el otro se valora, se escucha y se atiende en toda su complejidad, desde ese espacio, se cuestiona constantemente la comunidad de la didáctica que tiene como objetivo formar lectores y escritores. Como lo señala Castedo (2024), si se pregunta de manera diferente y desde una posición distinta, inevitablemente aparecerán múltiples respuestas, algunas de ellas inesperadas; ya no se buscan justificaciones al fracaso escolar, sino que se ha emprendido el camino en la búsqueda de soluciones.

El concepto de responsabilidad no es equivalente al de la culpa, mientras que el primero cuenta con un margen de acción, el segundo acepta con cierto dolor lo que sucedió. Quienes tienen como propósito formar lectores y escritores, asumen una responsabilidad que trasciende a las diferentes patologías y aceptan que todos pueden aprender, a diferente ritmo, pero son capaces de desarrollar aprendizajes, siempre y cuando existan las condiciones necesarias para lograrlo. Esa es la tarea en la institución escolar, generar condiciones didácticas y materiales para que los alumnos entren en contacto con la cultura escrita, es el compromiso de hacer del aula un espacio en donde puedan tener encuentros con los diferentes autores, con los distintos géneros, mediados por intercambios donde el estudiante asuma una posición reflexiva y crítica del texto (Lerner, 2001).

La perspectiva didáctica de la formación de lectores y escritores, no pretende únicamente que los alumnos entren a la cultura de lo escrito, también busca que el docente se vaya adentrando en el saber que desea comunicar. Al conformar una comunidad de lectores, el profesor necesariamente tendrá que comportarse como uno de ellos, de lo contrario, no logrará los propósitos didácticos. Es en este contexto donde ocurre la reelaboración del contrato didáctico,[40] porque el maestro interactuará con lectores que tienen un posicionamiento con respecto a lo que leen, no se trata de saber quién sabe más, sino de intercambiar experiencias de lectura y escritura para configurar una comunidad. Al emplear la lectura y la escritura como herramientas para acceder al conocimiento, el docente también participa y genera ciudadanía dentro de la cultura de lo escrito, toma conciencia de sus intervenciones, que serán más efectivas debido a que su dominio del contenido avanza (Lerner, 2001).

40 De acuerdo con Brousseau (2007) existe un acuerdo (contrato) donde el docente cumple unas funciones y el alumno otras, es decir el docente enseña, tiene la verdad y el alumno delega la responsabilidad en el profesor al ser él quien tiene el conocimiento. Lerner (2001) señala que este contrato se deberá ir elaborando de manera que favorezca más a la necesidad de formar lectores y escritores.

La posibilidad de elegir y conocer genera libertad en los hombres. Por lo anterior, Lerner (2001) plantea la necesidad de que las acciones se encaminen hacia la formación de escritores, de individuos que sean capaces de usar la escritura como herramienta de comunicación. Añade que el reto implica dejar de «fabricar sujetos» cuasiágrafos para quienes escribir es una tarea que les parece lejana y a la cual se recurre sólo bajo situaciones que impliquen una obligación impuesta, una última instancia de sobrevivencia escolar. Para aquellos que no cuentan con la herramienta de la escritura, será mejor cualquier otra forma de comunicación que les permita evadir el ejercicio. La tarea deja ver que los cambios no se construyen con buenas intenciones de los docentes, es necesario poseer formas didácticas que les permitan gestionar el aprendizaje dentro del aula.

La propuesta dentro de la didáctica, impulsada por las investigadoras argentinas, identifica un fin muy claro que consiste en ofrecer alternativas para que en las escuelas se instalen prácticas de lectura y escritura como objetos de enseñanza, con la intención de formar lectores y escritores. No se trata de una acción directa, sino de corte reflexivo, mediante la cual los alumnos experimenten, a través de los quehaceres, las tareas que el escritor y el lector desarrollan en su trabajo. En la escuela, desde la formación de lectores y escritores, los quehaceres no se reducen a una serie de actividades o ejercicios, sino que se colocan en el nivel de contenidos esenciales, con los cuales se permitirá a los alumnos identificar procedimientos que desarrollarán cuando quieran conocer o comunicar algo (Lerner, 2021).

Escribir desde el enfoque de la formación de lectores y escritores

En América Latina un colectivo de investigadoras[41] contribuyeron para que la didáctica de la lectura y la escritura[42] se consolidara en el campo de la investigación, se apoyaron en las disciplinas de referencia para sistematizar el trabajo de campo que desarrollaron durante años, tales como la psicolingüística con enfoque psicogenético y en los avances de la didáctica de las matemáticas. Sin embargo, esto no sucedió desde un esfuerzo puramente teórico que se alimentó por las disciplinas de referencia, sino que fue el resultado de la acción consciente y reflexiva, que desde cuarenta años atrás desarrollaron con la utopía de mejorar las condiciones de en-

41 Dentro de la comunidad de investigación se citan algunas de las presencias significativas: Delia Lerner, Mirta Castedo, Ana María Kaufman, Ana Teberosky, Telma Weisz, Cinthia Kuperman, Gabriela Hoz.

42 En los siguientes apartados del texto se hará referencias a la didáctica de la lectura y la escritura con enfoque constructivista psicogenético empleando la siguiente expresión: «la formación de lectores y escritores» ya que esta perspectiva es parte central y característica los trabajos de las investigadoras argentinas.

señanza que prevalecían en las escuelas del país y, de ofrecer oportunidades a los sectores vulnerables de la sociedad. Es un esfuerzo que se alentó por el deseo de que las instituciones educativas sean espacios donde los alumnos obtengan experiencias que fuera de ellas, sería difícil que llegaran a vivir.

Las investigaciones que desarrolló Emilia Ferreiro, donde identificó al niño como un sujeto de saber que construye conocimientos a partir de su experiencia, posibilitaron la consolidación del posicionamiento teórico de las académicas argentinas. Si el estudiante era un sujeto activo que se apropiaba de la información a partir de sus referentes, entonces era necesario construir situaciones didácticas donde se identificara cómo realizaban las construcciones. No obstante, los nuevos descubrimientos teóricos no empataban con la práctica educativa basada en la repetición de ejercicios de escritura. La dificultad «[...] es una de las hipótesis didácticas que orientó nuestro trabajo desde el comienzo y que se fue concretando en propuestas de enseñanza» (Lerner en Castedo, 2010, p. 45).[43] Las percepciones teóricas ofrecían claridad en cuanto a, qué se quería conocer y qué se quería lograr, pero la forma de conseguirlo, es decir el aspecto didáctico, todavía era una interrogante.

Los esfuerzos de las investigadoras argentinas por desarrollar un medio que permitiera observar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se inició creando situaciones didácticas para observar las construcciones de los estudiantes. Con los escritos de Guy Brousseau se identificó y precisó el objeto de estudio que se deseaba abordar. La inclusión de las aportaciones de la didáctica de las matemáticas, como la idea de contrato didáctico y la focalización en el análisis de las interacciones entre alumno, profesor y contenido, permitió reconfigurar la acción docente dentro del aula, para ofrecer y generar condiciones didácticas para el aprendizaje de todos los estudiantes. Desde esta perspectiva se planteó la necesidad de que se desarrollara una didáctica específica para la lectura y la escritura (Lerner, 2001).

La formación de lectores y escritores, que desarrolla Lerner y el colectivo que trabaja de manera constante en la enseñanza del lenguaje escrito, visualiza a la didáctica de la lectura y la escritura como un campo que aborda las relaciones existentes entre la enseñanza y el aprendizaje de ciertos contenidos específicos dentro de las escuelas. El objeto de estudio que se delimitó, se encontraba dentro de prácticas educativas complejas, donde la multiplicidad de factores era emergente y

43 Mirta Castedo y Delia Lerner sostuvieron un diálogo donde plantearon los esfuerzos que vivieron en los inicios de sus trabajos de investigación y cómo las aportaciones de Emilia Ferreiro funcionaron para dar sentido a algunas de sus preocupaciones político-pedagógicas.

ocurrían en un contexto específico, por lo que, era necesario un análisis que no se fundamentara en los actores, sino en las interacciones que se generaban entre ellos y los contenidos que se pretendían enseñar (Aisenberg, 2021). El análisis que se plantea en estas investigaciones, implica la observación e interpretación de lo que sucede en una situación concreta, diseñada con fines didácticos.

Para Lerner (2001), la innovación adquiere sentido cuando se reconoce a la tradición pedagógica que la antecede, no es un acto de sorpresa ingenua, por el contrario, lo novedoso cobra sentido cuando permite un progreso con respecto a lo vigente. Lo significativo del posicionamiento de las didactas argentinas es que no desconocen a la tradición de la escritura, fundamentan sus acciones a partir de los distintos referentes y consideran al docente como el agente fundamental para la construcción de condiciones didácticas. Desde su postura, no pretenden que los docentes apliquen únicamente proyectos dentro del aula, sino que los hagan suyos, los renueven, los resignifiquen para que les permitan una movilización teórica.

Las investigaciones relacionadas con la formación de lectores y escritores, favorecen la construcción de contextos en los que, la lectura y la escritura son quehaceres fundamentales. La propuesta didáctica que, de acuerdo con Lerner (2001), es la más adecuada para la enseñanza, son los proyectos de interpretación y producción de textos. Su elaboración atiende a dos propósitos: el didáctico, que hace referencia a la enseñanza, que corresponde al trabajo docente, y el comunicativo, que involucra a lo que el alumno desea compartir con los demás. La dualidad de propósitos contribuye a que exista correspondencia entre lo que el docente enseña y lo que aprenden los estudiantes, la duración del trabajo es variable porque el ritmo para lograr los objetivos depende de sus avances. Durante el desarrollo, se busca que el contenido se construya de acuerdo con la progresión, la frecuencia, la alternancia y la simultaneidad (Lerner, 2001).

Durante los proyectos se desarrollan cuatro situaciones fundamentales: leer a través del maestro y, por sí mismos; escribir a través del maestro y, por sí mismos (Kaufman, 2006 y Castedo, 2010). La lectura y escritura a través del maestro, es funcional con estudiantes que ya utilizan el código, permite que identifiquen modelos de lectura y se concentren en el contenido que escuchan. La escritura a través del docente, permite que los alumnos expresen sus ideas sin enfocarse en cómo redactarlas, además de que, al compartirlas en voz alta, buscan la manera más adecuada de hacerlo. Las situaciones fundamentales son parte de la sistematización didáctica, permiten ingresar a la cultura de lo escrito en comunidad y no aisladamente.

En la perspectiva de la didáctica de formación de lectores y escritores, dentro del proyecto, hay una fase donde la escritura ocurre con mayor intensidad; se planifica, se textualiza y se efectúan procesos de revisión de textos. Las condiciones didácticas permiten a los alumnos construir textos que expresen sus interpretaciones, el saber que comunican no se acepta de inmediato, se pone a prueba y se construye con base en argumentos; con réplicas y contrargumentos, todo circunscripto dentro de un marco de diálogo e intercambio de ideas. Las devoluciones del docente son necesarias para que el alumno reflexione sobre su avance y sus conceptualizaciones, durante el intercambio, valida, proporciona información y favorece la sistematización para lograr aprendizajes (Castedo, 2024).

Es bajo estas condiciones que la formación de escritores toma un sentido, no sólo de investigación, sino de acción didáctica, donde los profesores descubren cómo los alumnos van conceptualizando su forma de ver el mundo. Desde este posicionamiento, el discente es alguien que se mueve constantemente, que deduce regularidades, que formula hipótesis y las modifica conforme sus conceptos se agudizan. El diálogo es un elemento esencial en la enseñanza reflexiva, un intercambio con los otros que funciona para formular y reformular ideas, donde el error es sólo parte de aprender. Los lectores y escritores no memorizan reglas a causa de que alguien se las dijo o debido a las repeticiones, las van viviendo y, al mismo tiempo, las conceptualizan a partir de sus experiencias (Castedo, 2024).

La formación de lectores y escritores: encuentros y desencuentros

La escritura convivió con la oralidad durante años, la puntuación cumplía la función de regular la lectura en voz alta para deleite de quienes la escuchaban, ambas tradiciones se mantuvieron unidas durante muchos siglos. La escuela se apropió paulatinamente de la tarea de enseñar a escribir, revistiéndola de un alto valor social a través del tiempo; se le considera hasta hoy en día, como una tarea que deben dominar los estudiantes durante su tránsito por las aulas de las instituciones educativas. Los esfuerzos para lograr este aprendizaje son diversos y se han efectuado desde varios posicionamientos como: la lingüística, la psicología y la didáctica, entre otros, realizando aportaciones que han contribuido a la comprensión del campo de conocimiento de la enseñanza.

La función docente, en una de sus tareas fundamentales, deberá reconocer que existen diferentes enfoques de enseñanza y que cada uno tiene objetivos definidos que están en armonía con las actividades que proponen. Es fundamental identificar

este principio para no caer inocentemente en la idea de tomar ejercicios, cuadernillos, sugerencias o algunas técnicas sin reflexionar sobre la finalidad que pretenden lograr, porque, lejos de construir una práctica ecléctica, se evidenciará el desconcierto que se tiene de la enseñanza. No existen soluciones sencillas y rápidas que guíen con éxito el trabajo didáctico dentro de las aulas, el desarrollo del lenguaje es un quehacer individual y colectivo que se elabora sistemáticamente omitiendo recetas mágicas.

La formación de lectores y escritores tiene posicionamiento de encuentro y desencuentro con otros enfoques. No se concuerda con las propuestas de priorizar el trabajo intenso de la caligrafía, porque enunciar las ideas es más importante que dominar las formas de las letras, reflexionar sobre lo que escriben los alumnos es una tarea que debe suceder desde los periodos iniciales de la Educación Básica. La formación de lectores y escritores está convencida de que los alumnos piensan sobre el lenguaje y construyen esquemas que les permiten comprenderlo paulatinamente, también considera que la apropiación de ideas se hace desde la colectividad, en el intercambio con los otros, poniendo a prueba sus premisas y no elaborando planas de caligrafía o de sílabas que no tienen sentido para los escritores.

El posicionamiento de la perspectiva de la lingüística aplicada, donde lo gramaticalmente correcto es el único parámetro para juzgar la efectividad de un texto, es una visión que no comparte la formación de lectores y escritores, aceptar esa posibilidad sería renunciar a escribir y a no hacerlo hasta dominar completamente las reglas de la lengua escrita. Es limitar al texto, circunscribirlo a una posibilidad de elaboración, desproveerlo de mucha de su intención comunicativa, de su poder evocador y emotivo. En la didáctica de la lectura y la escritura, se cree en la construcción del escritor como ser inacabado que deduce regularidades y posteriormente conoce reglas para transgredirlas con fines estéticos o literarios, utilizando al lenguaje para comunicar ideas provistas de emoción y no sólo de formalidad. En todo caso, la formalidad será una posibilidad más para aproximarse a lo que se desea comunicar.

En el caso de la perspectiva cognitiva, existen puntos en común: se visualiza al sujeto que aprende como alguien activo y que requiere transitar por una serie de momentos para lograr la tarea. Se coincide con Hayes y Flowers (1994) cuando identifican que la escritura se debe planificar, redactar y revisar, en una serie de fases que dejan de ser lineales y que requieren de la recursividad como acto metacognitivo para optimizar lo textualizado. La diferencia con la formación de lectores y

escritores, es que las investigaciones de corte cognitivo no desglosan las decisiones que toman los escritores para conocer cómo efectúan la tarea, por lo tanto, no relatan cómo una persona con escasos deseos de escribir, se embarcaría en una tarea tan compleja que requiere de un alto grado de compromiso y trabajo. Hayes y Flowers tampoco muestran pautas de corte didáctico, su investigación se basa en describir los momentos que viven los escritores mientras trabajan con el texto.

Otro posicionamiento con el que existen elementos de encuentro, es el que elaboró Scardamalia y Bereiter (1992) quienes, a partir de contrastar escritores noveles y experimentados, identificaron que la planificación del texto es fundamental para comunicar ideas que vayan más allá de reproducir su contenido. Este punto se vincula con un momento que tiene lugar dentro de los proyectos de producción e interpretación de textos, que hace referencia a la construcción de un esquema de relaciones, donde el alumno manifiesta lo que ha leído y, a partir de ello, lo resignifica, empleando el contraste y las semejanzas con las obras exploradas, se pronuncia con un discurso que es fruto de su pensamiento y que funcionará como insumo importante para momentos posteriores: la planificación de la escritura y la textualización.

El punto de desencuentro con Scardamalia y Bereiter (1992), es que ellos no tratan un posicionamiento didáctico, sino que describen procesos y resultados, lo que deja un vacío para la acción dentro del salón de clases. Los autores tampoco describen las pautas para transitar de una producción que dice el conocimiento a otra que lo transforma. En el caso de la investigación didáctica específica de la formación de lectores y escritores, la evolución de alguien que dice el conocimiento a otro que los trasforma, ocurre en los intercambios entre los alumnos, con la toma de notas intermedias de lo que leyeron, pues «[...] la escritura es en gran parte responsable de que seamos conscientes del lenguaje» (Olson,1998, p. 18). Las tomas de nota son marcas que evidencian las trasformaciones y puntualizaciones que viven los escritores al interpretar textos.

Las investigaciones y los posicionamientos teóricos epistemológicos que poseen compatibilidad con la formación de lectores y escritores, algunas de manera próxima, otras no tanto, son aquellas que toman en cuenta teorías constructivistas originadas en cualquiera de sus vertientes. De igual manera, se mantiene una proximidad con las teorías lingüísticas que funcionan para pensar a la lectura y a la escritura, así como a la oralidad relacionadas con las prácticas sociales, tales como la pragmática, la teoría de la enunciación y el análisis del discurso, entre otras (Lerner, 2015). Algunas aportaciones en el ámbito de la literatura se retomaron de los grupos de trabajo que encabezan Ana Camps y Teresa Colomer. Con las aportaciones de Carlos Lomas, Daniel Cassany y del Grupo DIDACTEXT, se comparte la idea de la perspectiva constructivista, donde se retoma al sujeto como un agente cognitivo que elabora activamente significados que intercambiará con los demás.

La formación de lectores y escritores tiene en común con Carlos Lomas, elaborar la planificación para estructurar la enseñanza, sin embargo, no delimita cómo y con qué metodología hacerlo y queda de manera libre, se puede pensar que funcionaría cualquier estrategia que comparta su enfoque. Ana Camps, Carlos Lomas, Daniel Cassany y el Grupo DIDACTEXT, comparten la percepción de que los textos que realizan los alumnos deben planificarse, donde la revisión juega un papel irremplazable para que lo escrito aluda a las necesidades comunicativas de los emisores, desplazan a la gramática prescriptiva y buscan el uso práctico del lenguaje para la mejora de los escritos.

Quizás el punto de mayor diferencia de la didáctica de la lectura y la escritura se identifica en la finalidad y en la forma de llegar a ella. Ana Camps, Carlos Lomas, Daniel Cassany y el Grupo DIDACTEXT, pretenden que los alumnos comuniquen adecuadamente sus ideas al desarrollar competencias y habilidades con la práctica. En cambio, la formación de lectores y escritores visualiza a la escritura como una herramienta que, al dominarla, les permitirá a los educandos aprender. Desde esta perspectiva más amplia, se puede acceder al saber de las diferentes disciplinas escolares porque se han desarrollado quehaceres de lectura y de escritura como: releer, intercambiar interpretaciones, escribir, reescribir, así como la revisión (Lerner, 2001).

La didáctica de la comunidad argentina de la formación de lectores y escritores, se caracteriza por trabajar con la perspectiva constructivista psicogenética, busca que el alumno construya conceptos que le permitan ampliar sus estructuras y pasar de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento (Lerner, 2001; Ferreiro, 2004; Castedo, Broitman, y Siede, 2021). Al respetar el posicionamiento, no se podría dotar inicialmente al alumno de una serie de referentes para que se apropie de ellos y luego pretender que los ponga en juego, sino que es necesario ofrecerle una serie de situaciones donde, por medio de los intercambios, se le permita desarrollar saberes provisorios, que posteriormente le ayudarán a generar regularidades que se contrastarán para consolidar el conocimiento institucionalizado (Lerner, 2001).

Situándonos en la formación de lectores y escritores, desde la perspectiva constructivista psicogenética, los quehaceres de la lectura y la escritura no son divisibles, interactúan recursivamente. Los alumnos leen y escriben sus aproximaciones y, sobre su redacción, generan reflexiones para precisar ideas, lo cual, sería imposible realizarlo únicamente por medio de la oralidad; es ineludible que las tareas se desarrollen paralelamente, en distintos tiempos, de manera complementaria o simultáneamente (Castedo, Siede y Broitman, 2021). En este caso no se pueden identificar ejercicios, tareas o estrategias que visualicen de manera desarticulada a estos dos procesos que, para consolidarse, se estructuraron en quehaceres. Se trata de contenidos que se desarrollan, no que se memorizan, de acciones que el oficio de escritor y lector efectúan para lograr sus diferentes objetivos.

La lectura y la escritura, desde la mirada constructivista psicogenética, se identifican como herramientas porque las usan desde una perspectiva dinámica, a través de contenidos organizados en quehaceres, de los cuales se pretende que los alumnos se apropien para solucionar necesidades de aprender y comunicar contenidos de distintas disciplinas del saber. Los quehaceres del lector y del escritor deben contemplar procedimientos, conceptos y actitudes sin dividirlos en elementos menores (Lerner, 2001). Para leer un texto, cualquiera que sea, se debe hacer una lectura global, posteriormente una relectura, saltear lo que no se entiende, después regresar con más información para comprenderlo y frecuentemente tomar notas. Estos quehaceres se deben favorecer en el aula para que sean herramientas de aprendizaje y, en consecuencia, de escritura.

Aportaciones sobre procesos de revisión de textos

La didáctica latinoamericana constructivista con perspectiva psicogenética tiene años investigando, entre otras cosas, procesos de enseñanza de escritura y de revisión de textos, los descubrimientos permiten comprender cómo viven los alumnos las producciones escritas. Se recupera información de los trabajos de algunas estudiosas representativas que realizan aportaciones al campo de la didáctica por la importancia que tiene visualizar los cambios que suceden y aquellos que se corroboran.

Mirta Castedo es una presencia que efectúa pesquisas que contribuyen a la comprensión de la escritura, también produce artículos, seminarios y congresos; además de coordinar y acompañar investigaciones relacionadas con el campo de la producción escrita. Realizó un trabajo con alumnos entre 7 y 9 años, en escuelas con prácticas alternativas y también con aquellas que no tenían esa característica, esto le

permitió reconocer que los educandos de 9 años se preocupaban más que los de 7 años por explicar el tiempo narrativo en su escrito, por ejemplo, al usar los adverbios de tiempo como: antes y después, palabras que desde la mirada infantil daban orden a sus ideas. Todos los niños de 7 años identificaron el desdoblamiento narrativo que debían hacer, es decir, hablar de ellos como si fueran otros (Castedo, 2003).

En cuanto al tema de la edad, identificó que los infantes de nueve años se preocupaban más por la puntuación interna que aquellos que tenían menos años. Para los más pequeños, puntuar el texto era una tarea que se realizaba hasta después de concluir la escritura, como si el sistema de puntuación no fuera parte del escrito y se agregara como un toque final. En cambio, los alumnos más grandes, reconocían la necesidad de puntuar y de modificar el texto para comunicar mejor sus ideas. En cuanto al criterio de escuelas con prácticas alternativas y aquellas que no las desempeñaban, se identificó que los niños en donde se desarrollaban prácticas alternativas se atrevían a escribir con mayor complejidad, a jugar con los recursos de la lengua y experimentaban menos temor al error (Castedo, 2003).

Kaufman (2006) es otra investigadora que explora a la lectura y la escritura desde el enfoque de formación de lectores y escritores, señala que para aproximarse a este fenómeno se deberá abordar de manera emergente, para que las situaciones didácticas atiendan a las necesidades de los alumnos. Aprender las restricciones de la lengua, antes de comenzar a escribir, implicaría posponer la acción durante mucho tiempo, así que la escritura se coloca al centro para reflexionar de manera constante sobre las producciones. La revisión la propone al terminar de textualizar, de manera diferida porque el tiempo es la variable que favorece al ejercicio, debido a que en la revisión inmediata se observan errores evidentes y en la diferida, los más escondidos. La revisión también puede ser de manera individual, entre pares y colectiva, cada modalidad ofrece beneficios entre escritores, cuando es colectiva, hay intercambios y, reflexión, cuando es individual.

Wallace (2012) trabaja situaciones de revisión y producción de textos. El trabajo que planteó fue indagar cómo los alumnos del primer ciclo de educación primaria, quienes ya escriben alfabéticamente o de manera próxima, resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación. Se identificó que los alumnos colocan los signos en la situación de revisión de textos y no durante la producción, corroborando lo encontrado por Castedo (2003). Las sustituciones de léxico ocurren también en las versiones finales. Los cambios que hicieron por coma o punto y seguido, se justificaron argumentando que se trataba

de un cambio de idea. Los escolares de nivel de escritura avanzada, realizaron modificaciones de letras minúsculas por mayúsculas y emplearon marcadores textuales para destacar cierta información, evidenciando que hay etapas que el escritor va desarrollando conforme se modifican sus estructuras.

El punto final, es una marca que los alumnos empleaban con mayor regularidad para mostrar la finalización de un texto, no obstante, el saber se sobreentendía, ya que ellos no daban explicaciones, lo justificaban únicamente cuando la entrevistadora lo pedía. Este signo es el que mayor presencia tenía entre los niños en transición y se puede comprender como uno de los principales indicios del desarrollo de la puntuación. El uso de dos puntos y seguido sólo lo emplearon los alumnos con escrituras avanzadas con funciones diferentes (Wallace, 2012). Esto quiere decir que los educandos integran los signos de puntuación conforme avanzan en su desarrollo, una vez que en los momentos iniciales consideran de mayor importancia externar el discurso que van construyendo y no el que leerán otros.

La transformación de los textos a través de la revisión, es uno de los objetos que aborda Peláez (2016), realizó una investigación con escolares de primer grado de educación primaria, los alumnos produjeron una versión por sí mismos, lo que permitió a la investigadora identificar cómo inciden las situaciones de lectura, escritura y revisión, desarrolladas en el salón de clase en las producciones escritas de los niños y las niñas. Se identificó que, desde las primeras versiones, el lenguaje que usaban en los intercambios orales no era próximo al que emplearon durante la escritura. En el contexto escolar, los alumnos se inhiben ante el acto de escribir y cuando se atreven, no siempre concluyen la historia. Algo que Castedo (2003) mencionó cuando descubrió que los alumnos que vivieron prácticas alternativas se atrevían a realizar más juegos lingüísticos, lo cual no implica, necesariamente, el uso adecuado de la escritura.

Los discentes emplearon el discurso directo e indirecto en sus escritos, lo hicieron para generar mayor verosimilitud, por lo que se infiere que las transformaciones no fueron superficiales. Durante la revisión de textos, los alumnos propusieron la integración de signos de interrogación y exclamación, con la finalidad de incrementar la expresividad de los personajes. De igual manera, se integraron comas con el sentido de enumeración. Al escribir el cuento, presentaron dificultades para desarrollar la personalidad psicológica de los protagonistas; los alumnos comenzaron a pensar cómo decir la idea y no sólo en expresarla de inmediato. Durante el momento de revisión generaron nuevos enunciados que perfeccionaron las descripciones, lo que permite establecer que la reflexión es un momento que contribuye a pasar de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento (Peláez, 2016).

Los avances que, en cuanto a la comprensión de la escritura se han realizado en diferentes niveles académicos y particularmente, en el caso de la educación superior, Carlino (2004) observa cuatro dificultades que presentan los estudiantes. Menciona que no imaginan a un lector hipotético, sólo reproducen las ideas de los autores sin plasmar su visión. También comenta que únicamente dicen el conocimiento y no lo transforman, lo que implicaría anticipar al lector, así como considerar los recursos retóricos y semánticos, aspectos que, según Scardamalia y Bereiter (1992) y Peláez (2016) desarrollan los escritores experimentados. Un tercer obstáculo es que sólo modifican aspectos superficiales y se resisten a efectuar cambios de fondo. Se leen los textos, aunque no se hacen síntesis de ellos, no reflejan su posición de enunciador, lo que origina postergar la textualización, ocasionando que pase el tiempo y lo terminen poco antes de mandarlo, imposibilitando la revisión.

Al investigar la enseñanza de la escritura en las universidades de países de habla hispana como España y países latinoamericanos —México, Colombia, Uruguay, Ecuador, Argentina y Chile, entre otros—. Paula Carlino menciona que se hace desde una perspectiva periférica, cuando los alumnos que recién ingresan toman cursos de reglas ortográficas en los primeros semestres, los docentes creen firmemente que esa información la pondrán en práctica cuando se enfrenten a la necesidad de elaborar trabajos académicos de asignaturas específicas durante los próximos semestres. Los profesores de otras asignaturas visualizan como algo ajeno a su campo, el hecho de redactar con efectividad comunicativa, no consideran al quehacer de la escritura como una tarea que se amalgama a sus contenidos, no la conciben como herramienta que funciona para apropiarse y producir conocimiento. La autora propone la lectura entrelazada, que consiste en contar con materiales de la asignatura y así interactuar de manera crítica y reflexiva para leer y escribir (Carlino, 2018).

La formación de lectores y escritores se vive en colectividad

En este trabajo, se identificaron varias perspectivas que se usan de manera frecuente en la enseñanza de la escritura en la Educación Básica de México, además de señalar algunas prácticas que, si bien se realizan con el afán de mejorar los aprendizajes en las aulas, no son la mejor opción para lo que se entiende en la actualidad por enseñanza de la escritura. La idea de presentar un recorrido diacrónico, fue identificar

cómo se transformó el acto de escribir a través de los años y cómo a partir de los siglos XIX y XX ocurrió una revolución en torno a la lengua y en consecuencia a la escritura. Los cambios originaron múltiples perspectivas y enfoques que no se alcanzan a delimitar con claridad, construyendo la idea en los docentes de que todo aquello que habla de escritura funciona para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Se hace un alto en la didáctica de la lectura y la escritura, porque se cree firmemente en la idea que la escuela es el espacio donde es posible aprender, donde el alumno deja de observarse como sujeto valorado en proporción a la capacidad que tiene de ofrecer respuestas semejantes a las que el Sistema Educativo espera. En la formación de lectores y escritores, existen condiciones didácticas para propiciar saberes colectivos que se construyen con las aportaciones de sus integrantes, los errores no se experimentan bajo la angustia, porque se perciben y se superan en comunidad, se identifican como una posibilidad más para transitar hacia el aprendizaje. La didáctica de la lectura y escritura se caracteriza por favorecer la producción constante y genuina de escrituras dentro del salón de clase, enmarcadas por reflexiones que permiten descubrir a los alumnos rasgos de una forma alterna de comunicación como la escritura.

La didáctica de la lectura y la escritura cuenta con un gran número de profesores, investigadores y académicos que han compartido en múltiples espacios el saber que construyeron individualmente y de manera colectiva. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Delia Lerner, Mirta Castedo, Ana María Kaufman, entre muchas otras, además del saber didáctico, teórico y metodológico, han enseñado que la colaboración y el trabajo compartido genera progresiones en el campo del conocimiento. Las grandes ideas las puede concebir una mente brillante o el genio de un individuo, sin embargo, las transformaciones, en cualquiera de los ámbitos sociales, requieren de un gran cúmulo de voluntades que vivan y revivan los procesos dentro de las aulas para lograr el objetivo sustancial de formar lectores y escritores que trasciendan a la vida escolarizada.

Referencias

Aisenberg, B. (2021), *Programa correspondiente a la carrera de Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires. Segundo Cuatrimestre.

Alvarado, M. (2013), *Escritura e invención en la escuela,* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Álvarez, A., González, C., García, I., *et al*. (2001), Universidad Complutense de Madrid, Didáctica del texto https://www.ucm.es/didactext/ recuperado de: en Quienes somos https://www.ucm.es/didactext/quienes-somo.

Álvarez, A., González, C., García, I., *et al*. (2023), «Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos» en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15.

Arrimada, M., Fidalgo, R. y Torrance, M. (2022), *Cómo prevenir las dificultades de aprendizaje en la escritura,* Madrid, Ediciones Pirámide.

Backhoff, E., Peon,M., Andrade, E., Rivera, S., con la colaboración de González, M., (2008), *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, México, Informes institucionales.

Bourdieu, P. & Passeron J. (2009), *Los herederos: los estudiantes y la cultura,* Argentina, Siglo XXI.

Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Argentina, Libros del Zorzal.

Carlino, P. (2004), «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria», en *Educere, Revista Venezolana de Educación*, núm. 8 (26), pp. 321-327.

Carlino, P. (2018), «Dos variantes de la alfabetización académica cuando se entrelazan lectura y escritura en las materias», en *Signo y Pensamiento*, núm. 36. (71), pp. 16-32.

Cassany, D. (1993), *Describir el escribir,* Barcelona, Paidós.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994), *Enseñar Lengua*, Barcelona, Grao.

Castedo, M. (1995), «Construcción de lectores y escritores. Lectura y vida», en *Memoria Académica*, núm. 16 (3). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf

Castedo, M. (2003), *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*, Tesis de Posgrado. Buenos Aires.

Castedo, M. (2010), «Miradas retrospectivas. Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010», en *Lectura y vida* pp. 35-68.

Castedo, M., Broitman, C. & Siede, I. (2021), *Enseñar en la diversidad. Una investigación en escuelas plurigrado primarias,* La plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Castedo. M. (2024). *Encuentro con la psicogénesis del lenguaje escrito en el DIE (Homenaje a Emilia Ferreiro).* https://www.youtube.com/watch?v=p0ReGRLzAq8 Consulta: 01 junio de 2024.

Camps, A. (1997), «Escribir La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita», en *Revista Signos*, *Teoría y práctica de la educación*, núm. 20, pp. 24-33.

Camps, A. (2012), «La investigación en Didáctica de la Lengua en la encrucijada de muchos aminos», en *Revista Iberoamericana de Educación,* núm. 59, pp. 23-42.

Chevallard, Y. (1998), *La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado,* Argentina, Aique.

Fernández, C. (1994), *Estructuralismo, lenguaje, discurso y escritura,* Barcelona, Montecinos editores.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2004), *Vigencia de Piaget,* México, Siglo XXI.

Flower, L., & Hayes, J. (1994), «La teoría de la redacción como proceso cognitivo», en, *Asociación Internacional de Lectura. Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, pp. 72-110.

Frenk, M. (2010), «La cultura en voz alta en la cultura occidental», Conferencia el 15 de abril de 2010, dentro del ciclo: «Cara cara, charla con los eméritos» Aula mangan de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. DR 2012, Descargacultura.unam.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019), *Aportes para el desarrollo Curricular: Prácticas del lenguaje*, 1er Edición para el profesor – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación e Innovación. Libro digital. PDF. https://issuu.com/espaciodocentes/docs/np-pl-aportes_vp-febrero.1__2_

Havelock, E. (1996), *La musa aprende a escribir,* España, Paidós.

Kaufman, A. (2006), «Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos… y no morir en el intento», en *Lectura y vida* 26 (3), pp. 6-21

Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela,* SEP/FCE, México.

Lerner, D. (2015), *Coloquio 30 años de investigación educativa en Argentina. https://www.youtube.com/watch?v=eRvXTzGiPDg* Consulta: 01 octubre de 2023.

Lomas, C., Osoro, A. (Comp.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. España, Paidós

Mayer, R. (2002), *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*, Madrid, Pearson Educación S. A.

Mendívil, J. (2003), *Gramática natural: La gramática generativa y la tercera cultura.* Madrid, Editorial A. Machado.

Muzzopappa, J. (2013), «Enseñanza de la Gramática desde la perspectiva del enfoque generativista» en *Cuadernos de Lingüística hispánica*, núm. 22.

Olson, D. (1998), *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento,* Barcelona, Gedisa.

Parodi, G. (2003), *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva,* Chile, Ediciones universitarias de Valparaíso.

Peláez, M. (2016), *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. Tesis de Posgrado, La Plata.

Scardamalia y Bereiter (1992), «Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje*, núm. 54, pp. 43-64.

Secretaría de Educación Pública (1993), *Plan y programa de Estudio. Educación Básica. Primaria*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2006), *Plan de Estudio 2006. Educación Básica. Secundaria*, México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2011), *Plan de estudios 2011. Educación Básica,* México, SEP.

Secretaría de Educación Pública (2022), *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria,* México, SEP.

Silva, N. (2020), *Bibliotecas digitais ou plataformas digitais colaborativas? Por uma compreensão do funcionamento das bibliotecas digitais (não) autorizadas no espaço digital*, Curitiba, Appris.

Torres, J. (1991), *El currículum oculto*, Madrid, Morata.

Wallace, Y. (2012), *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes*, Tesis de posgrado, La plata.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA LITERARIA DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

David Uriel Rodríguez Esquivel
Elizabeth Aguilar Cruz

Este texto se desarrolla en el seno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, de la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Zacatecas, y en el marco de una investigación que se centra en la formación de lectores literarios en una Escuela Normal, a través de un proyecto didáctico que se realiza con un pequeño grupo de estudiantes. En dicha investigación se pretenden recuperar las condiciones didácticas que posibiliten la formación de lectores en las Escuelas Normales.

Lo aquí presentado corresponde a un apartado de la tesis de investigación doctoral, en el cual se muestran diferentes perspectivas desde las que se ha trabajado la enseñanza de la lectura literaria como objeto de enseñanza, entre las que destacan: la educación lingüística, comprensión lectora por medio de estrategias de lectura, didáctica de la lengua, educación literaria y la formación de lectores y escritores. Se identifica cómo conceptualizan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y, a partir de ello, se argumenta la pertinencia de la formación de lectores y escritores como una línea de investigación y de trabajo didáctico a considerar para acercar el aprendizaje de la lectura literaria a los estudiantes.

Los docentes retoman ideas, estrategias y formas de trabajo en cuanto a la lectura literaria se refiere, sin embargo, no siempre hay claridad con respecto al origen y la vinculación que pueda existir entre estas propuestas. Desde mediados del siglo pasado, empezó una revolución generalizada en torno al tránsito de la enseñanza gramatical del lenguaje hacia un enfoque comunicativo. Fue justamente ahí que los grupos de investigación tomaron caminos distintos, no en todas las perspectivas se enseña lo mismo, y aunque pertenecen a un enfoque constructivista, se difiere con respecto a qué y cómo se enseña. Más allá de tratar de demostrar que alguna línea de investigación sobre el tema se erija como la única y verdadera, se trata de

evidenciar que, tanto unas como otras, tienen un objeto de investigación, de enseñanza y un planteamiento didáctico.

Esta reflexión cobra sentido dado que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, desde Educación Básica hasta posgrado, se propone como una actividad cotidiana. Sin embargo, no siempre se reconocen las diferencias entre las posturas teóricas, prueba de ello es que en las aulas se encuentren propuestas didácticas mezcladas. Se puede percibir cómo en los Programas de Estudio del Sistema Educativo Mexicano, tanto de Educación Básica como de nivel medio superior y superior, hay un entramado de los principales autores que trabajan sobre la lectura, sin que se aclaren sus diferencias.

Las perspectivas presentadas pertenecen al mundo occidental, con sedes geográficas en España, México, Colombia y Argentina, aunque sus ideas están diseminadas en los países de habla hispana, de tal forma que sería un error decir que en todo el territorio argentino sólo se trabaja formación de lectores y escritores, o que en España nadie retoma los aportes de la formación de lectores y escritores.

Enseñanza de la lengua o educación lingüística

Esta línea de trabajo desarrollada por Lomas, Osoro y Tusón, parte del desarrollo de la competencia comunicativa, del análisis del discurso y la lingüística. Se busca la mejora de capacidades de expresión y comprensión desde el aprendizaje de normas, conocimientos y destrezas (Lomas, 1996, pp. 13-14).

Para la educación lingüística, «la competencia comunicativa implica conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada [...] todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado» (Saville-Trokie, 1982, en Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 33).

Se considera que la enseñanza de la lectura y la escritura deben tener en cuenta los usos y funciones de la lengua; se enseña a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios (Lomas, 2003). Se enseñan los usos y las funciones tanto para escribir como para leer. Al aprender los usos y las funciones de la lengua, los estudiantes estarían en posibilidades de leer y escribir cualquier texto, habrían adquirido la competencia comunicativa en unión con otras competencias tales como la lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural, entre otras.

La educación lingüística tiene sus antecedentes en el estructuralismo[44] y el generativismo,[45] pero deciden no quedarse sólo en aprender palabras y oraciones, buscan que los alumnos conozcan y utilicen estructuras de textos complejos (Lomas, 1996, p. 19). Colocan en el centro no sólo un conocimiento lingüístico conceptual, sino las estructuras de los textos y su uso de acuerdo con diferentes situaciones comunicativas, pero sin puntualizar específicamente cómo se puede enseñar.

La educación lingüística acude a las ciencias del lenguaje y a la sociolingüística,[46] se interesan por las interacciones sociales y es justamente como retoman la lingüística del texto y el análisis del discurso, pues son los elementos que permiten reflexionarlos. Señalan que estos aportes no son didácticos y por ello, resultan insuficientes para pensar en la enseñanza.

Con respecto al aprendizaje de contenidos del lenguaje, indican que se requiere la condición previa de conocimientos culturales, científicos y tecnológicos (Lomas, 2003, p. 58), sin embargo, parece una paradoja, pues cómo pueden aprender los estudiantes sobre esos temas si no es hasta que se acercan a textos.

Las actividades donde los alumnos *hacen cosas con las palabras* son genéricas y quedan sueltas y aisladas unas de otras. Una de éstas consiste en leer un texto tomado de un periódico y luego responder preguntas de opción múltiple que se refieren a los indicadores que proponen: ideal principal, estrategias para identificar la idea principal, intención del autor, conocimientos léxicos y semánticos, conocimientos textuales, hechos y opiniones, conciencia del tipo de texto e identificación del tipo de documentos o del contexto (Lomas, 1999, pp. 349-355). Otras de las actividades que se proponen para la escritura, aunque también implica lectura, son completar un texto donde falta el final, poner títulos a poemas, responder cuestionarios, entre otros (Lomas, 1999, p. 140).

Como se puede advertir, en el desarrollo de estas actividades, los intercambios e interacciones ocurren dentro del aula como único escenario, olvidándose del

44 En lingüística, fue un movimiento emprendido principalmente por Saussure, entre sus principales ideas está el binomio significado-significante, donde cada palabra tiene un significado arbitrario a excepción de palabras gramaticales. Desde este movimiento lingüístico, la lengua es un sistema perfecto y los hablantes deben usarlo como tal, aunque en la realidad no suceda eso.

45 Fue una teoría expuesta por Chomsky. El generativismo aporta la capacidad innata de aprender cualquier lenguaje, mencionan que el lenguaje no es una herencia biológica, sino cultural. Las personas son capaces de reconocer estructuras lingüísticas en quienes los rodean y eso les permite no sólo usar esas mismas estructuras, sino también emplear otras nuevas, aunque puedan ser incorrectas gramaticalmente.

46 Estudia cómo las personas hacen uso del lenguaje.

contexto social, tal como habían retomado el concepto de competencia comunicativa. El gran riesgo de visualizar las acciones únicamente en y para el aula, es que la lectura y la escritura aparezcan como habilidades útiles únicamente para actividades académicas y escolares.

Otro asunto que permite ver aún cierta confusión es el posicionamiento didáctico, se plantea organizar las actividades en el aula desde posturas tradicionales. Al término del apartado «¿Qué hacer? Actividades, metodologías y evaluación» (Lomas, 1999, pp. 319-328) hacen ejercicios de opción múltiple para que el lector vaya respondiendo y asumiendo una de tres metodologías que propone. La primera metodología, refleja que cada profesor tiene una forma de enseñar que no debe ser cambiada y, a la que los estudiantes deben adaptarse; la segunda opción, propone usar diferentes metodologías expositivas, sin explicitar cuáles. La última propuesta, la del autor, indica que el mejor método es el que se acerque más al objetivo (Lomas, 1999, p. 322). Pero en todo ello, no se encuentra una propuesta didáctica a profundidad.[47]

Lomas (1996) hace un planteamiento genérico esbozando elementos de la planificación didáctica en tres niveles: el primero, del método, en el que se elige un modelo didáctico y se toman decisiones sobre los objetivos, la organización y la secuencia; un segundo nivel sobre la estructura de una unidad didáctica, que no precisan cómo debe ser y lo dejan en manos del docente y, el tercer nivel relativo a la evaluación. Como contenidos, evidentemente proponen subcompetencias[48] ligadas a la competencia comunicativa. En el segundo nivel, sugieren que se tenga congruencia entre lo que se propone en las actividades didácticas y el logro del objetivo, hacen una aclaración sobre verificar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, pero no precisan las condiciones didácticas de las actividades. En la búsqueda de una estructura didáctica, recuperan los planteamientos de Nunan (1989), quien propone las tareas como actividades comunicativas en las que se involucra una finalidad, datos, la actividad, el papel del profesor, el papel del alumno y la organización; sin embargo, no logran precisar cómo funcionarían con un contenido en concreto (citado en Lomas, 1996).

Desde la propuesta de Nunan (1989), recuperan el planteamiento de que el proceso más común para una tarea es su presentación; la comprensión de un texto o de una instrucción; el trabajo sobre el texto; actividades de comunicación donde se manipulan los contenidos de la tarea; y una producción oral o escrita, individual o grupal (Lomas, 1996, p. 105). Respecto al trabajo áulico con la lectura, proponen que se les presenten textos fáciles o conocidos por los alumnos, que sean claros y coherentes respecto a los contenidos, para que puedan leerlos de mejor manera. A la par, se puede ir enseñando el procedimiento para leer ese texto específico, así irán aprendiendo de manera gradual.

Acerca de la enseñanza de la literatura, Lomas (2023) señala que «[...] uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes» (p. 35), sin abandonar la competencia comunicativa, que vincula con la competencia literaria. Retomando los planteamientos de Petit (2015),[49] considera que la literatura es una actividad que se interioriza; no es el texto el actor, sino el lector que se vuelve activo con el pensamiento, la construcción del sentido y los intercambios que ello permite. La competencia literaria es la unión de diversas competencias que se adquieren en el marco de tareas específicas y cada docente tiene un margen de libertad para decidir cómo y qué hacer.

Se sugiere que la elección de los textos sea en función de las dificultades de interpretación, para que se fomenten actitudes favorables al placer, la emoción y el disfrute de la literatura. De lo que se trata es de «[...] ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación» (Lomas, 2023). Para la enseñanza, se requieren secuencias donde se identifiquen mecanismos de construcción del sentido.

Esta postura se sitúa en la intersección entre las habilidades y la formación de lectores, dado que los alumnos al leer construyen sentido y, eso es lo que Lomas llama *mecanismos de lectura*. Su objeto de enseñanza es desarrollar la competencia comunicativa y literaria, con orientaciones didácticas van desde responder cuestionarios hasta interpretar textos.

Estrategias de lectura desde el proceso interactivo

Las estrategias de lectura constituyen una propuesta de trabajo para la comprensión lectora, basada principalmente en los aportes del modelo interactivo de Goodman

47 Plantean actividades de exploración de conocimientos previos o introductorias; de desarrollo o profundización; aplicación y consolidación; refuerzo y ampliación; evaluación y autoevaluación; uso lingüístico y reflexión metalingüística; y que sean colectivas e individuales (Lomas, 1999, p. 327).

48 Competencia lingüística o gramatical; competencia estratégica; competencia semiológica; competencia sociolingüística; y competencia literaria (Lomas, 1999, p. 37).

49 Quien dice que «la literatura, bajo sus múltiples formas [...], provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos» (citado en Lomas, 2023, p. 37).

(2002). Según este enfoque, «leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos» (Solé, 1993, p.18). La lectura es, por tanto, un proceso de interacción entre el texto y el lector, lo que justifica el término de lectura «interactiva».

La perspectiva interactiva abarca un modelo ascendente y otro descendente. El modelo ascendente inicia con el reconocimiento de letras, que luego construyen palabras y enseguida frases, oraciones, párrafos, apartados, hasta llegar al texto completo (Solé, 1993, p.19). Por otro lado, el descendente es todo lo contrario, parte del conocimiento previo y de los recursos cognitivos para anticipar el contenido texto (Solé, 1993, p. 19). Este enfoque puede considerarse cognitivo, ya que se centra en el proceso de lectura. Es una perspectiva que investiga cómo interactúa el lector con el texto más que en la manera de enseñar a leer.

En esta postura interactiva, la lectura implica transitar por los dos modelos; el ascendente y el descendente. El lector debe desarrollarse en ambos, abarcando tanto los elementos particulares, como en el contenido completo del texto. Para llegar a ese punto, es indispensable invertir tiempo en el desarrollo de las habilidades de decodificación, estrategias de predicción e inferencia, así como de comprensión. Aunque se reconoce al lector como un sujeto que aporta al texto, esto no se manifiesta plenamente hasta alcanzar el nivel superior de la cadena de habilidades o niveles de lectura. De inicio, se espera un «dominio del código» y progresivamente, el lector avanzará por estrategias hasta llegar a un nivel de comprensión general. Sólo entonces, se puede afirmar que el lector aporta sus conocimientos, antes no.

Al considerar que leer es decodificación y por tanto una habilidad, se le atribuye a la lectura inicial un proceso que se visualiza como un instrumento a utilizar en un momento posterior (Solé, 1993). La potencialidad de las estrategias de lectura «reside precisamente en que son independientes (...) y pueden generalizarse» (Solé, 1993, p. 59). Así son independientes y su objetivo es «enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas» (Solé, 1993, p. 70). Esta postura comparte con Lomas la fragmentación de los contenidos a enseñar y la importancia de la comprensión del texto como una actividad académica, para el aula, y que, si bien será para luego llevar al contexto social, eso ya lo dejan en manos de los propios estudiantes. Aunque se reconoce que, al final de los niveles, el lector aporta, poco se habla sobre la situación contextual de dicha lectura.

En este ir y venir del modelo interactivo, para quienes trabajan las estrategias

de lectura, «cuando se trata de aprender el código, el niño no solamente necesita usar bien el lenguaje, requiere poder manipularlo y reflexionar sobre él [...] necesita haber desarrollado una cierta *conciencia metalingüística* para comprender los secretos del código» (Solé, 1993, p. 44). Se requiere «un entrenamiento» previo para leer en el sentido del modelo descendente, porque sin conciencia metalingüística, sin la capacidad de hablar sobre la lengua como sistema, a partir de usar la misma lengua, el estudiante no podrá comprender los secretos del código. Decir que la lectura requiere condiciones previas es limitar a los alumnos a acercarse a los textos, y es, además, colocar a la lectura como una habilidad de decodificación más que como un proceso de interpretación.

Solé (1993) no quiso desvincularse de los métodos[50] y abogó por ellos, orientándolos hacia la idea de las estrategias de lectura. Esto sugiere que cualquier actividad desarrollada en el salón de clase es válida, se adopta entonces, una posición sin compromiso.

Ausbel inspiró las estrategias de lectura, ya que «el uso de ésta (la lectura) como instrumento para el aprendizaje, es el paso de aprender a leer a leer para aprender» (Solé, 1993, p. 2). En este sentido, la lectura tiene como finalidad aprender algo sobre lo que se lee, pero para alcanzar ese objetivo, Solé insiste en que primero se deben enseñar las estrategias, sólo entonces se podrá aprender sobre lo que se lee, no antes.

Pensar la enseñanza de la lectura desde esta perspectiva resulta interesante, ya que se reconoce tanto la importancia de la lectura como su finalidad. Sin embargo, es notorio que se le delega al estudiante la responsabilidad de hacer la conexión final entre las estrategias y su aplicación, sin tener una comprensión clara respecto al propósito del porqué se está leyendo el texto, como si sólo fuera útil para realizar estrategias, ejercicios. Se puede inferir que la lectura es vista como un medio para aplicar y desarrollar técnicas y ejercicios específicos de acuerdo al texto que se esté trabajando; en lugar de situarla como una herramienta para explorar, dialogar, argumentar y comprender el contenido.

Solé (1993) propone abordar la enseñanza de la lectura en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En los momentos se trabajan las estrategias de lectura. Algunas de las que se dan en el primer momento son: establecer un propósito de lectura, formular predicciones a partir del título, la activación de co-

50 Hablando de la lectura en el nivel inicial, Solé (1993, pp. 48-51) plantea el debate de cuál es el método, metodología o forma para enseñar a leer. Su respuesta es que debe haber una mezcla de metodologías, que ninguna debe excluir a las demás.

nocimientos previos. Para el segundo momento las estrategias que pueden aplicarse podrían ser: formulación de predicciones e inferencias, plantear preguntas al texto, entre otras. Para el momento después de la lectura están: elaborar un resumen, responder preguntas, determinar si las predicciones e inferencias fueron aceptadas.

Acerca de las estrategias de elaborar y responder preguntas, se proponen tres tipos: de respuesta literal, inferenciales (piensa y busca) y críticas (de elaboración personal). Las preguntas de respuesta literal se basan en información que está implícita en el contenido del texto, es una respuesta que se encuentra sin mayor problema. En las inferenciales, el lector debe deducir las respuestas a partir de pistas que proporciona el texto, pero no las encuentra de forma directa, mientras que, en las preguntas críticas, el lector elabora opiniones críticas a partir de la información que proporciona el texto y las que construye con otros textos.

Para Solé, las respuestas de estas preguntas representan niveles de lectura gradualmente progresivos. El lector debe pasar secuencialmente por cada nivel hasta lograr una comprensión crítica. Resulta un insulto desacreditar la inteligencia de cualquier lector ante la imposibilidad de llegar al último nivel sin «pasar» por los anteriores, es decir que un alumno no puede realizar inferencias hasta que no haya hecho una lectura literal. De ser así, se puede pensar que es una visión reduccionista que pone en el centro la responsabilidad total en el alumno sin considerar que también depende de la enseñanza, del papel del docente como guía y facilitador del proceso de lectura.

Las estrategias de lectura se sitúan en una perspectiva constructivista-cognitivista, ya que facilitan el proceso de lectura y tienen en cuenta lo que sucede en la interacción entre el lector potencial y el texto. Desde este planteamiento, la lectura es el resultado de un proceso activo, en el que el lector construye significados a partir de sus conocimientos previos y del contenido del texto. La necesidad de acceder a la comprensión lectora está en cualquier caso fuera de duda (Solé, 1987, p. 1).

Solé (1987) plantea la hipótesis de que, «[...] comprender lo que se lee es un aprendizaje que requiere de un contexto adecuado para producirse; en este contexto las actividades instruccionales específicamente diseñadas para llevarla a cabo ocupan, como es obvio, un lugar privilegiado» (p. 5). En este proceso el docente asume un rol fundamental al diseñar las actividades, dará instrucciones claras sobre cómo desarrollar cada una de las estrategias de lectura. Este enfoque instruccional no sólo facilita la adquisición de estrategias, sino que también permite a los alumnos aplicarlas en la lectura de otros textos.

En la perspectiva de Solé (1987), en la enseñanza de las estrategias de lectura, el docente actúa como un modelo lector. De inicio, demuestra cómo hacerlo, luego ayuda a los alumnos a realizarlo de manera similar como lo hizo él y finalmente permite que lo hagan de forma autónoma (p. 11). Posicionar al maestro como un modelo lector, implica que no sólo enseña, sino que participa activamente en la práctica de la lectura en el aula. Sin embargo, ser el modelo lector, podría desalentar la interpretación de los alumnos, implica pensar que es el único que tiene la respuesta correcta.

Se establece una coincidencia con Lomas, y enseguida también se verá con Cassany, acerca de la lectura como una habilidad, la cual puede ser enseñada a partir de ejercicios puntuales que desarrollen, para Solé la comprensión lectora, y tanto para Lomas como para Cassany la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa en la didáctica de la lengua

Cassany, Luna y Sanz (1994) conceptualizan a la «lengua» como el contenido que los estudiantes deben aprender en la escuela. Su propuesta de «didáctica de la lengua» se centra en cómo lograr este aprendizaje. En esta perspectiva, la lengua tiene una dimensión social en términos de instrumento de comunicación humana, y es un objeto de estudio en sí misma (Tusón en Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 36). «El grado de adquisición de este código nos informará del grado de competencia lingüística. Saber cómo utilizar este código, en qué situaciones y para qué funciones, nos indicará el grado de competencia comunicativa» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 36). En esta visión, la lengua se considera un instrumento o un código y no como un sistema en sí mismo y se busca, al igual que en la educación lingüística, el desarrollo de la competencia comunicativa para que los alumnos puedan emplear el lenguaje de manera efectiva en cualquier contexto.

Esta línea de investigación tiene su fundamento en las ideas de Noam Chomsky, quien argumenta que los hablantes tienen la capacidad de generar una infinidad de oraciones a partir de un sistema finito como lo es un idioma. De acuerdo con Chomsky (1983), «la lengua es el conjunto de oraciones descritas por la gramática. Para introducir un término técnico, decimos que la gramática «genera» las oraciones y que describe, así como sus descripciones estructurales» (p. 232). De acuerdo con esta teoría, los hablantes construyen sus oraciones, basándose en los conocimientos gramaticales que han adquirido a partir de escuchar y hablar con otros, lo que les posibilita elaborar oraciones que jamás ha escuchado, pero que tienen

una base gramatical igual a las conocidas. Este enfoque sugiere la existencia de un hablante-oyente ideal, capaz de generar un número infinito de oraciones, por lo que la competencia gramatical implica el conocimiento tanto de la forma como del significado del lenguaje; este se considera un instrumento cuyo uso y comprensión tiene su fundamento en el dominio de las estructuras gramaticales.

Las premisas de Chomsky inspiraron el concepto de competencia comunicativa, que sugiere la insuficiencia del conocimiento gramatical, y la necesidad de emplear el lenguaje adecuado para cada situación, qué se debe decir, en qué momento y de acuerdo con qué interlocutores. Así, «la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales» (Hymes, citado en Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 85).

Una de las características que ha influido en el desarrollo de la didáctica de la lengua, es el contexto lingüístico diverso en el que se encuentran los autores: una España con constantes luchas entre sus lenguas; el castellano, catalán, euskera, gallego y aranés. Esto los llevó a reflexionar la existencia de «diversidades lingüísticas» entre los hablantes y a promover la validación de un «modelo de lengua» frente a otros desde la escuela. Señalan que las diferencias entre los alumnos reflejan sus condiciones de desarrollo sociocultural; por ejemplo, señalan que actualmente los niños tienen menos hermanos y un mayor contacto con medios de comunicación, lo que los hace lingüísticamente diferentes a los de generaciones anteriores (Cassany, Luna y Sanz, 1994, pp. 38-39). Proponen que, para el diseño de estrategias, se deben considerar la complejidad de estructuras lingüísticas, la distinción y uso de nexos y la identificación de las intenciones del lenguaje, entre otros aspectos. Es evidente que buscan establecer una la «lengua estándar» que permita los estudiantes comunicarse efectivamente en las diversas situaciones que pudieran enfrentar.

Desde este posicionamiento, se hace un comparativo entre dos métodos de enseñanza de la lectura en los que niños; uno basado en el código y otro en el sentido (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 45). En el primero, concibe a la lectura como el descifrado de un texto, se le asocia con actividades grupales repetitivas y memorísticas. El segundo, considera al niño como lector desde el inicio de su educación, priorizando la comprensión de los textos como un proceso individual, donde la escritura se aprende posteriormente a la lectura. Para Cassany, leer implica descifrar el código y comprender el texto, una postura que resulta contradictoria. Como podemos advertir, en el primer método, se inhibe la necesidad de darle sentido a lo que se lee y en el segundo, no se considera el código como algo que se debe descifrar.

La didáctica de la lengua propone trabajar bajo un enfoque comunicativo, en el cual «las clases pasan a ser más activas y participativas; los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 86). Los ejercicios de comunicación desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. El objetivo es que los estudiantes dominen la lengua y para ello, los preparan, como si se tratara de una habilidad que necesita una práctica repetitiva.

Para la didáctica de la lengua, la lectura es vista como un conjunto de procesos cognitivos y de conocimientos sociales y culturales que permite elaborar un significado (Cassany, 2004) que se encuentra inmerso en el texto, y es el lector quien debe poseer o aprender determinados conocimientos para encontrar esa información. Lo importante es leer entre líneas, pasar del significado literal a lo que está «entre líneas», o a una lectura crítica, como se veía en Solé. El significado a construir es el del texto y, sólo a partir de hacer análisis críticos de los discursos se puede lograr, pero se percibe el texto y el discurso sin vinculación con el contexto y mucho menos con el lector, «sin duda el objetivo con que se acomete la lectura en la educación es el de aprender las características de un género» (Cassany, 2006, p. 72) en un ambiente áulico porque lo importante está sólo en el texto.

Para Cassany, al igual que para Solé, la lectura es sinónimo de comprensión, ya que «no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación» (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 197). Con base en esta idea, proponen ejercicios para trabajar cada una de esas destrezas que enuncian y que luego van separando en función de la lectura silenciosa, rápida, intensiva y extensiva. Los ejercicios constantes de repetición facilitarán esas habilidades, creará un hábito de lectura.

Se aspira que los alumnos lleguen a tener el perfil de un buen lector competente, son eficaces cuando, al mover los ojos delante del papel, leen en silencio, leen con rapidez y se fijan en unidades superiores del texto como frases o palabras. Si se reflexiona en el ámbito social, los lectores no siempre leen en silencio, leen en voz alta para otros y comparten impresiones del texto; leen con calma o rápido de acuerdo con el propósito de su lectura. El perfil que desean, desde la didáctica de la lengua, es que el lector lea rápido, relegando la comprensión.

No basta con que algún alumno sea un buen lector, también debe caracterizarse por el grado de comprensión que desarrolle, elemento secundario que puede darse sólo cuando la lectura de rapidez se ha mecanizado. No existe la comprensión

sin la lectura rápida y sólo entonces, pasan a comprender el texto. La separación entre leer y comprender se vuelve a notar cuando aluden a actividades de prelectura, en las que sugieren que haya juegos con formas geométricas, figuras o dibujos para favorecer posteriormente la comprensión.[51]

En una de sus obras más recientes, Cassany (2019) propone 79 experimentos propios de la teoría que provienen de otras ciencias de referencia como la lingüística y la psicología. Esta gimnasia de la lectura atiende a textos descontextualizados construidos para comprobar hipótesis de las ciencias de referencia con objetos propios que, en un intento de emulación, retoma para la didáctica de la lengua. Desde esta postura, leer es «[...] entender el significado de un texto a partir de pocos indicios [...] cada lector interpreta el escrito según sus conocimientos y gustos» (Cassany, 2019, p. 11). La idea anterior se contrapone con los ejercicios mostrados antes, relativos al «adiestramiento de los ojos», que consisten en saltarse palabras, en fijar la vista en ciertas partes del texto, en ver las frases cortadas de manera horizontal por la mitad, todo esto descontextualizando los textos y fragmentando la lectura del significado.

Paralela a la competencia comunicativa, Cassany, Luna y Sanz (1994) incluyen habilidades propias de la comprensión en la competencia literaria, específicamente en textos literarios. Considera que la competencia literaria es una manifestación de una competencia lingüística plena (p. 488).

Cassany hace una crítica al método tradicional para enseñar literatura basado en memorizar la historia de los autores y las obras. En su lugar prefiere poner énfasis en la información extraliteraria, dado que considera que esto facilita una mejor comprensión de la literatura. Según él, la competencia literaria se compone de habilidades o procesos cognitivos relacionados con procedimientos como leer, escuchar, escribir y relacionar, etc.; conceptos como la tradición literaria, géneros y subgéneros; y actitudes como una visión amplia y capacidad de reflexión.

Cassany, Luna y Sanz (1994) proponen que, para abordar una obra literaria se deben comentar y dialogar algunos aspectos: el contexto inmediato de una obra, conocimientos sobre el autor, los elementos contextuales del texto como época,

51 Uno de los ejercicios que proponen es crear una tarjeta que muestra sólo una parte del texto, ésta va bajando y la tarea del alumno es captar las palabras que aparecen. En una lista de palabras genéricas, el alumno debe reconocer las repeticiones, retener algunas palabras y memorizarlas, para luego verificar si eran las que aparecían en el texto. En cuanto a la anticipación de la lectura, al final proponen cuestionarios sobre los hábitos y gustos de lectura antes de escoger libros. Para la comprensión lectora sugieren preguntas cerradas, afirmaciones de verdadero o falso, preguntas intercaladas en el texto y frases para ordenar, complementar o corregir según la información del texto.

lugar y la corriente literaria; la estructura del texto en cuanto a su género y las técnicas; la estructura del contenido; análisis formal del tema; intencionalidad del autor y una fase final de interpretación subjetiva (pp. 512-515).

Para hacer el comentario literario, como lo propone Cassany, sería necesario tener conocimientos extraliterarios. Sin embargo, el autor no aclara cómo se adquirirán o aprenderán estos conocimientos, lo que podría implicar un riesgo de regresar al modo de enseñanza que él mismo criticaba con respecto a conocer la historia de los autores y sus obras. La diferencia sería que esos conocimientos extraliterarios se considerarían útiles al momento de comentar el texto de manera más profunda.

La didáctica de la lengua plantea que los estudiantes desarrollen tanto la competencia comunicativa como la literaria. Para ello, se deben realizar actividades que se trabajen habilidades específicas, como el movimiento ocular o el reconocimiento de palabras. La lectura se ve entonces como una habilidad que puede ser «entrenada». Desde esta perspectiva, el profesor debe proponer tareas que pueden ser repetitivas y concretas, al desarrollarse en el aula.

Las tres perspectivas que se han comentado hasta ahora coinciden en que retoman fuertemente las ciencias de referencia para sus propuestas de enseñanza. Han señalado la necesidad de repensar la enseñanza de la lengua, transitando de un enfoque puramente gramatical a uno comunicativo. Lo que no han logrado es establecer una investigación didáctica que trascienda replicar ejercicios de la psicología o de la lingüística a la enseñanza. Se hablará de ello en el siguiente apartado con Camps.

Didáctica de la lengua como un ámbito de investigación

Es necesario hacer una distinción entre la propuesta de Cassany y la didáctica de la lengua de Anna Camps, aunque ambas perspectivas emplean una denominación similar, distan en ideas. La didáctica de la lengua de Camps trabaja de manera particular con la escritura, que es el centro y sus investigaciones y propuestas. Su trabajo, que se ha decidido retomar en este contexto de la lectura, no sólo se centra en la escritura, sino también en la vinculación que hace con la lectura, lo que proporciona una visión integral respecto a la enseñanza del lenguaje. Además, la perspectiva de Camps ofrece un marco para la investigación didáctica de la lengua.

Anna Camps es una de las principales voces de la didáctica de la lengua, que, si

bien coincide en algunos puntos con las perspectivas anteriores, presenta diferencias significativas. Según Camps (2011), la didáctica de la lengua «es el estudio del conjunto complejo de proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua» (p.7), en el que «intervienen tres factores: el aprendiz, el enseñante y el contenido» (Camps, 2012, p. 24). Esta visión se orienta hacia el conocimiento didáctico, un conocimiento que, para la autora, debe construirse desde el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, influenciado por las ideas de Piaget, Chevallard y otros (Camps, 1993).

En el ámbito de la didáctica de la lengua, se pugna por darle un lugar a las ciencias no son didácticas como de apoyo o referencia, reconociendo que, aunque ahí no se encuentran respuestas definitivas a los problemas didácticos, pueden aportar ideas útiles para su resolución. En este contexto, se retoma la perspectiva de gramática generativa de Chomsky y las ciencias del lenguaje de Lomas. Al igual que Lomas, Camps sostiene que los objetos de la enseñanza de la lengua se deben redefinir, y para ello retoma las ciencias del lenguaje. La didáctica de la lengua coloca en lugar predominante a las actividades de tipo discursivo-comunicativo, con un guiño a los contenidos lingüísticos, enfocándose desde una perspectiva interaccionista.

La didáctica de la lengua parte de la idea de que «para aprender a leer y escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos» (Camps 2000, en Camps, 2003, p. 33). Plantean la idea de Freinet de dar prioridad a las actividades expresivas y comunicativas, así como al trabajo cooperativo. En el mismo tenor recupera a Vigotsky (1977, 1979) que le da un lugar importante al proceso interactivo del uso de la lengua y a las funciones comunicativas que posee (Camps, 2003, p. 38).

La lectura en el marco de los proyectos

Aunque la didáctica de la lengua de Camps se hace patente en la escritura[52], le dan un lugar a la lectura, este enfoque se alinea con la perspectiva de Solé y la psicología cognitiva, que enuncian modelos del proceso lector y diferencian entre lectores expertos e inexpertos (Camps, 2003). Los modelos, por supuesto, retoman aquello que hacen los lectores expertos. El añadido está en encontrar el sentido

52 A partir de los trabajos de Camps, Vila, Ribas, Santamaria, Milian, Zayas y otros más (en Camps, 2003)

que hacen los inexpertos, los estudiantes. En esta búsqueda, Camps pone énfasis en los proyectos como forma de trabajo, en donde la lectura y el análisis de textos son imprescindibles para resolver problemas que surgen durante la producción de textos propios textos. Los textos no se consideran materiales inertes que hay que imitar, sino modelos vivos a los cuales recurrir para resolver los problemas y para conocer los pensamientos de los que han escrito antes (Camps, 2000, en Camps, 2003, p. 43).

El trabajo de lengua escrita basado en proyectos tiene sus orígenes en Dewey y Kilpatrick con el método de proyectos (Camps, 2003). El problema didáctico que vendría a resolver de acuerdo con la didáctica de la lengua es «conocer de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo» (Camps, 2003, p. 38).

Camps tiene una interesante hipótesis con respecto a cómo se genera el conocimiento didáctico, menciona que se logra a partir del análisis del sistema didáctico como tal, en acción, en vivo, en lo que sucede en las aulas y en las interrelaciones entre los estudiantes, el docente y el contenido. Hace una categórica afirmación cuando dice «rechazamos la actitud que consiste en la simple aplicación de conocimientos teóricos o de resultado de investigaciones de otros campos a la enseñanza» (Camps, 2003, p. 45), estableciendo puentes entre las ciencias de referencia con la didáctica, pero nunca subyugándose de ellas, sino retomando cómo actúan los lectores, qué textos son los que circulan en el mundo, cómo es la evolución de algunos textos y qué implicaciones tiene eso en los lectores. Esos conocimientos ayudan a determinar contenidos, a entender cómo actúan o aprenden las personas con los textos, pero sólo la didáctica responde al cómo aprenden.

Por tanto, para la autora se trata de formar un campo de investigación didáctica que se relacione con la práctica, que permita la construcción de conceptos didácticos para luego volver a las aulas. Suma, además, que los profesores e investigadores tendrían que «formularse preguntas que les permitan investigar [...] descubrir cómo se aprende a escribir -o mejor, cómo se llega a ser un ciudadano alfabetizado- y qué procedimientos de enseñanza pueden ser eficaces para promover este aprendizaje» (Camps, 2003, p. 39).

Los proyectos en la didáctica de la lengua

Camps (2003) plantea la elaboración de proyectos para abordar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en tres momentos: preparación, realización y evaluación:

en la preparación se da a conocer el proyecto, la situación discursiva –qué se va a escribir, con qué intención, para quién– que genera la motivación en el proyecto; el segundo momento es la realización para la escritura del texto, se consideran operaciones como planificación, textualización y revisión, en donde puede haber sesiones de planificación conjunta, de revisión que ordenen primero contenidos u organización, pero en todo caso deben darse interacciones verbales entre alumnos y docente, lectura de textos que sirvan para resolver problemas en la producción y ejercitación de la escritura; finalmente, la evaluación, con carácter formativo, permite al alumno tomar conciencia de sus aprendizajes y las dificultades (Camps, 2003, pp. 41-45).

Es un acierto especificar que es un modelo y que, en todo caso, en función del propósito hay cosas por cambiar. Otro acierto es incluir la lectura como parte del proceso. Algunas cosas que no quedan claras son las actividades que se pueden realizar, y aunque en el momento de realización se establecen algunas como planificación, textualización y revisión, incluso de forma colaborativa, no hay claridad sobre en qué casos tomar esa decisión, si corresponde con la cantidad de alumnos y sus conocimientos, o si depende del propósito de la clase, e incluso si sólo debe trabajarse colaborativamente en uno de los momentos específicamente. Situaciones como éstas son las que Camps comenta se irán aclarando con la respectiva investigación didáctica.

La programación curricular dificulta el trabajo por proyectos (Camps, 2003, p. 45), los programas deben retomar y adecuarse a la investigación didáctica, de lo contrario debe desestimar aquellas propuestas que se alejen de los propósitos educativos y que sólo se generan por cuestiones políticas.

En el tenor de la crítica que hace la autora de los programas de aquel momento, y que mucho valdría para varios programas actuales, hace una propuesta de contenido favorable para el tipo de proyecto que propone: los destinatarios en el discurso argumentativo oral o escrito. Camps hace un breve ejercicio de cómo ese contenido se podría trabajar en diferentes niveles, sólo exponiendo una manera sintética de proyecto. Al observarlo, se puede notar la influencia que tiene del enfoque comunicativo, porque se ciñe al aula sin considerar el contexto social como punto de partida. La idea del mismo contenido para diferentes grados tiene de fondo la concepción de que los contenidos en la lengua son recursivos, que no basta una ocasión para darlo por aprendido.

Los vaivenes: de la enseñanza de la literatura a la educación literaria

Desde la educación literaria se busca el aprendizaje de la interpretación de textos literarios. Históricamente, en los años sesenta el objetivo de la enseñanza de la literatura era aprender datos de autores y obras en función de manuales y explicaciones del profesor sobre el contenido de los textos; para los años setenta se transitó a un objetivo de enseñanza moralizante de la literatura; posteriormente se optó por instrumentos interpretativos, en donde el objeto de enseñanza era otro: la formación para la recepción lectora (Munita, 2017, p. 383).

La enseñanza de la literatura con manuales y explicaciones del profesor han permanecido mucho tiempo, en contraste con la educación literaria que busca las posibilidades de interpretación por parte de los lectores. Sin embargo, este tránsito no estuvo libre de desavenencias, pues bajo la premisa de disfrutar de los textos, algunas ideas giraron en torno a una libertad en la lectura que acabaría en la formación de hábitos lectores, lo que no converge con los procesos de aprendizaje de la educación literaria, no basta tener el hábito, puesto que los lectores hacen otras cosas también que, bajo esa idea, no se enseñaban.

En los años sesenta del siglo XX, la literatura empezó a verse como objeto de enseñanza en términos de un instrumento de construcción cultural de los individuos y las colectividades. Los estudios de Applebee (1987) y Holland (1968 y 1975) sobre la manera en que los niños establecen el esquema narrativo, perciben la relación entre realidad y fantasía o aprenden connotaciones culturales de los personajes de los cuentos, fueron estudios cognitivistas como ciencia de referencia para la educación literaria (citados en Colomer, 2001, p, 3).

La construcción del sentido

Al igual que en otras líneas, un primer precedente parte de estudios cognitivistas como el anterior. A la par, también las teorías literarias evolucionaron, considerando factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario hacia factores internos de construcción del significado por parte del lector (Colomer, 2001, p. 4).

La enseñanza de la literatura ofrece la «generación de un sistema de referentes compartidos que constituyen una comunidad cultura a través del imaginario colectivo y por su cualidad de instrumento de inserción cultural» (Colomer, 2001, p. 5). La lectura literaria forma a un integrante de la comunidad cultural, le permite comprender el mundo que le rodea y el lugar que tiene en él, pues reconoce aquellos referentes compartidos. Es así como los niños se forman como

ciudadanos, conocen cuál es la cultura que le rodea, los referentes compartidos y su lugar en ese mundo cultural.

Para Colomer, el aprendizaje de la educación literaria se puede dar sólo a través de la lectura directa de los textos o por medio de una lectura guiada, en ambos casos lo que se busca es la construcción de sentidos cada vez más profundos, los cuales se logran hablando sobre los textos y compartiendo con y para otros. La literatura es un descubrimiento de sentidos y una construcción de la persona misma al estar en contacto con los textos (Colomer, 2001, p. 4). El objetivo de esta perspectiva es «contribuir a la formación de la persona, formación indisolublemente ligada a la construcción de la sociabilidad y realizada a través de la confrontación de textos». Con ello, se puede corroborar las diferencias con respecto a las otras líneas de investigación, ahora se habla no sólo de un lector que interactúa con el texto, sino que se construye con él, con los textos, y en ese mismo proceso, descubre los sentidos en ellos y en sí mismo.

Otros referentes infaltables para la educación literaria, además de Colomer, son Chartier y Hébrard (1994), ellos retoman sus aportaciones acerca de la reivindicación de acceso a obras literarias y de la llegada de prácticas de lectura lo más parecidas al uso social fuera de la escuela. Replicar estas prácticas sociales son el punto de partida de la lectura literaria. Dejan de ver la lectura como una actividad intrínseca, donde sólo están el texto y el lector, para dirigir la mirada a los usos sociales e intentar recrearlos, imitarlos y ser lo más fieles posibles a ellos.

Para estos fines es necesario determinar aquello que se considera literatura de lo que no lo es. Para Cesarini y Federicis (1988)

> [...] la literatura es sentida como una de las formas que se autoorganiza y se auto representa el imaginario antropológico y cultural, uno de los espacios en que las culturas se forman, se encuentran con las otras culturas, las absorben, intentan confrontarse o conquistarlas [...] permite apreciar las infinitas posibilidades de estructuras y reestructurar los recursos del lenguaje al servicio de la actividad comunicativa (citados en Colomer, 2001, pp. 5-6).

Un aspecto para determinar textos con valor literario es su posibilidad de permitir la construcción del sentido por parte del lector. Munita (2017) señala que «la construcción de significados encuentra importantes formulaciones en la estética de la recepción y la semiótica textual» (p. 382). Aportes desde las ciencias de referencia

que permiten visualizar la construcción de sentidos en tanto se ve de forma orgánica la obra y se buscan no sólo conexiones, sino significados entre sus elementos.

De esta forma, la literatura se remite a esta posibilidad de usar imagen y texto para la construcción del sentido. La adquisición de una conciencia narrativa,[53] en la que se presentan personajes del mundo real de los niños que a su vez son referentes del mundo cultural[54] es una muestra de cómo estos textos pertenecen y muestran el mundo cultural. Colomer (2001) señala con respecto a los libros para pequeños que:

> Eso no significa, naturalmente, que las ilustraciones no puedan ser excesivamente complejas, tanto si la dificultad se refiere a su riqueza significativa como si se debe simplemente a un mal pensamiento. Los lectores tendrán dificultades, por ejemplo, si se produce una incongruencia entre algún detalle y la escena general (p. 9).

Finalmente, eso es lo que hace la literatura, no sólo mostrarnos los referentes culturales, sino también las diferencias en la cultura y por supuesto los temas, las grandes preguntas recurrentes en la vida.

Los libros para primeros lectores contienen una profundidad a la cual los alumnos pueden acercarse poco a poco, a la cultura y a los grandes temas, no de forma impositiva, sino formándolos como lectores.

La construcción del sentido en la lectura literaria

Al respecto de la lectura, Olson (1998, p. 147) comenta que «interpretar es pensar lo que algo significa». La interpretación es por tanto un acto personal, y esto a su vez lleva a comprender que ese algo no significa en sí mismo, sino que es el lector quien encuentra un significado. El mismo autor también señala que «de interpretar un texto, sin embargo, no se sigue que uno *sabe* lo que significa, sino más bien lo que uno *piensa* que significa» (Olson, 1998, p. 140) el mismo texto puede tener múltiples interpretaciones, todas tan validas como se produzcan a partir del texto, una idea similar a la del modelo interactivo visto antes.

53 En la lectura el lector espera comportamientos congruentes con las acciones cotidianas de su mundo cultural, una ilustración que muestra a un niño que es inyectado no va a sonreír, y si lo hace es porque está jugando. «La mayoría de libros infantiles potencia la lectura identificativa del lector a través de protagonistas infantiles que lleva a cabo acciones muy parecidas a las del lector en su vida real» (Colomer, 2001, p. 10).

54 Personajes que generan connotaciones culturales en animales y seres fantásticos, quienes a veces son utilizados como un recurso «para crear una cierta distancia entre el lector y una historia especialmente transgresora de las normales sociales o muy dura afectivamente» (Colomer, 2001, p. 11).

Para Colomer (1997) se debe «entender la educación literaria como un aprendizaje de interpretación de los textos». Así mismo, esas prácticas de interpretación o *qué es lo que hacen los estudiantes para y al interpretar,* se vuelve uno de los puntos de interés de esta investigación.

La importancia de la imagen para la construcción del sentido «debe basarse en la interrelación de texto e imagen» (Colomer, 2001, p. 8). Aunque se señala que se ha hecho principalmente en libros para niños, ello no exime a otros lectores de acercarse a éstos. Incluso más adelante Colomer (2001, p. 9) señala «eso no significa, naturalmente, que las ilustraciones no puedan ser excesivamente complejas [...] si la dificultad se refiere a su riqueza significativa». En el mismo sentido entonces que la interpretación, la construcción del sentido a partir de las ilustraciones es individual, y depende del lector el significado que puede tener, ya que, al tener diferentes referentes, podría ser diferente. De esta forma, la construcción del sentido y la interpretación, hablando de textos con ilustraciones, abre el abanico de posibilidades del lector en cuanto a la significación de esas obras.

Como se ha visto desde otras perspectivas, se les ha llamado estrategias a aspectos como la predicción o la inferencia, para Dubois (1984) tal concepto es también usado por Goodman, quien tendía más a un proceso interactivo de la lectura, pero que a partir de cómo éste lo define, sería más conveniente llamarlos procesos. Así, el proceso de la inferencia está fuertemente ligado a la comprensión, lo que es igual para la autora que la interpretación. A diferencia del enfoque tradicional de la lectura, aquí se asume que leer equivale a interpretar, no en niveles, sino como un proceso indivisible. En todo caso, lo que sí existe desde la formación de lectores y escritores son quehaceres.

Al respecto de la enseñanza de la lectura, Dubois (1984) señala que desde un enfoque constructivo no se puede «enseñar» a interpretar, es decir, es más un proceso de creación del lector, un aporte de él mismo que no puede ser enseñado de manera solamente teórica o divisible en ejercicios. De tal forma que lo necesario es crear espacios y momentos donde el alumno ejerza como lector activamente, tener experiencias como lector.

Para Hébrard (1993, citado en Lerner 2001, p. 90) «las prácticas culturales de la lectura es un arte de hacer que se hereda más de lo que se aprende», él lo dice desde su posición como sociólogo, y como ciencia de referencia, la didáctica debe pensar en cómo llevar aquello a su terreno.

Se llega a ser practicante de la lectura y la escritura en función de experiencias

que la escuela debe permitir, pero para ello, antes la investigación didáctica debe encontrar cuáles son las condiciones didácticas que permiten ejercer estos quehaceres del lector y del escritor a todos. Es así como los contenidos fundamentales se vuelven los quehaceres del lector y del escritor.

Comunidad de lectores

La literatura es una representación del mundo cultural, es un juego en el que se muestran cosas por medio de otras, y en este juego, la literatura infantil por supuesto que lo hace. Para la educación literaria, la literatura vista así forma parte de una cultura compartida, de una «comunidad de lectores» (Colomer, 2001, p. 10), de aquello que se hace con la lectura en nuestra cultura, fuera de los muros del aula.

La comunidad de lectores es el reflejo de aquello que sucede con los textos fuera del aula en un intento por traerlos a ella. Los lectores culturalmente comparten los textos que leen y los comentan en función de su mundo cultural, no es en el marco de ejercicios aislados e impuestos por otros que deciden sentarse en un café a conversar sobre lo que leen, sino que lo hacen por el placer de exponer sus ideas y de escuchar a otros.

El sentido se construye en función de su mundo y del de los otros, pues los textos que han leído antes y lo que conocen del mundo les permiten construir sentidos cada vez más profundos, a la par que compartirlos con otros les permite ampliar el propio. «Para definir el tipo de prácticas que deben configurar la guía escolar de la lectura resulta interesante analizar la forma en la que los adultos comparten la lectura de los libros infantiles con los niños y niñas pequeños» (Colomer, 2001, p. 13), en la etapa primaria la construcción compartida a través de variadas formas de debate y diálogo han permitido la generalización de estos criterios.

Para el aprendizaje de la construcción del sentido del texto, Colomer (1991) propone una selección de textos como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria, prescindiendo de grandes autores; la ponderación de conocimientos previos del lector en términos de la representación mental del lector sobre la literatura, del imaginario personal y la confrontación de su visión del mundo y de sí; y la sistematización de actividades que permitan anticipar, comprobar y controlar el significado con un razonamiento deductivo y por inferencia a través de la comparación y el debate sobre la interpretación por los distintos lectores.

«Uno de los principales consensos del discurso didáctico (...) radica en pensar

la educación literaria desde la continuidad de objetivos entre diversos niveles de escolaridad», rompiendo así totalmente con las ideas de niveles o microhabilidades desde otras perspectivas, y comulgando con la formación de lectores y escritores con respecto a contenidos recursivos, que no son vistos de una vez y para no volver, sino al contrario, constantes y a los cuales se regrese para seguir aprendiendo (Munita, 2017, p. 386)

Replicar estas ideas en el aula en la búsqueda de esta conformación de una comunidad de lectores es diferente a una situación del enfoque comunicativo, pues la situación no puede ser cualquiera, sino que necesariamente tendrá que retomarse de la cultura escrita, de aquello que sucede con la lectura fuera del aula, mientras que en el enfoque comunicativo podría ser algo ficticio creado sólo para el aula.

La constatación de ese proceso, de las obras leídas en la infancia, sostiene la idea educativa de que la formación lectora debe dirigirse desde su inicio al diálogo entre el individuo y su cultura, al uso de la literatura para contrastarse en su horizonte de voces y no para analizar la construcción del artificio (Colomer, 2001, p. 13).

No es hacer algo en el salón para que luego el alumno sea responsable de «usarlo» en el mundo real, sino que ese mundo debe entrar al aula y la lectura debe suceder tal cual se hace en el mundo. Para Munita (2017, p. 386), «se lee y se escribe en el aula de manera similar a como se lee y se escribe fuera de ella».

Munita (2017) plantea que para la educación literaria la mejor forma de trabajo es por proyectos de producción-recepción textual, en el sentido que propone Camps, ven la creación de un producto textual concreto en una situación comunicativa real.

Formación de lectores y escritores

Desde la didáctica de la lectura y la escritura, Delia Lerner, Ana María Kaufman Mirta Castedo, Mirta Torres, Cinthia Kuperman, Diana Grunfeld, Agustina Peláez, y otras investigadoras didactas más, fueron definiendo proyectos de enseñanza, en los que colocaban como objeto de enseñanza las Prácticas Sociales del Lenguaje, y a su vez subrayaban el propósito de formar lectores y escritores. Replantean la idea de que el centro es el sistema de escritura y que la lectura y la escritura son prácticas ajenas al contexto social. Sostienen que se debe leer y escribir como se hace fuera de la escuela y se retoman las prácticas culturales de lectura y escritura, ya que es en esos escenarios donde cobra sentido.

El sistema de escritura no es el centro, sin embargo, tampoco se abandona, ya

que para leer y escribir es necesario reflexionar sobre el lenguaje que se escribe. Conceptualizar las prácticas de lectura y escritura como objeto de enseñanza fue posible al considerar aportes desde otras ciencias tales como la psicolingüística, la psicogenética o la historia de la lectura (Cavallo y Chartier, 2001), aunque se reconoce que sólo la investigación didáctica puede abordar el problema de la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje.

Castedo define que «un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo [...] creemos que las instituciones educativas pueden y deben enseñar a leer y escribir siempre, desde el preescolar hasta la universidad» (1995, p. 2). El reto es cómo lograr que los alumnos, de cualquier nivel, lean y escriban. Esto no quiere decir que los alumnos no sepan hacerlo, al contrario, la autora señala que siempre hay conocimientos sobre tales prácticas, pero esos saberes deben pasar de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento (Lerner, 1996) a partir de situaciones didácticas, de proyectos, que lleven a los estudiantes a apropiarse de los quehaceres del lector.

Para la didáctica de la lectura y escritura, «enseñar a leer y escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica» (Lerner y Castedo, en entrevista con Alegría y Cisternas, 2018, p. 104), apunta que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento del cual los sujetos se plantean problemas cognitivos y elaboran conceptualización sobre cómo es que funciona, esas conceptualizaciones permiten luego al docente plantear situaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, no como habilidades a partir de técnicas, sino como prácticas, como quehaceres del lector y del escritor.

La constitución de la investigación didáctica en la formación de lectores y escritores

La noción de prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza, permitió a las investigadoras estudiar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos específicos en aulas, en la misma tónica que Camps lo planteaba, estudiar las interacciones entre estudiantes, docente y contenido.

En sus acercamientos, las didactas encontraban que las ciencias de referencia no respondían ante preguntas didácticas de ese objeto particular, si bien lo hacían de partes de dicho objeto, eso podía ayudar a resolverlo, pero hacía falta algo más, no era suficiente lo que la psicología, psicogénesis, psicolingüística, lingüística, y otras ciencias ofrecían. Fue así como este grupo de investigadoras decidió realizar

indagaciones sobre lo que sucedía en las aulas y sobre qué pasaba con determinadas propuestas específicas diseñadas por ellas en conjunto con las docentes. Iniciaron la investigación didáctica que definen como «las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos (...) el lugar donde es posible estudiar estas relaciones es en el aula» (Lerner, en entrevista con Alegría y Cisternas, 2018, p. 101).

> La investigación didáctica (...) estudia las relaciones entre enseñanza y aprendizaje tal como se dan en las aulas, sin que el investigador haya intervenido en la elaboración de la propuesta, o bien puede centrase en el estudio de proyectos de enseñanza elaborados por los investigadores o, cada vez más, producidos en conjunto por maestros e investigadores (Lerner, en entrevista con Alegría y Cisternas, 2018, p. 101).

La investigación didáctica permite encontrar las condiciones didácticas que deberían asegurarse para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Poner en acción los proyectos y estudiar las implicaciones didácticas es como se realizan las investigaciones didácticas, el interés está en cómo se desarrolla el proyecto de enseñanza que previamente se ha diseñado, porque esto es lo que permite encontrar condiciones didácticas, conocimientos didácticos.

Una investigación didáctica es estudiar el aula en función de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje, puntualizando que una no da por hecho otra, enseñar no es igual a aprender (Castedo, citada en Alegría y Cisternas, 2018, p. 6).

Lo didáctico, dice Lerner (en Alegría y Cisternas, 2018, p. 106), no es para caer en un terreno de opinión, «es necesario que analicemos qué es lo que sucede cuando efectivamente se desarrollan en el aula propuestas didácticas». En algún momento las disciplinas de referencia han diseñado propuestas sobre cómo se debe enseñar, pero se quedan en una hipótesis. No se considera la diversidad de las aulas, es difícil aplicar una fórmula del tipo «si funciona en un aula, funcionará en otra».

La diferencia estriba en que la formación de la lectura y la escritura estudia las situaciones, no para generalizarlas, sino para construir conceptos didácticos útiles para realizar otras situaciones didácticas para contextos distintos, «el propósito no es construir modelos de acción sino conceptos que son herramientas teóricas para orientar la acción en distintas aulas» (Castedo, en entrevista con Alegría y Cisternas, 2018, p. 106).

El planteamiento didáctico

La investigación didáctica que emprendieron, incluso antes de saber que era eso justo lo que hacían, permitió la construcción de conceptos didácticos clave para la consolidación de la formación de lectores y escritores como una línea de investigación. Estos conceptos se construían en función de lo observado en las aulas, y se confirmaban con su aparición en diferentes sesiones con distintos grupos.

Las didactas encontraron que en toda aula donde se lee y se escribe se presentan «cuatro situaciones didácticas fundamentales en lo que respecta al tipo de participación de los alumnos» (Kaufman, 2010, p. 66): lectura a través del maestro, lectura por sí mismos, escritura a través del maestro y escritura por sí mismos. Con ello, las autoras sustentan que todos los alumnos pueden leer y escribir en cualquier momento, incluso cuando no han dominado aún el sistema de escritura. Las situaciones las propone el docente en función del propósito que se tenga, pues mientras que la lectura y la escritura a través del docente permiten que los estudiantes se concentren en la construcción e interpretación de las ideas, cuando lo hacen por sí mismos pueden atender en mayor grado a cómo es que se escribe o cómo dicen en los textos.

Las situaciones didácticas fundamentales cobran sentido siempre que se parta de una práctica social de lectura y/o escritura, no se trata de ejercicios descontextualizados donde el alumno haga una lectura en voz alta con la finalidad de ser evaluado por el docente, sino que, para hacerla así, debe existir un propósito comunicativo (Lerner, 2001) que dé sentido a la tarea.

Otro de los aportes que construyeron fue especificar los contenidos a trabajar, pues si bien ya había claridad del objeto de enseñanza, éste funcionaba como un enfoque al cual atender, pero no determinaba con precisión los contenidos específicos a trabajar. Se podía concebir la lectura de poemas para compartir como una práctica social de lectura, pero eso no bastaba para tener claridad acerca de lo que se enseñaba al hacerlo.

Lerner (2001, p. 96) lo aclara al decir:

> Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone -ya se ha señalado- acordar un lugar importante a lo que *hacen* los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector,* los *quehaceres del escritor.*

La misma autora señala que los quehaceres como contenidos no deben ser vistos como contenidos procedimentales o actividades a realizar sin más, sino que son quehaceres que los alumnos deben apropiar, haciéndolas con finalidades comunicativas, que devengan del mismo proceso de lectura y escritura y no como ejercicios aislados. Es así como los quehaceres se vuelven contenidos recursivos en el sentido de que no son vistos de una vez y para siempre, sino que conllevan un tiempo prolongado de trabajo y que se retomarán en otros momentos de la escolaridad.

Las *situaciones de sistematización* de contenidos gramaticales y ortográficos (Dirección de curricula, 2004, p. 652) también están presentes, puesto que la reflexión sobre el lenguaje que se escribe forma parte de la formación de lectores y escritores, por tanto, no es que se abandone la gramática y la ortografía, sino que se visualizan desde una propuesta diferente.

La formación de lectores y escritores es, por tanto, no sólo una línea de investigación, sino que aborda las cuestiones didácticas, de tal forma que se abastece de sus propias investigaciones. Es necesario continuar la investigación didáctica para profundizar en los conocimientos y condiciones didácticas que permitan intervenciones docentes para que todos los estudiantes aprendan.

Congruencias y diferencias de las perspectivas de enseñanza de la literatura

Como se advirtió previamente, no es la intención de este texto posicionar la formación de lectores y escritores como la perspectiva didáctica y de investigación válida frente a las otras, se trata de brindar argumentos de porqué colocar como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura; a los quehaceres del lector y del escritor como contenidos, así como recuperar las investigaciones en la enseñanza de la lectura literaria, el debate está en la definición de estos objetos y la congruencia de cada línea con respecto a sus posicionamientos.

A partir de lo expuesto, se puede decir que las líneas de investigación son congruentes con sus posicionamientos, sin embargo, la decisión de cuál retomar en el trabajo en aula no debe dejarse al azar. Entre las principales diferencias está cómo se visualiza la lectura literaria; como una habilidad que se entrena o una práctica que se aprende haciendo. En este sentido, al verse como una habilidad, una vez entrenada y aprehendida, podrá ser usada en cualquier texto; por otro lado, si se le considera una práctica social, naturalmente se debe aprender y enseñar cómo funciona en diferentes situaciones.

Otra diferencia, que deviene de cómo es que se concibe la lectura literaria, es

la relativa a cómo se enseña. Si se le considera una competencia o habilidad, entonces los ejercicios serán suficientes. En contraparte, si es vista como una práctica, entonces sólo puede ser enseñada y aprendida en el marco de situaciones didácticas en donde leer tenga sentido.

Se aboga para que todos los estudiantes aprendan en la escuela aquello que no es posible aprender fuera del aula, se trata de democratizar el conocimiento (Lerner, 2001, pp. 28-29), independientemente de cualquier tipo de diferencia y en cualquier nivel escolar. Ello conduce naturalmente a considerar que la lectura es una práctica social y una herramienta para aprender. También se suscribe el rol del docente como quien diseña situaciones didácticas en las que leer y escribir tenga sentido.

Referencias

Alegría, M. y Cisternas, T. (2018), *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética*. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Disponible en: http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774

Camps, A. (1993), *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/271821484_Didactica_de_la_lengua_la_emergencia_de_un_campo_cientifico_especifico

Camps, A. (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, Graó, Barcelona.

Camps, A. (2011), *Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/277201264_Objeto_modalidades_y_ambitos_de_la_investigacion_en_didactica_de_la_lengua

Camps, A. (2012), «La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos», en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 59.

Cassany, D. (2004), *Explorando las necesidades actuales de compresión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

Cassany, D. (2006), *Taller de textos*, Paidós, Barcelona.

Cassany, D. (2019), *Laboratorio lector. Para entender la lectura*, Anagrama, Barcelona.

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (1994), *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona.

Castedo, M. (1995), *Construcción de lectores y escritores*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf

Cavallo, G., y Chartier, R. (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Taurus, Madrid.

Chartier, A., y Hébrard, J. (1994) Discursos sobre la lectura, 1880-1980. Gedisa. Barcelona.
Chomsky, N. (1983) El lenguaje y el conocimiento inconsciente. En Reglas y representaciones. FCE. México.
Colomer, T. (1991), «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», en *Revista Comunicación, Educación y Lenguaje*, núm. 9.
Colomer, T. (2001), *La enseñanza de la literatura como construcción de sentido*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
Secretaría de Educación (2004), *Dirección de curricula. Diseño curricular para la escuela primaria*, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Buenos Aires.
Dubois, M. E. (1984), *Algunas interrogantes sobre la comprensión de la lectura*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a5n4/05_04_Dubois.pdf
Goodman, K. (2002), «El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo», en *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*.
Kaufman, A. (2010), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Aique, Buenos Aires.
Lerner, D. (1996), *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós.
Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*, SEP, México.
Lomas, C. (1996), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, Horsori, Barcelona.
Lomas, C. (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, vol. I y II, Paidós, Barcelona.
Lomas, C. (2003), *Leer para entender y transformar el mundo*. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR02_LeerEscribirEntenderMundo.pdf
Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993), *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Paidós, Barcelona.
Munita, F. (2017), *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación del campo*. Disponible en: DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201612151751
Olson, D. (1998), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Gedisa, Barcelona.
Solé, I. (1987), «Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora», en *Revista Infancia y Aprendizaje*.
Solé, I. (1993), *Estrategias de comprensión de la lectura*. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Juan Alberto Sandoval
Luis Manuel Aguayo

Introducción

El Modelo Educativo 2022 denominado Nueva Escuela Mexicana (en adelante NEM) se plantea como una reforma que subraya su carácter humanista y se aleja del individualismo propio de la perspectiva neoliberal, comenzó su aplicación en todos los niveles y grados educativos de Educación Básica en México a partir del ciclo 2023–2024, dicha aplicación se dio en un ambiente hostil ya que diversos sectores abrieron la polémica sobre los Libros de Texto Gratuito (en adelante LTG) al mismo momento que los profesores permanecían en la incertidumbre, puesto que apenas comenzarían el análisis de dichos libros para articularlos con los nuevos conceptos que traería la NEM. Además, dada la necesidad de los docentes por integrar los nuevos postulados de la reforma, los procesos de formación y actualización para los profesores, eran considerados por muchos como superfluos e insuficientes.

Aunque esta reforma llegó como parte de un cambio en la política educativa impulsada por la administración que llegaba al poder en el 2018, algunos elementos ya se proponían desde la reforma que le precedió en el sexenio 2012–2018 como la evaluación docente, el ingreso, la promoción y la autonomía de gestión escolar, así como principios filosóficos como la inclusión y la equidad, ejemplo de ello es la adecuación al Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) de donde surgiría la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (en adelante MEJOREDU).

En ese sentido, el proceso para apropiarse de los principios de la reforma partió, al menos idealmente, con el trabajo de los docentes en el espacio del Consejo Técnico Escolar (en adelante CTE) en estos no tardaron en aparecer comentarios que denotaban las dudas y críticas sobre los procesos de formación, que en opinión de muchos maestros, no cumplían con el objetivo de articular los conceptos con el

trabajo práctico, dado que, entre otras cuestiones, no se tenía acceso a los materiales oficiales y por ello era difícil analizarlos.

En este contexto, una de las primeras acciones de esta investigación fue recolectar información para reconocer la manera como el colectivo docente le otorgaba sentido a la implementación de una nueva reforma, es decir se intentaba encontrar respuestas para cuestiones como ¿qué interpretaciones le daban los profesores a la NEM?, ¿cómo lidian con la incorporación a su práctica de nuevos conceptos? Contestar estas cuestiones era fundamental para posteriormente analizar la práctica, es decir la manera como los profesores comenzaron a construir sus dispositivos didácticos en un ambiente de colectividad y con la encomienda de trabajar con proyectos, por ello se hizo necesario indagar la manera como interpretaban los nuevos postulados que darán sentido a la construcción de sus acciones didácticas.

Tomando como referencia estos propósitos, se diseñó una entrevista semiestructurada para recolectar información acerca de cómo los profesores significaban o se representaban los principales postulados de la NEM, dicha entrevista se realizó en el mes de marzo del 2023 mediante un grupo de discusión en el que se integraron todos los docentes de la Escuela Primaria «Ramón López Velarde ubicada en la comunidad «González Ortega», del municipio de Sombrerete, Zacatecas, México. El colectivo docente está integrado por 14 profesores; 5 mujeres y 9 hombres, todos con características muy específicas en cuanto a su experiencia con las diferentes reformas que se han implementado en el Sistema Educativo Mexicano y en cuanto a los años de antigüedad en el servicio, además tienen diferentes grados de formación profesional. No obstante sus diferencias, todos compartían un elemento en común, estaban en el proceso de implementación de la reforma 2022.

1. La teoría de las representaciones sociales.

Las ideas, creencias o concepciones del profesor, se constituyen como herramientas que orientan al profesor en su intento por reconstruir sus prácticas de manera que garanticen la coherencia entre las condiciones que fija un modelo educativo y las características del funcionamiento real de la enseñanza. Éstas han sido analizadas en numerosas investigaciones que se ubican en lo que se ha denominado, estudios sobre *el pensamiento del profesor,* en ellos, a pesar de la diversidad terminológica (se

han utilizado términos como creencias, teorías implícitas, concepciones, etc.),[55] existe un consenso respecto del papel que estos constructos juegan en la enseñanza, se dice que:

> Después de todo, es el conocimiento subjetivo del profesor relacionado con la escuela lo que determina en gran medida lo que sucede en el aula; *tanto si el profesor puede articular su conocimiento o no.* En vez de reducir la complejidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a unas cuantas variables de investigación manejables, se intenta averiguar cómo los profesores hacen frente a esta complejidad (Olson; 1984 cit. por Pope; 1991, p. 54).

En opinión de Contreras (1999), la diversidad de términos en este tipo de estudios es un problema semántico más que terminológico, ya que cada término fue acuñado con un fin específico, identificar los elementos del conocimiento profesional de los profesores, por esta razón, la utilización de uno u otro término ha obedecido a dicha asociación. Considerando que la elección del término para definir estas construcciones de los profesores implica tomar una postura teórica para analizar el conocimiento subjetivo de los profesores, en este caso hemos seleccionado la noción de *representación social,* ya que como Clark (cit. por Pope, 1991, p. 81) señala, «cualesquiera que sean los constructos que utilicemos en estas construcciones, *si nos centramos en el pensamiento del profesor, es necesario reflexionar la historia de acuerdo con el profesor...»*

En lo que concierne a las representaciones sociales, en primer lugar, se encuentra la escuela clásica establecida por Moscovici (1979) también desarrollada por Jodelet, esta primera escuela se centra más en el aspecto constituyente que en el constituido de las representaciones sociales, es decir, pone el acento en el proceso de construcción del panorama del mundo, antes que del panorama construido, por eso también se le llama enfoque procesual. En esta línea es frecuente que para analizar las representaciones como proceso se utilicen técnicas cualitativas como las entrevistas.

La segunda escuela es la denominada *Aix-en-Provence* o enfoque estructural de las representaciones sociales, fue desarrollada por Claude Abric (1976) y se centra en estudiar los procesos cognitivos que permiten elaborar una estructura del mun-

55 Para un análisis más exhaustivo de esta terminología puede consultarse a Pope (1991) y Contreras (1999).

do social o de uno de sus objetos, en estos casos generalmente se recurre a técnicas experimentales o cuantitativas.

La tercera es la escuela de Ginebra cuyo exponente más importante es Willen Doise (2005), también se le denomina escuela sociológica ya que se orienta al estudio de la producción y circulación de las representaciones sociales.

Al parecer, las dos primeras escuelas entran en conflicto dados sus propósitos y enfoques, esta aparente contradicción se debe a la complejidad del estudio de las representaciones sociales ya que pueden ser un pensamiento constituyente (proceso) como lo establece la escuela de Moscovici, pero también puede ser algo constituido (producto) como lo establece la escuela de Abric. Además, cada postura (proceso o producto) analiza elementos distintos, lo social, la cultura y las interacciones en la escuela de Moscovici y el funcionamiento cognitivo y del aparato psíquico en la de Abric. Pero estas diferencias no tienen que ver con definir qué enfoque tiene más posibilidades de encontrar cosas, porque como menciona Araya (2002) tanto desde la metodología cualitativa, como de la cuantitativa se pueden analizar versiones sobre el mundo que no son «puras» (p. 48).

1.1 Representaciones sociales. La perspectiva de Moscovici

Uno de los primeros autores que introdujo la noción de representación social fue Moscovici, quien comenzó a estudiar los efectos acerca de cómo las personas construyen y son construidas por la realidad, no obstante el mismo Moscovici (1979) advertía que aunque las representaciones son elementos casi tangibles que se entrecruzan en la cotidianeidad y que son fáciles de captar, su concepto no lo es; esto es el concepto de representación social puede abordarse desde diversas perspectivas.

En 1961 Moscovici publica *La Psychanalyse: son image et son public,* obra con la que en Francia inicia el estudio empírico de las representaciones sociales. En este trabajo, Moscovici considera a Durkheim como su antecesor, particularmente por la noción de «representación colectiva». El objetivo de Moscovici era establecer una nueva teoría del comportamiento humano analizando la manera como el conocimiento científico se transforma en conocimiento corriente o espontáneo.[56] Debido a la aceptación diferenciada de las ideas sobre el psicoanálisis, Moscovici pensó que

56 En este sentido, Moscovici (cit. por Marková, 2003, p. 137) señala que Piaget ya había tomado de Durkheim, la noción de representación, sobre todo en su libro sobre el juicio moral. En la perspectiva de Moscovici, Piaget no estudió tanto la mente del individuo sino el conocimiento popular que tenían los niños respecto de varias cuestiones como el soñar.

el adjetivo «social» era una mejor manera de calificar a las representaciones que el adjetivo «colectivas», ya que en realidad las representaciones sobre el psicoanálisis no eran compartidas por toda la sociedad. Al analizar las representaciones sobre el psicoanálisis en la prensa católica y la marxista, encontró concepciones diversas en estos dos sectores, lo que confirmó su idea de que las representaciones eran más sociales que colectivas ya que no eran compartidas por toda una sociedad sino que diferentes según el sector social que se analizara.

Farr (2003) considera que al transformar el concepto original de Durkheim, Moscovici moderniza el concepto de representaciones colectivas en dos sentidos: en el primero y más general, se deja de hablar de representaciones colectivas para hablar de representaciones sociales, porque creía que en el mundo moderno existían pocas representaciones colectivas. Si bien consideraba que el concepto de representación colectiva podría explicar el pensamiento de las personas en el mundo premoderno, no lo era para explicar el del mundo moderno, ya que en éste, las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no son compartidas por todos los sujetos sociales.

La segunda tiene que ver con la introducción de la ciencia dentro del conjunto de las representaciones colectivas, es decir, los estudios de Durkheim sobre las representaciones se habían orientado principalmente hacia un conjunto de objetos sociales «premodernos»: el lenguaje, la religión, las costumbres, los ritos, los mitos, la magia y otros fenómenos afines. Pero el objetivo de Moscovici era analizar los cambios que sufría la relación entre la ciencia y el sentido común.[57]

Desde esta perspectiva, las representaciones sociales constituyen una suerte de modalidad particular del conocimiento del «sentido común», su especificidad reside en el carácter social de los procesos que lo producen. Se trata entonces de un conjunto de conocimientos, creencias u opiniones compartidas por un grupo respecto de un objeto social dado,

> que se inscriben necesariamente en unos «cuadros de pensamiento preexistentes», tributarios de sistemas de creencias ancladas en unos valores, tradiciones e imágenes del mundo y del ser. Son sobre todo, el producto de un trabajo permanente de lo social,

57 Sobre el respecto, Duveen y Lloyd (2003, p. 30) señalan que «...la conceptualización que hace Moscovici del proceso de representación social guarda relación con la distinción que establece entre el universo consensual de las representaciones sociales y el universo resignificado del discurso científico, que respeta las leyes de la lógica...» El estudio de las representaciones sociales del psicoanálisis es un ejemplo de la manera en que el universo resignificado de la ciencia se representa en el mundo consensual del conocimiento cotidiano.

> por los discursos y en los discursos, cuyo fin es reincorporar todo fenómeno nuevo en los modos explicativos o legitimantes, familiares y por lo mismo aceptables. Procesos de intercambio y de composición de ideas, necesarios para responder a la doble exigencia de las individualidades y las colectividades: por una parte, construir sistemas de pensamiento y de conocimiento y por la otra, adoptar visiones consensuales del actuar, que les permiten mantener una liga social e incluso la continuidad de la comunicación de la noción (Moscovici y Vignaux, 1994, p. 26).

De la definición anterior pueden derivarse varias consideraciones. En primer lugar las representaciones sociales aluden a las estructuras construidas socialmente y al proceso mediante el que se construyen y transforman, en este sentido, una representación social es un proceso y una estructura construida, por esta razón, toda representación mantiene una doble relación con el objeto social al cual se refieren: relaciones de simbolización que se caracterizan por «nombrar» de cierta manera al objeto y relaciones de interpretación que son las significaciones que se otorgan a las simbolizaciones. Por ejemplo, un profesor «nombra» de algún modo y a través de cierto lenguaje a su saber sobre cómo enseñar, esto es, lo simboliza, pero además, el lenguaje utilizado le permite dotar de significado a dicho saber y compartirlo con los sujetos de su mismo grupo social.

Este conjunto de simbolizaciones y significaciones resulta de una actividad mental que conduce al sujeto a una construcción específica del objeto, cuando el sujeto es confrontado con lo real, realiza un proceso de reconstrucción de lo real para producir una «remodelización» mental del objeto al que fue confrontado. De esta manera, las informaciones que provienen del objeto son categorizadas, transformadas y corregidas por el sujeto bajo la influencia de sus conocimientos, valores y concepciones preexistentes. Un ejemplo de ello es que cuando el profesor es confrontado con una nueva realidad toma las informaciones que provienen de esta nueva realidad y las transforma para que adquieran un significado concreto, comprensible y coherente con sus ideas preexistentes, en un momento, lugar y grupo social determinados.

Sin embargo, este proceso de construcción está socialmente determinado, la construcción de la representación no es una acción que pueda realizarse con independencia del campo social en el cual se está inserto, las representaciones son sistemas de pensamiento que sirven para comprenderse colectivamente y determinan la significación que el sujeto da a los nuevos objetos sociales. En este sentido, las

representaciones son doblemente sociales, en primer lugar porque el proceso de su constitución está socialmente determinado y en segundo, porque una vez que la representación es construida y se torna una estructura, es compartida por todos los miembros de un grupo social determinado.

Con base en los argumentos anteriores puede decirse que una representación es esencialmente social, es el resultado de un conjunto de interacciones sociales al interior de un grupo, es decir, las comunicaciones internas entre los miembros de un grupo sobre sus modelos, creencias y valores, permiten orientar y modificar la actividad de producción simbólica de los individuos. Para decirlo de otra manera, una representación es generada colectivamente a través de las interacciones lingüísticas que dan contenido a la comunicación con sus pares en un grupo social determinado.

En segundo término, la representación es social porque es compartida por los individuos de un mismo grupo y marca la especificidad de ese grupo diferenciándolos de otros, esto es, de la misma manera que el grupo confiere ciertos significados al objeto, los significados le otorgan identidad al grupo social. Así, cuando, a través de su discurso, un sujeto muestra sus representaciones sobre un objeto, se sabe a qué grupo social pertenece porque las ideas o creencias que expresa son dominantes y circulan sin dificultades en un grupo social particular. No obstante, el proceso constitutivo de la representación,

> no está limitada por las reglas del discurso lógico ni está reglamentada por los procesos de verificación empírica y falsación. Más bien se concibe como una entidad configurada por dos funciones complementarias: el anclaje (mediante el cual lo no familiar o remoto es asimilado dentro de las categorías conocidas de la cognición cotidiana) y la objetivación (que hace que las representaciones se proyecten en el mundo, de modo tal que lo abstracto se convierte en concreto) (Duveen y Lloyd, 2003, p. 30).

La objetivación es un proceso mediante el cual se «concretizan» las nociones propias del objeto social, haciendo que se correspondan con ciertas palabras, pero sobre todo, la objetivación permite sintetizar, simplificar y remodelar las nociones propias del objeto –a partir de la lógica y coherencia internas del grupo– para convertirla en una información consensual, comunicable y útil en la orientación de las conductas. Mediante esta acción, la información es seleccionada, simplificada y esquematizada para formar lo que Moscovici llama «el nudo figurativo», constituido

por un conjunto coherente de ideas que torna «concreto» lo que el objeto presentaba abstracto. Cuando el «nudo figurativo» se torna evidente, deviene «indiscutible» y es integrado en una realidad del sentido común, en una representación social.

El anclaje está relacionado con la raíz social de la representación, es decir, la construcción de la representación de un objeto nuevo toma como referencia las creencias, valores y saberes que preexisten en el sujeto y que son dominantes en su grupo, en ese sentido las informaciones del objeto nuevo se «anclan» en las preexistentes y se torna familiar lo extraño, así, el sujeto puede dotar de sentido al objeto nuevo porque lo integra en una red de significación formada por los valores indiscutibles en los grupos sociales o en la sociedad. El anclaje permite «enganchar» una cosa que es nueva con una «vieja» que es compartida por los individuos de un mismo grupo. Por ejemplo las informaciones nuevas que provienen del objeto que denominamos Nueva Escuela Mexicana, son dotadas de sentido si se les «engancha» con los sistemas de pensamiento que ya poseen los profesores.

Como lo señalan Moscovici y Vignaux (1994), las representaciones sociales juegan un triple rol: de esclarecimiento, cuando se dota de sentido a las realidades a las que es confrontado el sujeto; de integración, cuando se incorporan las nociones o los hechos nuevos a los cuadros familiares; y de compartición, cuando la representación social permite asegurar significaciones consensuadas para reconocer la colectividad determinada. En tanto sistemas de interpretación, son vectores esenciales de las opiniones, los juicios y las creencias y tienden a asegurar la pertinencia de nuestras conductas en colectividad, representar, es al mismo tiempo presentarse cosas ausentes de forma tal que satisfagan condiciones de coherencia argumentativa, de racionalidad y de integridad normativa del grupo. En otros términos, las representaciones sociales se manifiestan a través de los juicios y creencias y aseguran nuestra pertenencia a un grupo social, ajustando nuestras ideas, discursos y conductas a aquello que es pertinente y válido en el grupo donde actuamos.

Por esta razón, para comunicar y difundir una representación no existe otro medio que los discursos y las significaciones que ella transmite, al reconocerse y apropiarse de ellas, los individuos comparten una misma representación social. Al significarla a través de los discursos, se comunica y expande su dominio, es por ello que, «los fenómenos de representación social tienen un *status* simbólico: establecer una relación, formar una imagen, evocar, decir y hacer decir, compartir un sentido (...) y en el mejor de los casos, resumir en un cliché algo que será etiquetado» (Moscovici y Vignaux, 1994, p. 27).

Esencialmente, las representaciones son saberes –espontáneos o del sentido común– que reconstruyen permanentemente los discursos de la élite, los expertos y los poseedores del conocimiento sabio o científico. Se trata de «contenidos de pensamiento» dados en lo social que se constituyen como proceso en el que se encuentra un origen siempre inacabado porque otros hechos o discursos vendrán a alimentarlos o alterarlos. Cuando se intenta estudiar las representaciones sociales, lo importante es especificar la manera como esos procesos se desarrollan socialmente y la forma como se organizan cognitivamente en términos de apropiamiento de significaciones y de trabajo sobre las ideas preexistentes, para ello, señalan Moscovici y Vignaux (1994), la reflexión sobre los hechos de la lengua y de la imagen son primordiales.

Esos procesos son el producto de sujetos que actúan a través de sus representaciones de lo real y reconstruyen permanentemente sus propias representaciones. Eso implica comprender la manera como los sujetos actúan para definirse y para actuar en lo social. Toda representación social cumple así diferentes tipos de funciones: unas cognitivas que permiten «anclar» unos referentes y estabilizar o desestabilizar unas situaciones evocadas; otras propiamente sociales cuyo fin es mantener o crear identidades y equilibrios colectivos.

En síntesis, cuando se alude a las representaciones sociales desde el punto de vista epistemológico, lo que está en juego es el análisis de los modos de pensamiento que lo cotidiano genera y lo histórico retiene; modos de pensamiento aplicados a unos «objetos» socializados que cognitiva y discursivamente, los grupos sociales se esfuerzan por reconstruir a través de las relaciones de sentido que dan a lo real y a ellos mismos. Desde este punto de vista, es evidente que la cognición organiza y rige a lo social, puesto que lo simbólico modula nuestras aventuras humanas bajo esa forma superior que es el lenguaje, en otros términos, no hay representación social sin lenguaje como sin él no habría sociedad.

A partir de estas ideas, se han desarrollado constructos teóricos que las han profundizado y ampliado, en lo que sigue se analizarán los presupuestos de uno de los desarrollos más conocidos; la teoría del nudo central.[58]

58 Entre los constructos teóricos sobre representaciones sociales que se desarrollaron a partir de las ideas de Moscovici se encuentra la teoría de los *Themata*, la Teoría del Nudo Central y la Teoría de los Esquemas Cognitivos de Base.

1.2 La teoría del nudo central de Abric

Esta teoría, desarrollada por Abric (1994) a partir de la noción de «nudo figurativo» de Moscovici, parte de una idea esencial: en toda representación se puede observar un «nudo central» y unos elementos periféricos relacionados directamente con éste, es decir, el valor y las funciones de los elementos periféricos están determinados por el nudo central. No obstante esta dependencia, juegan un rol esencial en el funcionamiento y la dinámica de las representaciones puesto que, en la perspectiva de Abric (1994), los elementos periféricos pueden considerarse como una suerte de esquemas y el nudo central es importante porque toda representación está organizada en torno suyo y es él quien determina la significación y la organización interna de la representación. Siguiendo a Abric (1994) puede decirse que el nudo central es sólo un subconjunto de la representación, pero la ausencia de alguno de sus elementos desestructuraría la representación y le daría una significación completamente diferente.

El nudo central, señala Abric (1994), se caracteriza por dos funciones y una propiedad esenciales. Una es la función generatriz, es decir, el nudo central es el elemento por el cual se crea o se transforma la significación de los otros elementos de la representación, en ese sentido, el nudo central permite que los elementos de una representación tomen sentido o lo transformen. También tiene una función organizadora mediante la que determina las ligas entre los elementos de la representación, es decir, funciona como elemento que unifica y estabiliza la representación. Igualmente tiene una propiedad esencial, la estabilidad, es decir, está constituido por los elementos más estables de la representación, los que resisten con más fuerza las posibles transformaciones.

En contraste con esta propiedad, los elementos periféricos son menos estables y más flexibles, también menos resistentes a los cambios. A decir de Abric (1994), la importancia de los elementos periféricos puede comprenderse si se observan tres características de su funcionamiento. Primero, autorizan «las modulaciones individualistas», es decir, permiten que cada sujeto tome ciertas posturas individuales sin afectar al nudo central. En segundo lugar, en tanto esquemas, funcionan como *prescriptores* de los comportamientos que un sujeto despliega respecto de un objeto social y constituyen la parte operatoria de la representación. En tercer lugar, intervienen en los procesos de defensa para la transformación de la representación, ya que,

> uno de los procesos de defensa y de conservación de la representación frente unas informaciones contradictorias van a consistir en la transformación, no de la representación, pero sí de los elementos periféricos. En una cierta situación, la transformación de los elementos periféricos presenta una doble ventaja: de una parte, permite a la significación central de la representación (al nudo central) mantenerse; y de otra parte autoriza la integración de nuevas informaciones en las representaciones sin que aparezcan trastornos importantes en la organización del campo (Abric, 1994, p. 76)

Esto significa que una representación no se transforma si los elementos del nudo central no han sido modificados, una manera de defender la estabilidad del nudo central es modificando los elementos periféricos sin transformar al nudo central. Por la existencia de este mecanismo es posible observar representaciones con elementos periféricos diferentes pero que conservan una misma significación global, esto es, representaciones similares con diferentes elementos periféricos. Las diferencias estructurales y funcionales ente los elementos de una representación le dan ciertas características que reflejan contradicciones aparentes, esto es, «las representaciones sociales son a la vez estables e inestables, rígidas y flexibles (...) y son a la vez consensuales pero marcadas por fuertes diferencias interindividuales» (Abric, 1994, pp. 77-78).

Las representaciones sociales funcionan como una entidad, cada parte tiene un rol específico pero complementario, es decir, su organización y funcionamiento se rigen por un doble sistema: el *sistema central* y el *sistema periférico.* El sistema central, señala Abric (1994), está constituido por el nudo central y está directamente ligado y determinado por las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas, también está marcado por la memoria colectiva y el sistema de normas a las cuales se refiere, es por ello que constituye la base común de las representaciones sociales y su función es consensual, es decir, mediante éste se realiza y define la homogeneidad de un grupo social. Además, es estable, coherente y se resiste a los cambios para asegurar una segunda función, la continuidad y permanencia de la representación. Finalmente, es relativamente independiente del contexto social y material inmediato.

Por su parte, el sistema periférico es el complemento indispensable del sistema central, si este último es esencialmente *normativo*, el sistema periférico es *funcional*, gracias a él la representación se «ancla» en la realidad y el sujeto puede orientar sus conductas. Su primera función es la concretización del sistema central en términos de toma de posiciones o de conductas y al contrario del sistema central, es más

sensible y está mayormente determinado por las características del contexto inmediato, es por ello que constituye la fase intermedia entre la realidad concreta y el sistema central.

Como el sistema periférico está determinado por las condiciones del entorno inmediato es más flexible que el sistema central, lo que le asegura una segunda función, la *regulación* y *adaptación* del sistema central a las características de la situación concreta a la cual el grupo es confrontado, en este sentido, es un elemento esencial en los mecanismos de defensa para la transformación de la representación, ya que protege la significación central cuando es contradictoria con las ideas o acciones que circulan en el contexto. Cuando esto último sucede, el sistema periférico absorbe las informaciones o los eventos que pondrían en crisis al nudo central y, como señala Flament (cit. por Abric, 1994), funciona como el parachoques de un automóvil que evita los daños en los elementos centrales. Cuando por efectos de este mecanismo de defensa, los elementos del sistema periférico se transforman, permiten al menos que durante algún tiempo, los elementos del sistema central no sufran modificaciones.

Una tercera función del sistema periférico consiste en aceptar una cierta «modulación individual» de la representación. Con base en su flexibilidad, permite que se integren ciertas variaciones individuales ligadas a la historia propia del sujeto y a sus experiencias personales, de esta manera se acepta la permanencia de representaciones sociales individualizadas que son diferentes en lo periférico, pero que se organizan en torno a un mismo nudo central. En otros términos, las representaciones sociales pueden ser consensuales por su nudo central, pero también admiten diferencias interindividuales en su sistema periférico.

Ahora bien, en opinión de Abric (1994), es posible comprender los procesos de evolución y transformación de las representaciones si se considera la organización interna de la representación y las relaciones entre prácticas sociales y representaciones. Dicha consideración es formulada por Abric (1994) mediante la siguiente cuestión: ¿qué pasa cuando ciertos sujetos son comprometidos a desarrollar prácticas sociales contradictorias con su sistema de representación? Tomando como base la *reversibilidad de la situación* de Flament (cit. por Abric, 1994), Abric señala que algunos casos los sujetos pueden pensar que dichas prácticas son una situación irreversible y que el regreso a sus antiguas prácticas sería imposible. Otros por el contrario pensarían que esta situación es reversible, que es temporal y excepcional y que por lo tanto es posible regresar a sus antiguas prácticas.

En los casos que la situación se percibe como reversible, las prácticas contradictorias entrañaran modificaciones de la representación, los elementos discordantes se integraran a la representación mediante una transformación del sistema periférico, así, el nudo central y la representación permanecen insensibles a dicha modificación, en este caso, la transformación es real pero superficial. Por su parte, cuando la situación es percibida como irreversible, las prácticas contradictorias tienen consecuencias sobre la transformación de la representación, específicamente, habrá posibilidades que se presenten tres tipos mayores de transformación:

La transformación «resistente»

En este caso, las prácticas contradictorias pueden ser controladas por el sistema periférico mediante mecanismos como: interpretar y justificar *ad hoc* dichas prácticas; racionalizarlas; la referencia a normas externas a la representación, etc. Por estos mecanismos de defensa, en el sistema periférico aparecen «esquemas extraños» que se forman con el recuerdo de aquello que debería ser normal, con la interpretación del elemento extraño, con la justificación de la contradicción y con una racionalización que permita soportar la contradicción. Esos esquemas permiten durante un tiempo evitar la fractura del nudo central y una transformación que rebase los límites del sistema periférico. Sin embargo, la multiplicación de los «esquemas extraños» devendrá una fractura transformación del nudo central y de la representación.

La transformación progresiva

Cuando las prácticas no son totalmente contradictorias con el nudo central, se da una transformación sin ruptura, los esquemas activados por las prácticas nuevas se integran progresivamente a los del nudo central para constituir un nuevo nudo y una nueva representación.

La transformación brutal

Cuando las nuevas prácticas ponen en crisis al sistema central y no permiten la aparición de mecanismos de defensa, existe la necesidad de una transformación completa del nudo central y de la representación.

2. Las representaciones de los profesores sobre la NEM

En el caso que aquí nos ocupa, el estudio de las representaciones de los profesores acerca de la Nueva Escuela Mexicana partió del enfoque procesual, es por ello que

se decidió recuperar la información a partir de los discursos, es decir, de forma espontánea mediante conversaciones dado que el estudio de estos elementos se da a partir de un abordaje interpretativo focalizando los significados que poseen los profesores. Para ello se diseñó un guion semiestructurado de entrevista focal que contenía alrededor de 25 preguntas organizadas en dos bloques, en el primer bloque se intentaba recuperar las representaciones sobre el nuevo modelo educativo y con el segundo bloque de preguntas se buscaba recuperar las representaciones sobre el proceso de formación para la implementación del modelo. La entrevista se realizó con 12 docentes de grupo, 1 de la Unidad de Servicios de Asistencia a la Escuela Regular (USAER), 1 de Educación Física y 1 docente practicante. La información que arrojó la entrevista permitió elaborar seis categorías de análisis que a continuación se presentan.

Tomar la teoría de las representaciones sociales (RS) como enfoque teórico permite estudiar elementos como el discurso, la práctica y la representación y visualizar cómo un determinado grupo, en este caso el colectivo docente de la primaria «Ramón López», observa, interpreta y da sentido a un objeto social, es decir, permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social (Araya Umaña, 2002, p. 12), en otras palabras, estudiar las representaciones sociales de un grupo de sujetos, permite una aproximación a la visión del mundo que este grupo tiene, en este caso respecto a la implementación de la NEM.

2.1 Tensiones y confusiones frente a la NEM

Respecto de la manera de establecer cambios en el sistema de enseñanza, Chevallard (1994) menciona que hay dos vías por las que se busca transformar un sistema educativo, el cambio de contenidos que es más económica porque requiere menor esfuerzo y tiene más probabilidades de éxito y la modificación de la metodología menos económica porque requiere un mayor esfuerzo y tiene menos probabilidades de éxito. La NEM se desplaza por las dos vías de transformación, dado que pretende la modificación de contenidos al incorporar los saberes de la comunidad que además deben integrarse para abandonar las asignaturas, pero también intenta cambiar la metodología de enseñanza del profesor, los diversos proyectos (comunitarios, aprendizaje basado en problemas, proyectos STEAM articuladores de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, etc.) son la apuesta metodológica de la NEM

Frente a la necesidad de apropiarse de estas dos modificaciones (de contenidos y metodología), en la primera reacción de los profesores se perciben ciertas confusiones y una tensión sobre el nuevo panorama, sobre el nuevo «mundo» que se plantea. La escasa información sobre las características de este nuevo «mundo educativo» es quizás la variable más importante en la aparición de las tensiones y confusiones. En palabras de los profesores entrevistados estas se reflejan del siguiente modo.

> Nos falta información, nos falta como un rumbo. Yo he comentado que he sido partícipe de algunas reformas en las que las autoridades educativas como que tienen un poquito más de responsabilidad. Recuerdo la del 93, como que tenían una visión de un rumbo, a lo mejor no tan claro, pero sí como que más visión que en esta (D: 10).
>
> La información es insuficiente, muchos de los materiales están incompletos, dicen que están en proceso de creación, no está todavía todo el material completo como debería ser. Los CTE son los espacios donde conocemos un poco más, pero como que no son suficientes (D: 4).
>
> No hay una claridad en la implementación de este nuevo programa 2022. Hay ambigüedad, hay carencias en los maestros, hay carencias para conocerlo, creo que no hay un orden de qué es lo que se quiere hacer y pues no hay un seguimiento (D: 9).
>
> Esta reforma no tiene bases firmes, además siempre estamos careciendo de material. No hay un material físico con el fundamento, siempre tengo que investigar para poder tener elementos para aplicarlo en el trabajo, está muy limitado de materiales. Existen demasiadas dudas, es un tema que tiene mucha profundidad es muy extenso. Yo creo que es bueno que haya reformas, el cambio es bueno, siempre y cuando se tuvieran bases firmes, elementos necesarios y materiales suficientes (D: 12).

Como se puede apreciar, en ese momento el colectivo desconoce muchas cosas sobre la reforma educativa porque aún se encontraba en construcción a pesar de que era ya inminente su puesta en marcha y por ello «no hay un rumbo, un objetivo claro», porque la información surge a cuentagotas, de lo contrario se tendría la información más importante para que los docentes pudieran visualizar lo que la reforma implicaba en términos prácticos. Por otra parte, si bien a comienzos del ciclo escolar 2022-2023 la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) afirmaba que,

> a lo largo del ciclo escolar, contaremos con espacios de formación destinados a aproximarnos a los aspectos más relevantes del Plan de Estudios; la intención es conocerlo, comprender los cambios propuestos y los contenidos que serán aprendidos y enseñados (p. 5).

Lo cierto es que eso no ocurrió, los materiales en los que se explicitaban los principios fundamentales del nuevo modelo fueron apareciendo de manera paulatina y no fue sino hasta el inicio del ciclo escolar 2023-2024 que se dieron a conocer algunos documentos normativos como los programas de estudio sintéticos y los libros de texto. Cabe aclarar que los programas sintéticos serían la base para que los colectivos de docentes elaborarán el «programa analítico» para todos los grados de la escuela y para todo un ciclo escolar, este programa analítico fue también un objeto que generó tensiones y confusiones.

Por su parte, los resultados de las sesiones del CTE (denominados *Talleres Intensivos de Formación Continua* para conocer la NEM), no fueron los esperados, en opinión de los profesores hubo información demasiado fragmentada con la que comenzaron a conocer el nuevo modelo educativo.

Sin embargo, aún en esta precariedad informativa, los docentes del colectivo de la escuela López Velarde comenzaron a construir el sentido de la reforma 2022, pero como no tenían materiales para dilucidar el contenido del nuevo modelo educativo, comenzaron a surgir algunas confusiones, algunos comenzaron a afirmar que la reforma no tenía bases firmes y cuestionaban el contenido que se abordaba en las sesiones del CTE.[59] En estas condiciones se fue generando un sentimiento de inconformidad que se convertía en confusión ya que se comenzó a preguntar sobre las razones del porqué una nueva reforma.

> Yo creo que la inconformidad se da porque no vemos tan claro el rumbo, yo no entiendo dónde está la falla, ¿quién trata de implementar esta reforma? ¿el Gobierno federal en turno, la Secretaria de Educación o quién? porque hay muchas divergencias, dicen una cosa y luego nos hacen otra. Ni siquiera saben lo que se va a hacer, no nos están dando los materiales y no saben con qué grado se va a trabajar (D: 10).
>
> No hay objetivos claros, no hay metas para una generación escolar de primero a sexto, ¿qué se pretende con esta reforma? Esa es la incertidumbre que nos tiene así ¿cómo lo aplicaremos o no lo aplicaremos? No hay claridad, incluso luego pensar en intereses, el interés de quién la propone, la Secretaría de Educación y sus allegados, el presidente de la república, incluso puede ser intereses particulares, que no sean nacionales (D: 12).
>
> Lo que no me gusta es que no hay orden, no hay coherencia. Ahorita nos dicen una cosa y al rato va a ser a otra, ellos mismos ocasionan el desinterés y la apatía para el docente no se capacite, porque no hay coherencia, no hay seguridad en lo que estamos viendo ahorita (D: 9).
>
> Ya quieren que lo llevamos a la práctica este siguiente ciclo cuando tenemos unas lagunas enormes, entonces, yo pienso que este proceso debe de tener un poquito más, este modelo debe tener un poquito más de enriquecimiento en el proceso y dar los elementos para enriquecer nuestras ideas, nuestras dudas darnos materiales para disipar nuestras dudas (D: 3)

En los testimonios anteriores se aprecia la tensión en la que se encontraban los profesores y la incertidumbre acerca de un modelo que se conocía sólo en partes. Esta incertidumbre se mostraba con dos caras, el deseo de conocer completamente el nuevo modelo y la crítica a un proceso que no permite ese conocimiento porque la información es insuficiente, es incompleta y llega sólo en pequeñas dosis, por ello nunca se alcanza a visualizar completo el «nuevo panorama». Bajo estas circunstancias fue posible decir que los profesores tenían una representación incompleta del fenómeno social que implica la reforma 2022 y esa incompletud les genera tensión y confusión, porque son obligados a imaginar las partes que no conocen.

Las tensiones y las confusiones provocaron que los profesores vieran la propuesta del nuevo modelo con influencias de fuera del ámbito educativo. Por lo apresurado e intermitente del proceso suponían un interés ajeno, tienen una representación que les impide construir un sentido de pertenencia, no sienten que sean parte de ese proceso ni que compartan los objetivos plasmados en la reforma, por esta vía comienzan a elucubrar sobre la injerencia de intereses económicos, políticos o de otra índole, asumen que «lo ajeno les es ajeno» y que la vieja costumbre de reformar lo más rápido posible no les dejará tiempo para hacerla propia, suya.

> La reforma es cambio, debe ser avance, pero no es sinónimo de tranquilidad, ¿qué va a pasar? ¿qué puede suceder?, no sabemos, ni ellos saben, si el gobierno en turno es de

59 Generalmente, los contenidos de los CTE's estaban vinculados con los conceptos generales de la NEM: la definición de campos formativos, los contenidos que se abordan en cada campo, los ejes articuladores y las metodologías propuestas, pero no se trabajaba en la construcción de proyectos, análisis de libros de texto, ni en socialización de experiencias lo que permitía que se generaran más dudas entre el colectivo, puesto que no existían materiales oficiales como el programa sintético.

otro partido ¿va a quitar la reforma? ¿cómo se quedará ese grupo del primero? ¿cómo va ir avanzando? (D: 12)

Tal vez estoy equivocado, pero creo que estamos trabajando actualmente tres planes de estudio, el 2011 de tercero a sexto, el 2017 con primero y segundo y nos están haciendo estudiar el 2022, entonces, ¿cómo esperar que tengamos nosotros docentes una claridad? Cuando ni ellos mismos la tienen, no hay información (D: 9).

Todas las reformas llegan a ser un experimento que con el tiempo lo vamos a adaptando a nuestras realidades, a nuestras planeaciones. Pero ahorita tenemos bastantes dudas, luego entra el otro gobierno y se viene de picada o le hacen otras transformaciones, al modelo (D: 3).

Veo que la gran cantidad de dudas que tenemos aparte de que falta información y materiales para analizar, se debe a que la reforma es total, va cambiar totalmente el modelo educativo, va a ser otra forma de nombrar a las asignaturas, va a ser otros los materiales que vamos a utilizar, van a ser otras formas de enseñanza (D: 10).

En los testimonios anteriores se pude apreciar que los profesores no tenían representaciones sociales sobre el nuevo modelo que los llevaran al optimismo pues como menciona Viñao (2006) «una reforma se concibe como un cambio para mejorar o avanzar, no como un retroceso o marcha atrás en el tiempo» (p. 48) y al parecer la representación de los profesores sobre los objetivos de las reformas se liga a la idea de fracaso o como producto de una simple tradición política y económica, ya que mencionan, no ha habido continuidad alguna desde la reforma de 1993.

Es que por ejemplo el del 93, el periodo que duró fue suficiente para que los maestros lo dominaran, pero la de 2011 empezó y cinco años después ya se hablaba de otra en 2017 y ahora en el 2022, en otros 5 años casi, es complejo (D: 9).

Yo por ejemplo el programa que utilizó para hacer mi planeación es el que siempre he usado, el de 2011, basándome en el libro, no sé si lo estoy haciendo bien. El ciclo pasado que tuve cuarto, tuve problema porque el libro de español no concordaba, me resultó muy complicado (D: 4).

Con los maestros de primero y segundo, va a ser una capirotada,[60] ¿cómo va a ser posible que en primero un modelo y acá (en los otros grados) otro modelo? (D: 10).

Ya lo comentaron, en un lapso muy breve de tiempo, no sé cuántos Secretarios de

60 La capirotada es un platillo de la comida mexicana que lleva muchos ingredientes mezclados, a esa mezcla de múltiples ingredientes se refieren los profesores.

Educación tuvimos, ¿por qué no dan continuidad ni ellos mismos a una idea? Cada uno ha tenido su idea diferente, no quieren compromisos, no tienen claro el proyecto como nación (D: 12).

Las confusiones y la tensión se instalan en las representaciones de los docentes porque desconocen la razón de los cambios que postula la reforma, se sienten tensos y vulnerables en esa situación incierta, no construyen una representación favorable de lo que se pretende realizar con una reforma educativa y es que como menciona Viñao (2006) «para asegurar el éxito de una reforma debe haber un ritual para su lanzamiento y aprobación, situarse al margen de vaivenes políticos, plantearse objetivos a largo plazo y basarse sobre todo en la formación de profesores» (p. 58).

La incertidumbre alimenta la construcción que tienen los docentes frente al fenómeno social que representa el nuevo modelo educativo, esta representación se configura desde las referencias históricas que se le otorga a un proceso de implementación de reforma, porque en las últimas décadas no se le ha dado continuidad a los modelos educativos que van emergiendo, sino que son cambiados como una tradición renovadora muy propia de los cambios de gobierno. Esta concepción, alude a una de las funciones de las representaciones sociales, la actuación, al tener esa imagen incompleta de la NEM los profesores tienen dificultades para preparar sus acciones, esta coyuntura puede servir para reconfigurar el rol del profesor en la tarea educativa, reconociéndolo como un profesional que en palabras de Tenti (2013, p. 129), es el resultado de un largo y complejo proceso donde se mezcla la experiencia con una pedagogía determinada, la cual, en el momento que se entrevistó a los docentes parecía ausente o incompleta.

2.2 La capacitación como negación de la profesionalidad

La NEM se funda sobre la consideración de la profesionalidad del profesor, sobre ese respecto uno de los materiales de la NEM (el libro del docente) señala que se reconoce a las maestras y maestros como profesionales de la educación capaces de decidir, con sustento pedagógico y recuperando sus saberes y experiencias, sobre su práctica docente para formar a ciudadanas y ciudadanos (SEP, 2022, p. 2), lo cual en teoría habla de una reorientación del rol docente, lo alejan de la dimensión técnica para situarlo como un profesional autónomo que como tal no necesita capacitarse sino desarrollarse profesionalmente.

En este sentido, una de las corrientes teóricas que dan sustento al modelo educativo 2022 son las llamadas epistemologías del sur, las cuales buscan desoccidentalizar las ciencias de la educación y develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, la contradicción entre formación y emancipación (SEP, 2023, p. 50). Lo que se pretende entonces es descolonizar el conocimiento, desacralizar el conocimiento científico para aceptar la diversidad de saberes, idea que se aleja de la mirada de un sólo conocimiento válido, el científico que es colonizador. Todo sujeto y toda comunidad tienen saberes, sería la máxima de esta perspectiva.

Empero, la integración de saberes científicos y comunitarios en la escuela presenta diversas dificultades que se perciben como una de las representaciones nucleares que construyen los docentes en referencia al cambio metodológico que propone la reforma. Contra la idea del profesor profesional, los profesores se resisten a alejarse del profesor técnico y una de sus mayores exigencias tiene que ver con la capacitación la cual conciben como una alternativa de formación para los profesores que de acuerdo con MEJOREDU (2022) es una perspectiva que ha predominado en el país acerca de la formación de profesores, la cual se centra en la formación externa a la escuela. Este enfoque ha prevalecido y descanso en mirar al docente como sujeto que carece de conocimientos y habilidades relevantes para su práctica (p. 62):

> Con anteriores reformas, vinieron capacitadores de Zacatecas, tomamos los cursos de la capacitación más directa y la bajaron más completa, tuvimos cursos en Sombrerete, salieron programas emergentes y libros de texto acordes a esos programas, después se fueron modificando hasta que se llevó a cabo la reforma (D: 10).
>
> (En esta ocasión) No se capacita a todos, se hacen los foros con los supervisores, con los jefes de región y sector y en ocasiones a los directores, ¿y a los maestros? además se hace general sería necesario que fuera más particular, eso ayudaría porque cada quien lo va a entender a su manera (D: 5).
>
> Viene la información de Zacatecas para los ATP y ellos vienen y lo bajan a los maestros que estamos en primer grado y nosotros también tenemos debilidades o áreas de oportunidad, no logramos entender lo que nos están transmitiendo (D: 9).
>
> Se requiere capacitación, aunque yo soy de las que cuando me surge la duda yo investigo, tengo mis ratos y me pongo a investigar, sólo que necesite algo lo hago, hasta que surge la duda (D: 7).
>
> Nos están ofreciendo preguntas y no respuestas, nosotros no tenemos todas las respuestas, por eso se requiere una verdadera capacitación porque tenemos más preguntas; esa es la dificultad para implementarlo (D: 12).
>
> Lo que hemos llevado aquí en el CTE sí ha ayudado a resolver dudas, de lo contrario, anduviéramos todavía divagando más, pero con esto que llevamos, aunque se necesita, capacitación, es necesaria (D: 3).

Entre los comentarios de los profesores se observa una insistente solicitud de que sea un experto[61] quien llegue a la escuela a dar una capacitación, para que sea quien oriente y posteriormente valide las acciones que se están estructurando en las escuelas para tratar de darle forma y contenido a la reforma del 2022; este deseo por legitimar las acciones que los profesores realizan en la escuela se ha constituido socialmente entre el colectivo y entre otros grupos como una representación que ha obstaculizado pensar en un profesor profesional, por ello se otorga el derecho a estos expertos de certificar que las interpretaciones sobre la reforma sean acordes o si deben modificarse, con ello se reduce y simplifica la idea del docente profesional.

Esta representación, desde la cual se solicita la intervención de un experto, surge de la interacción al interior del colectivo docente, de sus creencias y de los modelos que han observado, es una representación que los lleva a concebir como única ruta posible para la apropiación de una reforma la capacitación basada en la opinión del experto o en guías basadas en formatos y manuales, donde se limitaba la idea del aprendizaje autónomo, horizontal y colaborativo. Con ello, desde luego no se puede pensar en el profesor profesional, sobre este respecto Tardif (2014, p. 168) menciona que los docentes profesionales poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas, esto es que los maestros son sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su trabajo, por esta razón para propiciar el desarrollo profesional es necesario reconocer y en validar los saberes que como profesores tienen y es necesario también reflexionar sobre la manera de «traducir» los conceptos de la NEM a las acciones propias de su práctica docente.

Esta necesidad que expresan los docentes de más y mejor capacitación no es una novedad dado que históricamente la profesión docente comenzó como una labor de técnico y así se desarrolló durante muchos años, a diferencia de ello Tardif

61 El concepto de «experto» en la representación de los profesores alude al especialista, un personaje que se dedica a socializar información sobre la NEM en redes sociales o al propio personal de la Secretaría de Educación con una función dentro del organigrama.

(2014) ubicado en la profesionalidad menciona que es necesario reconocer que los profesores no universitarios son sujetos de conocimiento, lo que significa reconocer que deberían tener derecho a decir algo respecto a su propia formación profesional (p. 176), lo cual significa que los profesores deben asumirse como sujetos con saberes, con conocimientos específicos para desarrollar la actividad profesional, incluso uno de los documentos emitidos por la MEJOREDU, indican algunos elementos al respecto puesto que reconoce que para la mejora de la formación continua y el desarrollo profesional se sostiene un enfoque que antepone a los docentes su condición de ser seres autónomos y reflexivos (2022).

En las respuestas de los profesores del colectivo se pueden advertir representaciones ligadas al profesor profesional que principalmente se expresan a través de las acciones diferentes a la capacitación, aunque se percibe que algunos profesores perciben la capacitación como una de las formas en que pueden recibir formación continua que, aunque externa y dada por expertos, orientan a un profesor en el proceso para apropiarse en términos prácticos de una reforma educativa

> Siempre que hay una reforma, lo hacemos ya cuando necesitamos la información, buscamos y nos acoplamos según lo que vayamos necesitando, ya que la necesidad nos hace mismos buscar información para subsanar lo que nos faltan de la reforma (D: 7).
>
> Al inicio me ponía a investigar, cuando empezó el ciclo escolar, sobre todo en las redes sociales como en el Facebook, empezaban a subir videos sobre conceptos de cómo es el programa analítico, sintético y todo eso (D: 5).
>
> Como aquí lo estamos diciendo, nosotros somos los encargados de implementarlo, ¿cómo? con todas nuestras dudas, con nuestras ideas propias, como lo entendemos; cuando se llegue el momento, que ya tenga que aplicar, pues tendremos que aplicar, ¿no? así como decíamos, quizá entre todos hacer una especie de proyecto (D: 8).
>
> Tendríamos que remitirnos a lo que hemos visto, a ver cuál fue la sugerencia que nos dio el Dire e investigar porque en lo personal no he aclarado algunas dudas porque apenas estamos en formación y apropiándonos de los conceptos (D: 12).
>
> Trato de trabajar o creo que lo que al menos lo que trabajo, pero yo creo que a lo mejor también muy diferente a como trabaja el profesor 9 o como lo trabaja la profesora 5, y yo digo que eso es, yo así lo entendí, yo así lo aplico y si me da resultados (D: 10).

Como se puede apreciar en las respuestas, no tienen una representación orientada hacia el reconocimiento de un profesor autónomo que toma decisiones con base

en sus necesidades prácticas, lo que nos permite decir que la profesionalidad no es una idea consolidada en sus representaciones. Sobre este respecto Tardif (2014) señala que es necesario dejar de considerar a los maestros como técnicos que aplican conocimientos producidos por otros, como los investigadores o expertos en currículo y por agentes sociales cuya actividad se limita a mecanismos sociológicos (p. 169) y por lo que se observa, existe una ligera tendencia a señalar que el profesor puede asumirse como el propio actor o sujeto que asume la práctica, además posee conocimientos y saberes provenientes de la propia actividad, sobre la cual va constituyéndose.

Por otra parte, podemos decir que los profesores han ido construyendo la idea de que para trabajar con una reforma con nuevos conceptos es necesario un proceso de capacitación como negociación de formación, esta idea de alguna manera se ha ido validando y generalizado entre los profesores, al respecto Aguayo (2004) menciona que cuando una concepción sobre la manera «correcta» de formar se instala sin que se medie conocimiento alguno, no puede argumentarse, tampoco acepta argumento contra su instalación y no deja posibilidades de reflexionar sobre ellas (p. 157), es decir, es admitida sin que haya conciencia y no es susceptible de argumentarse.

Aunado a la idea arraigada de capacitación como alternativa de formación centrada en un amplio catálogo de cursos ofertados por instituciones de educación superior, se busca que los profesores traten de transferir aquello que han aprendido en el contexto donde desarrollan su práctica profesional, MEJOREDU (2022) reconoce que con frecuencia los temas, propósitos o problemáticas que articulan estos cursos y los especialistas que los imparten, se muestran lejanos o ajenos a los problemas que enfrentan las y los docentes en su cotidianidad laboral (p. 63), por ello que la alternativa de formación mediante cursos no ha tenido los resultados esperados dada la brecha entre contenidos y contextos.

A pesar de ello, la Secretaría de Educación a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (en adelante USICAMM) puso a disposición de los maestros un catálogo de lo que denominan «acciones y programas de formación en educación básica», las cuales son una oferta formativa cuya participación en ella es tomada en cuenta a la hora en la que un profesor solicita una promoción. En el catálogo nacional vigente del año 2020, 2021 y 2022 la USICAMM presenta una oferta de 5,572 cursos y diplomados, lo que nos indica que en realidad el acompañamiento de los profesores como estrategia para el desarrollo profesional ha quedado en un segundo plano para dejarla en manos de esta inmensa

cascada de cursos, con ello crece la disyuntiva acerca de si el profesor es un productor de saber, un receptor o un mero ejecutor/técnico.

Para el estado de Zacatecas, en este mismo catálogo se proponen 177 cursos o «acciones de formación» (como lo denomina la SEP) solamente para el caso de los profesores que se encuentran en servicio, sin contar la oferta que se realiza para los docentes que buscan una plaza en el sistema educativo y sin contar tampoco los cursos que se propusieron para la oferta correspondiente del año 2023. Esta cantidad de cursos genera una representación de lo que se visualiza como el profesor profesional por parte de la SEP, se le ve como un simple técnico que aplica conocimientos producidos por los talleristas, generalmente profesores universitarios o las figuras que dirigen algún programa de formación de la oferta de USICAMM.

En contraparte, ha sido MEJOREDU quien ha propuesto que los dispositivos de formación superen la visión instrumental que eclipsa la profesionalidad docente, ya que convierten a los profesores en ejecutores y aplicadores de aquello que agentes externos a sus contextos han planeado, diseñado o elaborado (2022, p. 62), por esta razón identifica al desarrollo profesional como un proceso que resulta de un intercambio de acontecimientos, y experiencias personales, institucionales y sociales, donde también son fundamentales aspectos como un proceso institucional sistemático, permanente e intencionado para la formación continua.

No obstante la diferencia entre la postura de MEJOREDU y la oferta de la SEP en lo que concierne a la formación, entre los profesores persiste una representación en la que tiene centralidad la figura del «experto» que brinda una explicación de todo, tal representación se sostiene en el hecho de que tanto en el ámbito nacional como en las entidades existe un gran mercado de formación, esto es una multitud de «expertos» que dictan conferencias o dan talleres en los que proponen las formas ideales de trabajar la NEM. Sobre ese respecto los profesores comentan:

> Hay quienes dedicamos tiempo personal a estudiar esto, porque sí hay videos, hay transmisiones en vivo en YouTube, incluso Webinar de los que se hacen llamar Edutubers, pero son por la tarde (D: 9).
>
> Yo creo que aquí en Zacatecas como en todo el país hay gente que se especializan en el tema, que está capacitada; tenemos el ejemplo claro, por ejemplo, del profe X, yo lo escucho y se sabe que anda capacitando gente incluso en otros países y aquí en Zacatecas no lo hace, y es de Zacatecas (D: 12).
>
> El profe X yo veo que sí capacita aquí en Zacatecas y en México también, pero yo lo veo como estos autores comerciales, por ejemplo él estuvo muy empapado cuando la reforma educativa de Peña Nieto, en cuanto a las planeaciones argumentadas y todos los proyectos que nos hicieron elaborar, él nos apoyó en la elaboración de eso y ahora que ya cambió la reforma, ahora él ya se empapó, es muy inteligente, pero él va acorde a lo que está nuevo, él no va a perder su tiempo, son como que comodines, ellos lo que salga le atoran porque es la manera de vender y de estarse ahí en el en el sitio que tienen (D: 10).
>
> Dentro de la avanzada de la reforma educativa de la avanzada, él (el profesor X) ya está viendo lo que implica, la elaboración del programa analítico desde no sé cuál momento. Yo sé que ha ido a algunas regiones de aquí de Zacatecas con esa mentada avanzada (D: 8).

Al analizar los testimonios anteriores se puede observar que hay una representación ideal construida sobre el desarrollo profesional del profesor, en ella es necesario que un profesor o investigador reconocido socialmente como experto, sea quien conduzca dicho proceso por medio de programas de capacitación desde la Secretaría de Educación Pública o desde el sector privado, con ello el trabajo docente se reduce a su dimensión técnica. Ante esta visión que simplifica la tarea del profesor Tardif (2014) menciona que:

> Un docente profesional no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales, es un sujeto que asume la práctica a partir de los significados que el mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer proveniente de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura lo orienta (p. 169).

Esta referencia de Tardif (2014) lleva a pensar que el desarrollo profesional docente debe estructurarse en una relación horizontal entre docentes e investigadores, asumiéndose en un mismo nivel, pero reconociendo la diversidad de sus saberes ya que es más funcional que las investigaciones sobre la enseñanza se lleven a cabo *in situ* donde los docentes desarrollan su práctica. Esta relación horizontal produciría un diálogo fecundo entre investigadores y docentes, considerados competentes con saberes específicos de su trabajo y no como objetos de investigación, aun reconociendo que la práctica propia se puede estudiar.

La representación construida entre los docentes acerca de lo que implica la formación continua y la apropiación de conceptos de las reformas se ha pensa-

do como una relación vertical, donde aparece la figura del especialista quien trae respuestas, guías, formatos entre otros materiales, esta es una representación que la SEP ha ido promoviendo desde hace algunos años, de esta manera limita a los docentes a ser, como mencionaría (Tardif, 2014, p. 169) un «idiota cognitivo» que sólo aplica saberes producidos por expertos mediante un juego de fuerzas sociales que determinan su acción pero que no le permiten realizar la reflexión; la imagen constituida acerca de la actualización tiene que ver con encontrar soluciones prácticas a dificultades particulares de su práctica.

En general, cuando se constituye una representación se crea una visión compartida de la realidad, pero en este caso, la imagen constituida del desarrollo profesional docente no coincide con lo que investigaciones recientes mencionan, pues de acuerdo a la perspectiva de Tardif (2014) actualmente se busca que el profesor, al igual que el investigador, sea un sujeto de conocimiento, un actor que desarrolla y posee conocimientos y saberes derivados de su propia acción, pero mientras la SEP sostenga una visión donde se requiera una oferta de cursos, diplomados para concretizar los postulados de la reforma y no se reconozcan los conocimientos y saberes que posee el profesor, seguirá persistiendo la necesidad de modificar las creencias compartidas entre los docentes acerca del profesor profesional que identifica el trabajo cotidiano no sólo como un lugar de aplicación sino un espacio de desarrollo y transformación de saberes.

Este proceso se vería favorecido mediante un acompañamiento efectivo de las figuras que componen el organigrama de la educación básica, como los directores, supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos (en adelante ATPs). Si bien a estas figuras se les pide que cumplan funciones tanto administrativas como de acompañamiento pedagógico, resulta evidente que una inmensa mayoría de ellos han privilegiado las labores administrativas en detrimento de la dimensión pedagógica. A decir de García (2022, p. 72), los asesores técnicos y los tutores de profesores noveles deberían ser el sostén personal y de ayuda pedagógica a los docentes en su lugar de trabajo, pero es muy frecuente que se les deleguen funciones de carácter administrativo.

2.3 La dialéctica entre lo administrativo y lo pedagógico

Concretizar los postulados de una nueva reforma conlleva algunos obstáculos que surgen desde el ámbito pedagógico, en el caso del modelo educativo 2022 no es la excepción, en el apartado anterior se mencionaron algunos elementos como el desconocimiento de las funciones pedagógicas de figuras como los ATPs o los tutores de profesores noveles quienes por lo general se limitan a colaborar en el trabajo administrativo de sus superiores. Este desconocimiento termina por obstaculizar la apropiación de los postulados básicos de la nueva propuesta, debido a que se priorizan los productos «entregables» en cursos y diplomados antes que una formación que permita estructurar una mejor práctica educativa mediante análisis profundos de los conceptos sobre los que se sostiene la nueva propuesta educativa.

A pesar de que al iniciar el ciclo escolar en el mes de agosto de 2022 se tuvo una semana de *talleres de formación intensiva* donde se analizó una perspectiva general del nuevo modelo educativo y conceptos como equidad, inclusión, autonomía profesional y posteriormente en el mes de enero del 2023 se tuvo la segunda semana intensiva en la que se analizó la naturaleza y función del programa analítico y la planeación por proyectos, los profesores entrevistados subrayan que uno de los principales problemas durante el ciclo escolar 2022-2023 (previo a la puesta en marcha de la NEM) tuvieron que ver con el hecho de que en las sesiones ordinarias y extraordinarias de CTE no se exploraron adecuadamente los materiales de la NEM.

Aunque en las orientaciones para las sesiones del CTE aparecían, el análisis de las metodologías de enseñanza, los ejes articuladores, los campos formativos y la evaluación diagnóstica, no hubo materiales oficiales disponibles para realizar tal análisis, lo único con lo que se contaba era con cuadernillos (con la leyenda «documentos de trabajo») que no eran versiones definitivas y por lo tanto podrían sufrir modificaciones antes de hacerse oficiales, sobre ese respecto, los docentes opinaban:

> Está muy limitado de materiales y si se quiere pensar en el programa de la Nueva Escuela Mexicana, incluso si se habla de un programa piloto, difícilmente funciona porque son pruebas al final de cuenta, parece que no quieren oficializar (D: 12).
>
> En estos momentos no contamos con los materiales que vamos a utilizar para explorarlos y determinar si van a ser funcionales o no, las ventajas, como lo dice la maestra desde la contextualización de los de los contenidos se va a facilitar el aprendizaje de los alumnos o al menos se considera que será así (D: 10).
>
> Yo creo que deberían existir ya algunos de los materiales porque si se piensa aplicar gradual, mínimo deberíamos saber por si nos llega a tocar primer grado, porque si es voluntario nadie va a querer y pues siendo realistas, cada gobierno quiere poner su propia reforma (D: 9).

Entre algunos profesores del colectivo era evidente la necesidad de explorar los materiales con los que se pretendía trabajar, la ausencia de estos se constituyó como un obstáculo administrativo. Sobre el respecto, en un estudio realizado por Hernández (2023) en el Estado de Guerrero, México, se menciona que en siete escuelas que se encuestaron en el mes de mayo, la mayoría de profesores (92%) dijo desconocer el contenido de la reforma curricular, de los documentos de trabajo y de los alcances en los procesos de capacitación, en general la representación de los docentes es que la reforma 2022 no tiene un sustento claro o que incluso pareciera que fuera un cambio que sólo obedecía a la tradición renovadora.

Más tarde, en el inicio del ciclo escolar 2023 - 2024, se generó otra polémica cuando las autoridades propusieron una fase intensiva de formación donde los profesores analizarían los programas, libros de texto y otros materiales que formaban parte del nuevo modelo educativo. No obstante, la divulgación de estos materiales parecía ser muy apresurada, incluso entre profesores e investigadores se reforzaba la idea de que no había una verdadera propuesta para un proyecto educativo. Sobre el respecto Piñón (2023) mencionó que se ha vuelto la norma de quienes están al frente de las gestiones educativas querer descubrir el hilo negro en educación […] una de las posibles explicaciones pudiera ser la agenda político-educativa peligrosamente dependiente de la gestión educativa, donde prácticamente lo que se buscaba urgentemente era imponer un modelo «propio» antes de que terminara el periodo para poder llevarlo a cabo.

Esta representación recurrente que visualiza a las reformas como producto de una tradición o que surgen más por una agenda más política antes que pedagógica, se constituye como un obstáculo porque no permite a los sujetos simbolizar al nuevo objeto social, es decir no les permite apropiarse de él en y a través del lenguaje. La demora en la aparición de los programas sintéticos y posteriormente la premura en que aparecen los libros de texto y otros materiales, no permite que los profesores manifiesten sus representaciones sociales porque estas se manifiestan a través de los juicios y creencias para asegurar nuestra pertenencia a un grupo social, ajustando nuestras ideas, discursos y conductas a aquello que es pertinente y válido en el grupo donde actuamos. A decir de los profesores, estos materiales debieron ser analizados con mayor anticipación, incluso dedicar algunas de las sesiones ordinarias de CTE, para realizar esta tarea ya que lo concebían como una parte fundamental.

> Por ejemplo entra el programa 2022, ¿van a llegar los materiales, los libros ya con los proyectos y yodo lo que estamos viendo ahorita? (D: 3).
>
> Yo me imagino que vendrán por campo, deberá venir el libro ya relacionado ¿no? por ejemplo matemáticas y ciencias o ¿va a venir igual, separado? va a estar más difícil poder relacionarlo, ahorita el libro de texto menciona por ejemplo un experimento y ya uno ve la manera de relacionar, ahora ¿sólo va a ser más una guía? (D: 5).
>
> Yo siempre iba muy lineal, voy página por página para que los niños contesten todo porque quiero que tengan información, aunque sea un poco de todo, ¿y ahora? ¿ya no?, ¿ahora yo tendré que seleccionar cual página sí, cuál página no? (D: 10).
>
> ¿Qué va a pasar? vamos a andar buscando los libros de texto que utilizamos ahora, como en su momento salieron los anteriores de primero, que anduvimos buscando el del perrito; vamos a andar buscando los libros de ahorita para ver temas que podamos vincular con estos campos formativos, será complicado y más si no los tenemos para analizarlos antes (D: 12).

En los comentarios de los profesores acerca de los libros de texto, se expresaban muchas dudas, las más frecuentes se referían al contenido que incluirían,[62] consideraban prioritario conocerlos y analizarlos a profundidad, dadas las múltiples tensiones y confusiones que surgían previo a la implementación de la NEM.

En un escenario donde no se habían publicado los programas de estudio de manera oficial, aparecieron los Libros de Texto Gratuito, lo que abonaba a la representación que el colectivo tiene acerca de la transición de reformas, pues mencionaban que la implementación estaba siendo al vapor, que no había sustento, en palabras de Piñón (2023) se presentó como un síntoma de decisiones apresuradas, procesos donde no se les ha dado tiempo para que tengan el mejor de los desenlaces y que por supuesto, los materiales no fueron explorados a profundidad.

En este contexto las confusiones se agudizaban conforme avanzaba el ciclo escolar 2022– 2023, aún no se oficializaban los programas de estudio, aparecían algunos conceptos distintos a los incluidos en discursos anteriores y el material no llegaba a las aulas, por ello entre los profesores surgían diversos cuestionamientos en torno al contenido del modelo educativo. En este caso, lo administrativo (entrega y circulación de materiales) se constituía como un obstáculo para la constitución

62 Los libros de texto gratuito, se comenzaron a entregar antes de que se publicaran los programas de estudio de manera oficial; en la escuela donde se realiza el estudio fueron entregados al finalizar el ciclo escolar 2022- 2023, pero fue hasta la semana de capacitación intensiva de agosto que se generó un espacio para analizar su contenido, donde el objetivo primordial era «Identificar el vínculo entre los LTG y el programa de estudio 2022.

de una representación clara sobre el nuevo modelo, aunque se construía una sobre las razones de implementarlo, la tradición de cambiar y una posible agenda política para el cambio ocupaban su lugar en la nueva representación, la ausencia de materiales en los que se explicaran las razones y características del nuevo modelo alimentaban esa representación.

> Como que nos falta información, está muy vago lo del programa sintético y analítico, pienso también que dentro de lo poco que nos han informado eso de la planeación con proyectos, en lo personal a mí me parece que ocupará más tiempo del que comúnmente ocupo para planear las actividades y pues se supone que una planeación es para facilitar el trabajo al docente, no para complicárselo (D: 10).
>
> Esto parece que implica mucho trabajo y si a eso le van a sumar estar al mismo tiempo frente a grupo, entonces se haría un programa analítico por el simple hecho de cumplir; si nos van a asignar un tiempo escolar o después de los CTE intensivo vamos a tener una semana para hacer el programa analítico, se debe proponer que exista un tiempo destinado exclusivamente a hacer programa analítico y a otros procesos de la NEM (D: 9).
>
> Quieren que todo lo hagamos en nuestro tiempo libre que dedicamos a la familia o a descansar. ¿Por qué no se programa en el calendario escolar una semana donde de verdad tengamos tiempo para capacitarnos para hacer estos proyectos (D: 12).
>
> El programa sigue saturado, vienen muchos contenidos, para mi algo bueno es la autonomía, siempre y cuando la respetaran, pero a veces viene más carga administrativa, entonces que caso tiene una reforma que no va a tener impacto directo en la práctica docente (D: 9).
>
> Es necesario que se ponga en el calendario unas semanas, así como se le dedica el tiempo a estos CTE's, una semana específicamente para empaparnos de la reforma y de la construcción de proyectos; porque luego anda uno cansado y un fin de semana no sirve de mucho, me ocupo en otras cuestiones (D: 11).

Entre los comentarios que hacían los profesores que abonaban a la representación social sobre la reforma comenzaron a aparecer elementos relacionados con el tiempo efectivo para la práctica docente; el contenido de los CTE; los programas analíticos; los programas sintéticos; las planeaciones y; los proyectos como metodología de enseñanza. En torno de estas cuestiones surgían dudas porque sin los materiales no se podían conocer a fondo, de esta manera, el trabajo administrativo que es propio de un nuevo modelo, es decir, el diseño, publicación y difusión de

los materiales en los que se publicita, sin desearlo ocuparon un lugar preponderante en las representaciones de los profesores.

2.4 Los nuevos conceptos

Para conocer la naturaleza específica de la NEM y establecer sus diferencias con el «viejo» modelo, los profesores requieren apropiarse de aquellos conceptos sobre los cuales se fundamenta, conceptos que aparentemente son nuevos porque resultan desconocidos para los profesores, pero necesarios para hacer la transición de un modelo a otro, en la NEM algunos conceptos fundamentales son: programa analítico, campos formativos, proyectos integradores, saberes comunitarios etc.

Si por cualquier razón los profesores no pueden apropiarse de estos conceptos, comienza a aparecer un temor al cambio, a lo desconocido, esta es una representación nuclear que los docentes tienen sobre la reforma y se refleja en un primer momento de resistencia al cambio que se acompaña de tensión, confusión y temor. Los comentarios que sobre ello expresan los profesores apoyan una representación desde la cual se piensa que la implementación de la reforma requiere un proceso de acompañamiento que les permita apropiarse de dichos conceptos para orientar las nuevas prácticas, en opinión de algunos la NEM sigue siendo lo mismo y los cambios son mínimos, de esta manera, mediante un proceso de adaptación, lo «nuevo» es articulado en la red de los viejos esquemas.

> A mí me parece que muchos conceptos cambian pero las definiciones siguen siendo las mismas. Ya no le llamamos de una forma, le llamamos de otra y eso va limitando, uno se confunde mucho, de manera particular sí me confundo (D: 4).
>
> No me gusta el cambio de los nombres de las asignaturas, siempre eran español, matemáticas y bueno, sí ha ido cambiando algunas cosas, por ejemplo, antes teníamos asignaturas como ciencias sociales luego ya cambio a historia y geografía o conocimiento del medio y ahora esto, pareciera que las vuelven a agrupar (D: 10).
>
> En lo particular ha sido difícil, pero estamos en proceso de poder adquirir esos conceptos y tener cierto dominio ¿verdad? Pero eso yo creo que lo vamos a lograr con el tiempo. No se puede ser así de buenas a primeras, siento que es un proceso que quizá pueda tardar (D: 11).
>
> Conocer los conceptos, los campos formativos, los ejes articuladores, porque ya después de conocerlos, como dice el Profesor 12, ya puede haber una correlación, los conozco y los domino y aplico (D: 5).

Como se puede apreciar, los profesores han acomodado lo nuevo en sus viejos esquemas ya que para anclar la representación de un objeto nuevo toman como referencia las creencias, valores y saberes que tienen, de esta manera las informaciones del objeto nuevo se «anclan» en las preexistentes para volver familiar lo extraño. El anclaje les ha permitido «enganchar» una cosa que es nueva con una «vieja».

Sobre los cambios afirman que el nuevo modelo no difiere mucho de los anteriores, que sigue siendo «lo mismo», al respecto Netzahualcoyotl (2015, p. 20) menciona que esta situación se puede justificar porque hay prácticas que durante cinco, diez o más de veinte años de servicio han estado ancladas a los profesores y ello genera una conceptualización acerca de cómo debe ser la práctica docente y por ello, señalan los profesores entrevistados, transitar de los postulados de una reforma a otra no resulta sencillo porque es todo un proceso que requiere de un proceso de formación. No obstante, a pesar de cierta resistencia empiezan a aparecer ciertos términos en el lenguaje de los profesores, como campos formativos, ejes articuladores o programa analítico que es un elemento primordial y que orienta el trabajo de la NEM, sobre este respecto mencionan:

> Yo digo que la diferencia está desde el programa sintético, para diseñar el analítico que nos estará retardando porque tenemos que considerar elementos del contexto, los contenidos, los proyectos a utilizar y el agrupamiento de las asignaturas (D: 10).
>
> La visión de lo que se espera, porque ahora se espera que las necesidades de la comunidad sean como el eje que nos que nos vaya encaminando hacia que enseñar, o cómo es que debemos de bajar los aprendizajes dentro de nuestro programa analítico (D: 9).
>
> Hicimos un intento de programa analítico, ¿no?, porque se nos dio a conocer el sintético, o al menos yo así lo entendí, donde venían sugerencias de contenidos por grado y tuvimos que quitarlos porque era como para aplicar el siguiente ciclo y también tuvimos que poner otros que sí aplicaríamos eso era el programa analítico (D: 11).
>
> Yo haría mi analítico, analizando el programa sintético, lo contextualizaría con puras cosas que me lleven a lograr el propósito de que los alumnos aprendan a leer y escribir y que dominen números hasta el 100 con sumas y restas de uno y de dos dígitos (D: 4).

Como se ha señalado, uno de los conceptos básicos que se plantean en la NEM es el de programa analítico[63] y se suponía que durante el ciclo escolar 2022-2023 se

63 El Programa Analítico se define como una estrategia para la contextualización de los contenidos. El colectivo de profesores de una escuela revisa los programas sintéticos, seleccionan contenidos, los contextualizan tomando en cuenta las condiciones de su comunidad, los integran, les incluyen los saberes comunitarios importantes, los estructuran tomando en cuenta la temporalidad escolar y establecen sugerencias para abordarlos y evaluarlos.

iniciaría con su elaboración en los talleres intensivos del CTE, para los profesores este programa sería producto de un proceso de construcción que partía del programa sintético, es decir, se elegirían algunos contenidos del sintético para adecuarlos, contextualizarlos y proponer orientaciones para estructurarlos, trabajarlos en las aulas y evaluarlos.

Sin embargo, esta representación se vio trastocada porque al cerrar el ciclo escolar 2022- 2023 se creía que la construcción de programa analítico se iniciaría en la fase intensiva del CTE del ciclo escolar siguiente, pero al analizar los propósitos y las orientaciones correspondientes a este ciclo escolar (SEP, 2023) únicamente se trataba de esbozar algunas posibilidades para usar los libros de texto y contribuir al enriquecimiento del Programa analítico y al diseño de la planeación didáctica. Con ello se modificó la idea inicial y aumentó la confusión entre los profesores porque asumían que el programa analítico ya debía estar elaborado, lo cierto es que en las sesiones de CTE previas a la implementación del nuevo modelo educativo únicamente se hicieron esbozos de este y sólo se tuvieron pequeños acercamientos a los conceptos (ejes articuladores, campos formativos, etc.) de la NEM.

El significado sobre el programa analítico se estaba construyendo entre los profesores ya que era un elemento novedoso, pero la limitante surgió cuando en los talleres de capacitación no se veía una continuidad ni se propiciaba la comprensión de este porque se solicitaban trabajos administrativos para entregar y se asumía que el programa analítico ya estaba construido y que sólo requería ciertas adecuaciones. Esta dinámica generó confusión entre los profesores, pedían capacitación porque no lograban asumirse como los sujetos de saber y ese enfoque al parecer era la alternativa que identificaban y la cual se negociaba como parte de los procesos de formación.

Aprovechando esta coyuntura, surgieron algunos «expertos» que sugirieron pautas para la construcción de programas analíticos, uno de esos «expertos» publicó un libro denominado «Elaboración del Programa Analítico paso a paso» que no era otra cosa que un manual para la elaboración de dicho programa y una sugerencia de autoevaluación. En ese mismo contexto otro «experto» propuso un texto prescriptivo denominado «Orientaciones para la construcción del programa analítico» en el que incluso daba ejemplos sobre este tipo de programas.[64] La principal acción

64 En este período y a la fecha se observa un significativo crecimiento del «mercado académico» para los profesores de educación básica. En este «mercado» lo notable es el surgimiento de una multitud de «expertos» (locales, estatales y nacionales) que con mucho éxito venden su «conocimiento» mediante cursos, conferencias y manuales.

de estos «expertos» fue ofrecer «remedios» o «recetas» ante las confusiones de los profesores, esta acción difiere de lo que señala Tardif (2016) cuando señala que el formador universitario (en este caso experto) debe dejar de desempeñar el papel de «transmisor de conocimientos» para convertirse en acompañante de los docentes, una persona que los ayuda y los apoya en sus procesos de formación (2014, p. 216).

Como se ha señalado anteriormente, otro cambio significativo que propone la NEM se refiere a las metodologías para la enseñanza, se sugiere que para abordar los contenidos los docentes deben diseñar Proyectos, Enseñanza por Problemas o Enseñanza globalizada para trabajar situaciones reales; en general, el trabajo por Proyectos[65] es el cambio más significativo del modelo educativo 2022 y también provocó cierta tensión entre los profesores pues muchos desconocían sus características y aunque algunos comentaban que no era novedoso trabajar con proyectos, el colectivo comentaba:

> Ya hemos hecho proyectos, ahora la diferencia es traer proyectos de la comunidad a la escuela. Pero proyectos hemos trabajado en todas las reformas, proyectos de algún tipo pero entiendo que ahora lo quieren más involucrando a la comunidad (D: 7).
>
> Eso ya lo habíamos hecho anteriormente, a lo mejor no como ahora porque antes era mediante transversalidad y se trataba de integrar asignaturas, para español estaba fácil, pero relacionarlo con formación cívica y ética o con historia o matemáticas, batallábamos un poquito por las actividades que habría que implementar, a mí eso es lo que se me hace un poquito difícil (D: 5).
>
> Yo creo que toda reforma tiene esa esa duda, ese temor de ¿cómo viene?, ¿qué hay que hacer? ¿Con quién hay que trabajar? Ya lo hemos hecho pero ahora será partiendo del contexto social, como lo marca la reforma por proyectos, (aunque) es una cuestión social que no está bien, porque en esa parte es donde mayores debilidades presentan los niños, del contexto donde vienen de la realidad familiar (D: 12).
>
> Mi idea es que van a dejar esa flexibilidad donde yo decido si implementar o no un proyecto, ¿o no se va a poder? yo entiendo que podría decir no me funcionó el proyecto y sigo con mi plan de clase como yo lo elaboro, entiendo que es propuesta trabajar por proyectos (D: 10).

65 En los materiales de la NEM se menciona que los Proyectos son una modalidad de trabajo didáctico que reconoce la pertinencia de la organización comunitaria dentro y fuera de la escuela. De acuerdo al «Libro sin recetas» de primer y segundo grado, permiten contextualizar contenidos, organizando la base del trabajo a partir de la realidad entendidos como un conjunto de actividades que vinculan contenidos con la comunidad.

La representación que tienen los docentes se ancla en sus experiencias anteriores, en las tradiciones o propuestas que ya se han realizado, es el caso de los proyectos. En los comentarios se aprecia que para algunos docentes no es algo novedoso, es algo viejo con algunas adecuaciones, pero que en esencia se han trabajado en otros modelos o reformas educativas.[66] Bajo esta representación los profesores consideran que las diferentes reformas sólo plantean modificaciones en las formas de desarrollar la enseñanza, es decir en cuanto a los métodos y que estos nos siguen otro proceso más que el reciclado.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, Chevallard (1994) ha señalado que existen dos vías para modificar los sistemas educativos, al parecer en México el más recurrente ha sido el cambio de métodos para la enseñanza y esto como lo señala Chevallard,[67] implica un esfuerzo mayor para lograr su efectividad y a pesar de ser la vía más utilizada nunca se han concretado los cambios, entre otras cosas por la manera en la que se les dan a conocer a los profesores, fundamentalmente mediante cursos. Los comentarios que aparecen entre el colectivo señalan que durante los CTE anteriores a la implementación sólo se estudiaron las sugerencias metodológicas de manera superficial, pues la SEP sólo las plantea como una posibilidad de acercamiento y no como un elemento que condiciona la planeación.

> Tampoco me gusta eso de que tengamos que planear por proyectos, porque a lo mejor también es una situación muy cómoda, pero estaba acostumbrado a planear por asignatura y me gustaba, yo pienso que una planeación debe ser algo que nos facilite el trabajo (D: 10).
>
> Esto (el cambio de reformas) se ha venido y se seguirá haciendo también a futuro, nos van a decir aplique la propuesta del 2022 y pues lo siento, yo voy a hacer mi planeación como a mí me funciona, ¿quién van a venir? ¿quién cuestiona si la estoy aplicando? ¿van a venir de arriba a vernos? Aquí es la realidad, mejor yo aplico lo que yo sé y lo que he experimentado (D: 5).
>
> Apegado a mi autonomía yo pediría que me dejen hacer lo que yo quiero, si yo decido no aplicar la planeación por proyectos, que sea parte de autonomía, se dice que

66 En efecto el trabajo por proyectos y la integración de contenidos no es algo nuevo, ya ha habido experiencias en el Sistema Educativo Mexicano con este tipo de metodologías, el Programa de Actividades Culturales para la Educación Primaria (PACAEP) que se trabajó en los 80s es un claro ejemplo de ello.

67 Los métodos de acuerdo con Chevallard (1994) son aquellos programas que se han constituido para darle acompañamiento a los contenidos en el sistema de enseñanza.

siempre ha existido esa flexibilidad, siempre decimos que no están muy rígidos el plan y programas, entonces eso pediría (D: 7).

Va a ser difícil, yo creo que relacionar o vincular los contenidos de matemáticas con algún contenido de ciencias naturales porque a lo mejor no se prestan los contenidos o los temas, pudiera ser que en algunas ocasiones se puedan vincular, pero no siempre, yo creo que esa va a ser la parte más difícil del trabajo por proyectos, en este caso, de ese campo formativo. Sí se puede pero hay que tener mucha imaginación o mucha creatividad, mucho pensamiento de cómo poder vincular un tema de matemáticas con uno de naturales (D: 11).

Va a ser más complicado que el niño se adentre en un contenido vinculado con Ciencias Naturales y otra asignatura como Mate ¿cómo de buenas a primeras el niño (solo) va aplicar un conocimiento nuevo a una asignatura relacionada con otro? parece que el proceso solo sería transmitir conocimientos; yo insisto en que va a ser separado (D: 9).

Al analizar las representaciones sociales que los profesores tienen sobre las metodologías para la enseñanza se puede detectar un cierto rechazo al trabajo con proyectos, ya sea por temor a lo desconocido o por la incertidumbre causada por la ausencia de información y de acompañamiento para la apropiación de dichas metodologías. Otra confusión tiene que ver con la idea expuesta en el «libro sin recetas» de primer y segundo grado donde se menciona que las metodologías sólo son sugerencias o posibilidades para que los profesores conciban en que pueden o no pueden utilizar estas y otras metodologías, sin embargo, más allá de estas sugerencias, ¿qué otras metodologías integradoras pudieran encontrar los profesores?

Otra dimensión de sus representaciones sociales que es una de las principales motivaciones de esta investigación tiene que ver con la dificultad de los profesores para comprender cómo integrar los contenidos en el trabajo por proyectos, en este caso los profesores detectan la complejidad del proceso, en su mayoría los comentarios dan cuenta de que los profesores apuestan más por trabajar los contenidos mediante asignaturas que de manera integrada.

Las formas de trabajo de los profesores surgen de una cultura que se refleja en sus representaciones y cuando se le proponen nuevas metodologías se desestabiliza tal representación y por ende su práctica, porque la transición no se puede dar mediante decreto. Sobre este respecto Díaz-Barriga (2012) menciona que históricamente en el sistema educativo mexicano las reformas han surgido bajo la lógica de un enfoque vertical del currículo «de arriba hacia abajo» y «de afuera hacia adentro» (2012, p. 26)

y por esta razón la transición actual requiere un proceso de acompañamiento para ir formando al profesorado y no sólo solicitarles la aplicación de los nuevos métodos.

La representación que se va constituyendo acerca de la reforma se va concentrando en las situaciones que se rechaza el cambio, en general esta reforma ha introducido diversos conceptos (programa analítico, campos formativos, interdisciplinariedad, metodología por proyectos, entre otras) que son diversos puntos de vista que se van amalgamando unos con otros, pero en general las visiones que se construyen socialmente acerca de esta reforma.

Estamos teniendo una vaga idea de lo que se nos viene, aunque tengamos muchas dudas, no tengamos materiales y surjan muchos comentarios que no podamos resolver (D: 3).

Pero si va a estar bien difícil, porque si no dominamos de 2017 o del 2011, ¿qué vamos a dominar de este nuevo modelo? (D: 5).

Desafortunadamente nunca dominamos al cien por ciento una reforma, no dominamos ni el enfoque didáctico, yo lo voy a aplicar, a lo mejor sólo para despistar al enemigo, voy a tratar de hacer un proyecto cuando me lo exijan, pero algunos temas yo voy a seguirlos trabajando como yo trabajo (D: 10)

Es que hay muchos vacíos, está muy difícil de entenderlo, yo sólo quiero que hagan válida mi autonomía, si nos dicen has trabajo por proyectos, poder decir, yo lo voy a hacer de otra forma porque a mí el proyecto no me funcionó (D: 12).

La representación que se aprecia permite dar pie para el siguiente apartado, pues a pesar de las adversidades, dificultades y obstáculos, la intención y labor de los profesores tiene que ver con concretizar los postulados los planteamientos curriculares vigentes, esto permite indagar el proceso acerca de cómo se pretende enseñar matemáticas en un escenario donde desaparecen las disciplinas y se propone la utilización de proyectos integradores que además ponen en un lugar importante la integración de los saberes comunitarios.

2.5 ¿Y las matemáticas?

Hay una imagen que actualmente se encuentra en el centro de la polémica y tiene que ver con la manera cómo se pretende que se enseñen las matemáticas desde el nuevo planteamiento curricular y con los nuevos los libros de texto.[68]

68 Los libros de texto para los alumnos que propone la NEM abandonan la tradicional división entre disciplinas caracterizan por incluir Proyectos de aula; Proyectos comunitarios etc.

En los siguientes testimonios puede observarse que a pesar de las tensiones, confusiones u obstáculos administrativos, los profesores tienen representaciones sobre cómo enseñar matemáticas desde la NEM. Si bien algunos investigadores han advertido que las matemáticas dejarán de ser una disciplina independiente con problemas propios y que por ello el objeto de estudio se deslizará hacia temas como la igualdad de género y el cuidado de la salud (Valenzuela & García, 2022, p. 338), lo que resulta evidente es que algunos profesores comienzan a detectar la complejidad de integrar los contenidos matemáticos con los de otros campos formativos.

> Habrá mucha dificultad para enfrentar lo nuevo, cuando nos pidan vincularlo, pienso que vamos a seguir haciendo lo mismo, cada asignatura trabajada de manera individual con sus temas, nada más lo vamos llamar lenguajes y pensamiento científico (D: 7).
>
> Yo planteo realizar (actividades) de matemáticas y de ciencias naturales aparte, porque ni la Secretaria de Educación supo contestar cómo se puede trabajar y se supone que ellos deben estar empapados de lo que se está proponiendo. Yo pienso que los vamos a nombrar de esa manera pero se hará aparte las actividades (D: 10).
>
> Para la parte de cómo se va a abordar matemáticas, yo he entendido que a las matemáticas las tendremos que atender separadas o buscar otras alternativas, porque hay muchos contenidos que por más de que yo busque vincularlos no se podrá (D: 12).
>
> La dificultad ahora será algún tipo de enlaces donde no será tan fácil, ¿o será opcional? sí de pronto tengo que checar todo el contenido del sistema locomotor y ver cuál, dónde o cómo vinculo un contenido matemático, eso es lo complicado, muy diferente si trabajo un tema de geografía, como la densidad de la población en ciertos países, entonces podemos usar gráficas, tablas, que representa el eje de manejo de la información (D: 9).

A pesar de esta situación, se deja ver el compromiso de los profesores cuando proponen al menos una alternativa para el abordaje de las matemáticas y comprenden que los métodos que han utilizado les han permitido trabajar de una manera eficiente o quizá porque históricamente es lo que conocen. Lo cierto es que debido a la complejidad que existe con ciertos contenidos matemáticos muchos sostienen la conveniencia de trabajarlas de manera aislada, como mencionó Block (2022) por lo complejo que resulta vincular los contenidos o porque simplemente no se entiende cómo se concretan, aunque cabe aclarar que estos

comentarios pueden sufrir modificaciones en el transcurso de la implementación del modelo educativo 2022.

Es claro que cuando una reforma educativa no pone en marcha procesos de acompañamiento para los profesores, que no conceptualiza el rol del profesor y como menciona Netzahualcoyotl (2015) cuando se agregan adecuaciones de tipo político y administrativo, se puede decir que es una reforma inacabada cuya concretización se vuelve en extremo compleja para los profesores. Así el nudo figurativo de las representaciones sobre las reformas se distingue por pensarlas desde la lógica de la tradición renovadora y no como un proyecto educativo consistente, aunque en sus comentarios los profesores reconozcan las adecuaciones que se han realizado en anteriores transiciones.

> Yo que tengo tercero, cuando hago mis planeaciones tomo de los dos planes, de los aprendizajes esperados (aprendizajes clave 2017) y del 2011, pero no concuerdan, agarro el 2011 y veo los contenidos, luego veo el contenido que viene en el libro por ejemplo de español y no me concuerda con el 2011, entonces agarro del 2011 y del 2017 porque no concuerdan los aprendizajes (D: 7).
>
> Cuando hago mi planeación yo utilizo ambos, de tercero a sexto los sacaba con 2011 y primero y segundo con el 2017, yo siempre checo los contenidos y como dice el Profesora 7 yo checo sobre todo los de español, porque es nuevo el libro y sí, a veces no están con el 2017, están como más con el 2011 (D: 5).
>
> Cuando me dan un tema y si por ejemplo el tema lo domino, busco la referencia en los programas, las dificultades han sido para nosotros porque ahora tengo que emparmé más del tema para poderlo vincular, pues va a pasar lo que dicen los profes, diré agarro de aquí o de allá y de ahí voy a tratar de vincularlo (D: 11).

Respecto de la selección de contenidos, los docentes han generado una representación que se ubica en el intersticio entre las dos reformas, la anterior y la nueva ya que no han logrado definir a cuál programa se vinculan los libros de texto, lo que provoca que los docentes tengan que analizar diferentes programas. En ese sentido, una situación que inquieta a los profesores es saber si los programas de estudio explicitaran los contenidos y aprendizajes esperados[69] y si estos serán congruentes con los libros de texto.

69 En el lenguaje de la NEM, los aprendizajes esperados se denominan Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA).

La representación sobre la dinámica para seleccionar los contenidos se relaciona con el desconocimiento acerca de cómo vendrían organizados los contenidos en la NEM, lo cierto es que dan cuenta de ciertos esfuerzos que se han realizado para concretar la tarea, en palabras de (Netzahualcoyotl, 2015), el compromiso que adquieren se observa de manera implícita, porque va más allá de sus obligaciones institucionales. Es de reconocer que el compromiso que se aprecia, se orienta hacia un primer acercamiento para responder la pregunta ¿cómo se abordarán las matemáticas en este planteamiento curricular?, al respecto los profesores comentaban:

> Yo vería Matemáticas aparte, porque el proyecto como tal ya es el cúmulo de conocimientos, entonces para poder hacer este proyecto, se requieren varios conocimientos previos, no puedes decirle que en el proyecto trabajarás división, sino sabe el proceso de la división (D: 8).
>
> Estábamos comentando que se podría dar el caso en que los niños tengan que sumar al hacer un proyecto y les decimos, sumen estos números y no ponen las cifras ordenadas y acomodadas y pues les saldría mal, tendríamos que explicarles eso (D: 7).
>
> Por ejemplo hay elementos que se van a utilizar en un proyecto como los latidos del corazón por minuto, y una tabla de variación proporcional, cuántos en un minuto, cuántos en x cantidad de minutos, quizá se tendría que ver en clases específicamente de eso, de la variación y parecerá que mi clase no tendrá relación con el proyecto (D: 11).
>
> Yo les decía que matemáticas lo pienso ver separado, incluso estoy buscando materiales como el libro anterior para poder recuperar algunas consignas para trabajarlas por separado, yo creo que el detalle es empezar (D: 10).

El escenario que se plantea para los profesores, es que el campo formativo *Saberes y Pensamiento Científico* será el que incluya contenidos vinculados con matemáticas, es inminente que desde los programas de estudio se pretende un tratamiento interdisciplinario de los contenidos, lo que muchos investigadores advierten es que las matemáticas (Valenzuela & García, 2022, p. 335) dejarán de ser una disciplina independiente con problemas propios, además, en el abordaje de los conocimientos matemáticos se debe combinar con los saberes de las otras disciplinas (Física, Biología, etc.) para producir conocimientos y soluciones integrales en dichos temas.

Los comentarios de los profesores permitieron dar cuenta de sus representaciones acerca del trabajo con matemáticas en la NEM, los primeros acercamientos que tienen les llevan a concebir que la forma en que se tienen que trabajar estos

contenidos será compleja y en dos procesos, primero se pueden trabajar fuera de los proyectos de manera aislada y posteriormente plantearlos en tareas para su utilización, sugiriendo que primero debería existir una construcción y posteriormente una aplicación de saberes matemáticos.

Esta situación no es extraña, pues el planteamiento curricular que había persistido en México consistía en que las matemáticas se abordaban como una disciplina con propiedades específicas. Sobre ese respecto, algunos investigadores en el área de la didáctica de las matemáticas han advertido sobre lo complicado que sería abordar matemáticas mediante proyectos, sobre ello han sostenido que la educación en el mundo no ha cumplido con las expectativas y que en ese escenario se constituyó la Educación Matemática como disciplina científica (Valenzuela & García, 2022, p. 335), desde donde surgieron propuestas en los Institutos de Enseñanza de las Matemáticas de Francia (IREM) donde destacó Brousseau, así como la enseñanza surgida los Países Bajos con los trabajos de Freudenthal; entre otras investigaciones.

En los comentarios de los profesores se puede ver una primer alternativa frente al problema sobre la enseñanza de las matemáticas con el nuevo planteamiento curricular, esta surge debido a la complejidad que advertían autores como (Block, 2022) cuando señalaban que al reducir las matemáticas a su función de cuantificar y hacer cuentas, se omiten las capacidades para desarrollar procedimientos propios y hacerlos evolucionar, para identificar regularidades, para hacer conjeturas y validarlas; en el caso de los profesores surge la inquietud por brindar explicaciones del tema o que los estudiantes conozcan acerca de los procesos. La enseñanza de las matemáticas se queda entonces como un tema pendiente de analizar junto con otros elementos como la planeación didáctica y el lugar de las matemáticas en los LTG.

Conclusiones

La transición entre reformas es una situación que obliga a los profesores a construir representaciones sociales de la situación para dar significado a los acontecimientos, en este caso al proceso que viven desde sus aulas con esta transición, sus representaciones permiten observar algunas preocupaciones del colectivo, y sobre todo interpretar el proceso que viven y la búsqueda de respuestas a la cuestión sobre cómo modular su práctica.

Las representaciones encontradas tienen elementos periféricos diversos, pero evidencian las tensiones y confusiones que surgen en el marco de un nuevo plan-

teamiento curricular. En general, entre los profesores persiste la idea de que el nuevo modelo no responde a una lógica pedagógica sino a la tradición renovadora dado que encuentran ciertos elementos de continuidad y otros que son nuevos, en el momento donde se recuperaron los datos de este trabajo, esta representación parecía orientarse más hacia una «transformación resistente» porque había más percepciones que se oponían al modelo educativo que las que lo aceptaban, sin embargo al apreciar que junto con sus ideas los profesores comenzaban a interpretar los elementos de la NEM y a elaborar adaptaciones para trabajar en el aula, caímos en cuenta de que era una «transformación progresiva» porque las prácticas no son totalmente contradictorias con el nudo central, se da una transformación sin ruptura y los esquemas activados por las prácticas nuevas se integran progresivamente a los del nudo central para constituir un nuevo nudo y una nueva representación.

En esta representación en construcción, se encuentran actitudes que sugieren que a pesar de las tensiones y la resistencia, se percibe la necesidad de contar con una formación vertical, es decir con la añoranza de contar con «expertos» que resuelvan sus dudas desde el lugar del saber, consideran que es el único medio para apropiarse primero y concretar los cambios que sugiere la NEM.

Finalmente, entre las representaciones del colectivo sobre la NEM un aspecto importante tiene que ver con la temporalidad, ante la inclusión de nuevos conceptos, los profesores consideran que para lograr buenos resultados requieren de espacios y tiempos para analizarlos, comprenderlos y darles significado de modo que puedan estructurar su práctica en correspondencia con estos. La ausencia de estos tiempos y de los materiales en los que se explique el modelo educativo son vistos por los profesores como obstáculos administrativos, pues consideran que hay elementos de la NEM que deben ser analizados tanto en las sesiones de los CTE como en las acciones de Formación Continua de la NEM.

No obstante lo dicho, debemos subrayar que lo que aquí hemos analizado da cuenta apenas de los primeros momentos donde los profesores se enfrentaron a ese nuevo objeto social que es la NEM, una tarea importante es continuar indagando para analizar entre otras cuestiones, si las representaciones sociales de los profesores cambiaron en el curso del tiempo, si fueron encontrando respuestas a sus preguntas iniciales y en el caso de las matemáticas, si fueron apropiándose de metodologías integradoras y los diferentes usos de los libros de texto.

Referencias

Abric, Jean-Claude (1994), «L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique», en *Structures et transformations des représentations sociales*. Textes de base en sciences sociales. Delachaux et Niestlé, Lausane, Suize, pp. 73-84.

Araya Umaña, S. (2002), *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión,* San José, Costa Rica, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ávila Storer, A. (2001), *La experiencia matemática en la educación primaria. Estudio sobre los procesos de trasmisión y apropiación del saber matemático escolar.* México D.F.: UNAM.

Block, D. (2022), «Las matemáticas en el plan de estudios 2022: una voz de alerta», en *Nexos*. Obtenido de https://educacion.nexos.com.mx/las-matematicas-en-el-plan-de-estudios-2022-una-voz-de-alerta/

Broitman, C., & Sensevy, G. (2022), «Entrevista a Gérard Sensevy a cargo de Claudia Broitman. Archivos de Ciencias de la Educación», en *Memoria Académica,*núm. *16*(21). Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14743/pr.14743.pdf

Chevallard, Y. (1994), *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado,* Francia, Aique.

Creswell, J. (1997), *Qualitative Inquiry and Research Design: Chosing among five traditions (traducción en español),* Estados Unidos de América, SAGE Publications Inc.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2015), «Métodos de recolección y análisis de datos», en *Manual de Investigación Cualitativa,* volumen IV*,* Barcelona, Gedisa editorial.

Diaz-Barriga, F. (agosto de 2012), «Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innocavión», en *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* vol. III, núm. 7, pp. 23-40.

García, H., & Rodríguez, R. (2019), La educación y el futuro de México. *Plan de diez años para desarrollar el sistema educativo nacional*, pp. 59-76.

García, T. (Octubre de 2022), *Formación autogestiva, relatos de experiencia y aprendizajes en colectivo de asesores técnico pedagógicos*, Guadalupe, Zac., UPN.

Hernández, I. (junio de 2023), «La reforma curricular 2022: disyuntivas entre la política y las aulas», en *Nexos*.

MEJOREDU (2022), *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación,* México, Autor.

Moscovici, S. (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público (traducción a español).* Argentina, Editorial Huemul S.A.

Netzahualcoyotl, M. (2015), *Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica,* México, Universia.

Piñón, D. (2 de agosto de 2023), «La nueva escuela mexicana: hechos, no palabras», en *Nexos*.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jimenez, E. (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa,* Málaga, Aljibe.

Sadovsky, P. (2003), *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*, Buenos Aires, Argentina.

Sadovsky, P. (s/f), *La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar en la enseñanza de las matemáticas*.

Sadovsky, P., Itzcovich, H., Becerril, M., Quaranta, M., & García, P. (2019), «Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la Matemática de la reflexión sobre las prácticas a a elaboració de ejes de análisis para la enseñanza», *Educación Matemática,* núm. 31(2), pp. 105-131.

Salinas, J., Salinas, U., & Gómez, A. (diciembre de 2022), *Pronunciamiento SOMIDEM. Propuesta curricular 2022 de educación básica*.

SEP. (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica Primaria,* México, D.F, AUTOR.

SEP (2009), *Plan de Estudios 2009. Educación Primaria,* México, AUTOR.

SEP (2011), *Programa de estudio 2011, guía para el maestro. Sexto grado,* México, AUTOR.

SEP (2017), *Plan y programa de estudio. Aprendizajes clave,* México, AUTOR.

SEP (2022), *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado.* Ciudad de México, Autor.

SEP (2022), Guía para la Fase Intensiva del Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. México: Autor.

SEP (2022), *Plan de Estudios de la educación básica 2022,* Ciudad de México, AUTOR.

SEP (2023), *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 5,* Ciudad de México: Autor.

Stake, R. (1998), *Investigación con estudio de casos,* Madrid, España, Morata.

Tardif, M. (2014), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional,* Madrid, España, Narcea Ediciones.

Valenzuela, C., & García, M. (Abril de 2022), «Las matemáticas en el Plan y Programas de Estudio 2022 para la educación básica en México», en *Educación Matemática,* núm. 34(1), pp. 335 - 341.

Viñao, A. (2006), «El éxito o fracaso de las reformas educativas: condiciones, limitaciones, posibilidades», en U. d. Murcia, *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*, España, Morata, pp. 43-60.

LA EXPERIENCIA DE LOS FORMADORES DE DOCENTES EN EL CODISEÑO CURRICULAR

Juan Antonio Bocanegra Salas
María de La Luz Jiménez Lozano

En el sistema educativo el currículum se considera el eje articulador de todos los procesos que se despliegan para operar en una determinada realidad, por lo tanto, es una realidad social que se construye y reconstruye en el devenir de su desarrollo, dentro del mismo, se entretejen elementos y subsistemas diferentes, medidas institucionales, organizativas, tradiciones teóricas y metodológicas, posibilidades reales de los formadores de docentes, de los medios y condiciones físicas existentes que configuran a las prácticas de los formadores y estos a su vez lo configuran en un entramado dinámico que se ve influenciado por el contexto sociocultural e histórico en el que se desarrolla. Se rechaza la idea de que este debe contar con estructuración ordenada y jerarquizada, pues esta «no deja de ser una pretensión idealista que olvida que existen agentes intervinientes en la modelación de los contenidos con cierta autonomía propia y desde unos contextos peculiares» (Gimeno, 2008, p. 244), además los esquemas idealistas suelen desconsiderar la complejidad de las dinámicas, sociales, institucionales y pedagógicas.

Al instalarse la nueva reforma curricular de las Licenciaturas en Educación Básica en el país, en agosto de 2022, comenzaron a discutirse las nuevas tareas y funciones que los formadores de docentes tendrían que desarrollar para ser partícipes del rumbo de esta propuesta. En un intento del gobierno, por romper las inercias del pasado y abrir la participación en los niveles de diseño que anteriormente se ceñían exclusivamente a la administración y a los especialistas, les otorgó a los maestros de las escuelas Normales la posibilidad de formar parte del diseño del nuevo plan y programas de estudio, a lo cual denominó codiseño curricular, mismo que SEP (2022) define como el proceso que inicia con la construcción de los programas a cargo de los colectivos de formadores de docentes como al momento en que éstos reconocen e incorporan contenidos locales no previstos en los programas diseñados

desde el plano nacional, que juzgan pertinentes y necesarios en el trabajo formativo con sus estudiantes. Por otra parte, Juárez (2022) explica que el codiseño:

> es un proceso de construcción colectiva centrado en los estudiantes en el que los actores educativos realizan trabajo colaborativo, establecen propuestas curriculares a partir de sus conocimientos y experiencias. El codiseño es visto como un proceso democrático, participativo, en el que se espera un proceso de cambio a mediano y largo plazo (párr. 4).

Lo cual pareciera una propuesta abierta y contextualizada, que se construye a partir de las experiencias y saberes de quienes participan en los distintos procesos educativos, un hecho que da cabida a los formadores de docentes y favorece su autonomía profesional. En el siguiente capítulo mostraremos los resultados del análisis [70]de las experiencias de un grupo de formadores de docentes de una escuela Normal, quienes participaron en el proceso de codiseño curricular, el cual se presenta como una oportunidad para que los formadores participen activamente en la construcción del currículum lo que abre una posibilidad para transitar a un enfoque colectivo de la profesionalidad. En sus narrativas nos permiten desvelar algunas respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los modos de pensar y de pensarse de los formadores de docentes[71]en el codiseño curricular del plan de estudios 2022?, ¿cuáles fueron las dinámicas [72]de la organización en las que se implicaron?, ¿cómo expresan la experiencia [73]vivida en esas dinámicas?

70 El siguiente capítulo ha sido escrito y reescrito en el proceso de formación en el Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en formación de profesores. Forma parte de una investigación más amplia en la que me propuse: Describir los saberes profesionales y experienciales que comparte un colectivo de formadores de la Escuela Normal en el codiseño curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022. En este sentido formarme como formador de docentes y como investigador ha implicado encuentros y desencuentros con quien soy y estoy siendo; ha implicado también un distanciamiento crítico desde el cual reconozco a los otros participantes en la investigación; así como las construcciones y reconstrucciones sobre las miradas hacia el campo de la formación de profesores.

71 Se trata de desvelar la posición desde la que se implican, cómo asumen ellos la participación el codiseño, cuáles son los autorreconocimientos que los disponen a participar.

72 Por dinámicas de la organización me refiero las acciones y relaciones que dan curso al proceso y estructuran el campo en el que se reconocen como codiseñadores, Bourdieu (1998) explica que un campo no es un espacio físico, sino el contexto configurado por las relaciones y los movimientos que hacen los que se están relacionando, en este caso como codiseñadores el campo deja ver las posiciones que asumen, permite identificar si están cerca o lejos de la finalidad de la propuesta oficial.

73 Por experiencia me refiero a los acontecimientos que los formadores de docentes aducen como parte de su mirada sobre lo que requieren prever en el currículum para formar a otros docentes.

Estrategia metodológica

Esta investigación se inscribe en el paradigma cualitativo; el objeto de estudio se configura en torno a las experiencias de los sujetos. El trabajo se está desarrollando por medio de narrativas orales las cuales son animadas mediante entrevistas semiestructuradas en las cuales los entrevistados hablan libre y abiertamente. Los soportes para el análisis de los datos corresponden a la propuesta de Bertely (2007); apoyándome también en Rodríguez (1999): en un primer acercamiento las narrativas son grabadas, a partir de la transcripción se realizan registros ampliados, en los cuales se describen y sitúan los acontecimientos comunicados por los sujetos de la investigación. Estos registros constituyen unidades de análisis donde he procedido a la codificación y categorización como parte del proceso de organización y transformación de los datos. El modelo de triangulacion de Bertely (2007), en el cual se distinguen tres tipos de categorías: las sociales que derivan de los testimonios de los registros, las categorías interpretadas a partir del análisis y las categorías teóricas provenientes de distintos autores que han realizado investigación sobre la experiencia y el currículum. En congruencia con la producción narrativa desde el sujeto las categorías nucleares provienen de la experiencia narrada.

En el estudio participan tres sujetos, una mujer y dos hombres, formadores de docentes quienes fueron parte en el proceso de codiseño curricular en diferentes cursos, en algunos de ellos coincidieron y en otros lo hicieron de manera independiente como se muestra a continuación: Rodrigo y Romina: Trabajo docente en el aula diversificada; Emmanuel y Romina; Alfabetización inicial; Romina: Medio didáctico en el aula multigrado, Gestión educativa del centro escolar y Titulación I y II.

Se pretende comprender el fenómeno educativo que se vincula con los saberes profesionales y experienciales que comparte un colectivo de formadores con el propósito de analizar y discutir la manera en que perciben y experimentan los distintos fenómenos que surgieron en el condiseño curricular del Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022.

Acepciones sobre currículum

Antes de comenzar, debemos aclarar que no hay una única enunciación de currículum, ya que cada una se genera en distintas tradiciones y esquemas de conocimiento que intentan comprenderlo, por lo que dependerá de marcos variables para construir un significado. Hablar de currículum es tratar con un término re-

lativamente reciente, que ha evolucionado en poco tiempo, adquiriendo diversas acepciones y dimensiones que van de la mano de las transformaciones sociales, culturales y educativas. Si bien existe un consenso general sobre su papel como guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las perspectivas teóricas y prácticas sobre el currículo son múltiples y en ocasiones, divergentes.

Desde una perspectiva tradicional, el currículum se ha concebido como un documento normativo, que establece de forma rígida los contenidos, objetivos y metodologías que los formadores de docentes deben de seguir al interior de las aulas, a partir de esta mirada prescriptiva y lineal, se ha generado la crítica pues obedece a un modelo eficientista que no permite responder a las necesidades, a las realidades de los estudiantes y de los contextos donde se implanta. En décadas recientes, han emergido nuevas formas de entenderlo, como un proceso dinámico, flexible y abierto a la interpretación, Gimeno (2007) lo explica como un proyecto cultural que se construye y reconstruye continuamente en la interacción entre los sujetos y el contexto.

Para seguir esta misma línea, el currículum no es un producto terminado, sino un proceso en constante evolución que se adapta a las necesidades y características de cada contexto educativo, incluso como afirma Grundy (1991) «el currículum no es un concepto abstracto, es una construcción cultural, es un modo de organizar una serie de prácticas educativas» (p. 5). Esta organización implica una previsualización de todos los aspectos culturales, políticos, didácticos, administrativos, económicos y teóricos que darán sentido a la propuesta llevada a la práctica. Para Stenhouse, (1984) «es un tentativo para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica» (p. 29), de tal suerte que al estar abierto permite flexibilidad, es un proyecto en el que interactúan ideas y prácticas de forma recíproca, es en este sentido, que el currículum se vuelve un producto en el que los formadores de docentes tienen la posibilidad de interpretarlo, adaptarlo y enriquecerlo con su propia experiencia y conocimientos.

Al recuperar otras concepciones, como currículum se ha entendido de forma dominante el compendio de contenidos por lo tanto diseñarlo implicaba realizar un esbozo ordenado de qué cosas había que transmitir o aprender secuenciadas adecuadamente, en otras palabras, se concibe como una estructura y ordenación precisa de los mismos para poder lograrlos a través de procedimientos concretos. Para lograr un entramado complejo de experiencias, el currículum deberá contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los formadores de docentes, sino también «todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula, en el centro, uso de los textos escolares, efectos derivados de la evaluación» (Gimeno, 2007, p. 230).

Por lo tanto, cuanto más compleja sea la concepción de currículum de la que se parta, más lo será la actividad de diseñarlo y distinta será la seguridad en la previsión de la práctica que se pueda pretender. Cuando es difícil su diseño, adquiere un carácter más tentativo u orientador, menos determinante de la práctica. A partir de estas ideas, coincidimos en que el currículum es muchas cosas a la vez, tanto ideas pedagógicas, estructuración de contenidos de una forma particular, precisión de los mismos, reflejos de aspiraciones educativas, destrezas a fomentar en los alumnos, etc. es un término con significados variables, con la posibilidad de albergar múltiples y muy variadas pretensiones educativas.

¿Qué implica diseñarlo?

Primeramente describiremos la acción de «diseñar», Gimeno (2008) lo explica en términos genéricos como «la confección de un apunte, un boceto, bosquejo, croquis, esbozo o esquema que represente una idea, un objetivo, una acción, una aspiración o proyecto que sirve como guía para ordenar la actividad de producirlo efectivamente» (p. 224), el diseño busca crear continuidad entre las intenciones y las acciones, en consecuencia, requiere de una mirada clara sobre las condiciones en las que se opera, para poder prefigurar una realidad y además obliga a que se pongan en juego saberes y experiencias previas para lograr una creación singular o diseño personalizado que responda a una situación en particular. En este sentido requiere prever las acciones antes de realizarlas, implica una separación en el tiempo en la función de prever la práctica, primero y realizarla posteriormente.

Cuando en esta reforma se les brinda a los formadores de docentes la posibilidad de participar en el diseño del currículum, en el discurso oficial suena incluso como un proceso emancipador para los docentes históricamente desprofesionalizados, se vuelve una tarea muy relevante que le asigna un papel protagónico al profesorado, a otros agentes y las propias escuelas que se convierten en centros para el desarrollo profesional, pero la realidad es que a pesar de lo propositivo que suene se requiere más que buenas intenciones para desarrollarlo, esto necesita tener claros los elementos que intervienen en el proceso, tener nociones y experiencias para poder ordenar las acciones y la dirección que seguirán, conocer las circunstancias

reales en las que se implementará, acceso a los recursos e identificar las limitaciones, debido a que no se diseña de la nada o en lo abstracto, sino considerando las condiciones del alumnado y los distintos contextos que se tengan como referencia.

Según Gimeno (2008):

> Esta perspectiva responde al llamado desarrollo del currículum basado en la escuela, que deja de lado la esperanza en los grandes proyectos cuidadosamente diseñados fuera de la práctica por agentes especializados, para enfatizar el valor de intentos más modestos pero cercanos a las condiciones de los centros y desarrollados en colaboración con ellos y sus profesores. Una perspectiva que se fundamenta también en la necesidad de contar con el papel activo de los profesores en el desarrollo del currículum haciendo de los centros un lugar de desarrollo profesional (p. 241).

La propuesta de considerar a las escuelas como lugares de desarrollo profesional es sumamente interesante, representa una oportunidad para transformar la práctica educativa y responder a las necesidades de los estudiantes en un mundo cada vez más complejo y cambiante, le da valor al reconocer el papel activo de los formadores de docentes para el diseño. Por lo tanto este, anticipa una realidad y las acciones que se deben de implementar, la experiencia previa es fundamental pues la experiencia previa es un conjunto de datos que resulta útil para prever planes apropiados en momentos específicos, aunque siempre nos tendremos que encontrar con la singularidad de cada situación que nos demande respuestas particulares, en este sentido se puede argumentar a favor de los formadores de docentes, pues históricamente han fungido como mediadores en sus aulas de las propuestas curriculares, el diseño de una planeación puede considerarse una experiencia de diseño, pero es más bien una gestión de la práctica, es necesario aclarar que al tratarse como tal de un programa del currículum formal estamos hablando de una situación particular que requiere una formación profesional y cierto grado de especialización, un diseñador tendría que saber el porqué de lo que se pretende y demostrar la capacidad de racionalizar las propuestas.

En esta ocasión el formador asume un rol diferente, pues aparte de proporcionarle libertades nunca antes dadas, tiene el papel de experto en la implementación y en él recae la responsabilidad de implementar el diseño, a lo cual Gimeno (2008) señala que «diseñar consistirá en planificar situaciones ambientales complejas o, como mínimo, tener en cuenta y vigilar los efectos múltiples que se derivan de esos

ambientes» (p. 231). Uno de los retos más grandes para los formadores de docentes en esta tarea, es evitar trasladar ideas de diseño de otros campos, donde el bosquejo de una intención, proyecto o programa, se sigue de manera rígida y no permite cambios ni interpretaciones, asegurando de alguna manera la práctica a implementar, el reto como tal es bastante complejo, pues dentro de las aulas hay situaciones particulares que demandan acciones en la inmediatez que se salen del control y de la prefiguración o diseño previo de esa realidad.

Otro reto importante a vencer por parte de los formadores de docentes en el proceso de codiseño, tiene que ver con que los formadores entienden poco de problemas de diseño general del currículum, en el pasado los diseñadores eran otros agentes totalmente desvinculados de los escenarios educativos. La mayor virtud en este momento para los formadores es que tienen mayor claridad en los contextos cercanos a la práctica, lo cual representa una mirada que hacía falta articular en las tareas de diseño curricular. Una pregunta que cabe plantear es ¿cuál debería de ser el propósito de este diseño curricular?, Beaucham (1981) menciona que, «lo mejor que podemos hacer es crear ambientes en donde a los individuos les quepa la esperanza de obtener experiencias de aprendizaje. La tarea del que planifica el currículum consiste en establecer la estructura fundamental de un ambiente en el que los que aprenden puedan tener experiencias de aprendizaje» (p. 231)., pero ante esta aspiración los formadores de docentes tendrán que superar las tendencias dominantes que han buscado ajustar el currículum para conseguir efectos muy delimitados o eficaces en su defecto, olvidando la complejidad del campo educativo y de la práctica educativa.

El formador de docentes como codiseñador curricular

El papel del formador de docentes en el proceso educativo ha ido evolucionando de forma significativa a lo largo de las últimas décadas, en la reforma actual se espera que la labor del docente trascienda más allá de ser un ejecutor de programas o un transmisor de conocimientos, en un intento por reivindicar su profesionalidad, le asignan la tarea de construir el currículum, enseguida un formador nos comparte su sentir ante la noticia:

> Yo me sentí valorado, me sentí aludido en el término de «van a ser el codiseño ustedes los profesores los que conocen un tanto lo que está sucediendo» y esa parte a mí me pareció muy interesante, me pareció muy llamativo y una verdadera oportunidad

> para hacer un aporte, para llevar todo aquello que uno ha investigado en determinado campo (REG-032024-E).

Emerge, al menos en el discurso, el formador como codiseñador curricular con la encomienda de transformar los procesos educativos a partir de las experiencias que ha generado en su trayectoria profesional dentro de los contextos sociales y educativos donde se ha desenvuelto. Las acciones de codiseño implicaron un proceso de trabajo colaborativo entre diferentes agentes educativos, la intención era romper con la idea del experto que diseña desde afuera para que otros formadores de docentes sencillamente lo implementen. Se abrió la posibilidad de buscar una educación más flexible, particular y significativa para los estudiantes. El involucramiento del docente en la toma de decisiones, sobre el qué, cómo y para qué enseñar, le proporciona un mayor sentido de pertenencia y compromiso con el proyecto educativo naciente, por otra parte, posibilitaba el desarrollo de múltiples habilidades tanto de colaboración, comunicación y liderazgo al interior de los equipos donde colaborara.

En este proceso los formadores no partieron de la nada, se supone que pondrían al centro sus experiencias y saberes construidos, esto se considera un asunto plausible, debido a los antecedentes históricos donde nunca se había abierto alguna posibilidad de este tipo, ya que el currículum siempre se formuló fuera de la práctica de su realización, es decir, se separaban las actividades de idear e implementar con agentes diferentes; enseguida se muestra un testimonio de una formadora al respecto:

> Creo que es un primer paso importante que va a marcar el inicio o que debería marcar el inicio de la importancia de participación de los profesores en el proceso de diseño curricular, eso es fundamental. También creo que la intención es muy buena, porque se abre el diálogo a los formadores a quienes directamente están relacionados con los estudiantes (REG-032024-R).

Para Shön (2010), el diseñador «es alguien que conversa con la situación con la que actúa, que reflexiona sobre una práctica, que experimenta con una idea guiado por principios, que configura un problema, distingue sus elementos, elabora estrategias de acción, configura modelos sobre los fenómenos, teniendo una representación implícita de cómo se desenvuelven estos» (p. 226), por lo tanto como lo menciona la formadora la relación con los estudiantes es un enlace con la realidad educativa,

esto le da mayor conciencia sobre las acciones lo cual le permite racionalizarlas desde el bosquejo y reconfigurarlas.

Ya adentrados en el proceso se fueron presentando los primeros desafíos, pero antes de avanzar, creo que es necesario aclarar un punto. Históricamente los formadores de docentes han tenido dada la tarea de ser ejecutores de diseños externos, esto ha provocado que haya poca comprensión sobre los problemas y dilemas que hay que enfrentar ante el diseño de un currículum, empero, otro aspecto que no se justifica, es obviar la alta responsabilidad que implica formar parte de los equipos de codiseño, según el siguiente relato de una formadora, muchos integrantes entendieron el codiseño de una manera simplista y reduccionista:

> Para muchos compañeros el codiseño se centra en la elaboración de un programa y no entienden aspectos necesarios como ¿qué es un currículo?, ¿para qué se está formando este currículo?, lo ven como un conjunto de pasos que hay que llenar y hay que ser rápidos para completarlos y entre más rápido, mejor (REG-032024-R)

Esto comenzó a comprometer las altas expectativas sobre el ejercicio de forma alarmante. Bien cabría aquí destacar el compromiso y el esfuerzo de los formadores para tratar de subsanar algunas de las debilidades presentadas, pues entre menos sepamos sobre cómo llevar a cabo una actividad, afirma Gimeno (2007) «mayor será la responsabilidad del práctico para dejarse llevar de su propio juicio y encontrar su propio camino de acción» p. 207. Había autonomía para la realización de los programas, pero se requería que estuvieran dispuestos a realizar procesos profundos de reflexión según Shön (2010), para asumirse como diseñadores reflexivos se debe entender que la acción «no es una mera realización de una acción tecnológicamente estructurada, sino que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se pretende utilizar» (p. 201), sino se está dispuesto a esto, difícilmente pueden generarse los resultados previstos.

La experiencia de codiseño resultó un ejercicio diverso que permitió focalizar tanto fortalezas como áreas de oportunidad. Si bien la idea central era sólida y generó altas expectativas, la implementación se enfrentó a desafíos operativos que afectaron los resultados finales. A partir de estas experiencias, es fundamental analizar las causas y continuar en busca de la mejora, enseguida un formador comparte otros comentarios al respecto:

> hablando de las experiencias que hubo en este codiseño, a mí me pareció un ejercicio interesante, me pareció una buena idea, pero mal llevada a cabo, mal ejecutada. Pero al final creo que era una idea interesante, una idea que podía brindar mucho, pero que por la parte burocrática no se concretó de la mejor forma (REG-032024-E).

Aunado a las dificultades al interior de los equipos, por la parte burocrática también hubo vicisitudes, pues no se garantizaron las condiciones para realizar el trabajo de codiseño. No hubo comunicación permanente entre los equipos de codiseño nacional, estatales y locales, por lo que cada unidad navegó con una brújula distinta al puerto que consideraron pertinente. Se dio aparentemente toda la libertad necesaria pero que finalmente se tradujo en un proceso a la deriva, esto porque de antemano sabemos que la toma de decisiones y las condiciones para operar no se ciñen únicamente a los colectivos de formadores de docentes, el currículum está fuertemente condicionado por una dimensión estructural y política que también requiere revisarse, o de lo contrario, todos los esfuerzos realizados por los formadores de docentes que pretenden ser parte del cambio, se quedan en un abismo profundo de aspiraciones.

El currículum moldeado por los formadores de docentes

La construcción del currículum como es natural, resultó una tarea compleja que demandó múltiples acciones de manera simultánea y abierta, requirió de una mirada crítica para aceptar la diversidad de ideas y perspectivas de los integrantes de los equipos, porque sabemos que no es un proceso que se pueda apoyar «en reglas precisas, sino que implica diseño artístico, al tiempo que un análisis crítico, juciosidad y comprobaciones empíricas» (Gimeno, 2008, p. 258), por ende un currículum moldeado por los formadores de docentes se caracteriza por estar permeado de sus creencias, experiencias, teorías y concepciones, aquellas que desempeñarán un papel decisivo son las de tipo epistemológico, responsables de asignar a la currículo significados concretos en el ejercicio profesional, es decir las creencias de los formadores sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje impactan en la selección y organización de los contenidos curriculares, al igual que una influencia del contexto específico donde se desarrolla, determinado por factores sociales, culturales y políticos, recordemos que en el momento histórico donde se desarrolla esta reforma, hay una fuerte carga ideológica de izquierda donde se apela por el desarrollo de procesos democráticos

que impactan en las atribuciones que se le asignan al profesor, a la comunidad y a los estudiantes.

En el siguiente relato, una formadora narra su experiencia y aparece su perspectiva epistemológica dentro de la participación en la construcción del currículum:

> Estoy trabajando en el diseño del curso el «medio didáctico en el aula multigrado», esta experiencia fue muy enriquecedora porque el maestro que nos coordinó nos orientó en los debates y fue generando mucho el diálogo para la construcción del programa. Considerando el qué pensábamos, nos dejó tareas, hicimos investigaciones en diferentes fuentes, presentamos resultados, etcétera. Aquí atinadamente designan a un maestro también conocedor del tema, quien por cierto hizo un excelente trabajo, pero que estuvo al inicio desconcertado porque él no había hecho el descriptor, entonces fue un proceso muy accidentado (REG-032024-R).

Es posible identificar la posición de la formadora, quien reconoce el diálogo y al debate como una parte importante en la construcción del programa, esto apunta a que se inclina por un pensamiento sociocrítico, se pueden apreciar también las libertades establecidas para el codiseño, pues no estuvieron sujetos aparentemente a ninguna situación burocrática en particular; lo que llama la atención es la condición del coordinador, que se describe como desconcertado porque desconocía la naturaleza del descriptor, lo cual es un asunto de descoordinación, ya que quienes hicieron los descriptores de los cursos fueron unos formadores y quienes los diseñaron fueron otros, y por lo visto no se previeron las condiciones formales para que estos dos se reunieran, discutieran y aclararan aspectos inherentes al curso que se estaba diseñando.

En otra narrativa, la formadora explica el proceso de diseño de otro curso:

> Se distribuyeron las tareas, pero nos centramos mucho en elaborar el producto desde nuestros referentes, desde lo que nosotros conocíamos, algunos revisamos el curso de gestión del plan 2018 y 2012 y sobre ello, definimos una idea que a su vez conversamos con el equipo de la unidad y lo comenzamos a delinear, sólo expusimos ese esbozo en una reunión y al final dijeron ¿están de acuerdo?, todos dijimos que sí, y avanzamos. (REG-032024-R)

Aquí es posible identificar que las perspectivas personales de los formadores de docentes con el conocimiento «son una dimensión sustantiva de sus creencias, conocimientos profesionales, y son las que contribuyen a resolver, en una dirección o en otra, los dilemas que percibe el profesor cuando decide metodologías, programa unidades, selecciona contenidos, etc.» (Gimeno, 2007, p. 256), la gestión para el diseño del currículum fue a partir de la libertad dada y sus conocimientos. Lo que resalta como situación preocupante, es el avance que se generó sin llevar a la discusión el esbozo presentado, no hay una reflexión colectiva sobre la práctica antes de realizarla, se están considerando elementos que configurarán la experiencia que han de tener los alumnos desde una sola mirada, no se describe tampoco una revisión sobre el contenido curricular o la presentación de alternativas disponibles a partir de las experiencias previas de los participantes en el equipo de codiseño. Esto puede deberse a muchas situaciones, pero lo que si es necesario destacar es que no se revisaron en conjunto los procesos desde el plano nacional y estatal, tal parece que los dejaron sueltos. Aunado a esto, ya conformados los equipos fueron surgiendo contradicciones por las distintas líneas o tradiciones en las que los sujetos participantes se circunscriben, en el siguiente relato un formador lo describe:

> Faltó precisar cosas y formas de trabajo. Por ejemplo, una es cuál es la esencia del programa en lo general y el Plan de estudios en lo general, cuáles son las líneas de trabajo en cada área de conocimiento que convergen con esa esencia para no entrar en contradicciones. Este ejercicio de ver cuáles son, no se hizo, no lo hicieron en lo nacional y en lo local, pues por supuesto dificulta, porque al no estar claro en lo nacional, en lo estatal y local, menos (REG-032024-E).

Cuando aduce a «esencia», el formador podría referirse a la ausencia de lo que Shulman (1987) denomina como los *conocimientos de los fines educativos, valores y su significado filosófico e histórico*, en el que se sustenta el programa. También es notoria la falta de discusión en torno a más casos como los que se contemplan en el esbozo, modelos metodológicos, ejemplificaciones o la anticipación de algunas consecuencias posibles de la opción elegida en los distintos contextos donde se implementará la propuesta. Con esto no estamos proponiendo una secuencia lineal o un esquema sucesivo, se trata más bien de resaltar aspectos para poder efectuar un proceso de reflexión y deliberación sobre el diseño, pues estos son dilemas fundamentales a los que se enfrenta cualquier diseñador. Afirma Gimeno (2008) «una reflexión y

deliberación que se aplica a múltiples ámbitos y a dilemas muy variados, porque al diseñar el currículum se deciden muchas cosas.» (p. 234), es necesario un rigor y la una mirada crítica sobre los procesos de codiseño, es una tarea de suma importancia que no puede tomarse a la ligera. El proceso invita a que los formadores de docentes se reconozcan como los artistas para efectuar juicios apoyándose en determinadas cualidades que emergen en la práctica mientras transcurre la actividad, la acción debería dirigirse con un sentido más crítico que valore en todo momento lo que es relevante, orientando las decisiones que paulatinamente se adopten, llevando a consenso las decisiones y precisar desde lo nacional, las posturas teóricas y epistemológicas que se van a seguir.

En el siguiente relato se identifica un posicionamiento epistemológico en torno al cómo favorecer la construcción de saberes:

> A partir de un diálogo pedagógico y profesional que se supone desde la concepción de la Nueva Escuela Mexicana debería ser a partir de pedagogías sociocríticas, donde el diálogo es el factor indispensable para la construcción del saber y sobre todo para la educación (REG-032024-R).

El diálogo como medio para la construcción del saber, tiene relación cuando Gimeno (2007) explica que, «el conocimiento cabe ser visto como problemático, provisional y tentativo, que sufre un proceso de construcción y que está sometido a influencias sociales, políticas, culturales e históricas en general» (p. 227), al mencionar a las pedagogías sociocríticas, hay una referencia directa a los aspectos sociales que influyen en la construcción del conocimiento. En este testimonio se hace la crítica a lo que observa la formadora dentro del proceso de construcción, cuando al interior de los equipos se proponen acciones fuera de este posicionamiento, y en lugar de construir el programa a través de un ejercicio dialógico, se proponen ideas más encaminadas a un modelo eficientista, como se muestra en el siguiente relato:

> Finalmente, esa fue una circunstancia que nos permitió avanzar muy rápido, porque incluso lo entregamos en un tiempo muy corto, pero que no nos permitió convertir el codiseño en un espacio de profesionalización. En este curso sólo nos centramos en realizar el producto. La indicación fue: «céntrense en el producto y lo importante es que es que hagan, no tanto que comprendan eso, pues ya es problema de cada quien. (REG-032024-R)

La tarea de diseño, en algunos casos como el que narra la formadora, se asumió por parte de los formadores muy similar al nivel imitación-mantenimiento que describe Tanner y Tanner (1980) en este, los profesores son seguidores del currículum, no cuestionan el material que utilizan y asumen un papel que sirve al mantenimiento de la práctica establecida o a la implantación desde arriba de cualquier modelo. Por lo tanto, se redujo a cumplir con un esquema con las características solicitadas sin llevarlo a un debate a partir del diálogo profesional, lo que lo vuelve un programa determinista para la práctica, más apegado a la idea de un modelo de racionalidad positivista que atenta contra la intención genuina del codiseño, como refiere Gimeno (2008) «cualquier práctica educativa es una operación compleja y querer reducirla a rutina esquematismo no anula esa condición, sólo la desconsidera» (p. 232), buscar la elaboración de un producto final, pareciera ser una alternativa que se ha trasladado de otros campos de diseño o modelos de gestión donde lo que importa es establecer un esquema de instrucción o procedimientos generales, lo que soslaya la complejidad e imprevisibilidad de la realidad educativa, el contexto y las condiciones del alumnado.

En el siguiente testimonio aparece una circunstancia similar:

> Pero realmente no hay como una especie de debate, como decir esto sí, esto no, y luego se vuelven momentos en donde como que hay una mezcla de ideas, pero también en ese sentido puedes sacarle el trabajo adelante de la premura del tiempo, como que uno tampoco quiere o yo en lo particular no quiero tampoco entrar en demasiada discusión (REG-032024-E).

Puede que haya una visión reduccionista y mecanicista en el proceso de construcción del currículum, por las condiciones en las que se desarrolló el trabajo o incluso porque la idea de currículum que se tiene es aún muy esquemática y lineal, como lo señala Gimeno (2007), aquí aparece una condición que limita las libertades de los formadores de docentes, que tiene que ver con el trabajo a contratiempo, definitivamente el factor tiempo en el diseño del currículum no puede estar limitado, el análisis y los procesos de deliberación no se consiguen de manera óptima con la presión del tiempo. Cada nivel de diseño requiere respetar sus procesos de construcción, de lo contrario se establecen mecanismos para avanzar que contravienen el diseño flexible y participativo al comenzar a parcelarlo, en la siguiente narración la formadora explica su experiencia en este mismo sentido:

> En los cursos institucionales, hay una misma lógica de parcializar, sólo te indican a ti te toca esta unidad a ti esta y etcétera, entonces ahí hay otra dificultad, que yo lo coordino, pero desde mi hacer y desde mis formas de proceder, pero no teniendo una visión completa del programa (REG-032024-R).

Su perspectiva epistemológica queda clara cuando hace el señalamiento en contra de la parcelación de los contenidos o en este caso las unidades, lo que Bernstein (1983) describe «como retazos discretos, fragmentos de conocimientos sin relación que, una vez dominados separadamente, forman el conocimiento total, posición favorecida por los currículums no integrados». Esta visión es opuesta al enfoque holístico, que concibe al conocimiento como algo más que la suma de las partes. Al fragmentar una realidad automáticamente se está reduciendo o simplificando; en la actualidad no es posible concebir un currículum que fragmente la realidad, pues esta es más compleja y requiere un tratamiento especial. Como tal, todos los procesos encaminados a diseñar el currículum, deberían orientarse a reconocer la complejidad de las prácticas educativas y la necesidad de contemplarla desde una mirada más integral. Para ello es necesaria la profesionalización, el diálogo, las experiencias compartidas que permiten ampliar nuestros horizontes y perspectivas. Más adelante la formadora narra su experiencia en este sentido:

> Entonces primero está nuestra formación profesional, nuestras ideas sobre educación y en el que no generamos, o no hacemos que estos espacios de codiseño sean una oportunidad de diálogo profesional que realmente promuevan a partir de las necesidades del futuro docente para diseñar lo que ellos ocupan, aunque esa es la intención, no se genera de esa manera (REG-032024-R).

En estos procesos de codiseño, hay una discrepancia entre la intención declarada de diseñar en los espacios de codiseño y la realidad observada, donde estos escenarios no cumplen plenamente su función de promover un diálogo auténtico y generar propuestas a partir de las necesidades reales de los futuros profesionales. Debemos de aclarar que todo esto no busca señalar ni demeritar el trabajo de los formadores en el proceso de codiseño, lo sucedido es una consecuencia del largo proceso de sometimiento, control y condicionamientos al que han estado subyugados a lo largo de la historia, donde las condiciones les venían dadas y todos los parámetros generales de la profesión estaban decididos desde antes por agentes to-

talmente externos al proceso, como afirma Gimeno (2008) se evidencia la desprofesionalización de los formadores de docentes, en el sentido de ver ahí un ejemplo de cómo la práctica del profesor se limita a aplicar planes realizados desde afuera, por los libros de texto, por los materiales curriculares y por las regulaciones sobre el currículum. Estos espacios generados para el codiseño, requieren asimilarse por los formadores de docentes para que puedan romper el marco dado donde por tradición se circunscriben las acciones educativas y una actividad laboral prefigurada, podrían aprovecharse estos resultados para retomarse y dar comienzo a una verdadera autonomía profesional o una dosis limitada de ella.

El currículum en la acción: de lo dicho al hecho

Desde el esbozo inicial, hasta la finalización del escrito que recoge la estructura curricular, se van gestando y desarrollando distintos procesos, empero es en la acción cuando realmente será posible valorar la pertinencia del mismo. Como señala Gimeno (2007) «es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida» (p. 240). En la siguiente narrativa, un formador comparte su experiencia y señala aspectos sobre la dinámica de codiseño al interior de un equipo estatal.

> hace falta poder realmente generar una propuesta más profunda, porque pareciera que nos estamos remitiendo a que hay unos planes de estudio anteriores, vamos a tratar de hacer reciclaje, vamos a tratar de retomar lo que nos sirva para no hacer tanto trabajo, pero estamos pensando en función de cómo trabajo menos o cómo lo hago más rápido y no en función de qué es mejor para la formación (REG-032024-E).

A pesar de que cada equipo de codiseño, tenía las intenciones de crear un programa con determinadas características, fue en la acción cuando se fue definiendo el rumbo de sus estructuras, lo que nos permite ver la ideología curricular que se encuentra presente en los formadores, la cual aduce a la que Schiro (1978) define como eficientismo social, donde prioriza la eficiencia y la rentabilidad en la gestión curricular, pero en detrimento de las dimensiones cualitativas y desde una visión reductiva.

Por otra parte, también es posible identificar las perspectivas personales de los formadores de docentes que median sus acciones y funcionan como un «tamiz decisivo» para sus actitudes, selección y concreción de criterios a la hora de participar en el codiseño curricular. En el relato del formador se puede ver un esquema de comportamiento profesional de carácter práctico que busca priorizar la eficiencia y la reducción de trabajo, en lugar de centrarse en la calidad de la formación y en las necesidades reales de los estudiantes. Lo que también valdría la pena analizar es el tipo de tareas que están incorporando al programa, pues bastantes proyectos curriculares innovadores han fracasado en la práctica, en tanto que las actividades metodológicas de las aulas no se han cambiado, manteniéndose las mismas tareas que se venían realizando.

Reutilizar planes de estudio anteriores sin una revisión profunda, puede reconocerse como un asunto que Gimeno (2008) define como «practicismo acrítico y ateórico que considera no necesitar de otros sustentos» (p. 233), para cumplir con determinadas tareas, sin embargo, el riesgo que se corre es perpetuar información obsoleta y enfoques educativos irrelevantes, esta medida que pretende volver más sencilla la actividad pudiera deberse a la inexperiencia en el diseño curricular, la simplicidad con la que un formador sin demasiada preparación o experiencia se desenvuelve en una práctica educativa demuestra que existen mecanismos simplificadores para reducir la complejidad a dimensiones manejables, en este caso un mecanismo de simplificación utilizado por los formadores, fue el de recurrir a planes de estudio anteriores para soslayar la carga de trabajo, definitivamente sin considerar las necesidades ni de los estudiantes, ni de los contextos específicos donde se van a trabajar.

El currículum evaluado por los formadores

El currículum que no se evalúa, o se hace a través de la evaluación de los formadores de docentes solamente, es difícil que entre en una dinámica de perfeccionamiento constante. Sin un proceso de recuperación de información sobre el codiseño curricular, la reforma podría quedar como un intento más de una gestión de gobierno que buscó un cambio sin contemplar la complejidad que implica un ejercicio de esta naturaleza. En la siguiente narrativa, se expone una forma de evaluación que ejerce una formadora en torno al proceso de construcción del currículum:

> En el «Trabajo docente en el aula diversificada», ahí creo que nos ha faltado mucho la orientación de alguien con mayor expertís sobre el tema. Porque la verdad desconocemos de los conceptos centrales. Aparte, nosotros como integrantes del equipo,

> creo que hemos quedado mucho a deber en cuanto al entendimiento y comprensión de ciertos conceptos como el aula diversificada y en algunos aspectos que no hemos revisado como el DUA, siento que nos faltan muchos conceptos propios de la educación inclusiva. Que no nos hemos detenido a pensar y aun así seguimos avanzando. Pero como nadie toma ese liderazgo teórico conceptual, es complicado que se logre, entonces, ahí veo ese vacío (REG-032024-R).

La formadora destaca la importancia de las concepciones epistemológicas de los formadores de docentes. Esto considerando que los formadores de docentes no tienen una comprensión clara de los principios de la educación inclusiva, y la diversidad, por lo que probablemente les resultará difícil diseñar y llevar a cabo tareas evaluación efectivas. Según lo anterior es necesario contemplar un proceso de evaluación que permita monitorear los avances y hacer los ajustes necesarios antes de continuar avanzando, afirma Gimeno (2007), el «énfasis que pongan los procedimientos de evaluación sobre determinados componentes curriculares es un aspecto más de la transformación del currículum» (p. 273). Es posible identificar el juicio de evaluación desde condiciones interpretadas por la formadora como necesarias, como las conceptuales, implicando a sus esquemas de mediación, tanto experiencias previas como sus teorías implícitas. En cuanto a los procesos y mecanismos de evaluación, hay una clara ausencia de ellos, el siguiente relato de un formador también lo confirma:

> lo interesante sería valorar cuál es el impacto que está teniendo precisamente para poder luego ver si es el más conveniente, ver si se tiene que replantear, ver si se está cumpliendo y al final poder hacer una valoración más objetiva, porque al final, si es una mezcolanza, pues va a ser muy fácil decir, pues todo y nada está funcionando. Es decir, es difícil hacer una evaluación un tanto más crítica (REG-032024-E).

Se destaca la necesidad de una evaluación rigurosa y objetiva para determinar el impacto del currículum, sin información sobre el funcionamiento cualitativo del sistema escolar y curricular, las reformas pueden quedarse en la expresión de un puro voluntarismo con altas expectativas no cumplidas. Para llevar a cabo una evaluación pertinente, es preciso contar con un diseño de evaluación sólido que tenga entre sus funciones fundamentales informar y generar conciencia sobre cómo se desarrollan los acontecimientos en el proceso. De no considerar esto desde el comienzo, sólo se cristalizan los múltiples vacíos que podrían interferir en el buen desarrollo de la propuesta. Una alternativa podría ser, considerar un plan de evaluación en cada nivel de diseño que no simplifique la complejidad de la realidad evaluada. Prosiguiendo con este análisis resaltan otras áreas de oportunidad que se identifican en los juicios realizados por los formadores, en el siguiente relato se señalan algunas:

> Identifico muchas, como el proceso de implementación, este el liderazgo, pues hasta los procesos de convocatoria, creo que no podemos decir «véngase quién quiere constancias», no, al contrario, véngase quien tiene una formación y quien tiene elementos que aportar, pero pues desgraciadamente no se hace ese proceso (REG 032024-R).

La formadora plantea una serie de críticas válidas que merecen ser investigadas a fondo, en cualquier proceso dentro del ámbito educativo debe existir una valoración constante, la evaluación es una práctica compleja que va más allá de la simple medición de resultados, es necesario valorar desde los procesos de selección, de integración, coordinación, codiseño, los programas construidos por los colectivos y finalmente los resultados de su implantación. En el siguiente fragmento, un formador señala algunas alternativas para dar continuidad al proceso de evaluación durante su implementación:

> Una idea podría ser una vez que ya está un programa hecho, quienes lo diseñaron, que lo lleven a la práctica, que lo lleven como curso, en el semestre que toque y que sean esas mismas personas quienes diseñaron luego quienes lo llevan a cabo, quienes lo valoren y quienes lo replanteen. Sería una idea interesante (REG-032024-E).

Esta idea les asignaría nuevos roles a los formadores de docentes, aparte de ser codiseñadores, el formador plantea que también sean responsables formalmente de implementarlo y evaluarlo, desde un punto de vista operativo, sería el primer paso para ir formalizando los sistemas de valoración que se ejecutan desde su modelaje, afirma Gimeno (2008) «la evaluación actúa, como una presión modeladora de la práctica curricular, ligada a otros agentes, como la política curricular, el tipo de tareas en las que se expresa el currículum y el profesorado eligiendo contenidos o planificando actividades» (p. 374), Los formadores de docentes, al diseñar los contenidos y las actividades, tienen un papel fundamental en la definición de lo que se

va a evaluar y cómo, lo que desencadenaría en un proceso de reconstrucción constante de lo que aparece en los programas, recordemos que la fuerza de las evaluaciones formales e informales del formador como reflexión de determinados componentes del currículum es siempre importante, y se convierte en la única realizada explícitamente cuando, no existen controles formales en el sistema educativo.

Las ventajas posibles ante esta idea pudieran ser, que los codiseñadores tendrían un conocimiento profundo del programa, lo que podría facilitar su implementación y la crítica sobre el mismo, esto haría posible identificar áreas de mejora y realizar ajustes en lo subsecuente, siempre y cuando las autoridades educativas lo permitan. Aunque también debemos de advertir que una dinámica como esta podría generar sesgos en los procesos de evaluación, ya que utilizar los resultados proporcionados por las evaluaciones realizadas por los propios formadores como única información disponible para la evaluación del sistema, supone remitirse a la validez y mecánica de realización de los métodos desarrollados por ellos. Al depender exclusivamente de las evaluaciones de los formadores de docentes, se restringe la visión del sistema educativo por la predisposición de los diseñadores a ver el programa de manera positiva e incluso limitar la identificación de áreas de oportunidad por sujetarse a una misma mirada y perspectiva. Lo que podemos destacar de la propuesta, es la importancia que se le da al proceso de evaluación, pues en ella radica la posibilidad de mejorar cualquier proceso y la toma de decisiones, además, representa una herramienta para la mejora del currículum y la práctica educativa. Lo que nos está mostrando el análisis posterior al proceso de codiseño, es esa ausencia que hay incluso hasta el momento, es necesario que se establezcan procesos continuos de evaluación, que permitan la reflexión profunda sobre la complejidad de las tareas desarrolladas. En las emisiones discursivas de los formadores, se desvelan muchas otras necesidades, que tienen que considerarse dentro de los planes de evaluación:

> También se ve en algunos casos que, aunque los coordinadores tienen muy buena formación y entienden muchas cosas, considero que ya en la parte fina del acompañamiento no se da, aún falta que se den esos procesos precisamente de evaluación. Por otra parte, nunca supimos qué pasaba en el nacional y luego ahora juntas a otro equipo para diseñar otro programa de otra cosa y de otra cosa. Pero no hay ni siquiera comunicación entre nosotros, por lo tanto, al final es como dice Laura Frade, entre tanta cosa, entre tantas metodologías, tantas formas, tantos aspectos, se pierde la finalidad. Acuérdense que la finalidad de esta Nueva Escuela Mexicana es la parte socio crítica.

> Entonces hay que comprender la realidad para pensar en cómo mejorarla y transformarla. Y si no estamos partiendo de eso, volvemos a un enfoque disciplinar que no nos ayuda al tipo de maestro que queremos formar (REG 032024-R).

El argumento de fondo señala que, hay una contradicción entre los discursos oficiales que promueven una educación integral y transformadora, y las prácticas concretas que se evidencian en el codiseño; donde hay una fragmentación y desarticulación de los procesos formativos. La falta de una mirada integral y contextualizada puede conducir a una reproducción de prácticas tradicionales y a un distanciamiento de las realidades y necesidades de los estudiantes.

Coincidimos que los formadores de docentes que se incorporan a los trabajos de codiseño deben reconocerse como líderes y comprender profundamente el fenómeno educativo, además de estar dispuestos a compartir y reconstruir saberes con otros en el proceso. La formadora enfatiza en la importancia del acompañamiento, aunque esto debería de discutirse, pues no sería necesario si los formadores se asumen como profesionales con autonomía y como sujetos con saberes. Lo que sí es pertinente es pensar en las formas de evaluación de los procesos, para monitorear los resultados y que se aclare desde la parte oficial, quién y de qué manera los va a desplegar, para valorar internamente en función del propio sistema de valores, prácticas y teorías implícitas dominantes con las que funciona el sistema educativo y el currículum. Esto en razón de lo que sucedió, ya que desde el plano nacional se pudieron realizar valoraciones previas que fueran un referente para los próximos niveles de codiseño, de lo contrario estas omisiones se traducen como amenazas para el ejercicio, señala Gimeno (2007):

> Un sistema que no dispone de mecanismos de información sobre lo que produce queda cerrado a la comunidad inmediata y a la sociedad entera, sin posibilidad de que ésta en su conjunto, previamente informada, pueda participar en su discusión y mejora (p. 375).

El autor subraya lo importante que resulta la transparencia en los mecanismos de evaluación, lo cual inevitablemente derivará en una serie de consecuencias negativas que obstaculizan el proceso de mejora del currículum. Sin datos fiables y asequibles es prácticamente imposible identificar áreas de oportunidad y redirigir las acciones de mejora del diseño realizado. El hecho de que la autoridad no consi-

dere desde el inicio estos procedimientos formales no la exime de las disfunciones detectadas o los resultados poco favorables que se obtengan, es su responsabilidad normar todo el proceso y garantizar el acceso a la información para generar confianza en los procesos subsecuentes. En el siguiente relato una formadora narra algo al respecto:

> El programa nacional no hace esa transposición, es decir, presentar los referentes antiguos y situarlos en la Nueva Escuela Mexicana y decir: «aquí está nuestra propuesta como equipo de codiseño nacional» valórenla. No hacen eso, entonces yo siento que si deja mucho a deber el diseño de los cursos (REG-032024-R).

Sabemos que el campo de la educación está en constante evolución, por lo tanto, es fundamental establecer puentes entre los referentes del pasado y contrastarlos con el presente. Al omitir esta conexión, hay riesgo de que las nuevas propuestas sean percibidas como desarraigadas con la historia educativa de nuestro país. Sin este marco de referencia, resulta muy complicado evaluar el surgimiento de nuevas propuestas, lo que sugerimos tiene relación a lo que Macdonal (1983) describe como un *proceso de evaluación democrática del currículum*, el cual puede contemplar no sólo la obtención de datos para uso interno, sino como un servicio de información a la sociedad sobre las características de la realización del mismo, lo cual de alguna forma libra de toda la responsabilidad al formador de docentes de las disfunciones que pueda tener.

Otro fenómeno que surge en la evaluación realizada por los formadores del currículum que se ha elaborado, tiene que ver con que no se reconoce por parte de la autoridad a todos por igual en relación a los procesos, pues no están abiertos para todas las escuelas normales como lo narra una formadora:

> Hay que formarlo desde la otredad y ayudar a todos, porque, por ejemplo, a nivel nacional, aunque a veces son equipos muy nutridos, realmente si hacemos una valoración muy consciente de qué escuelas están participando, pues vamos a ver que quizá las escuelas con mayores dificultades, donde realmente están aquellos que tienen mayores necesidades y que ocuparían este proceso de emancipación no está participando, porque no tienen las condiciones, entonces como que sí se favorece algo, pero luego lo volvemos elitista y entonces como ese ir y venir es el que tendríamos que ir reflexionando en todo este proceso para ver qué sí del codiseño, qué no, qué nos falta, etcétera (REG032024).

Se está corriendo el riesgo de convertir el proceso de codiseño en un escenario elitista y excluyente. Por lo tanto, implica modificar las dinámicas, mecanismos de selección y evaluación para promover un codiseño inclusivo, equitativo y democrático, que se mantenga constantemente en ajuste considerando aciertos, errores y áreas de oportunidad. Se requieren procesos más rigurosos que cuiden la selección de los participantes, por un lado, no es posible aceptar a cualquiera, ni muchos menos obligarlo, como relata el formador en el siguiente testimonio:

> Con nosotros hubo mucho interés, pero en el caso de las otras normales no fue así. Entonces se vieron un tanto obligados o se vieron en la necesidad de obligar a los colegas a participar. Entonces eso ya me empezó a desanimar, porque ya no era una intención propia o genuina y se notaba por ejemplo en las ausencias que había, en no proponer coordinadores o no involucrarse demasiado (REG-032024-E).

Resulta ineludible que quien forma parte de los equipos de codiseño, debería de estar convencido, tener un interés real por compartir y aportar al proceso, contar con una formación profesional sólida y la experiencia en temas educativos. De lo contrario se corre el riesgo de convertir esta oportunidad de construir el currículo, en un asunto meramente burocrático donde sólo se integran quienes buscan el reconocimiento y una constancia. Obviamente, también tendría que haber condiciones que garanticen el desarrollo del proceso con normalidad, sin el factor tiempo por encima, porque esto en definitiva siempre abrirá la posibilidad para dejar cabos sueltos y procesos mal logrados e inconclusos.

> Cuando se dio la presión temporal dije, no, pues esto ya no va a funcionar porque estas condiciones que teníamos no eran las más óptimas para poder llevar a cabo el trabajo (REG-032024-E).

Las autoridades en un principio, aseguraron que habría condiciones especiales para quienes participaran en el codiseño, pero la realidad es que no sucedió y fueron muchas las circunstancias que resultaron adversas para el desarrollo de los trabajos. Lo cierto es que aún hay tareas pendientes por cumplir, el formador Emmanuel menciona algunas:

> Ahorita lo estamos comentando, pero no hay alguien del estado o la federación que me haya preguntado, oye ¿qué te pareció?, ¿tú que modificarías? y que creo que tendría que hacerse porque luego se tiene que pensar en cómo esta experiencia se puede aprovechar para futuras ocasiones (REG-032024-E).

Sin duda alguna, el proceso de construcción de un currículum es muy complejo, no hay estructuras dadas, ni esquemas exactos, empero, se requiere comenzar a construir lo que Gimeno (2008) denomina como modelos de referencia a partir de las experiencias de los agentes participantes en todas fases activas y postactivas del codiseño, aunque es un tipo de evaluación muy compleja y subjetiva, podría ser útil para el contraste entre criterios variados y transitar a la mejora por medio de la comprensión de las dinámicas implementadas para reconfigurarlas. Una de las grandes debilidades de los sistemas educativos es la constante transición de reformas y la deficiente implementación de la evaluación, a la llegada de un nuevo planteamiento curricular muy pocas veces se sabe a ciencia cierta el impacto que tuvo el anterior y, si es posible darle continuidad o mejorar ciertas acciones, aunque esto pudiera ser ilusorio porque cada uno obedece a un proyecto político-pedagógico distinto, lo consideramos necesario.

También debemos decir que es comprensible la postura de los formadores de docentes, pues el proceso les implicó una inversión de su tiempo y recursos, es inaceptable que no exista un dispositivo formal para recopilar las experiencias de los participantes, especialmente de aquellos que han estado involucrados y se han comprometido firmemente en todo el proceso de codiseño curricular.

Reflexiones finales

En este punto, sabemos de la complejidad del diseño del currículum, hemos llegado a la conclusión de que «no existe una fórmula universal válida de diseñar el currículum» como lo afirma (Gimeno, 2007, p. 230), cada una de ellas supone opciones no del todo equivalentes para la práctica. La historia de la didáctica y las experiencias vividas por formadores y especialistas ofrecen «ejemplos» muy diversos para considerar. Más que buscar la fórmula mágica, será útil discutir sobre los problemas implicados y las dimensiones sobre las que tomar opciones. El análisis del codiseño curricular también requiere considerar las interacciones entre diferentes elementos, como las tareas, las decisiones prácticas, los contextos y la burocracia que está detrás de todo. Al comprender la arquitectura de la

práctica curricular, se pueden mejorar las acciones educativas y contribuir a un desarrollo más eficiente del currículum.

La evaluación es un componente esencial y su desarrollo requiere una comprensión profunda de sus diferentes dimensiones y funciones. Es posible aprovechar estos espacios de codiseño como una oportunidad para generar el diálogo profesional, que realmente promuevan los cambios que en términos de formación se requieren y aspirar a la construcción de un currículum deliberativo donde los esfuerzos conjuntos, los saberes y las experiencias se decanten en una propuesta curricular contextualizada a la realidad de los estudiantes. Sin embargo, en esta reforma las buenas intenciones encontraron obstáculos por múltiples factores que son complejos de resolver a la primera. Algunos de los elementos que podrían mejorarse, según los modos de pensar de los formadores, es que, obligatoriamente para el codiseño, se requiere una formación específica, ellos señalan en la crítica a algunos agentes que están liderando los procesos, pero que no tienen la formación necesaria para hacerlo, lo cual compromete fuertemente el desarrollo del mismo, porque no poseen una comprensión amplia de lo que están encabezando. También se evidencia que algunos formadores aún no son conscientes del impacto y las implicaciones de este trabajo de codiseño, lo que deriva en una ausencia de diálogo profesional, ya que, según las experiencias analizadas, los espacios de codiseño no siempre se aprovecharon para discutir profesionalmente entre formadores de docentes.

Algunas cuestiones por atender para mejorar los procesos de codiseño curricular:

- Implementar estrategias para facilitar la comunicación y el trabajo colaborativo entre los formadores de docentes con diferentes perfiles de formación, a partir de encuentros regulares o reuniones de los equipos que participaron en el codiseño para que discutan en torno a las acciones implementadas.
- Promover la conformación de comunidades de aprendizaje profesional mediante espacios para analizar investigaciones y publicaciones relevantes en torno a los temas educativos que consideren pertinentes y permitan repensar el proceso de codiseño.
- Reclamar espacios de diálogo e intercambio de experiencias vividas en el codiseño, desde el plano, nacional, estatal y local; organizando encuentros periódicos para discutir los cambios que son necesarios para cada espacio curricular.

- Promover una visión integral de la educación y del currículo entre los responsables del codiseño, como destaca Carr y Kemmis (1986) al referirse a la necesidad de entender la educación en su complejidad y contexto, en lugar de aplicar soluciones uniformes.
- Hacer énfasis en la finalidad del currículo y las necesidades del futuro docente en el proceso de codiseño. Mantener en el centro la relación entre los contextos y los sujetos a quienes se dirige el currículum.
- Contemplar procesos de evaluación del currículum en todas las fases del codiseño, ya que no hubo una propuesta formal para la valoración de las distintas etapas desarrolladas.

Finalmente, hay señales que indican que no hubo realmente un proceso de codiseño como se planteó al comienzo, en su lugar se dio una especie de diseño individualizado y parcelado con diálogos parcialmente abiertos y constructivos, en el que cada equipo realizó a contratiempo lo que pudo, con lo que tenía a disposición. Resta esperar los resultados que surjan, porque en este momento es anticipado enunciar lo que sucederá en la práctica, pues como aduce Gimeno (2008), es en la práctica donde «todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una forma u otra; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida» (p. 240), mientras tanto, este ejercicio de análisis intenta desvelar las condiciones de una realidad que se generó en el codiseño curricular y que en el curso del tiempo se sigue reconfigurando.

Referencias bibliográficas

Beaucham, G. (1981), *Curriculum Theory,* Illinois, Wilmette.

Bernstein, B. (1983), *Clase y pedagogías visibles e invisibles,* Madrid, Akal.

Bertely, M. (2007), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar,* Barcelona, Paidos.

Bourdieu, P. (1998), *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto. Les Éditions de Minuit,* Madrid, Santillana.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research,* London, Routledge.

Gimeno, J. (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica,* Madrid, Morata.

Gimeno, J. (2008), *Comprender y transformar la enseñanza,* Madrid, Morata.

Grundy, S. (1991), *Producto o praxis del curriculum,* España, Morata.

Juárez, C. (29 de 09 de 2022), «Las reformas educativas para la formación de maestros», en *Crónica*.

Macdonal, B. (1983), «La evaluación y el control de la educación», en J. y. Gimeno, *La enseñanza, su teoría y su práctica,* Madrid, Akal.

Ródríguez, G. (1999), *Metodología de la investigación cualitativa,* Málaga.

Schiro, M. (1978), *Curriculum for better schools: The great ideological debate,* Englewood, NJ, Educational Technology.

SEP (2022), *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro,* México, Autor.

Shön, D. (2010), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones,* Madrid, Paidós.

Shulman, L. (1987), «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», en *Harvard Educational Review,* vol. 57, pp. 1-22.

Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del currículum,* Madrid, Morata.

Tanner, D., y Tanner, L. (1980), *Curriculum development,* Nueva York, Macmillan.

LOS AUTORES

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO. Profesora de carrera, egresada de la Escuela Normal Rural «Justo Sierra Méndez» de Cañada Honda, Aguascalientes y de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León. Maestra en Educación por la Universidad Autónoma del Noreste y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Desde 1985 se incorporó a la formación de profesores y a la investigación educativa en la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional, donde colabora en el Doctorado Regional en Desarrollo Educativo que promueve esta obra.

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.

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 en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la Unidad 321 de la UPN.

ELIZABETH AGUILAR CRUZ. Profesora de educación primaria de formación. Ha desarrollado estudios de Licenciatura en Educación Primaria, Maestría en Educación con Campo en Formación Docente y Doctorado en Educación. Por más de 20 años se ha desarrollado en el ámbito de la formación de docentes en las áreas de Asesoría técnico pedagógica, colectivos escolares y gestión escolar. Desde hace 12 años incursiona en la línea de investigación didáctica para la formación de lectores y escritores en Educación Básica. Actualmente es docente de la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 Zacatecas.

JUAN ANTONIO BOCANEGRA SALAS. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Loreto, Zacatecas. Ha trabajado en escuelas primarias del estado de Zacatecas y como formador de docentes en la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos». Es Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321 de Guadalupe, Zacatecas. En la actualidad es miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Gobierno del Estado de Zacatecas y alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

JOSÉ ALONSO GARZA GUTIÉRREZ. Estudiante del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 321, en el estado de Zacatecas, México. Es Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente por la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente se desempeña como profesor en educación básica, en el nivel primaria, ha fungido como tutor para los docentes noveles (principiantes) en el programa de tutorías en México y participado en diferentes congresos nacionales e internacionales, sus principales líneas de investigación son el acompañamiento pedagógico, la inserción a la docencia, la tecnología educativa y su apropiación en la práctica docente.

FILIBERTO GARCÍA DE LA ROSA. Licenciada en Letras por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa por el Centro de Estudios de Posgrado de Jalisco. Ha sido profesor de maestría en líneas teóricas y de intervención, actualmente es profesor de secundaria en el estado de Jalisco y alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores.

DAVID URIEL RODRÍGUEZ ESQUIVEL. Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Español por el Centro de Actualización del Magisterio en Zacatecas, Maestro en Enseñanza de la Lengua Materna por la Universidad Autónoma de Zacatecas, alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores en la UPN sede Zacatecas. Cuenta con nombramiento de perfil PRODEP. Actualmente es profesor-investigador de la Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”.

JUAN ALBERTO SANDOVAL HERNÁNDEZ. Licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural «Gral. Matías Ramos Santos» de San Marcos, Loreto, Zac. Maestro en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 321 de Guadalupe, Zac. Ha sido profesor de grupo y director en escuelas primarias de Zacatecas. En la actualidad se desempeña como profesor de Escuela Normal y es alumno del Doctorado en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de profesores en la Unidad 321 de la UPN.



MÚLTIPLES MIRADAS SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES.
TRAYECTOS Y TRAYECTORIAS DEL DESARROLLO EDUCATIVO
de Jaime Calderón López Velarde
Luis Manuel Aguayo Rendón
(coordinadores)
se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Signo Imagen
en el mes de octubre de 2024
500 ejemplares