



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES

**ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA ZONA
ESCOLAR 078 DE CHIAPAS. SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS
POR DOCENTES DEL PRIMER CICLO ESCOLAR**

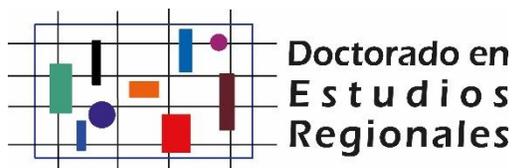
TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN ESTUDIOS REGIONALES

PRESENTA
ALFONSO MATAMBÚ SALAS

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER

CO-DIRECTORA DE TESIS
DRA. DULCE MARÍA CABRERA HERNÁNDEZ

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
MARZO, 2017



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
DES CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 16 de marzo de 2017.

Oficio No. TDER/165/17.

C. ALFONSO MATAMBU SALAS

Promoción: **SEXTA**

Matrícula: **14162012**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

" ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA ZONA ESCOLAR 078 DE CHIAPAS. SIGNIFICADOS CONSTRUIDOS POR DOCENTES DEL PRIMER CICLO ESCOLAR ".

Se le **autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



DR. APOLINAR OLIVERA VELAZQUEZ

Coordinador (a) del Doctorado en Estudios Regionales.



C.c.p.- Expediente/Minutario.
GEGA/AOV/mcmd*

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología el apoyo otorgado para la realización de mis estudios de posgrado, los cuales concluyen con esta tesis como producto final del Doctorado en Estudios Regionales.

No. de beca: 170521.

Agradecimientos

A los doctores y doctoras del Doctorado en Estudios Regionales que compartieron sus saberes, conocimientos y experiencias para acompañar, guiar y orientar mi formación profesional.

DEDICATORIA

A todos y todas las personas que hicieron posible realizar este trabajo.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. REGIÓN: SEDE DE LA EXPERIENCIA VIVIDA Y LOS SINIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA	25
1.1. Planos y características de la región.....	28
1.1.1. Características de las escuelas de la zona escolar 078.....	34
1.1.2. Problemáticas en las escuelas de la zona escolar 078.....	62
1.2. Regionalización: características que distinguen la región.	65
1.2.1. Caracterización de los docentes y la zona escolar 078 de educación primaria.....	71
1.2.1.1. La reconstrucción de la trayectoria del profesor como eje transversal de la región de la enseñanza.	77
CAPÍTULO II. UNA EPISTEMOLOGÍA PARA LA EXPERIENCIA VIVIDA Y EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.	85
2.1. El paradigma interpretativo	88
2.1.1. Antecedentes fenomenológicos y la subjetividad.....	94
2.1.2. La experiencia vivida como haz epistemológico.....	107
2.2. La interpretación.....	110
2.2.1. Una propuesta fenomenológica-hermenéutica	113
2.3. Teorías de la experiencia y el significado vivido.....	121
2.4. Ruta metodológica de la investigación	123
2.5. Procedimiento metodológico	130
CAPÍTULO III. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN DEL DOCENTE EN LA EXPERIENCIA VIVIDA CON LA LECTO-ESCRITURA.	137

3.1. La trayectoria de formación del docente en la experiencia vivida.....	150
3.1.1. Ámbito familiar	156
3.1.1.1. El baúl de los libros viejos: un contexto sociocultural que te marca ..	156
3.1.1.2. Una cultura del esfuerzo e implicaciones en el contexto familiar en la formación profesional: ¿De dónde vienen los profesores?	173
3.2. Ámbito escolar.....	177
3.2.1. Ese Oso se Asea, ma-me-mi-mo-mu: una enseñanza por repetición, tradición que no se olvida.....	178
3.2.2. Espacios vacíos en la formación profesional inicial que demandan atención.	187
3.3. Ámbito profesional.....	194
3.3.1. Expectativas en la formación continua y profesional: dispositivos prácticos para cambiar la enseñanza.	195
 CAPÍTULO IV. ENSEÑANZA VIVIDA DE LA LECTO-ESCRITURA Y PRÁCTICA	
PROFESIONAL: EXPERIENCIAS ANECDÓTICAS	
4.1. ¿Enseñar, como me enseñaron? o ¿Cómo enseñar a leer y escribir?	215
4.2. La región vivida de la enseñanza de la lecto-escritura: voces que demandan atención.	234
 CAPITULO V. ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA Y PRÁCTICA	
PROFESIONAL: EXPERIENCIA REFLEXIVA	
5.1. La experiencia reflexiva: un dispositivo inicial para romper con las prácticas rutinizadas.	263
5.1.1. Retos en la enseñanza vivida	280

5.1.2. Experiencias para comprender la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura como proceso en el espacio vivido.	288
5.1.3. Un doble reto en la enseñanza inicial del profesor	292
CAPITULO VI. ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA Y EXPERIENCIAS	
SIGNIFICATIVAS	302
6.1. Reivindicar la práctica profesional: reflexividad en la enseñanza para una experiencia significativa en la región.	303
6.1.1. Me cayó el veinte, de lo rutinizado a lo reflexivo.	320
6.1.2. La región en la escuela	330
6.2. Valoración de la experiencia: el alumno y el maestro	335
CONCLUSIONES	342
REFERENCIAS	369
Anexo 1. Cédula de Registro. Perfil Docente y Directivo de la Zona Escolar 078	375
Anexo 2. Guion de Entrevista a Profundidad (Docente)	377
Anexo 3. Extracto de la entrevista “A”	378

INTRODUCCIÓN

Esta investigación “Enseñanza de la lecto-escritura en la zona escolar 078 de Chiapas. Significados construidos por docentes del primer ciclo escolar”, se centró en analizar los significados de enseñanza de los profesores¹ en el marco de sus propias voces, evocaciones, saberes, aprendizajes y modos de vivir la enseñanza de la lecto-escritura. Estas últimas se entienden como experiencias vividas en determinados espacios – temporales, las cuales fueron el hilo conductor para la reconfiguración de las trayectorias.

Al enfocar la mirada en aspectos rememorativos, la significación de la enseñanza permitió recuperar la experiencia y reconstrucción de las trayectorias, así como entender el sentido que los docentes le dan a la enseñanza en sus prácticas y saberes construidos durante su ejercicio educativo en diversos escenarios. Por lo que una interrogante inicial fue ¿cómo a través de la enseñanza de la lecto-escritura, en tiempos y escenarios distintos, los docentes, van colectando y construyendo sentidos y saberes en torno a una práctica y cómo construyen esa experiencia? Esto, en relación a comprender ¿Por qué en la zona escolar 078 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, se presenta bajo nivel de aprovechamiento escolar, reprobación en los segundos y terceros grados y existencia de alumnos que no saben leer ni escribir en grados más avanzados? A pesar de ser atendidos por docentes con más de veinte años en el servicio y más de diez años en la rutina de la enseñanza de la lecto-escritura en el primer ciclo escolar, tal es el caso de los profesores de esta zona escolar.

¹ Diez docentes de educación primaria, de estos 7 son mujeres, que por cuestiones de anonimato se les representara con tres siglas (MGO, MCO, MVV, BBB, MGG, TAA, MMM), y tres hombres (AMS, UJB, TSF). Los cuales cuentan con más de 20 años en el servicio y más de 10 años en la rutina de la enseñanza con grupos de primero y segundo grado. Siendo esto una característica central de los participantes de esta investigación.

A nivel nacional, se han realizado numerosos estudios para conocer la situación por la que atraviesa el país en lo que corresponde a este rubro; Montalvo (2013), expresa que según resultados del Programa para la Evaluación Internacional de alumnos, México, ocupa el lugar 34 de los 34 miembros de la OCDE y en la posición 53 de entre los 65 países que hicieron la prueba. Asimismo, se señala que el 41 % de los alumnos mexicanos no alcanzan el nivel de competencias básicas (nivel 2), y menos del 0.5% logra alcanzar los niveles de competencia más altos (niveles 5 y 6). En lo que corresponde a Chiapas, éste está por debajo de la media nacional (424) en la escala global de Lectura, ocupa el penúltimo lugar con un promedio de 371, solo por arriba de Guerrero con un promedio de 368.

A nivel región, de acuerdo a datos estadísticos (2013-2014) de la zona escolar 078 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, proporcionada por la supervisión escolar de la misma, la reprobación se acentúa más en algunas escuelas y grados que en otras. De las 13 escuelas que conforman la zona, en una de ellas se observó reprobación en primer grado con un 5.6 %, en otras tres escuelas la reprobación se localizó en segundo grado escolar hasta con un 4.8 %, y en una escuela en el tercer grado se observó el 11.1% de reprobación. Estas diferencias también se observaron en los perfiles grupales, en el que se da a conocer el momento de conceptualización de aprendizaje de la lecto-escritora de los niños, llamando la atención escuelas con alumnos de segundo grado que todavía se encuentran en el nivel presilábico, es decir, que no saben leer y escribir de manera convencional.

Estas preocupaciones también fueron manifestadas por los profesores, expresando que una de las problemáticas que inciden en el bajo nivel de aprovechamiento escolar es la falta de aprendizaje esperado de la lecto-escritura en niños del primer ciclo escolar y comprensión lectora en los grados de tercero a sexto y, que al no lograrlo limitan las posibilidades de mejorar los resultados no sólo en la asignatura de español, sino también en las otras asignaturas curriculares, así como para resolver problemas de la vida cotidiana. La preocupación de los docentes ante esta situación y por la falta de profundidad de los aprendizajes de los alumnos, que al no lograr los conocimientos básicos en el grado cursado, los aprendizajes se rezagan y los contenidos del grado siguiente adquieren mayor complejidad para desarrollarlos; y para el docente, su enseñanza representa mayor reto.

Lo antes mencionado son aspectos y elementos que abrieron la posibilidad de estudiar cómo los docentes han construido significados y significan la enseñanza de la lecto-escritura, con todo ese recorrido y cúmulo de experiencias con los que han llegado a la zona escolar federalizada 078, considerando sus experiencias profesionales en diferentes condiciones, procesos y contextos. Situación que despertó el interés por conocer cómo ha afectado en el proceso de enseñanza de la lecto-escritura las iniciativas de las reformas educativas en los profesores, los programas de actualización y profesionalización, programas y proyectos para fortalecer los procesos de la enseñanza de los docentes y en consecuencia el aprendizaje de los alumnos, así como la afectación de las vivencias de los docentes en diferentes tiempos, escuelas y espacios socioculturales.

Este planteamiento permitió suponer que los profesores con más años de servicio en la docencia y en enseñanza de la lecto-escritura son los que más saberes han construido y movilizado para transformar sus prácticas y quizá lograr aprendizajes de un modo diferente a lo mecanizado, repetitivo y tedioso. Es decir, romper rutinas para construir nuevas y mejores experiencias de aprendizaje para sus estudiantes. En este supuesto se creó la idea de que los docentes proceden de diversas regiones de Chiapas, en su recorrido por ciertas estaciones de parada fueron construyendo, de algún modo, experiencias que en la actualidad convergen en la zona escolar 078.

Desde esa mirada, se buscó comprender los significados de enseñanza que los docentes de la Zona Escolar 078 han construido en más de veinte años en el servicio de la docencia y más de diez años en la rutina de la enseñanza con alumnos de primero y segundo grado. Por tanto, la investigación giró en torno al objetivo general: Analizar el sentido que los docentes del primer ciclo escolar de educación primaria de la zona escolar 078, le dan a las experiencias vividas adquiridas en la enseñanza de la lecto-escritura durante su práctica educativa. De las que se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Comprender los significados sobre la enseñanza de la lecto-escritura que han construido o reconstruido a través de los años los docentes que actualmente están en la Zona Escolar 078 y que han impartido clases en grupos del primer ciclo escolar en escuelas Primarias Generales Federalizadas, pero cuya experiencia se ha adquirido en su tránsito por escuelas ubicadas en otras zonas y regiones de Chiapas.

- Conocer las experiencias que han tenido, con relación a la enseñanza de la lecto-escritura, los docentes que actualmente trabajan en la zona escolar 078, quienes han impartido clases en el primer ciclo de educación básica en diferentes escuelas y regiones de Chiapas, durante al menos diez años.
- Analizar la relación que establecen los docentes entre el currículum formal y el conocimiento práctico en contextos culturalmente diferenciados que encuentran al enseñar la lecto-escritura en las escuelas ubicadas en distintas regiones de Chiapas.

Al conocer, interpretar y comprender los significados de las experiencias vividas de los docentes, esta investigación no se limitó a describir las vivencias, situaciones, implicaciones y procesos de enseñanza o descripción del recorrido físico o geográfico por donde transitó el docente, ni mucho menos a la descripción de reformas educativas, enfoques y métodos de enseñanza. Sino que trascendió en el marco de la interpretación y significación de los testimonios.

De este modo al organizar, analizar y entrelazar aspectos teóricos de la experiencia vivida, con relación a la interpretación de la subjetividad emergidas de testimonios y del reconocimiento de vivencias como saberes contextuales y culturales construidas y movilizadas en la trayectoria de los profesores de educación primaria, el trabajo adquirió un sentido de comprender y hacer una investigación con enfoque regional que traspasó fronteras espaciales y temporales. De lo geográfico, administrativo o plan a una región sede, no por estar en un espacio geográfico de privilegio (Tuxtla Gutiérrez, Chiapas), sino por lo que implica esa construcción de saberes de los

docentes y el sentido que le dan a la enseñanza a partir de la experiencia vivida. Lo cual abre la posibilidad de movilizarlas y crear otras alternativas para reencausar el ejercicio docente y el aprendizaje de los alumnos.

Aunque este trabajo se aproximó al mundo subjetivo de los docentes desde un enfoque interpretativo fenomenológico, se reconoce que no se cuenta con testimonios de los alumnos de estos profesores para comprender desde otra perspectiva las transformaciones de los actores. Esto en razón de que la investigación se enfocó en interpretar las rememoraciones de las experiencias vividas del docente desde su propia voz y particularidades significadas. Sin embargo, adquiere valor e importancia por lo que implica rescatar los saberes, experiencias vividas y el modo en se han movilizad o subjetiva y prácticamente en más de veinte años, las cuales son transcendentales para reorientar prácticas de enseñanza y aprendizajes tanto para futuros docentes, estudiantes, administrativos, docentes activos, directivos, padres de familia y todo aquel se interese, preocupé y ocupe por la formación de los alumnos de educación primaria.

Por tanto, se abrió la posibilidad de estudiar las experiencias y la forma de comprenderlas desde tres categorías de análisis (anecdóticas, reflexivas y significativas). Las cuales aportaron elementos para comprenderlas y reconstruir a partir de éstas, las trayectorias de formación y aproximarse al mundo al que han interactuado, en un proceso de vaivén entre puntos no lineales que se tocan y entrecruzan para movilizar los saberes, experiencias y significaciones de los actores. De esta manera la investigación permitió comprender en los docentes, las afectaciones de las vivencias, evocaciones, recuerdos y reflexiones que provocan de algún modo éstas en las transformaciones y significatividad de la enseñanza. Esto, al reconocer sus potencialidades y

debilidades, así como las afectaciones que provoca un tipo de aprendizaje en determinados espacio-tiempos.

En este sentido, esta investigación se convirtió en una oportunidad de aprendizaje y reflexión continua, lo cual permitió tomar conciencia en los actores y en el propio investigador, al comprender que cada sujeto tiene su propia historia, oportunidades, posibilidades y recorridos vividos que los hace diferentes en la práctica en la que persiguen un mismo fin “el aprendizaje de la lecto-escritura”. Aspectos que se han movilizad y han afectado de algún modo en lo personal y profesional, que no son pretextos, ni limitantes o condicionantes definitivas para emprender la transformación en la enseñanza, quedando abiertos a construir nuevas experiencias. Por tanto, esta experiencia de investigación se abre como una posibilidad de aprendizaje, que invita a la reflexión y construir nuevos significados de la enseñanza desde un mundo de las experiencias vividas en el desde los estudios regionales.

Desarrollar una investigación desde esta perspectiva y en estos tiempos de incertidumbre, vicisitudes y tensiones que ha provocado en los docentes la implementación de las reformas educativas en México y en particular en el estado de Chiapas, se convirtió en un doble reto y aprendizaje para el investigador. El primero, referido a la aproximación al campo de estudio, debido a que la presencia del investigador y acercamiento a los docentes propiciaba desconfianza, en el sentido de cuestionar “¿para qué va a servir la información”, o “hacia donde se van a enviar los datos?” “¿Tendrá alguna repercusión en el aspecto laboral?” O la expresión de “¡siempre es lo mismo!” Estas tensiones fueron dando un giro en el proceso de la investigación al dar a conocer el objetivo de la investigación, además fue necesario llevar un

procedimiento sistemático de trabajo, responsable y habilidoso para establecer contacto y compromisos con los actores (supervisor escolar, directores de escuelas y docentes frente a grupo).

Los datos proporcionados por los docentes permitieron seleccionar a los participantes y obtener información a través de entrevistas a profundidad. De este modo se inició un entramado con el análisis de los testimonios y la búsqueda teórica-metodológica del objeto de estudio. Esto adquirió sentido regional en el modo que los aspectos culturales y diversos contextos en el que vivieron la enseñanza (indígenas, rurales, urbanas y escuelas de modalidad multigrado, unigrado, matutina o vespertina), permitieron significar los saberes construidos en lo que se vivió, sucedió, aplicó y aprendió. Todo esto, permitió comprender cómo de alguna manera los conocimientos, saberes y experiencias construidos en los diferentes escenarios se han constituido en una práctica cultural y como elemento referencial para enriquecer su enseñanza y construir otras experiencias en la zona escolar 078.

Por tanto, el conocimiento regional, quedó constituido por la particularidad, la dinámica de vaivén que existe entre la experiencia inicial o previa y la experiencia nueva o continuada de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes. Esto se visualizó al describir, interpretar y comprender el sentido de las prácticas rutinizadas, los espacios, momentos e interacciones que transformaron las formas de pensar, de entender e interactuar con el mundo. Lo cual implicó enfatizar en las experiencias, los procesos, relaciones y contextos en las que se han desarrollado los actores, sus trayectorias de formación, historias de vidas, saberes, y modos de actuar en tiempos y espacios diferentes.

Al reconocer por donde han transitado los docentes, abrió la posibilidad de conocer las particularidades de la región; son los saberes culturales que los profesores aprendieron, recrearon, modificaron con el paso del tiempo y escenarios determinados, hasta llegar a la estación de la zona escolar 078 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Espacio que se configuró como un escenario sede del conocimiento regional en relación al objeto de estudio.

La zona escolar 078 del nivel de enseñanza primaria, pertenece a la Secretaría de Educación, la cual coordina y emite los planes y programas para la formación de la educación básica, siendo éste uno de los niveles educativos que se imparte a niños y adultos. Escenario en que los docentes se movilizan y configuran sus experiencias en una región planeada y programada, (Baudeville citado en Boisier, 2007). En esta mirada, el concepto de región de estudio de ésta investigación tiene relación con la región plan, como el escenario macro en que se ha constituido la región sede. Esto en el sentido, de que el subsistema educativo federalizado de nivel de educación primaria general de Chiapas en el que, al igual que en otros subsistemas, se han operado diferentes Reformas Educativas (por ejemplo, 1993, 2000, 2011). Sin embargo, dada las características en el que se abordó la investigación y al objeto de estudio, y entendiendo que, en ésta región plan al interior se presenta a las experiencias de enseñanza como una región interna, se fortaleció con información de la procedencia de los docentes, no sólo geográfica, sino cultural, social, familiar, escolar y profesional.

En este panorama, se entra al escenario en el que han transitado los docentes en relación con los enfoques de enseñanza emitidos por la región administrativa o plan, en la que se plantean cambios y reformas. En México, en estas tres últimas décadas, se han planteado reformas

educativas para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y alcanzar el logro educativo, proponiendo enfoques y programas compensatorios que orienten a los profesores y a las profesoras de educación primaria a implementar una enseñanza que desarrolle las competencias comunicativas del español: hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, estas iniciativas no han logrado los resultados educativos esperados en Chiapas, posicionándonos en los últimos lugares de aprovechamiento escolar y preparación profesional en el nivel de educación primaria, acentuándose ésta problemática en las poblaciones indígenas. Situación que muestra las carencias del sistema para responder a las necesidades y diversidades regionales.

Es en éste contexto en que se movilizan los docentes y construyen experiencias y significaciones en sus recorridos por diferentes escenarios, pero que en determinado momento llegan a una estación como última sede de parada de sus prácticas sociales rutinarias en la enseñanza de la lecto-escritura, por lo que surgen los siguientes cuestionamientos ¿Cómo las experiencias de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes han adquirido sentido durante su práctica educativa? ¿Cómo han significado la enseñanza de la lecto-escritura los docentes en relación al currículum formal y el conocimiento práctico en contextos culturalmente diferenciados durante su trayectoria profesional en Chiapas? ¿Cuáles son las experiencias de la enseñanza de la lecto-escritura que los docentes han cambiado en relación a los contextos en los que han trabajado y se han formado? ¿Cómo los docentes de educación primaria del primer ciclo escolar de la zona 078, significan la enseñanza de la lecto-escritura, a partir de sus experiencias vividas en diferentes contextos?

En este sentido, la investigación, da respuesta a estos cuestionamientos, tomando como perspectiva de trabajo el enfoque interpretativo. Esto como resultado del programa de formación del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, inscrito en la línea de investigación “Educación, actores y procesos de enseñanza-aprendizaje”, y relacionada con la sub línea “Subjetividad y procesos educativos”. Programa inscrito al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la cual apoyó para realización de éste estudio.

Para presentar el trabajo teórico-metodológico y de campo que se realizó en esta investigación, el contenido se ha estructurado su contenido en seis capítulos, en la que se da a conocer un modo de construcción de conocimiento regional desde las experiencias vividas. El trabajo finaliza con las conclusiones en el que se da a conocer la trascendencia de las afectaciones de las vivencias, los tipos de experiencias configuradas y significadas, así como las trayectorias reconfigurada en las experiencias vividas y saberes construidos y movilizados en un modo de vaivén, los cuales dan a comprender la trascendencia y el modo de significar una enseñanza. Aspecto que da una idea de comprender otras problemáticas y la relacionalidad que existe entre éstas con el fenómeno estudiado, tal es el caso de los bajos índices de la comprensión y gusto por la lecto-escritura en los alumnos, bajo nivel de aprovechamiento escolar, reprobación, analfabetas funcionales, entre otras. Situación que provoca no sólo la reflexión, sino invita a la acción y a la toma de decisión y transformación en el proceso educativo. En esta lógica se da a conocer la estructura de los capítulos.

El capítulo I tiene por objetivo presentar la relación que existe entre región y la enseñanza de la lecto-escritura, en el sentido de pensar que la región es un concepto que permite pensar la

enseñanza de la lecto-escritura como un saber regionalizado desde lo anecdótico, reflexivo y significativo. Se presenta la perspectiva inicial de región plan que orientó al estudio y permitió construir la región sede de la enseñanza significada en la experiencia vivida de la lecto-escritura configurada en la experiencia del docente y proceso de ésta investigación, con enfoque fenomenológico y aportes teóricos propuestos por Álvarez-Gayou (2010) y Giddens (1995). En un ejercicio de intelección se demarcaron las fronteras de la región, la cual centró la mirada en comprender el sentido regional a partir de las características de los actores, particularidad de sus vivencias de la enseñanza de la lecto-escritura. Configuración que está sustentada en el entramado teórico de las experiencias vividas y las significaciones de las enseñanzas emergidas en los testimonios de los profesores en espacios y tiempos vivenciales. En este mismo capítulo se describe las características y particularidades de la zona escolar y de los actores, de las que se reconstruyen las trayectorias.

El capítulo II plantea el concepto de la experiencia y su relación con la región. Concepto que permitió describir y rescatar las significaciones y reconstruir en ellas las experiencias y trayectorias. En esta se expone la mirada epistemológica y el marco teórico metodológico para aproximarse a lo vivido. En este proceso se desarrolla el enfoque interpretativo y se presentan algunos antecedentes fenomenológicos para analizar la subjetividad como un espacio interior en el que se significa la enseñanza, la cual está íntimamente relacionado con la construcción de saberes que devienen de las interacciones de los actores en los diferentes espacios sedes en el que se ha desempeñado, desarrollado y experimentado la enseñanza. Se plantea a la experiencia vivida como como haz epistemológico para su interpretación; apoyándonos en una propuesta

fenomenológica-hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen (2003) y Ayala (2008), de los que se retoman elementos teóricos del objeto de estudio.

El capítulo III tiene como objetivo presentar la historia de los docentes para regionalizar sus saberes (anecdótico, reflexivo, y significativo), para dar cuenta de esto se procedió al análisis de los datos y reconstrucción de las trayectorias de la vida familiar, escolar y profesional. De este modo se presentan los elementos que la conforman visualizando el sentido e importancia que le dan a los aspectos socioculturales e historicidad del profesor, así como la transcendencia e influencia en su senda de vida, formación personal y profesional. En este proceso y de acuerdo a las situaciones, vivencias y significaciones en cada ámbito vivido (familiar, escolar y profesional), en el que se constituyen como sedes formativas por sus interacciones y significaciones de afectividad, valores, cultura, pensamientos, aprendizajes, conocimientos y experiencias, se enfatizó en las situaciones, vivencias, actividades y experiencias significativas en relación con la lecto-escritura. Esto con la finalidad de comprender cómo la influencia e interacciones desarrolladas en los diferentes espacios incidieron en la manera en que visualizan y entienden su enseñanza.

En los capítulos IV, V y VI, se presentan tres categorías de análisis de las que se observaron tres tipos de experiencias vividas que permiten visualizar cómo se regionaliza un saber sobre la enseñanza de la lecto-escritura. Experiencias que no son ni mayoritarias, ni predominantes, sino dinámicas. Esto abrió la posibilidad de conocer como los docentes piensan, construyen y mueven un saber regional. Un saber que vinculado con la enseñanza de la lecto-escritura significada y rememorada adquiere una perspectiva regional. Se muestra el sentido de la práctica profesional

de los docentes en educación primaria. En estos capítulos se hace una distinción metodológica para el análisis de las experiencias y sus significaciones. De las cuales se han realizado tres grupos de acuerdo a las características y particularidades: las experiencias rutinarias, reflexivas y significativas.

- El primer grupo corresponde a la categoría de las experiencias rutinarias anecdóticas, entendidas como el acto consciente en un plano discursivo repetitivo, rememorado de las actividades de enseñanza habitadas en determinado espacio y tiempo. En esta conceptualización las experiencias se quedan a nivel de vivencias simples, referidas, recordadas tal y como fueron vividas, es decir, es un acto netamente evocativo. Esta definición está configurada a partir del referente conceptual de rutinización de Giddens (1995), en el sentido de las prácticas repetitivas de la enseñanza de la lecto-escritura, en el que se evocan de manera literal y se repiten por tradición o costumbre. El fin de analizar estas experiencias es rememorar para rescatar las evocaciones, y tomarlo como punto de partida de análisis. De acuerdo a esta connotación y a las características y niveles de profundidad de análisis de cada situación vivida, se han organizado y discutido las experiencias por temáticas.
- El segundo grupo de experiencias, corresponde a la categoría de las experiencias reflexivas, entendidas como aquellas vivencias evocadas, conscientes, reflexionadas que movilizan a nivel cognitivo y afectivas, de la que se aprende y generan las condiciones para el cambio y transformación a nivel preceptivo sobre la práctica de la enseñanza. Esta definición está configurada a partir de conceptos y referentes teóricos de Giddens (1995),

Bárcena (2005), Schön (1998), Boud, Cohen y Walker (2011), en la óptica de apuntalar el sentido de reflexividad que los profesores y profesoras hacen sobre su enseñanza. El fin de esta categorización es reflexionar y analizar sobre cómo los docentes construyen significados de la enseñanza a partir de la experiencia, retomándolo como el hilo conductor que le da sentido a través de la reflexividad del propio protagonista en su formación.

- La tercera categoría la conforman las experiencias significativas, entendidas como las situaciones que no se limitan en la evocación reflexionada, sino que trasciende, se autocritica y establece comparación y relación con vivencias anteriores, libera el pensamiento, saberes y percepciones que transforman la vida cotidiana y profesional, y produce un cambio interior que se proyecta en sus acciones. Esta definición está configurada a partir de conceptos y referentes teóricos de Van Manen (2003), Contreras y Pérez de Lara (2010), Perrenoud (2001). La finalidad de esta categoría está enfocada en comprender como contribuye a la transformación de la práctica profesional y cotidiana. Al igual que las categorías de experiencias anecdóticas y reflexivas, en ésta se organizan las temáticas de análisis y discusión.

En la parte final se presentan las conclusiones, que ha emanado de la reflexión y análisis de la información obtenida a través de las voces de los protagonistas del mismo. Cabe resaltar que éste estudio partió de los datos empíricos, apoyándose de la entrevista a profundidad como técnica principal de la recolección de información y de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, poniendo en el centro al objeto de estudio. Para desarrollar este estudio regional,

la fenomenología abrió la posibilidad de comprender a qué le dan importancia y sentido en la enseñanza de los docentes, haciendo por una parte un ejercicio de descripción del fenómeno y de los datos de información, pero al mismo tiempo reflexionando, interpretando y resaltando los aspectos, pensamientos y saberes trascendentales de los profesores sobre las vivencias.

Por tanto, el estudio se ha centrado en el protagonista de la enseñanza de la lecto-escritura, respecto a cómo lo comprendió, vivió, y desarrolló recuperando con ello experiencias², prácticas, historias, cultura, formación, política y visión social que caracterizan a los docentes que en la actualidad están en la zona escolar 078 de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, elementos de gran relevancia para la transformación personal y profesional. De esta forma, las experiencias vividas por el docente en una región y todos los elementos que han estado presentes en su construcción y que de alguna manera han influido en el accionar, o tal vez en sus resultados, de grupos del primer ciclo escolar de Educación Primaria General Federalizada de la Zona Escolar 078, como una zona sede por la concentración y convergencia de profesores con diferentes tipos de experiencias. Con esta investigación se estaría obteniendo una perspectiva respecto a los significados y experiencias de los docentes construidos en su hacer y quehacer, y dar cuenta de un conocimiento actual sobre un espacio educativo poco explorado.

² Conocimientos o habilidades que parte de lo vivido en un periodo determinado. Enseñanza que se adquiere con la práctica o que aporta a la vida misma (*Diccionario Manual de la Lengua Española Vox*. 2007).

CAPÍTULO I. REGIÓN: SEDE DE LA EXPERIENCIA VIVIDA Y LOS SIGNIFICADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA

¿Por qué la investigación “Enseñanza de la lecto-escritura en la zona escolar 078 de Chiapas, significados construidos por docentes del primer ciclo escolar”, tiene una perspectiva regional y constituye un aporte a la región y a los estudios regionales? Este planteamiento permite reflexionar y hacer un ejercicio de intelección para demarcar y centrar la mirada en la particularidad de las vivencias significadas de la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes. Que al interpretarlas y organizar el análisis desde tres categorías (experiencias anecdóticas, reflexivas y significativas), abrió la posibilidad de encontrar el sentido regional configurado por un proceso de significación en movimiento, experiencias y saberes construidos en las experiencias vividas de la enseñanza y en su formación familiar, escolar y profesional.

De este modo, las significaciones, experiencias, evocaciones emergidas de la subjetividad de los docentes, representaron los ingredientes esenciales de las trayectorias que constituyen la región. Al comprender desde lo interpretativo cómo la enseñanza es vivida y significada por los docentes, y cómo esta se construye y adquiere sentido en la práctica, la región trascendió de lo geográfico y plan a una región sede.

La primera para localizar físicamente la zona escolar 078 de educación primaria, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. La segunda, por ser comprendida y delimitada administrativamente por la Secretaria de Educación en el que se plantea una curricula educativa estandarizada y homogénea, que permitió conocer los datos y características de los profesores y hacer un recorrido de sus significaciones en las experiencias vividas construidas por diversos

escenarios y contextos. La tercera por estar ubicada la zona escolar en la capital del estado considerando a esta ciudad como un espacio geográfico de privilegio para los docentes por sus características particulares que la distinguen de otros municipios del estado de Chiapas.

Las perspectivas de estos planos en relación con las características particulares de la zona escolar 078, permitieron construir la región sede de la experiencia vivida de la enseñanza significada de la lecto-escritura. Esto al movilizar los pensamientos y reflexionar la realidad estudiada, la cual permitió transitar de una región geográfica y plan a una región sede, no específicamente por el espacio privilegiado que ocupa físicamente la zona escolar al estar ubicada en la zona metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, sino por la particularidad de construcción y movilización de saberes que se han significado en ese espacio.

Esta configuración está sustentada en el entramado teórico de las experiencias y las significaciones de las enseñanzas emergidas en los testimonios de los profesores en espacios y tiempos vividos. Aspectos que en el seguimiento interpretativo de sus percepciones, sentimientos, conocimientos, métodos y prácticas han dado la posibilidad de comprender el modo de cómo cada profesor construye, transforma, sustenta y sedimenta la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto de la rutinización y reflexividad. Construyendo de esta forma un recorrido en el que se observa un proceso de significación en movimiento, en el que el tiempo y espacio convergen en la corporalidad del actor. Es decir, en la encarnación de prácticas y saberes que se movilizan en un modo de vaivén (experiencias anecdóticas, reflexivas y significativas). Las cuales trascienden de acuerdo a la significatividad.

La comprensión de ésta realidad se profundiza al visualizar en los testimonios los tiempos y espacios de formación de los profesores, desplazamientos, y vivencias en diversos escenarios, del que se configuraron las trayectorias. Dimensión que requirió tres ámbitos de análisis, el familiar, escolar y profesional. Esta última, fue el escenario central de las significaciones de la enseñanza de la lecto-escritura, en el contexto de las experiencias vividas, las cuales constituyeron las trayectorias.

Las significaciones se concentraron en tres temáticas de análisis: la experiencia anecdótica, reflexiva y significativa. Estas categorías permitieron profundizar y entender las particularidades de las experiencias, en las que se visualizaron la trascendencia, efecto y movilidad de las significaciones de las vivencias. Interpretando en este sentido el modo de cómo van significando, movilizándolo y construyendo la experiencia. Desde esa mirada, se regionalizaron los saberes y se construyó la región *sede de la enseñanza significada en la experiencia vivida de la lecto-escritura*.

Este modo de entender la región, permitió comprender la movilidad y cruces de las vivencias significadas, y buscar el sentido de los significados de la enseñanza, construidas en los docentes en diferentes escenarios y en determinados momentos. Esto sin obviar que las vivencias se significaron en testimonios emergidos en el tiempo de las entrevistas a profundidad, y en espacios áulicos en el que el profesor interactúa y construye la experiencia.

Por tanto, el presente capítulo presenta la región sede de la enseñanza significada en la experiencia vivida de la lecto-escritura configurada en la experiencia del docente y proceso de

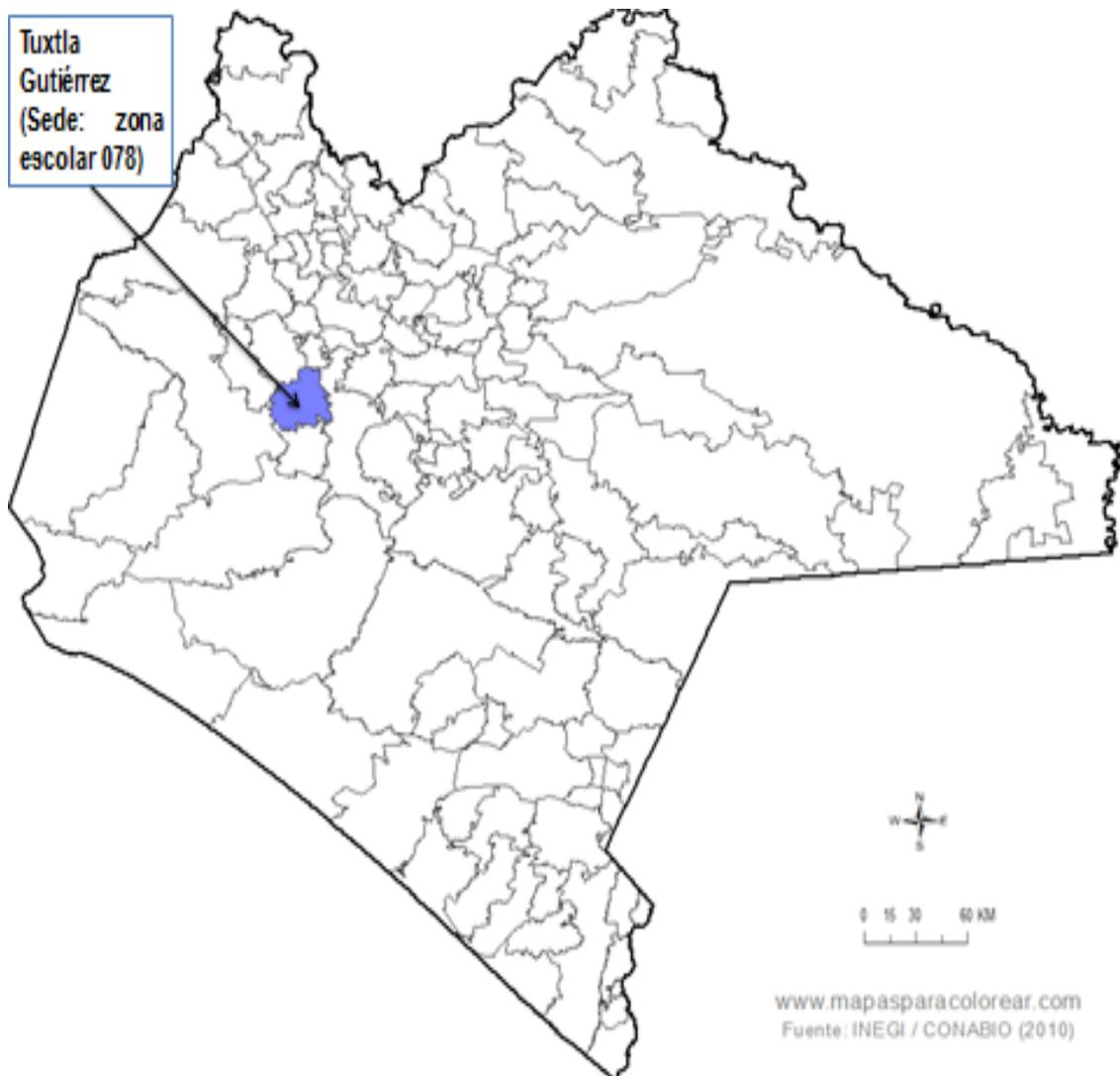
ésta investigación, con enfoque fenomenológico y aportes teóricos propuestos por Álvarez-Gayou (2010). Perspectiva que contiene los conceptos de temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida) que orienta a demarcarla y construirla en relación a un entramado de elementos significativos vividos por los actores en determinados momentos y escenarios.

A continuación se presenta el proceso de construcción y los elementos que integran la región sede de la experiencia vivida de la enseñanza significada de la lecto-escritura.

1.1. Planos y características de la región.

La configuración de la región de ésta investigación partió de tres planos: el geográfico, plan o programa y sede. El primero, para localizar geográficamente y administrativamente a la zona escolar 078 de educación primaria, ubicada de manera espacial en la ciudad capital y cabecera regional de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en el marco de la región socioeconómica I metropolitana de esta entidad. En la siguiente figura se identifica de manera geográfica la ciudad mencionada.

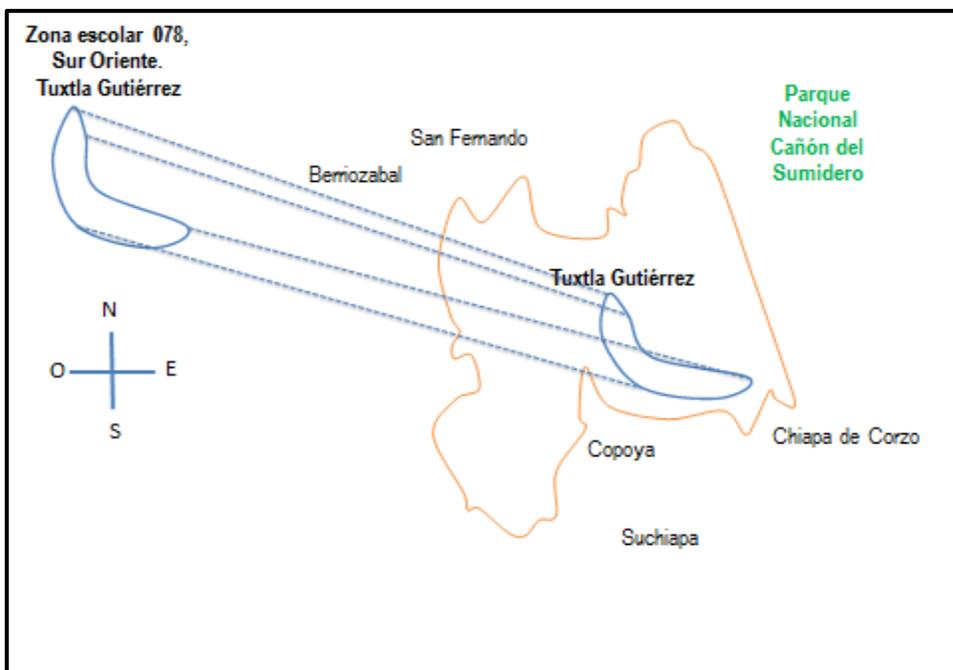
Figura 1. Localización geografía de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Ciudad en la que se ubica físicamente la zona escolar 078.



Fuente: INEGI/CONABIO (2010). <http://www.mapasparacolorear.com/mexico/mapa-estado-chiapas-municipios-nombres.png>. Localización espacial geográfica de la zona escolar 078. Adaptado por Matambú (2015).

La zona escolar 078, es el escenario principal de las significaciones de esta investigación. Por su ubicación en la capital del estado de Chiapas, acceden a este espacio (en su mayoría) profesores con diez o más años de servicio docente.

Figura 2. Ubicación geográfica de la Zona Escolar 078. Región Oriente Sur de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Fuente: Elaboración propia.

Son 13 las escuelas que conforman la zona escolar 078, ubicadas en 11 colonias y barrios, de las cuales 11 escuelas son de turno matutino y 2 de turno vespertino. Del total de escuelas de turno matutino, dos de ellas son de modalidad multigrado, es decir los maestros atienden dos o más grados en el mismo grupo. Esta zona cuenta con 112 docentes y 3076 alumnos, integrados en 122 grupos de alumnos distribuidos en los grados siguientes: 21 grupos de primer grado, 21 grupos de segundo grado, 21 grupos de tercer grado, 21 grupos de cuarto grado, 19 grupos de quinto grado y 19 grupos de sexto grado. Este es un espacio delimitado geográfica y administrativamente por la Secretaría de Educación del estado de Chiapas, en el que se localizan los docentes que en este estudio han significado sus experiencias en la trayectoria vivida. Sin olvidar que las construcciones de las experiencias se construyeron en el recorrido por diferentes sedes.

identificar los espacios donde el docente ha experimentado y significado la enseñanza, priorizando el aula como el espacio de interacción y significación personal y profesional. Esta interpretación visualizada, en la forma que él reflexiona o no sobre los resultados, métodos o estrategias. En este sentido se puede comprender cómo se ha constituido la región y el proceso de regionalización.

La perspectiva inicial de la construcción de la región no está acotada a las características espaciales de localización geográfica y administrativa en la que se sitúa la zona escolar, sino por el modo particular y condiciones de capital experiencial en las que han llegado los profesores a ésta última estación. Situación que les ha permitido construir una trayectoria de vivencias en más de veinte años de servicio en el ejercicio de la docencia. Destacando la permanencia de la práctica e interacción por más de diez años en la rutina de la enseñanza con alumnos de primero y segundo grado en el caminar por diversos contextos, espacialidad que les ha permitido construir y significar de alguna manera las experiencias vividas.

En esta óptica la región se enlaza a un segundo plano, referida a la región plan, por pertenecer la zona escolar 078 de educación primaria a un espacio administrativo-programado, delimitado y determinado por la Secretaría de educación. El concepto de región de estudio de ésta investigación tiene relación con la región plan, como el escenario macro en que se ha constituido la región sede. Esto en el sentido, de que el subsistema educativo federalizado de nivel de educación primaria general de Chiapas en el que, al igual que en otros subsistemas, se han operado diferentes reformas educativas (por ejemplo, 1993, 2000, 2011), sin embargo, dada las características en el que se abordó la investigación y al objeto de estudio, y entendiendo que en

ésta región plan al interior se presenta a las experiencias de enseñanza como una región interior, se fortaleció con información de la procedencia de los docentes, no sólo geográfica, sino cultural, social, familiar, escolar y profesional.

En este panorama, el escenario en el que se han movilizad y tiene una relación directa con el docente y su enseñanza es la región programada administrativamente, en las cuales se plantean las reformas y enfoques de enseñanza. Debido que la experiencia no es exclusivo de un trabajo exterior al sistema educativo, sino que pertenecen a un subsistema donde se concretizan políticas públicas nacionales influenciadas por lineamientos provenientes de organismos internacionales, de carácter educativo, que políticamente ha tenido momentos de reforma, atendiendo a los mandatos gubernamentales para llevar a los fines que se plantean en las reformas, que incluyen los replanteamientos de los enfoques de las asignaturas escolares y de enseñanza.

La educación primaria, como parte del subsistema educativo federalizado, es una región planeada y programada. Esto desde la perspectiva de Baudeville (citado en Boisier, 2007), en el sentido de estar circunscrita a una decisión central, tal es el caso de la Secretaría de Educación, la cual coordina y emite los planes y programas para la formación de la educación básica, siendo éste uno de los niveles educativos que se imparte a niños y adultos. Es escolar la de los niños en edades que fluctúan de 6 a 14 años aproximadamente, y no es escolarizada la de los adultos, brindándole formación general para continuar estudios o incorporarse a la vida laboral. Vista así, los docentes se movilizan y configuran sus experiencias en una región planeada y programada que tiene una finalidad y elementos que la componen y le dan cierta homogeneidad. Esto en el

sentido de brindar contenidos de forma estandarizada pero también heterogeneidad en la forma que tiene que ser adaptada y forzada a distintos contextos y a la diversidad sociocultural.

Al respecto, cabe hacer hincapié en el concepto de región “plan o programa” expresado por Boudeville quien la definió como “una herramienta geográficamente continua” (citado en Boisier, 2007, p.43). Refiere la palabra “herramienta” para aludir a la coherencia de las decisiones económicas. Algo que de inmediato liga con el par centralización/descentralización, bajo esta polarización en la toma de decisiones, Boudeville argumenta que la noción de espacio-plan, es, en efecto, una región cuyas diversas partes dependen de una misma decisión central y coordinadora, como filiales de una casa matriz.

Cabe señalar que la región plan en razón al nivel de educación primaria, que es la zona escolar 078 del subsistema federalizado, ésta es establecida como una estructura planeada e institucionalizada con fines administrativos y de organización de los planteles educativos, que corresponde a la regionalización socioeconómica del estado de Chiapas, por lo que también es comprendida como una región plan.

1.1.1. Características de las escuelas de la zona escolar 078

La zona escolar la conforman 13 las escuelas, ubicadas en 11 colonias y barrios, de las cuales 11 escuelas son de turno matutino y 2 de turno vespertino. Están ubicadas en diferentes colonias, el 93.5% de las escuelas son de organización completa, es decir que cuenta con 6 o más docentes y grupos de alumnos, en turnos matutinos y vespertinos, y el 6.5 % de las escuelas son escuelas

multigrado (escuelas en el cual se asigna un docente por dos o más grados), estas características dan una particularidad a la zona escolar.

Tabla 1. Universo de atención de la zona escolar 078

N.P	DPR	NOMBRE DE LA ESCUELA	LOCALIDAD	D	A	GRUPOS					
						1°	2°	3°	4°	5°	6°
1	0662X	FRAY VICTOR MARIA FLORES	RIV.CERRO HUECO	12	346	2	2	2	2	2	2
2	0783I	CONSTITUCION DE 1857	COL. BENITO JUAREZ	12	345	2	2	2	2	2	2
3	1169B	MARIA RINCON COUTIÑO	RIVERA ZIQUETE	1	35	1	1	1	1	1	1
4	1771Q	INDEPENDENCIA	COL. COLONIAL	1	38	1	1	1	1	1	1
5	1528Y	ROSARIO CASTELLANOS	15 ORIENTE SUR 760	16	485	3	3	3	3	2	2
6	3138W	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	15 ORIENTE SUR No. 750	6	149	1	1	1	1	1	1
7	3184H	ADOLFO LOPEZ MATEOS	COL. CAMINERA	18	564	3	3	3	3	3	3
8	4089K	RAFAEL RAMIREZ C.	COL. BENITO JUAREZ	6	148	1	1	1	1	1	1
9	4107J	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	COL. LOS TRABAJADORES	6	38	1	1	1	1	1	1
10	4123A	SALVADOR URBINA	COL. PASEO DEL BOSQUE	10	267	2	2	2	2	1	1
11	4151X	LAZARO CARDENAS	COL. FRANCISCO I MADERO	6	152	1	1	1	1	1	1
12	4164A	MIGUEL ALEMAN	6° SUR PONIENTE N. 125	6	113	1	1	1	1	1	1
13	4771E	JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	FRACC. LA MISION	12	396	2	2	2	2	2	2
TOTAL				112	3076	21	21	21	21	19	19

Fuente. Datos estadísticos de nivel primaria, ciclo escolar 2013-2014, proporcionados por la supervisión escolar 078. Tuxtla Gutiérrez. (*D) docente; (**A) alumnos.

Como puede observarse en la tabla anterior, las escuelas, están ubicadas en diferentes colonias, el 80% de las escuelas son de organización completa, es decir que cuenta con 6 o más docentes y grupos de alumnos, en turnos matutinos y vespertinos, y el 20% de las escuelas son escuelas multigrado (escuelas en el cual se asigna un docente por dos o más grados), estas características dan una particularidad a la zona escolar.

Las escuelas atendidas por estos docentes presentan diferentes resultados en sus avances con la lecto-escritura hasta el tercer bimestre del 2014, uno de los resultados que más llama la atención es que se observan alumnos en segundo grado que todavía se encuentran en el nivel presilábico, es decir, que no saben leer y escribir de manera convencional y en otras escuelas de la misma zona esta etapa en este grado escolar ya está superada.

Tabla 2. Perfil grupal. Valoración del proceso de adquisición de la lecto-escritura.

TERCER BIMESTRE			SEGUNDO GRADO						
N.P	DPR	NOMBRE DE LA ESCUELA	CONCEPTUALIZACIÓN						T
			I	E	P/S	S	S/A	A	
1	0662X	FRAY VICTOR MARIA FLORES	48	42	4	5	6	27	42
2	0783I	CONSTITUCION DE 1857	63	63		5	4	54	63
3	1169B	MARIA RINCON COUTIÑO	9	10		4	2	4	10
4	1771Q	INDEPENDENCIA	4	3				3	3
5	1528Y	ROSARIO CASTELLANOS	88	83	5	1	7	70	83
6	3138W	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	25	25	2	12		11	25
7	3184H	ADOLFO LOPEZ MATEOS	95	96			7	89	96
8	4089K	RAFAEL RAMIREZ C.	29	23		8	10	5	23
9	4107J	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	9	9		1		8	9
10	4123ª	SALVADOR URBINA	52	52	4	3	17	28	52
11	4151X	LAZARO CARDENAS	29	29	2	2	1	24	29
12	4164ª	MIGUEL ALEMAN	13	12			1	11	12
13	4771E	JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	64	63	5	4	2	52	63
TOTALES			528	510	22	45	57	386	510

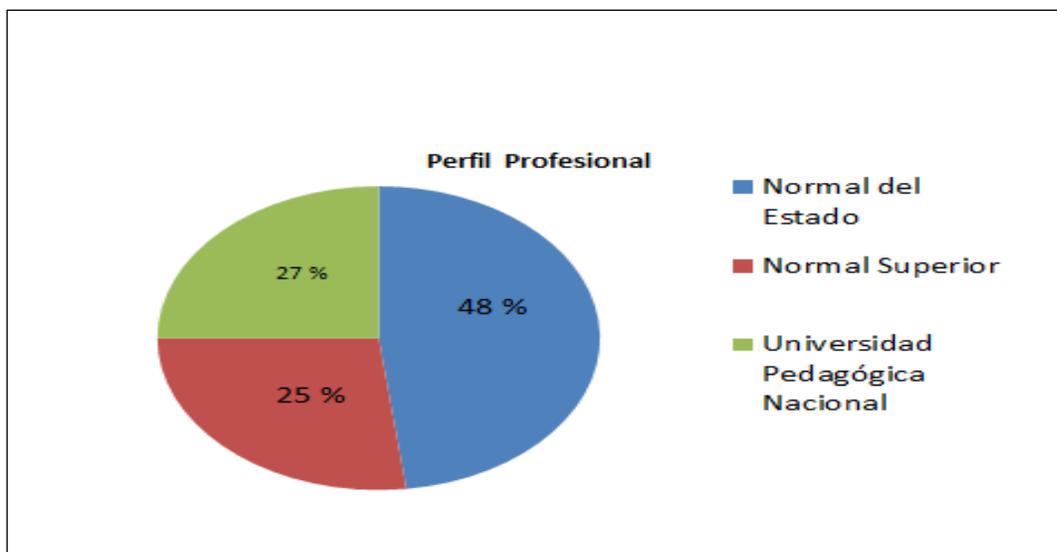
Fuente. Datos estadísticos de nivel primaria, ciclo escolar 2013-2014, proporcionados por la supervisión escolar 078. Tuxtla Gutiérrez. (*I) Inscripción, (**E) Existencia, (***)P/S) Presilábico, (****S) Silábico, (***** S/A) Silábico Alfabético, (*****A) Alfabético, (*****T) Total.

Otra de las características de esta región es que las escuelas están ubicadas en diferentes colonias, distribuidas desde las escuelas que se encuentran en la zona céntrica hasta las que se encuentran en la periferia de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; en estos últimos quince años la población de estas colonias ha aumentado en un 40%, allí viven personas procedentes de

diferentes municipios del estado y de otras entidades de la República Mexicana. Estos aspectos indican que el docente tiene que interactuar en un espacio de diversidad cultural más la que él tiene. La mayoría de las familias tienen un estatus económico medio y bajo, dedicados al comercio o subempleo, otros son burócratas.

La Zona escolar 078, adquiere la categoría de sede no sólo por estar dentro del territorio la región metropolitana que permite ciertas comodidades para el docente, como por ejemplo no viajar largas horas para trasladarse a su centro de trabajo o por ser una zona a la que aspiran muchos docentes por estar ubicada en la capital del estado de Chiapas, sino porque es un lugar de encuentro de docentes con diez o más años de experiencia previa de enseñanza adquirida en otros contextos. De acuerdo a datos proporcionados por la supervisión escolar 078, los años de servicio y antigüedad de los docentes en el sistema educativo o rama oscilan entre los diez y treinta años, los años de antigüedad en la zona escolar entre uno y catorce años, y en el centro de trabajo entre uno y diez años. En lo que respecta a los perfiles profesionales se observó que, el 48 % de docentes son egresados de la Normal del Estado, el 27 % de la Universidad Pedagógica Nacional y el 25 % de la Normal Superior.

Grafica 1. Perfil profesional de la zona escolar 078.



Fuente. Elaborada a partir de los datos obtenidos en la cédula de registro de 112 docentes de la zona escolar 078.

En el trayecto de los años de servicio y antigüedad en zona, escuela y sistema educativo, las experiencias de enseñanza se han desarrollado en diferentes grados y grupos escolares, por lo que algunos docentes han tenido la oportunidad y experiencia de atender grados del primer ciclo escolar por más años por diferentes circunstancias (habilidad o gusto por el docente de atender esos grados, por cuerdos u organización de los centros escolares, por designación del director o porque no tenía otra elección, entre otras). En la zona escolar 078, existen docentes con un rango de uno a cinco años desarrollando el ejercicio docente en la enseñanza de la lecto-escritura con grupos de primero y segundos grados que han adquirido durante toda su trayectoria profesional.

Estos docentes en su trayectoria laboral y académica han transitado por zonas escolares, localidades y escuelas, ubicadas en diferentes contextos socioculturales y geográficos, en ella han puesto en práctica sus estrategias de enseñanza, han adquirido experiencia y han tenido un acercamiento con la comunidad y los planes y programas de enseñanza. Un aspecto importante

de esta zona escolar 078 es que desde hace tres años, no cuenta con el apoyo específico de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas, para fortalecer la enseñanza de los docentes de primero y segundo grados de Educación Primaria. Sin embargo, los docentes realizan su labor para lograr que los niños adquieran el conocimiento de la lecto-escritura, poniendo en práctica sus experiencias y conocimientos de enseñanza que han adquirido en diversos procesos formativos y profesionales. En éste proceso se visualizan las trayectorias, que desde la perspectiva de Giddens (1995) se comprende que los agentes, se tienen que acomodar bajo las presiones y las oportunidades que derivan de su común existencia en el espacio y el tiempo terrestres.

Si bien es cierto que los docentes de la zona escolar 078 están en escuelas ubicadas dentro del margen territorial de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, también es importante considerar que se encuentran ubicadas al oriente de la ciudad, es decir, la mayoría de las escuelas están en colonias que se encuentran en la periferia de la ciudad (Colonia La Misión, Rivera Cerro Hueco, Col. Paseo del Bosque, entre otras), en las cuales existen una gran cantidad de alumnos cuyos padres son procedentes de distintos municipios del estado de Chiapas, con diferentes niveles de escolaridad, dedicados al empleo doméstico, taxistas, profesionistas, seguridad pública, comerciantes, entre otros. Esta última información fue obtenida en un acercamiento a las colonias mencionadas con pláticas de manera informal con las personas que radican en esas colonias.

El tercer plano, al considerar a la zona 078 como región sede por estar situada en una zona de privilegio y ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, perteneciente a la cabecera de la

región Metropolitana. Espacio al que acceden profesores con diez o más años de servicio. Lo que significa que de algún modo ya han construido trayectorias en las experiencias de la enseñanza. En este sentido, este espacio se le concede como una estación, que desde la perspectiva de Hägerstrand (citado en Giddens, 1995) adquiere un lugar de privilegio como sede, no sólo por la ubicación o delimitación geográfica y administrativa, sino por la particularidad de las significaciones de las experiencias vividas de los profesores.

Al partir de estos planos, se ha enfocado la mirada en los docentes que se movilizan e interactúan en esa dimensión espacial. Situación que ha permitido visualizar sus desplazamientos en los senderos de la enseñanza, a través de la interpretación y reflexión de las evocaciones de vivencias de los profesores, que al significarlas de algún modo en ésta zona sede, adquiere un lugar de privilegio, no solo por significar lo que vivieron o por la reflexividad que pueda provocarles, sino por la particularidad de cómo en la actualidad significan la enseñanza y cómo se movilizan a partir de lo vivido.

En el transitar de la práctica de enseñanza de la lecto-escritura del docente se producen contextos de interacción. Las cuales se conciben como un lugar de privilegio o sede por el espacio ocupado, la particularidad de las significaciones de las vivencias y momentos significativos constituidos como trayectorias de los docentes, dotan de sentido y contenido experiencial a la zona escolar 078, como estación de parada y lugar de privilegio. Esto abre la posibilidad de activar la reflexividad y comprender la trascendencia de las significaciones.

Las significaciones de enseñanza de los docentes tienen un tiempo y un espacio. Los momentos están referidos a cómo el docente se identifica, entiende y mantiene relación estrecha con lo vivido. En el que la espacialidad desde las experiencias significadas es un pensar, es un estar en el aquí y ahora con percepciones, sentimientos, actitudes y valores diferentes a los del ayer.

Estos aspectos fronterizos son un modo de situarse y comprender de una manera diferente al mundo. Por ejemplo, no es lo mismo enseñar a leer y escribir en las primeras prácticas de enseñanza a enseñar llevando consigo una trayectoria de vivencias, prácticas e interacciones en diferentes escenarios. De igual forma, enseñar en un contexto urbano es diferente a la de accionar en un contexto rural o rural indígena o bilingüe. Cada espacio tiene sus implicaciones culturales, sociales y pedagógicas.

En este modo la región como construcción social e intelectual de éste estudio, estableció fronteras con una demarcación espacial y temporal, delimitada geográfica, física y simbólicamente. Las primeras dos representadas por la localización geográfica y administrativa en la que se sitúa la zona escolar 078, espacio que ha permitido visualizar la delimitación simbólica al interior de la región. La última denominada “sede” con una característica particular, centrada en el modo en que los profesores han construido, movilizado y significado la enseñanza de la lecto-escritura en el recorrido de las experiencias vividas de los profesores, configuradas en la práctica rutinizada y en su proceder por otras sedes.

En este sentido, la singularidad del estudio de la región se enfoca en comprender el modo construido, movilizado y significado de la enseñanza de la lecto-escritura, en una mirada al recorrido de las experiencias vividas de los profesores configurada en el caminar de las vivencias de la enseñanza. Situación que ha implicado volver la mirada a las evocaciones, recuerdos, sentimientos, afectaciones que los profesores evocan y la reflexibilidad que les provoca las situaciones vividas en una mirada al devenir de la historia personal y profesional del profesor. Esto, ha permitido comprender que al interior de la región existe o se construye algún tipo de realidad subjetiva o concreta, creada o dada, las cuales establecen sus propias fronteras. Situadas en las significaciones, experiencias, el modo de reflexividad que provoca las evocaciones.

Retomando algunos planteamientos de Giddens (1995), se ha delimitado la región considerando al espacio - tiempo como elementos fronterizos. Aspectos que no se limitan a una localización geográfica de las sedes transitadas o el seguimiento cronológico lineal de las vivencias, sino a la interacción, posicionamiento y producción que se originan en un momento y espacio determinado en relación a las experiencias vividas en la enseñanza de la lecto-escritura y las significaciones de las mismas de los profesores. En el que al realizar el ejercicio de intelección o interpretación con éstos aspectos, se abre la posibilidad de percibir como los profesores en las significaciones de la experiencias vividas ponen en movimiento la consciencia que les permite en ocasiones pasar de una estructura esquematizada, modelada, aprendida a una encaminada al plano reflexivo, consciente e intencional, en un proceso de relación continua entre experiencias construidas con el mundo vivido exterior e interior³.

³ Lo exterior situado en la práctica de enseñanza en interacción con los niños y otros profesores. Lo interior en la reflexividad personal y compartida.

Desde ésta perspectiva, la región de estudio, se caracteriza por el movimiento de las experiencias en una dinámica de vaivén entre la experiencia inicial o previa y la experiencia nueva o continuada de enseñanza de los docentes de educación primaria que han desarrollado su práctica en los grado de primero y segundo por más de diez años. Esta dimensión regional configurada desde la mirada de los elementos simbólicos de los profesores en un análisis subjetivo, que corresponde a un espacio y tiempo, en el que las fronteras están determinadas por la capacidad reflexiva del docente en relación a momentos y escenarios vividos, podríamos pensar la región como una sede en la experiencia de la enseñanza vivida.

Esto en el sentido, de entender a la sede como el espacio de privilegio respecto a la experiencia construida y significada. En el que el imaginario ya no es alimentado por lo que se cree que va a pasar con un tipo de práctica de enseñanza, sino que ya posee un sustento, un argumento referencial constituidas por lo vivido, por la reflexión y por la concientización de una enseñanza con mayor fundamento práctico y reflexivo, capaz de construir condiciones para teorizar desde lo local, con vivencias y experiencias significadas.

De esta forma la región sede no se visualiza como algo estático, ni esta reducida a un espacio físico y geográfico de la zona escolar 078 por estar ubicada en una región metropolitana como espacio de privilegio. Sino que trasciende por las vivencias y significaciones de los docentes en los senderos de la enseñanza vivida y reflexionada, las cuales configuran de algún modo las experiencias. Por tanto, la sede como espacio de privilegio trasciende de lo físico, geográfico y administrativo a una configuración simbólica desde lo vivido, objetivada en la comprensión del ejercicio de intelección del docente, en el que pone en juego su praxis reflexiva, alimentada por

la significación de las experiencias, mismas que se configuran de forma no lineal como trayectorias en el caminar de la práctica de la enseñanza.

En este planteamiento de construcción de la región, las estructuras principales son los senderos de los docentes en la enseñanza vivida, entendidas como los caminos que han construido en sus vivencias e interacción constante con los alumnos y compañeros docentes. Esta condición les permite reflexionarlas y significarlas de un modo particular, mismo que los ha llevado a configurar experiencias significativas, las cuales en algunos casos les afecta, los moviliza y los transforma.

Desde esta perspectiva, es posible entender que los espacios sedes como sendas formativas no se limita a caracterizar la región en un aspecto territorial, sino que la construye con la incorporación de todas esas experiencias, aprendizajes, creencias, conocimientos que el docente ha resignificado en su proceso formativo. Es decir, las sedes formativas representan el momento y el lugar en el que emergió alguna situación, vivencia que afectó, se encarnó y transformo al sujeto en su forma de pensar, sentir y actuar. Las cuales llegan a ocupar un espacio interior en cada sujeto que les es útil para interactuar, actuar y comprender situaciones similares de manera diferente. Es la movilidad interior que se transforma con la interacción y relación con lo exterior.

De este modo, la corporalización de lo vivido viene a constituirse como un componente transversal de la región, porque es el propio docente quien corporaliza y se agencia de las experiencias en sus vivencias, reflexiones, interacciones con los alumnos y compañeros docentes, y es el que incorpora y determina desde su práctica y aprendizajes lo que va a

significar y resignificar en su enseñanza. De esta forma, el cuerpo es entendido como un elemento único en el que pensamiento, sentimiento y cuerpo físico que se funden y movilizan para una acción. En este proceso, se resalta que lo aprendido en la existencia del profesor como persona y en su función docente lo hace consiente y le da elementos para pensar la enseñanza de un modo diferente.

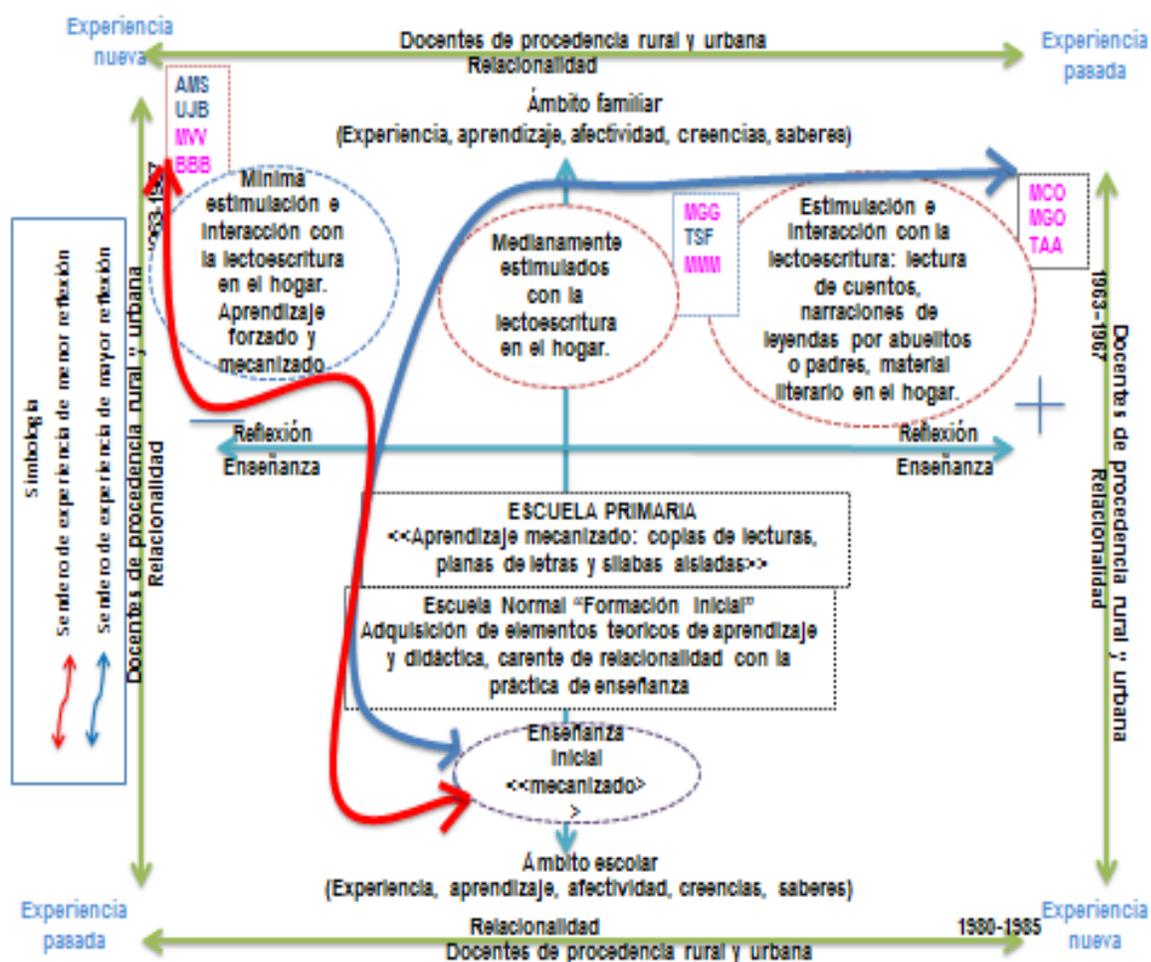
En esta construcción de la región, se aclara que sus fronteras están delimitadas en la dimensión de la enseñanza y su relación con la brecha establecida en las experiencias vividas en el desarrollo de la práctica docente. La cual toma como punto de partida la experiencia de enseñanza inicial como docente de nuevo ingreso hasta llegar a la actualidad. De los que se han considerado todos esos años de servicio del profesor, y en específico con estos grados iniciales con grupos de primero y segundo grado en la enseñanza de la lecto-escritura. En esta configuración, la enseñanza se entenderá como proceso y el medio en que se hace llegar o construye el conocimiento de aprendizaje, en éste caso la lecto-escritura. Respecto a la connotación de la lecto-escritura, esta se entiende como un conocimiento básico de aprendizaje para el desarrollo y adquisición de otros saberes y formación en general.

Aunque es complejo, hablar de tiempo sin referirse a espacio, en esta construcción de la región, el tiempo lo representan aquellos momentos en que el docente significa y resignifica la experiencia aludiendo a esas formas de enseñar en determinados ciclos, lapsos, periodos o fases aproximados evocados y reflexionados. Acto que permite visualizar los espacios en que se suscita la significación de la enseñanza.

En estas particularidades de la región sede de enseñanza vivida se visualizan dos ejes que se entretajan para consolidar las bases de la región. La primera la sostiene la subjetividad de los entrevistados, en la que se destaca la reflexividad de la experiencia y su significación, y la segunda corresponde al espacio sociocultural en donde se realizaron las acciones e interacciones formativas de enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura. Al aproximarse a la subjetividad, la temporalidad y espacialidad de la región vivida se funden en el análisis e interpretación de cómo los docentes mantienen vínculo, entienden y accionan con el mundo desde sus vivencias.

Esto al comprender y significar sus experiencias de manera no cronológica, sino enfocando la mirada en lo que les da que pensar, sentir, decir y actuar de un modo diferente en nuevas situaciones, en relación a entender cómo lo vivido afecta y mueve a un ser en una dinámica de vaivén entre tiempos y escenarios diversos de enseñanza de la lecto-escritura con grupos de primero y segundo grado. El panorama planteado, permite comprender la significación de la enseñanza y la constitución de la región sede de la enseñanza significada en la experiencia vivida con la lecto-escritura.

Figura 4. Movilización y relacionalidad de saberes entre la experiencia pasada y la experiencia nueva.



Fuente. Elaborada a partir de la significación de la experiencia vivida de los docentes de la zona escolar 078.

En esta imagen, la sede se delimita por la movilización experiencias previas o pasadas con las experiencias nuevas de enseñanza significadas en una dinámica de vaivén por reflexividad en un espacio – tiempo de lo rutinario. Se observa que las experiencias iniciales se han construido en espacios y tiempos sociales coincidentes pero con significaciones y experiencias particulares. Situación que ha afectado su propia ruta formativa, según las experiencias significadas y el tipo

de significación (positiva o negativa). Las positivas aluden a aquellos recuerdos, evocaciones que manifiestan aprendizajes, experiencias, vivencias que fueron gratos, placenteros, con afectividad, experimentadas en un ambiente que favoreció en mayor intensidad la reflexión, y las negativas implican a éstos aspectos pero en una dimensión opuesta, dura, rígida, con vicisitudes, tensiones y dificultades, con experiencias de menos actividad reflexiva.

El ambiente familiar y escolar son espacios de formación, en el que se visualizan los aprendizajes, sentires, creencias y saberes de los docentes, las cuales afectan los propios conocimientos, las experiencias, los significados y la acción del docente, así como las del investigador o personas con las que interactúa. En este panorama se comprende cómo éstas toman posición y establecen condiciones favorables para la formación y su desarrollo, las cuales se entrelazan, se sustentan y/o modifican en la reflexividad. Esto permite visualizar el alcance de las trayectorias vividas, por ejemplo, seis profesores al haber experimentado vivencias y oportunidades de interacción con la lengua escrita de modo placentero y grato, mediados con situaciones reflexivas; se han dotado de elementos para comprender, abordar, transitar, y transformar la enseñanza con mayor significatividad, reflexividad y profesionalidad. De las que han establecido, su propia ruta y ritmo de transición formativa. Esto en el sentido, de estar abierto al cambio, de comprender cómo aprenden los niños de forma reflexiva, de comprender el contexto y la realidad de un modo reflexivo.

En los cuatro profesores restantes, se observa en sus significaciones, reflexiones más limitadas en la comprensión y abordaje de la lecto-escritura, a pesar de haber tenido en lo escolar espacios formativos similares. Así como de pertenecer a una época coincidente de emprender el

viaje de la vida, los cuales datan su nacimiento entre los años 60 y 63, mismo que coincide con la temporalidad de ingreso a la escuela primaria y en la escuela normal de educación primaria. Los pasajes, vivencias, experiencias significadas nos dan cuenta de estas trayectorias en las experiencias vividas, las cuales se comprenden con los testimonios analizados en los capítulos tres, cuatro, cinco y seis de este trabajo.

Desde esta perspectiva, los puntos y líneas representan el recorrido de las experiencias, aprendizajes, enseñanzas, recibidas, construidas y significadas en los espacios sociales, en el que se constituyen como nudos que configuran una trayectoria vivida. Aspecto en el que se comprende cómo los sujetos movilizan sus aprendizajes en contextos socioculturales e institucionales, condición que los reconfigura de manera intelectual, cultural e institucional. De este modo la capacidad de movilización interpretativa de estos elementos interiores y exteriores de los profesores constituye el espacio de transición y configuran Región Sede de la Enseñanza en la Experiencia Vivida.

En éste movimiento de ir y venir, de recuperar la experiencia pasada en el presente y viceversa, en lo que se está viviendo las experiencias vividas se significan como una tensión constante entre lo interno y lo externo, que se concretiza (Van Manen, 2003), en significados y experiencias que se construyen de manera dinámica. Este modo de reflexividad a la comprensión de la subjetividad y esquemas de significados (pensamientos, saberes, experiencias, creencias) de los profesores, es el espacio de transición y reestructuración de significados configurados por la concientización y reflexión de sus actos realizados y por la autoobservación y crítica a sus propios efectos de su enseñanza y de formación. Este aspecto brinda la posibilidad de develar la

otra parte constitutiva de la significación, tal es el caso del escenario social y las interacciones que se desarrollan al interior de este espacio. En este sentido, dar relevancia a la acción de aprender de los demás es reconocer la importancia que constituye las interacciones sociales en el sentido de construir conocimientos y experiencias. Panorama que se visualiza y entiende como un modo de comprender las cosas del mundo vivido.

Significar en el modo de sentir, pensar, crear, desarrollar y vivir la enseñanza y lo que ha experimentado el docente con la enseñanza de la lecto-escritura hasta llegar a la zona escolar 078, abre la posibilidad de reflexionar sobre los aciertos, errores, procesos para reivindicar la práctica de la enseñanza de la lecto-escritura en experiencia, y constituirse como un actor más profesional en su práctica docente. Esta condición va sedimentando la práctica y abre la posibilidad en el docente de deslizarse en la acción e intervención en el aula de una manera más consciente y segura con actividades más pertinentes al desarrollo del aprendizaje del alumno.

Considerando a estos aspectos, como elementos constitutivos de la región que tienen presencia en el docente con un cuerpo con capacidad de movilizarse y constituirse en relación con la interacción con el mundo y su accionar en escenarios contextuales diversos, en el que se forma no sólo como docente, sino como un ser y actor social que tiene incidencia en la estructura y reestructura de la sociedad, la región se posicionó en una región sede de la enseñanza de la lecto-escritura en la experiencia vivida. En la constitución de esta región, las experiencias están representadas por las evocaciones, recuerdos, situaciones y vivencias significadas de alguna forma por los docentes en la enseñanza de la lecto-escritura en diferente tiempo-espacio.

En este sentido, se observan en los datos de los testimonios como las experiencias, significaciones y resignificaciones del docente se movilizan en el tiempo, en la práctica y reflexividad de las profesoras y los profesores, posicionándose de alguna forma en una dinámica de reconstrucción de la rutina de la enseñanza. En esta mirada el aula es el espacio privilegiado de significación de la enseñanza, que el profesor ha priorizado, no sólo por la interacción con los niños en su ejercicio cotidiano, sino por la reflexión y concientización que denota aprender de los errores, reconocer debilidades, modificar, prácticas y nuevos modos de mediar la construcción del conocimiento de la lecto-escritura, convirtiendo a la zona escolar 078, en el escenario sede en el que tiene presencia las experiencias y significaciones configuradas en distintos escenarios formativos como la familia, la escuela primaria en que aprendieron a leer y escribir y la formación inicial profesional.

Estos escenarios privilegiados y priorizados por el docente en un espacio –tiempo en el que se producen las significaciones y las interacciones sociales, constituyen espacios en que el docente significa y resignifica la enseñanza con los alumnos, docentes y comunidad, que se distinguen por el tipo de experiencias y el sentido que el docente le da a cada momento significado como espacio vivido en espacios que trascendieron para su formación personal y profesional. Al comprender en este estudio, cómo el espacio de privilegio (zona escolar 078) de acuerdo a las características, trayectorias y experiencias de enseñanza de los profesores ha transitado a un constituirse en una nueva sede, no por el privilegio de ubicación geográfica y socioeconómica, sino por el espacio ocupado por las experiencias construidas y significadas. Se abre el panorama para entender cómo se pasa de la sede al escenario. Transición que se activa al

comprender como las experiencias construidas y significadas cambia el sentido de la intencionalidad de la práctica educativa y las interacciones en ejercicio de la enseñanza. Es decir, se producen interacciones en el tránsito de la práctica a lo reflexivo.

Por tanto, el presente capítulo presenta la región sede de la enseñanza significada en la experiencia vivida de la lecto-escritura configurada en la experiencia del docente y proceso de ésta investigación, con enfoque fenomenológico y aportes teóricos propuestos por Álvarez - Gayou (2010). Perspectiva que contiene los conceptos de temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunidad (la relación humana vivida) que orienta a demarcarla y construirla en relación a un entramado de elementos significativos vividos por los actores en determinados momentos y escenarios.

Los conceptos mencionados en el párrafo anterior son centrales en la configuración de la región porque permiten comprender cómo el docente significa, moviliza y construye sus saberes y experiencias. Siendo esta la demarcación principal para entender qué es lo que pasa y afecta en las prácticas y significaciones de enseñanza de la región. Al construir la región desde estos cuatro conceptos fenomenológicos, ha implicado un entrelazamiento de los mismos que no podemos separarlos uno de otro para comprender los significados. Sin embargo, se conceptualizan de manera particular a manera de comprensión.

Ésta mirada constructiva de la región desde un enfoque fenomenológico, implica traer a cuenta y comprender la experiencia, buscando en ellas el sentido de las percepciones vividas

como evidencias de su existencia y relación con el mundo, es decir, entender como lo viven o han vivido, al comprenderlas desde su propia voz. De este modo al interpretarlas y reflexionarlas en el ámbito la particularidad subjetiva de los actores, se hacen inteligibles, al comprender en los testimonios la movilidad y afectación que las diferentes situaciones han provocado un cambio o transformación en el modo de abordar la enseñanza en la cotidianidad y reflexividad. Esta situación ha habilitado al docente a transformarse e ir construyendo su propia metodología en la práctica cotidiana y reflexiva. Condición que lo sitúa en una nueva experiencia temporal y espacial. Esta configuración abre la posibilidad de reconstruir las trayectorias en el contexto del objeto de estudio como característica singular de la región.

La temporalidad y espacialidad son aspectos fronterizos de la región vivida que se funden en el análisis e interpretación de cómo los docentes mantienen vínculo y entienden el mundo desde sus vivencias que mueven la propia subjetividad y acción, al dar que pensar, sentir, decir y mirar de un modo diferente en nuevas situaciones. Esto, al comprender cómo lo vivido afecta y mueve a un ser en una dinámica de vaivén entre tiempos y escenarios diversos de enseñanza de la lecto-escritura con grupos de primero y segundo grado.

La temporalidad como un primer elemento que delimita la región, no refiere al tiempo cronológico, sino lo que moviliza al docente en la reconfiguración de nuevas experiencias, así como al movimiento, necesidad y búsqueda de determinados momentos y sucesos de modo no lineal que sitúa al preguntar y conectarse con el sentido de lo vivido. Inteligibles desde la interpretación de las evocaciones y reflexividad, trascendencia y afectación que el actor ha dado y construido en su vida cotidiana y profesional. Esto se hace comprensible al escuchar la voz de

los actores, describir y comprender las vivencias, que se mantienen e inciden de algún modo en la inmediatez del pensamiento, la acción y vida del docente. Los puntos de referencia que movilizan, retroalimentan y sirven de reflexión en la construcción de nuevas experiencias, son los que permiten tener nuevos modos de mirar y situarse en el tiempo.

En éste sentido, los momentos están referidos a cómo el docente se identifica, entiende y mantiene relación estrecha con lo vivido, por lo que la temporalidad adquiere un carácter especial y privilegiado, único, perdurable, importante, relevante y trascendente que moviliza al docente en la reconfiguración de nuevas experiencias en su proceder cotidiano. Por ejemplo, el profesor que experimentó vivencias de enseñanzas y aprendizajes de lecto-escritura en cualquier etapa de su vida (niñez, adolescencia, juventud o adulta) y mantiene un vínculo inmediato y reflexivo al recordar ese momento especial, significa, construye, reproduce o sustenta nuevas experiencias desde lo vivido en otros escenarios y tiempos. Es decir, traer a cuenta al presente esos sucesos, permite establecer una relación y aproximarnos a lo subjetivo del que vive y vivió la experiencia, en un proceso reflexivo, dinámico y de vaivén entre el pasado y presente.

La espacialidad no refiere únicamente al espacio geográfico o contexto como lugar donde se suscitó la experiencia, sino al espacio vivido que da que pensar, afecta y moviliza al sujeto en sus nuevas intervenciones, pensamientos y saberes, no sólo como docente o actor social, también sus acciones y conocimientos en la vida cotidiana al entender al mundo y a los otros de una manera diferente. Esto en el sentido de posicionarse en la comprensión del otro, en el modo de visualizar la afectación e incorporación del significado a la subjetividad que ya ocupa un espacio

en la vida del actor. En el que se busca comprender la forma de pensar y sentir de lo que hoy hace, llega a ser y se es con aquellos acontecimientos.

Los aspectos referidos en el párrafo anterior, se concretizan al entender la intencionalidad del actor en su enseñanza y el sentido que le dan a la experiencia de un modo particular. Los cuales se reflejan en la confianza, el gozo, la habilidad subjetiva y objetiva del profesor que lo reflexiona y proyecta en la cotidianidad, en el hacer y en la práctica. Esta condición que moviliza al sujeto en sus nuevas intervenciones, pensamientos, visiones y dan sentido a otras experiencias en un proceso continuo.

Proceso de movilización que activa una dinámica de vaivén entre la experiencia inicial o previa de enseñanza y la experiencia nueva o continuada de los docentes de educación primaria. Esto como espacio de concientización del sentido de existencia y pertenencia de lo sucedido, activado por la reflexividad al volver la mirada sobre algo que de qué pensar. Priorizando el aula de la práctica como el escenario principal en el que se significa la enseñanza y en el que se desarrollan los procesos de interacción con los niños y otros profesores, del que han privilegiado mayor tiempo de permanencia con grupos del primer ciclo escolar por más de diez años. Reconfigurado con elementos de la repitencia o rutina de una acción y la reflexividad sobre ésta que permite pensar, hacer y sentir de manera diferente.

Por tanto, la espacialidad es lo vivido y lo que mueve a lo vivido, reconfigurado en los recuerdos, evocaciones, sentimientos, pensamientos, experiencias, aprendizajes, adversidades, circunstancias y vivencias que representan un espacio en la subjetividad y vida del actor. Las

cuales fueron pasajes de su vida pero que en el presente, al llegar a la zona escolar 078, como última estación de parada las significan y las viven de un modo particular y diferente. La espacialidad desde la experiencia vivida es un pensar, es un estar en el aquí y ahora con percepciones, sentimientos, actitudes y valores diferentes al del ayer. Es algo que sitúa en un espacio diferente ante una situación similar vivida. Un espacio que se concretiza en la confianza del hacer, intervenir, opinar, pensar, producto de un modo de vivir y comprender las situaciones y de las repercusiones que éstas le han dotado a la vida personal y formativa del actor.

La relacionalidad para este caso es entendida como relación e interacciones vividas con los alumnos, docentes, padres de familia en diferentes escenarios sedes y senderos de la vida y formación, es decir, el modo de establecer relaciones y comprender a los otros. Visualizando cómo éste acto fue afectado por él y viceversa. Esta relacionalidad como un medio para incorporar y agenciarse de las experiencias vividas; las cuales se entienden como aquellas relaciones, sentimientos y pensamientos de lo que ha estado en contacto de manera corporal o simbólica.

La corporalidad, es el punto de encuentro, entrelazamiento y movilización del tiempo, espacio y relacionalidad vivida por el docente. Entendida esta como la corporalización y encarnación de saberes que habilita al docente a movilizar y construir nuevos saberes y experiencias. Refiere a la forma en que el docente encarna y moviliza sus experiencias pasadas con las del presente y resignifica su enseñanza. Elementos que vienen a dar seguridad, comodidad y profesionalidad al docente en este espacio en que se mueve, específicamente con el objeto de la enseñanza de la lecto-escritura. Este proceso de significación en movimientos se ha

entendido como aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que manifiestan el cómo se vivió, en el que se activa la reflexividad de las evocaciones y recuerdos en diferentes situaciones, aprendizajes que transitan y configuran una experiencia vivida significativa. En este sentido la corporalidad de la experiencia, al incorporarlo, llevarlo, transportarlo como el principal activista referente de la transformación, provoca un modo diferente de ser y hacer las cosas.

Estos aspectos, adquieren sentido en la construcción de la región, al comprender que el docente tiene un cuerpo con capacidad de movilizarse y constituirse en relación a la interacción con el mundo en escenarios contextuales diversos. Condición que le permite configurarse no sólo como docente, sino como un ser y actor social que tiene incidencia en la estructura y reestructura de la sociedad. En este sentido, la particularidad del modo en que ha significado la enseñanza en el recorrido de las escuelas, a partir de esos momentos y situaciones emergidas de la cotidianidad y de la práctica rutinaria, al evocarlos y significarlos en la zona escolar 078. Este espacio delimitado administrativamente por la Subsecretaría de Educación, al que le ha concedido lugar de privilegio por su ubicación espacial geográfica, al que pueden ingresar docentes con diez o más años de servicio o antigüedad en el sistema educativo como profesor de educación primaria, es una característica que permite posicionarlo en una región sede desde la perspectiva de Giddens (1995).

De este modo el espacio se percibe a esta zona escolar como una última estación⁴ de parada en la trayectoria de enseñanza de los docentes. Esto en el sentido de arribar a este escenario para jubilarse. En éste espacio no sólo se resalta cómo han significado las vivencias en sus

⁴ Giddens (1995) menciona que la constitución de sedes se basa en los fenómenos a los que Hägerstrand concede lugar de privilegio o al aspecto físico denominado "estaciones" o "estaciones de parada". El espacio de privilegio está constituido por las significaciones de la enseñanza vivida.

trayectorias, sino comprender cómo les ha afectado a los docentes las experiencias vividas en la actualidad.

Dada las características expuestas, el enfoque regional de estudio de ésta investigación tiene relación con la región plan, como el escenario macro en que se ha constituido la región sede. Al respecto, Boudeville (citado en Boisier, 2007) argumenta que la noción de espacio-plan, es, en efecto, una región cuyas diversas partes dependen de una misma decisión central y coordinadora, como filiales de una casa matriz. Esto en el sentido, de que el subsistema educativo federalizado de nivel de educación primaria general de Chiapas en el que, al igual que en otros subsistemas, se han operado diferentes reformas educativas (por ejemplo, 1993, 2000, 2011); sin embargo, dada las características de la investigación y entendiendo que en ésta región plan al interior se presenta a las experiencias de enseñanza como una región interior⁵, se fortaleció con información de la procedencia de los docentes, no sólo geográfica, sino cultural, social, familiar, escolar y profesional..

En la constitución de esta región, las experiencias están representadas por las evocaciones, recuerdos, situaciones y vivencias significadas de alguna forma por los docentes en la enseñanza de la lecto-escritura en diferente tiempo-espacio. Perspectiva que entrama una serie de datos empíricos observados en los testimonios y se fundamenta con los aportes teóricos de Giddens (1995). De éste teórico se retoma el espacio – tiempo como elementos fronterizos. Conceptos que no se limitan a una localización geográfica, sino a la interacción, posicionamiento y producción que se originan en un momento y espacio determinado. De este modo, los conceptos

⁵ Giddens (1995) expresa que es característico que las sedes presenten regionalización interna, y en su interior las regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción.

teóricos de Álvarez Gayou y de Giddens trazaron la perspectiva, partida para delimitar y comprender la región.

Por tanto, a manera de comprensión de los conceptos que se utilizarán y sean construidos en el desarrollo de esta investigación se presenta lo que se entiende por región, regionalización, zonificación (interacciones sociales y cotidianas), sedes (espacios de interacción en el que se produce la significación).

- a) La región: está configurada por la particularidad de las trayectorias de los actores en las que se visualiza los espacios de formación y experiencias vividas de los docentes. En esta conceptualización, las características particulares de los sujetos de estudio, sus espacios de desplazamiento, años de servicio en la docencia, experiencias, significaciones, tiempo de permanencia y coincidencia atendiendo grados de primero y segundo de primaria, así como las actividades e interacciones que desarrollan en cada escenario, son elementos que establecen puntos nodales para constituir la región de éste estudio.
- b) Regionalización: implica el proceso que hace el investigador para caracterizar y delimitar la región de manera teórica en relación con los datos encontrados. Esto en un ejercicio de intelección para dar cuenta y comprender la particularidad de la región (espacios, actores y sus experiencias y significaciones de la enseñanza de la lecto-escritura).
- c) Reflexividad: es el modo de reflexión y autorreflexión que permite entender y encontrarse así mismo en lo vivido, es decir, es la forma de darse cuenta de la afectación e implicaciones que produce una situación vivida o acción experimentada. En el caso de los profesores, es el reconocimiento, concientización y corporalización de las experiencias en

relación a lo que les ha dado resultado y lo que les permite reconocer sus errores y aciertos, que los lleva a comprender, sentir, pensar y hacer una nueva experiencia de manera diferente. Así como lo que aprenden con otros docentes, con lo que comprenden de las teorías, de lo que aprenden en el hacer diario y en diferentes cursos, talleres y espacios de formación.

- d) Rutinización: es el acto rutinario de enseñanza de la lecto-escritura que los docentes tienen relación e interacción en algún momento y espacio de su práctica. Esto, en el sentido de llegar a tener la experiencia de ejercer su enseñanza en ocasiones diversas con alumnos de primero y segundos grados.
- e) Copresencia: representado por coincidencia de formas de iniciar la experiencia de la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura, años de coincidencia interactuando con grupos de primer ciclo escolar y escenario de formación inicial. Este espacio ha permitido visualizar en los docentes la relación y comprensión que establecen hacia un mismo objeto de enseñanza, en el sentido de como los actores se van agenciando de nuevas formas de enseñanza, métodos, actividades y estrategias al interactuar con su contexto o en determinados espacio-temporales.
- f) Sede: es el espacio privilegiado que ocupa el docente en su ubicación laboral en la zona 078, en relación a la experiencia construida al volver a dar o desarrollar su práctica en el mismo grado por reiteradas o diversas ocasiones. Es un modo de cómo sentirse al volver a tener la experiencia de enseñanza en el primer ciclo escolar. Aludiendo a un posicionamiento de lo que siente que hace mejor y le gusta hacer el profesor, con esa capacidad de agencia que va incorporando y desarrollado en los escenarios de interacción en el que se estacionan y dan privilegio de volver a ejercer su práctica en la enseñanza de

la lecto-escritura, produciendo de ésta forma las significaciones y resignificaciones. Comprendiendo que el privilegio no es el espacio físico, geográfico ni la escuela y zona escolar, sino la priorización y la tendencia del docente de sentirse más experimentado, con mayor confianza, gusto, comodidad al desarrollar su acto docente en estos grados iniciales de educación primaria. En este sentido, la sede se privilegia por la estrecha relación entre la experiencia pasada y la experiencia continuada, por lo que adquiere una connotación de espacio simbólico corporalizado.

- g) Senderos: constituidos no sólo por espacio geográfico y los escenarios en que se han movilizad los docentes físicamente durante su trayectoria profesional con estaciones intermitentes de parada en el que han construido y reconstruido sus experiencias y proceso formativo. Sino también en el proceso y movilización subjetiva en que transita y construye el profesor en las experiencias vividas en diferentes espacios. De este modo los senderos son los espacios geográficos que van configurando una ruta o trayectoria en el proceder en la enseñanza vivida.
- h) Trayectoria: es el conjunto de senderos visualizados y configurados al final del mismo, que da cuenta del camino o ruta configurado por el docente en su proceder y accionar por diferentes escenarios interactuando y desempeñando la enseñanza de la lecto-escritura. Situación que permite visualizar el recorrido vivido en la puesta en práctica de la enseñanza y construcción de la experiencia. En esta connotación la trayectoria se constituye con las experiencias, y éstas a la vez son recorridos que transitan en el espacio-tiempo que acotan distancia y establecen puentes de interrelación reflexiva en las que se comunican a pesar de los escenarios y los momentos transcurridos.

La connotación de estos conceptos orienta el sentido para comprender y construir la investigación con enfoque regional, aunque de algún modo unos resaltan y se desarrollan más que otras, estos se presentan y se entrelazan en el proceso de la construcción de la región.

1.1.2. Problemáticas en las escuelas de la zona escolar 078

En las escuelas de esta zona escolar se localiza el mayor porcentaje de reprobación en segundo grado escolar, seguido del tercer grado, esta característica despierta el interés de analizarla, porque pone en juego el criterio de estudiar el por qué se acentúa la mayor reprobación en segundo grado escolar, y reflexionar sobre qué relación tienen las formas de enseñanza con el bajo logro del aprendizaje de la lecto-escritura o pensar qué otros elementos o factores se relacionan con este fenómeno.

Tabla 3. Porcentaje de reprobación de alumnos de primaria

NP	DPR	NOMBRE DE LA ESCUELA	LOCALIDAD	TOTAL %	PORCENTAJE (%) DE REPROBACIÓN					
					1°	2°	3°	4°	5°	6°
1	0662X	FRAY VICTOR MARIA FLORES	RIB.CERRO HUECO	1.2	0	4.8	3.4	0	0	0
2	0783I	CONSTITUCION DE 1857	COL. BENITO JUAREZ	0.9	0	4.8	0	0	0	0
3	1169B	MARIA RINCON COUTIÑO	RIBERA ZIQUETE	0	0	0	0	0	0	0
4	1771Q	INDEPENDENCIA	COL. COLONIAL	0	0	0	0	0	0	0
5	1528Y	ROSARIO CASTELLANOS	15 ORIENTE SUR 760	0	0	0	0	0	0	0
6	3138W	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	15 ORIENTE SUR No. 750	0	0	0	0	0	0	0
7	3184H	ADOLFO LOPEZ MATEOS	COL. CAMINERA	0.5	0	3.1	0	0	0	0
8	4089K	RAFAEL RAMIREZ C.	COL. BENITO JUAREZ	2.1	0	0	11.1	0	0	0
9	4107J	JOAQUIN MIGUEL GUTIERREZ	COL. LOS TRABAJADORES	0	0	0	0	0	0	0
10	4123A	SALVADOR URBINA	COL. PASEO DEL BOSQUE	0	0	0	0	0	0	0
11	4151X	LAZARO CARDENAS	COL. FRANCISCO I MADERO	0	0	0	0	0	0	0
12	4164A	MIGUEL ALEMAN	6ª SUR PONIENTE N. 125	0.9	5.6	0	0	0	0	0
13	4771E	JOSEFA ORTIZ DE DOMINGUEZ	FRACC. LA MISION	3.3	0	11.1	9	0	0	0

Fuente. Datos estadísticos de nivel primaria, ciclo escolar 2013-2014, proporcionados por la supervisión escolar 078. Tuxtla Gutiérrez.

En este marco, la deserción escolar y logros en aprovechamiento escolar, alfabetización y comprensión lectora, en esta zona escolar se ha considerado como retos para mejorar la calidad educativa. Uno de los conocimientos básicos y retos que en cada ciclo escolar se vuelven parte del quehacer cotidiano y focos de atención en las escuelas es la lecto-escritura. Por lo que se han desarrollado programas que fortalecen la enseñanza de la lecto-escritura como por ejemplo, el “Programa Nacional de Lectura, Programa Multimedia”, que han ayudado al docente en el desarrollo de la enseñanza de la lecto-escritura, basada en enfoques socioculturales y constructivista. En este campo los docentes han desarrollado habilidades y han abordado la lecto-escritura, no sólo desde esta perspectiva, sino también en algunos casos desde lo tradicional (enseñanza a través de planas, dictados, copias de textos, entre otros). En este sentido se han desarrollado diferentes tipos de enseñanza, aprendizaje y se han obtenido diversos resultados.

De acuerdo a datos estadísticos de la zona escolar 078, la reprobación se acentúa más en algunas escuelas y grados que en otras, de las 13 escuelas que conforman la zona, en una de ellas se observó reprobación en primer grado con un 5.6 %, en otras tres escuelas la reprobación se localizó en segundo grado escolar hasta con un 4.8 %, y en una escuela en el tercer grado se observó el 11.1%. Estas diferencias también se pueden observar en los perfiles grupales, que dan a conocer el momento de conceptualización de aprendizaje de la lecto-escritura de los niños⁶.

Se realizó un primer acercamiento a la zona escolar 078, en este proceso se observaron algunas preocupaciones de los docentes expresadas en comentarios que realizan en sus reuniones de consejo técnico, al trazar su ruta de mejora para atender a los problemas de aprendizaje, así

⁶ Llama la atención escuelas con alumnos de segundo grado que todavía se encuentran en el nivel presilábico, es decir, que no saben leer y escribir de manera convencional.

como en las conversaciones de los docentes en los pasillos de las escuelas. Ellos expresan que una de las problemáticas que inciden en el bajo nivel de aprovechamiento escolar es la lecto-escritura en niños del primer ciclo escolar y comprensión lectora en los grados de tercero a sexto y, que al no lograrlo limitan las posibilidades de mejorar los resultados no sólo en la asignatura de español, sino también en las otras asignaturas curriculares, así como para resolver problemas de la vida cotidiana. La preocupación de los docentes ante esta situación y por la falta de profundidad de los aprendizajes de los alumnos, que al no lograr los conocimientos básicos en el grado cursado, los aprendizajes se rezagan y los contenidos del grado siguiente adquieren mayor complejidad para desarrollarlos; y para el docente, su enseñanza representa mayor reto.

Lo antes mencionado son aspectos y elementos que abren la posibilidad de estudiar cómo los docentes han construido significados y significan la enseñanza de la lecto-escritura, con todo ese cúmulo de experiencias con los que han llegado a la zona escolar federalizada 078, considerando sus experiencias profesionales en diferentes condiciones, procesos y contextos; por lo que abordarla a través de la línea de investigación “Educación, actores y procesos de enseñanza aprendizaje”, que implica la relación con la sub línea “Subjetividad y procesos educativos”, permite acercarse a la realidad de manera más coherente y eficiente para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio: “los significados sobre la lecto-escritura construidos por docentes de grupos del primer ciclo escolar de Educación Primaria” a través de sus experiencias vividas en tiempos y espacios diferentes.

1.2. Regionalización: características que distinguen la región.

Para construir la región, es necesario regionalizar. El punto de partida para la regionalización fue enfocar la mirada en una Zona Escolar 078 de Educación Primaria, cuyo espacio posee características que se distingue de otras zonas escolares. Una particularidad es el crecimiento demográfico y por consecuencia una demanda de población estudiantil. En este fenómeno de crecimiento se encuentran escuelas ubicadas en localidades de población invasora, tal es el caso de la colonia La Misión. En esta zona escolar, se acentúa la problemática de la reprobación y la existencia de alumnos de segundo y tercer grado que no han logrado el dominio de la lecto-escritura. Se distinguen por las trayectorias configuradas en los años de servicio como docentes y en especial en la rutina de la enseñanza con grados de primero y segundo. Ya que de acuerdo a información de la Subcomisión Mixta de Cadena de Cambio Estatal de la Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, los profesores que ingresan a esta zona escolar deben contar más de diez años de antigüedad en la docencia.

Este panorama, permitió encontrar a docentes con más de veinte años de servicio en la práctica docente y con diez y más años en la enseñanza con grupos de primero y segundo grado, espacio oficial en el que se enseña a leer y escribir. En esta óptica, se inició la delimitación de la región de estudio con un planteamiento que estaba centrado en dos planos. El primero visualizado desde una región plan, por pertenecer la zona escolar 078 de educación primaria a un espacio administrativo y geográficamente delimitado y determinado por la Secretaría de educación. La segunda al considerarla como región sede por estar situada en una zona de privilegio y ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, perteneciente a una región

Metropolitana. En este proceso, al interior de la región, se contemplaron las experiencias y significaciones de la enseñanza de lecto-escritura que los docentes construyeron en diferentes espacios-tiempos (en sus trayectorias y recorridos por las localidades, aulas, escuelas, entre otros), de las cuales se observó un reflejo de los modos de pensar, relacionarse, visualizar o actuar de los agentes en relación a lo que han vivido con la lecto-escritura.

Se enfocó la mirada en los desplazamientos espacio - temporales en el contexto de los senderos de la enseñanza y se significaron las evocaciones de vivencias experienciales de los profesores. Situación que permitió cederle un lugar de privilegio, no solo por lo que vivieron o por la reflexividad que pueda provocar, sino por la particularidad de cómo en la actualidad significan la enseñanza y se movilizan a partir de lo vivido. Desde esta perspectiva, la regionalización trascendió de un espacio de privilegio localizado geográficamente en una región metropolitana a un espacio significado por la reflexividad de las prácticas de enseñanza, en un proceso de movilidad de vaivén de la experiencia previa a la experiencia continuada.

Al respecto Giddens (1995) expresa que la “Regionalización” no se debe entender solo como localización en el espacio sino referida a la zonificación de un espacio-tiempo en relación con prácticas sociales rutinizadas” (pp.151-152). Entendiendo a estas prácticas como la forma de abordar y pensar la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes en algún momento y espacio significado. Y la rutina, como el espacio coincidente privilegiado de ejercer su práctica por una tirada de tiempo con alumnos de primero y segundos grados. En este sentido, la zonificación es construida en las actividades cotidianas e interacciones que el profesor ha significado en la

puesta en práctica de enseñanza con los niños y en la interacción con otros docentes durante su recorrido vivido en cada escenario hasta llegar a la estación sede de la zona escolar 078.

Desde ésta perspectiva se ha pensado la región, lo cual ha implicado considerar sus particularidades y aspectos que la configuran tanto culturales (formas de pensar, relacionarse, creencias, entre otros) como naturales, y el modo en que se funden en algún momento en la interacción en el tiempo – espacio que se presentan, las cuales tienden a manifestarse de alguna forma en la acción y la intencionalidad de los actores educativos. En esta lógica la investigación “Enseñanza de la lecto-escritura en la zona escolar 078 de Chiapas. Significados construidos por docentes del primer ciclo escolar” retoma y construye su enfoque regional considerando las características, trascendencias y significaciones de las y los docentes participantes. En sus recorridos por diferentes escenarios escolares, contextuales y por sus más de veinte años de servicio docente, los profesores han coincidido en esta estación de parada, con un ejercicio de intervención de diez y más años de experimentar la enseñanza con alumnos del primer ciclo escolar (primero y segundo grado).

La zona escolar 078 está conformada por un grupo heterogéneo de docentes, con diferentes perfiles profesionales, experiencias, ideas, formas de enseñanza, cultura y formación, que han llegado a ese espacio teniendo diferentes trayectorias laborales-académicas, así como cierta antigüedad en el sistema educativo (escuelas y zonas escolares) que les ha permitido entrar a un espacio privilegiado no sólo por su ubicación geográfica, sino por la incorporación y significación de las experiencias vividas en la enseñanza. En este sentido, las formas de significar la enseñanza, trayectorias vividas, años de servicio en la zona, en el sistema educativo

y en la rutina de la enseñanza de primero y segundo grado se vuelven características demarcan fronteras de esta región sede. Por lo general, éste escenario se convierte en una última estación de parada, antes de jubilarse, o abandonar la función social de la docencia en el sistema educativo de educación primaria.

En este marco Giddens (1995) menciona que la constitución de sedes se basa en los fenómenos a los que Hägerstrand concede lugar de privilegio o al aspecto físico denominado estaciones o estaciones de parada donde la movilidad física de trayectoria se suspende o es reducida a la duración de encuentros por un espacio y un tiempo. Asimismo menciona que es característico que las sedes presenten regionalización interna, y en su interior las regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción. En esta regionalización interna, se observó que el espacio de privilegio estaba constituido por las significaciones y resignificaciones de la enseñanza, que configuraron en sus vivencias y constituyeron a través de la reflexividad de diferentes experiencias (anecdóticas, reflexivas y significativas).

En este transitar de los docentes por contextos escolares y diversos espacios de formación han experimentado y comprendido la enseñanza de la lecto-escritura en sus vivencias e interacciones cotidianas con los alumnos, espacio en el que muchas veces reconfiguran sus prácticas en el caminar de los escenarios o en la reflexividad, proceso que le ha permitido de algún modo constituir diferentes tipos de experiencia, las cuales su significación están en relación a sus vivencias, experiencias personal, familiar, sociocultural, escolar y profesional. En este sentido, Giddens (1995) menciona que “las trayectorias de los agentes, como lo expresa Hägerstrand, se tienen que acomodar bajo las presiones y las oportunidades que derivan de su común existencia

en el espacio y el tiempo terrestres” (p.144). Estos insumos, hicieron posible reflexionar y visualizar la región de manera diferente, en razón de observar cómo los docentes han construido significado o significan la enseñanza de la lecto-escritura.

Respecto a las fronteras de espacio – tiempo de la región sede desde la perspectiva de Giddens (1995) nos permitió ubicar la investigación en el campo de los estudios regionales, debido a que la significación de las experiencias de enseñanza de la lecto-escritura están constituidas en espacios temporales, las cuales alimentan la región.

En correlación con esta mirada regional de Giddens (1995) y los aportes de Álvarez-Gayou (2010), también aportan elementos fundamentales desde una visión fenomenológica en la constitución de la región. De esta forma el contenido de análisis, la interpretación, y los datos obtenidos en la información se entrelazaron para la configuración de la región sede de la enseñanza en la experiencia vivida, aclarando que los elementos en el proceso de análisis y la interpretación de la información quedó impregnada de los elementos teóricos de temporalidad (tiempo vivido), espacialidad (espacio vivido) y relacionalidad (relación e interacciones humanas vividas) propuestas por Álvarez-Gayou (2010), y por los aportes teóricos de Giddens (1995), con la constitución de regionalización, zonificación (interacciones sociales y cotidianas), sedes (espacios de interacción en el que se produce la significación), entre otras.

El conocimiento regional adquirió sentido y se constituyó, no sólo al considerar las características particularidades de los actores, ni del mundo con el que han interactuado, sino al organizar, analizar y entrelazar como estos elementos se van constituyendo, en un proceso de

vaivén entre puntos no lineales que se tocan y entrecruzan para movilizar los saberes, experiencias y significaciones de los actores. Esto desde una perspectiva de comprender la significación de enseñanza de lecto-escritura del docente desde diferentes ámbitos culturales (familiar, sociocultural y escolar), políticos, económicos y sociales que han estado presente de alguna manera en el medio de los actores sociales. Comprendiendo de esta forma cómo el docente ha significado y resignificado su enseñanza, sus métodos, intervenciones a partir de la experiencia vivida y de las interacciones con los diferentes alumnos, docentes, padres de familia, y contextos escolares y socioculturales en general.

Entrelazar y profundizar en estos elementos personales, socioculturales, históricos, formativos y profesionales, generó las condiciones para hablar de un conocimiento regional, que toma vida y se constituye en una región sede de enseñanza vivida por las trayectorias, contextos, significaciones y experiencias vividas de los actores. Que si bien se partió de un entrecruzamiento de planos situada en una región plan definida de manera administrativa por la Secretaría de Educación Pública, y por una región sede por estar en un lugar de privilegio en la región metropolitana. La región la constituye el grupo de actores, sus experiencias vividas, trayectorias, ideologías, formas y modos de significar y resignificar la enseñanza y sus experiencias de la lecto-escritura en función de sus actividades rutinizadas en tiempos y contextos diversos.

Por tanto, el concepto de región sede de esta investigación responden al escenario donde se analizó el objeto de estudio y es resultado de un ejercicio intelectual y conceptual que me permitió identificar los elementos o bien poner sobre la mesa las ideas de investigación en el

campo de los estudios regionales. De esta forma la regionalización se ha acotado, considerando los elementos particulares que la distinguen de otras regiones, que se definió y esclareció en el proceso de la investigación, retomando algunos elementos del planteamiento del problema con los datos que se encontrados.

En esta forma de regionalizar, podemos destacar tres particularidades. El primer punto a destacar es la antigüedad y los años de servicio en la docencia y en la enseñanza con grupos del primer ciclo. El segundo punto constitutivo de la región refiere a la trayectoria de formación de los sujetos de estudio y la tercera referida a la particularidad de las significaciones de las experiencias de la enseñanza y las formas de significarlas en su trayectoria profesional y vivida.

1.2.1. Caracterización de los docentes y la zona escolar 078 de educación primaria

Los docentes de educación primaria en el estado de Chiapas, enfrentan día a día los retos de hacer posible que los alumnos logren leer y escribir, desarrollen competencias y se formen de manera integral. Una de las competencias básicas que más implica retos en los primeros grados escolares es que el alumno adquiera y desarrolle el conocimiento de la lecto-escritura y de las matemáticas.

Esta investigación se enfoca en comprender los significados de la enseñanza de la lectura y escritura de los docentes. Por lo que se considera que enseñar a leer y escribir son unas de las tareas asignadas a la escuela de educación primaria. Responsabilidad que muchas veces recae únicamente en el docente, el cual tiene que responder al sistema educativo y a la sociedad, sin

importar el contexto y las adversidades que se le presenten, poniendo en práctica el trabajo creativo e intelectual y todo su potencial para logren éste aprendizaje.

La enseñanza de la lecto-escritura requiere de una disciplina de trabajo que implica planear, evaluar, crear, diseñar y adecuar actividades para determinados niños y contextos, para ello el docente no sólo tiene que conocer al niño que atiende, sino también atender lo que marca el plan de estudios o currículo oficial, la comunidad y sus características (su tipo de población, política, cultura, economía, historia, entre otros).

Los docentes frente a grupo que han llegado a la zona 078 de educación primaria se han formado en diferentes escuelas: “Escuelas Normales de Educación Primaria”, “Escuelas de Normal Superior”, “Universidades Públicas y privadas”, que al iniciar su labor profesional, como docentes de nuevo ingreso al sistema educativo son por lo general enviados a escuelas lejanas denominadas zona de castigo, ubicadas en diferentes comunidades, rancherías, parajes de los municipios más retirados de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas.

De acuerdo a la antigüedad acumulada por docente, va adquiriendo derechos para poder acercarse a lugares más factibles, viables y cómodos para él. En este proceso, los docentes van transitando por diferentes lugares y regiones, algunos con miras a llegar a la capital del estado de Chiapas, otros al lugar de origen y otros más se ubican de acuerdo a intereses personales o circunstancias muy particulares. En este trayecto los docentes van obteniendo diferentes experiencias de enseñanza de lecto-escritura.

Al estar dentro del sistema educativo los docentes de algún modo interactúan con los planes y programas educativos, libros de texto, reciben capacitación, intercambian experiencias, dificultades, logros y retos, los cuales fortalecen su proceso de enseñanza. Asimismo, interactúan con la comunidad en menor o mayor grado, dependiendo de la situación del docente. Por otra parte, también es importante mencionar que el docente tiene una identidad llena de cultura, tradiciones, ideas, creencias y teorías que ha adquirido.

En este marco, para que un docente pueda ingresar a la zona escolar federalizada 078, ubicada en la capital del estado de Chiapas, debe contar por lo menos con diez o quince años de antigüedad, según resultados de las cadenas de cambio a nivel estatal emitidas por la Subcomisión Mixta Federalizada de Educación Primaria (Sección 07 y Secretaría de Educación Federalizada) en el período de estos últimos cinco años. Por la mecánica de este proceso, la mayoría de los docentes que salen de esta zona es con el objetivo de jubilarse debido a que cumplen con su periodo laboral ante la institución (Secretaría de Educación) de acuerdo a la normatividad del ISSSTE, y los que ingresan lo hacen por diferentes motivos, visiones y necesidades “estar en un lugar que no implique viajar horas del lugar de residencia al centro de trabajo, así como tener el objetivo de acercarse a la ciudad debido a que tienen hijos que van creciendo y requieren estudiar en universidades, escuelas normales, entre otras”.

Las características y el fenómeno antes mencionados hacen ver a la zona escolar 078 como espacio de privilegio en donde conforman un grupo heterogéneo de docentes, con diferentes perfiles profesionales, experiencias, ideas, formas de enseñanza, cultura y formación, que se

concentran en las escuelas con el objetivo de continuar con su trabajo y labor docente. Espacio a los que “Hägerstrand le denomina lugar de privilegio o “estaciones de parada” (Giddens, 1995).

Los docentes de Educación Primaria en el ámbito social son los actores que desarrollan una función esencial en los procesos formación, desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas en México. En Chiapas la matrícula de atención de alumnos de educación primaria es la más numerosa comparada con los niveles educativos antecesores (educación inicial y preescolar) y sucesores (secundaria, preparatoria y profesional). La atención de enseñanza y aprendizaje de educación primaria, está a cargo por docentes de formación inicial en Escuelas Normales de Primaria, con los cuales el sistema educativo cobertura esta atención en el estado.

En Chiapas existen diferentes subsistemas, niveles y modalidades de educación según datos de la Subsecretaría de Planeación Educativa. De acuerdo a las estadísticas de la Subsecretaría de Planeación Educativa al inicio del ciclo escolar 2013-2014, el nivel de educación primaria general, cuenta con dos subsistemas de educación (estatal y federalizada). El subsistema de educación primaria estatal cuenta con 580 escuelas, 105, 695 alumnos 4,063 docentes. En lo que corresponde al universo de educación primaria del subsistema federalizado existen 2,848 escuelas, 379, 725 alumnos y 14,170 docentes.

En la actualidad el subsistema de educación primaria federalizada está organizado por 30 sectores educativos y 171 zonas escolares, cada sector educativo se integra por un determinado número de zonas escolares, con un promedio de 5 zonas escolares por sector, y éstas, integradas

por un determinado número de escuelas. Del total de las zonas escolares, 14 se encuentran ubicadas en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con equivalente al 8.1 %.

En los procesos de cadenas de cambio organizados por la Subcomisión Mixta Estatal del nivel de educación primaria federalizada, los docentes tienen la oportunidad de movilizarse por diferentes zonas escolares, según sus derechos sindicales y años de antigüedad, los cuales para llegar y ubicarse a la zona escolar 078 se requieren como mínimo de diez a quince años de servicio para su ingreso definitivo, por lo que se infiere que ellos ya han recorrido por diferentes escuelas y zonas escolares que les ha permitido obtener diferentes experiencias en sus trayectorias diversas por distintos municipios, comunidades y ciudades, pero que por diversas situaciones e intereses en este proceso un grupo de docentes coinciden en esta zona escolar, adquiriendo una característica de sede.

Este transitar conlleva a pensar que el docente ha adquirido ciertas experiencias de enseñanza en la lecto-escritura, y que al llegar a zonas escolares ubicadas en las ciudades, cabeceras municipales denominadas como de privilegios, los docentes ya cuentan con algunos años de servicio y de experiencia. Es importante mencionar, que el grupo de docentes que conforman la zona escolar 078 tienen diferentes perfiles profesionales: el 48 % de docentes son egresados de la Normal del Estado, el 27 % de la Universidad Pedagógica Nacional y el 25 % de la Normal Superior, los cuales los años de servicio y antigüedad en el sistema educativo oscilan entre los diez a treinta años, en la zona escolar entre uno y catorce años, y en el centro de trabajo entre uno y diez años.

Los docentes que participan en ésta investigación de acuerdo a las características y criterios de selección, son diez. Cada uno tiene una trayectoria y experiencia desde que se inició en el nivel de Educación Primaria, de las cuales se hace una breve descripción de su trayectoria geográfica contextual, y en los siguientes apartados se significan las trayectorias y las propias experiencias. Esta información fue obtenida de las narraciones de los profesores en las entrevistas a profundidad. El nombre de cada uno de ellos no figura por respeto a su confidencialidad.

En particular, los docentes que participan en este estudio coinciden en la época de este tipo de formación inicial, encontrando que para estudiar la Normal, únicamente era necesario haber cursado la Educación Secundaria, aspecto que les daba la oportunidad de llegar a ser un docente de Normal Primaria, acreditando solamente otros cuatro años más de escolaridad. Aspecto que los ubicaba en una carrera técnica docente.

En el periodo 1992-1993, surgió un proceso de transición en este ámbito formativo, la escuela Normal trasciende a configurar formaciones con perfiles de licenciatura, las cuales para su ingreso requería el bachillerato y cuatro años más de formación en la Normal, para egresar con el título de licenciatura. Situación que posiciona al docente en una formación inicial profesional. Tendencia formativa que en la actualidad continua vigente. Al concluir esta etapa formativa del docente y al ser contratado por la Secretaría de Educación, el docente es considerado como profesor de nuevo ingreso, con una carrera inicial profesional para emprender la función de la docencia.

Considerando este espacio formativo y las trayectorias y recorrido de los docentes en sus espacios de enseñanza, donde el docente ha experimentado y significado la enseñanza, reflexionando no sólo sobre los resultados, métodos o estrategias. Emprendemos el acercamiento de las sendas formativas que han constituido al docente en su formación.

1.2.1.1. La reconstrucción de la trayectoria del profesor como eje transversal de la región de la enseñanza.

Cada uno de los espacios en que el profesor ha interactuado, percibido, sentido y vivido algún aprendizaje, situación y la forma en que se ha relacionado con el contexto y otros actores (docentes, autoridades educativas, padres de familia, alumnos), son elementos que contribuyen a la configuración de una trayectoria. La particularidad de cada trayectoria radica en el modo en que los profesores han vivido su experiencia, y cómo esto transformó y afectó la formación del docente. En este sentido, se presenta los datos más relevantes de cada participante.

Profesora MVV

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), Nació en un Barrio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, en la cual realizó sus estudios de educación básica y profesional. Cursó la maestría en Evaluación Educativa (2002-2005). Hija de padres dedicados a la agricultura y comercio. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en diez centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en 1997, en localidades del municipio de Pueblo Nuevo, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por cinco años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en

municipios y comunidades de Rayón (dos años), Independencia (tres años), la Tigrilla (dos años), Flores Magón (un año), Rivera Salvador Urbina (un año) y Tuxtla Gutiérrez(seis años), Chiapas.

Profesora MCO

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1978-1981), continuó su preparación profesional en la Escuela Normal Superior (1982-1985), obteniendo la licenciada en educación media con terminación en ciencias sociales, cursó la maestría en psicopedagogía (2001-2003). Nació en un Rancho, Municipio de Villaflores, en 1962, hija de padres dedicados a la agricultura y ganadería. Curso el primer y segundo grado de primaria en la col. La Garza, mpio. De Villaflores. El tercer grado de primaria y subsecuentes los realizó en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en ocho centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Tila, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por seis años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Ocosingo (cinco años) y Tuxtla Gutiérrez (once años).

Profesor AMS

Egresó de la normal primaria en 1985, hijo de padres dedicados a la agricultura, originario de Terán, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en 11 centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Tila, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por cuatro años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Yajalón (tres años), Ocosingo (seis años) y Tuxtla Gutiérrez (doce años).

Profesor UJB

Profesor de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1978-1981). Nació en una colonia de Pichucalco, Chiapas, en 1960, hijo de padres dedicados a la agricultura y ganadería. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en nueve centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Yajalón, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por diez años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Ocosingo (tres años), (cuatro años) Villaflores y Tuxtla Gutiérrez (cinco años).

Profesor TSF

Profesor de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1978-1981). Nació en una colonia de Pichucalco, Chiapas, en 1965, hijo de padres dedicados a la agricultura y ganadería. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en diez centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Jitotol, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por diez años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Pichucalco (dos años), Bochil (tres años), y Tuxtla Gutiérrez (seis años).

Profesora MMM

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), Nació en un Barrio de Tuxtla Gutiérrez, Chipas. Hija de padres dedicados a la agricultura y comercio. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en doce centros escolares,

iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Benemérito de las Américas, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por seis años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Ocosingo (Cuatro años), Villaflores (cuatro años) y Tuxtla Gutiérrez (ocho años).

Profesora MGG

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1978-1981), continuó su preparación profesional en la Escuela Normal Superior (1982-1985), obteniendo la licenciatura en educación media con terminación en ciencias sociales. Nació la colonia, Álvaro Obregón, Municipio de Villaflores, en 1963, hija de padres dedicados a la agricultura y ganadería. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en once centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Simojovel, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por nueve años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Bochil (tres años), Villaflores (seis años) y Tuxtla Gutiérrez (cinco años).

Profesora MGO

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), continuó su preparación profesional en la Escuela Normal Superior (1982-1985), obteniendo la Licenciatura en Educación Media con terminación en Psicología, cursó la maestría en educación (2001-2003). Nació en un Rancho, Municipio de Villa Corzo, en 1963, hija de padres dedicados a la agricultura y ganadería. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en siete centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Motozintla, Chiapas, en la que

atendió alumnos del contexto indígena por seis años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de la Trinitaria (tres años), Comitán de Domínguez (cinco años) y Tuxtla Gutiérrez (siete años).

Profesora BBB

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), Nació en un Barrio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Hija de padres dedicados a la agricultura y ganadería. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en doce centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Pueblo Nuevo, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por diez años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Bochil (cuatro años), Berriozabal (tres años) y Tuxtla Gutiérrez (siete años).

Profesora MVV

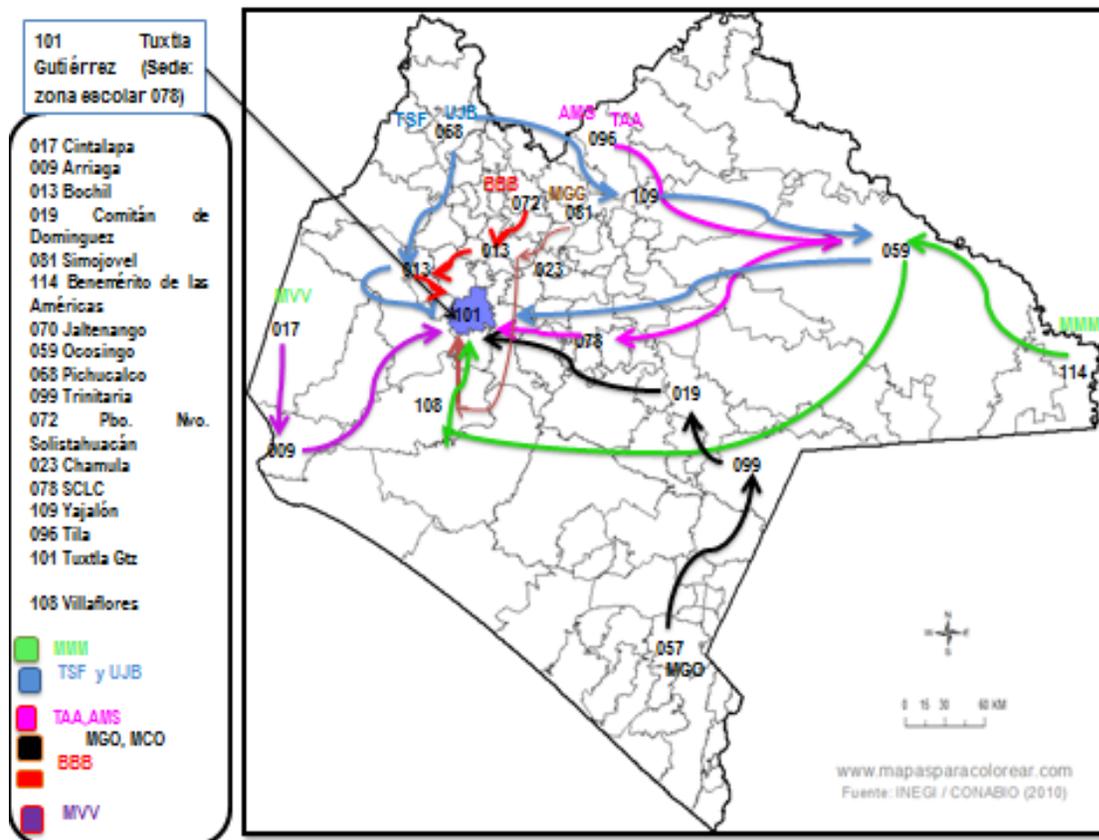
Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), Nació en un Barrio de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Cursó la maestría en Evaluación Educativa (2002-2005). Hija de padres dedicados a la agricultura y comercio. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en once centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una colonia de Cintalapa, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por diez años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Arriaga (cinco años) y Tuxtla Gutiérrez (seis años).

Profesora TAA

Profesora de Educación Primaria Normal, cursó la Normal Primaria (periodo 1979-1982), Nació en un Barrio de Arriaga, Chipas. Cursó la maestría en Educación (2002-2005). Hija de padres dedicados a la agricultura y comercio. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en 9 centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Tila, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena por once años, de igual forma desarrollo su enseñanza en escuelas matutinas, vespertinas, unigrados y multigrados en municipios y comunidades de Ocosingo (tres años), San Cristóbal (dos años) y Tuxtla Gutiérrez (cinco años).

Para profundizar el análisis y comprensión de los elementos constitutivos de la región, es importante develar las experiencias vividas y significadas de la lecto-escritura en los espacios de formación en que los docentes las han configurado, así como el recorrido que los docentes han transitado por la enseñanza, considerando los escenarios de enseñanza y contextos en los que se han desempeñado, hasta llegar al escenario sede (zona escolar 078) que en la actualidad desarrollan su enseñanza. En la siguiente figura se representa la movilidad geográfica de los docentes en sus trayectorias de enseñanza.

Figura 5. Trayectoria en la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes de la zona escolar 078 por diversos espacios socioculturales en la geografía del estado de Chiapas.



Fuente: INEGI/CONABIO (2010). <http://www.mapasparacolorear.com/mexico/mapa-estado-chiapas-municipios-nombres.png>. Rutas geográficas que recorrieron los docentes de la zona escolar federalizada 078, Tuxtla Gutiérrez, en los años 80, 90, 2000, 2010 y 2015, adaptado por Matambú (2015).

Lo antes mencionado son aspectos y elementos que abren la posibilidad de estudiar cómo los docentes han construido significados y significan la enseñanza de la lecto-escritura, con todo ese cúmulo de experiencias con los que han llegado a la zona escolar federalizada 078, considerando sus experiencias profesionales en diferentes condiciones, procesos y contextos; por lo que abordarla a través de la línea de investigación “Educación, actores y procesos de enseñanza aprendizaje”, que implica la relación con la sub línea “Subjetividad y procesos

educativos”, permite acercarse a la realidad de manera más coherente y eficiente para lograr una mejor comprensión del objeto de estudio: “los significados sobre la lecto-escritura construidos por docentes de grupos del primer ciclo escolar de Educación Primaria” a través de sus experiencias vividas en tiempos y espacios diferentes.

Al recuperar estas trayectorias vividas por los docentes fue necesario analizarla y sustentarla a partir de la perspectiva teórica de las experiencias vividas y comprenderlas desde un enfoque fenomenológico hermenéutico plasmado en el capítulo dos. Asimismo abrió la posibilidad de elaborar el capítulo tres, cuatro, cinco y seis, en el que se presentan los significados de la enseñanza de los profesores, las experiencias significadas y los escenarios de formación como espacio contextual en que cada sujeto de estudio se ha formado, movilizado y significado su enseñanza de la lecto-escritura.

CAPÍTULO II. UNA EPISTEMOLOGÍA PARA LA EXPERIENCIA VIVIDA Y EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO.

En este capítulo se exponen los fundamentos e implicaciones de un modo de conocer y comprender la experiencia vivida, ésta se entiende como la evocación de situaciones, vivencias, recuerdos y experiencias, que dejaron huella y afectaron de algún modo la formación del actor (Van Manen, 2003, Contreras y Pérez de Lara, 2010, Vizcaíno, 2012). Esta perspectiva, entrama una doble mirada de comprensión del fenómeno observado (los significados de enseñanza en la lecto-escritura de los docentes) en un movimiento de vaivén entre las mismas. Por una parte, las experiencias son el hilo conductor para comprender los significados y éstos a la vez nos aproximan a la comprensión de las experiencias. Lo cual, permite reflexionar sobre las sendas de vida de los actores y los contenidos que las constituyen, en contextos particulares. Esto al comprender cómo los actores viven y simbolizan los diferentes escenarios, interacciones y relaciones.

Este modo de aproximarnos a la realidad, implica una articulación entre epistemología, teoría, metodología y técnicas de investigación, no como orden jerárquico de análisis, sino de una forma estratégica teórica-metodológica en la que se complementan y orientan la investigación para aprehender el conocimiento y profundizar en la comprensión del fenómeno. Este modo de concebir la realidad y sus posibilidades de acercamiento a ella se apoya del paradigma interpretativo, siendo éste el primer punto a desarrollar en éste capítulo. Debido a que éste paradigma de investigación cobija el sentido fenomenológico de la investigación y da la posibilidad de analizar la naturaleza del objeto de estudio, al interpretar el conocimiento (experiencias significativas vividas y los significados de los docentes derivado de éstas).

En esta apertura a la búsqueda y comprensión del conocimiento, la investigación por sus características adquiere una dimensión cualitativa como fuente epistemológica y holística del estudio. Esto en el sentido, de posicionarnos en un modo interpretativo y reflexivo para concebir y producir el conocimiento desde la comprensión y el entendimiento de cómo se da determinada situación, proceso y relaciones. En éste caso, es cómo se significa y construye el significado de las experiencias.

Ésta visión, implica ser flexible en la toma de decisiones y su organización para un análisis que palpa un proceso socio histórico en el que se analiza exhaustivamente y con detalle lo vivido. En palabras de Van Manen (2003), lo holístico e integral de una investigación está en intentar tener siempre presente la relación evolutiva, entre la parte y el todo, al tratar de organizar a grandes rasgos el sentido global de la aproximación requerida por la cuestión o noción fundamental que uno está tratando.

En esta misma lógica, se exponen algunos antecedentes sobre la fenomenología, se resalta la subjetividad y el sentido interpretativo como elementos rectores de la cosmovisión de la realidad. En esta misma tendencia, se hace referencia de la perspectiva teórica-metodológica utilizada en la investigación para comprender los significados de la realidad vivida de los actores. La cual está centrada en el enfoque de la fenomenología hermenéutica como proceso interpretativo y perspectiva teórica –metodológica a la vez, por lo que es un modo de acercarse a la interpretación y comprensión de los significados vividos. En el proceso de esta investigación

fenomenológica, la información fue obtenida, a través de la entrevista a profundidad, como técnica principal de recolección de datos cualitativos.

Se interpreta y construye la realidad en el marco de la fenomenología de la experiencia vivida, en el sentido de propiciar las condiciones al provocar en el sujeto estudiado la capacidad de entrar y volver al mundo de la experiencia vivida, describiendo, reflexionando e interpretando la forma de cómo la significan o la viven. Esto como la cuestión motivacional de la investigación. Tal como lo plantea Van Manen (2003) al establecer algunos puntos básicos en el estudio de las experiencias vividas por los seres humanos al plantear temas reflexivos respecto a ¿cómo es esta experiencia vivida? ¿Cuál es el significado y la importancia de esta experiencia?, que para el caso de esta investigación las preguntas versan en ¿Cuál es la experiencia de la enseñanza de la lecto-escritura? ¿Cuál es el significado y la importancia de esta experiencia para los docentes?

Este acto de construir y volver a la realidad misma a través de la activación del recuerdo, apertura la posibilidad de dar cuenta de lo que hay detrás o en el interior del docente y de lo que mueve su acción, en el sentido de interpretar “el hecho de volver a adquirir un contacto directo y primitivo del mundo tal como se experimenta inmediatamente” Merleau-Ponty (en Van Manen, 2003, p. 58). Esto en el sentido de “tratar de tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (Van Manen, 2003, p. 80).

El enfoque de la investigación de manera metodológica se configura en todo el proceso del estudio porque ha implicado establecer un orden y articulación no sólo en la perspectiva teórica-metodológica o en los fines interpretativos para la comprensión y aprehensión del conocimiento, sino en el modo de operar la interpretación de las experiencias significativas, anteponiendo de principio a fin la voz del docente como el espíritu que da vida a esta investigación. Lo cual engloba aspectos como el posicionamiento, el modo de formular las preguntas, las finalidades de la investigación, las teorías, conceptos teóricos, metodología, método, técnicas e instrumentos requeridos para el estudio, así como el involucramiento del investigador. Para cerrar éste capítulo, se expone el procedimiento teórico metodológico de análisis y comprensión de la realidad estudiada, en la que se describe la estrategia y el procedimiento de investigación.

2.1. El paradigma interpretativo

El paradigma es un concepto debatido en el discurso epistemológico, que engloba el sentido del modo de concebir, interpretar, aprender y producir el conocimiento de una realidad determinada. En el contexto científico se le ha denominado de diferentes formas (paradigma, programa, tradición o enfoque de investigación), cada una con una connotación particular en tendencia evolutiva. Desde considerarlo como realizaciones, modelos o ejemplos científicos a seguir reconocidos de manera universal y que proporcionan soluciones a una comunidad científica hasta darle un valor sustantivo respecto de aportar al progreso que contribuya a los problemas científicos. Estas concepciones resaltan y retoman de algún modo el espíritu epistemológico de Kuhn (2004) que concibió al paradigma como “una forma de producción de conocimiento” (p.287).

En la forma de concebir e interpretar la realidad en un estudio se encuentran presentes creencias y presunciones que son básicos para orientar la investigación. Creswell, propuso un concepto de paradigma refiriendo que ésta, se configura por un conjunto básico de creencias o presunciones que orientan (citado en Vasilachis de Guialdino, 2006).

El paradigma de esta investigación entiende y ha producido el conocimiento desde la interpretación de lo vivido como realidad, representada por los sujetos, las experiencias vividas y sus significados que emergen de los actores. Estableciendo un puente entre la percepción e interpretación que ha construido el protagonista y lo que el investigador construye a partir de lo dado, es decir, el investigador funge como el principal medio para hacer la intelección de lo que emerge del actor (experiencias, recuerdos, vivencias, evocaciones, emotividades, pensamientos, supuestos, perspectiva, entre otros) y lo que interpreta el investigador teniendo como referentes los diferentes escenarios en los que se vivenciaron las experiencias. A este proceso, Van Manen (2003), le denomina interpretación, al plantear que ésta media al explicar el sentido entre dos partes “los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación” (p.44).

Establecer relaciones entre el mundo de la vida del docente, sus contextos y la operatividad interpretativa ejecutada por el investigador, implica hacer un ejercicio simbólico de posicionarse uno como investigador en el lugar del docente que vivió las experiencias. Esto, al tratar de comprender como ha vivido o entiendo la vida, y como el investigador entiende su propia mirada al comprender y situarse en el lugar del docente investigado. En este sentido, es importante profundizar de manera reflexiva en las temáticas evocativas significativas.

Lo anterior puede activarse al momento de interactuar y recoger la información o cuando se realiza la reducción fenomenológico, retomando lo esencial para volver en algún momento a entablar otras oportunidades de interacción y significación con el protagonista y autor de la información brindada. En esta visión, Morse (citado en Vasilachis de Guialdino, 2006), expresa que “el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y el sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (p. 49).

Esta forma de ver la realidad no limita a visualizar las relaciones que puedan existir entre lo interno y lo externo. En el sentido de que no se realiza para explicar las causas de la acción social o humana en una mirada de lo exterior (de lo que se puede observar y describir a simple vista) sino buscar las estructuras del conocimiento y la experiencia desde la subjetividad. Esta manera de entender y producir el conocimiento buscando profundidad en el análisis y no en la objetividad, nos posiciona en un paradigma interpretativo.

El paradigma interpretativo se fundamenta en la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes (Vasilachis de Guialdino, 2006). Ésta autora propone cuatro supuestos básicos que se vinculan con la consideración del lenguaje como recurso y como una creación, como una fortuna de reproducción y de producción del mundo social:

- A) La resistencia a la “naturalización” del mundo social: a diferencia de la naturaleza, la sociedad es una producción humana respecto de la cual el análisis de los motivos de la

acción , de las normas, de los valores y de los significados sociales prima sobre el de la búsqueda de la causalidad, de las generaciones y de las predicciones asociadas al mundo físico y de los estados de cosas;

- B) La relevancia del concepto del mundo de la vida: este mundo constituye el contexto en el que se dan los procesos de entendimiento, que proporciona los recursos necesarios para la acción y que se presenta como horizonte, ofreciendo a los actores patrones y modelos de interpretación;
- C) El paso de la observación a la comprensión y del punto de vista externo al punto de vista interno: la comprensión de la realidad simbólicamente preestructurada de cada contexto requiere de la función participativa del intérprete, que no “da” significado a lo observado sino que hace explícito la significación “dada” por los participantes; y
- D) La doble hermenéutica: los conceptos de segundo grado creados por los investigadores para reinterpretar una situación que ya es significativa para los participantes son, a su vez, utilizados por los individuos para interpretar su situación, convirtiéndose, en virtud de esa apropiación, en nociones de primer orden (Vasilachis de Guialdino, 2006, pp.48-49).

En este marco interpretativo, se privilegia lo profundo sobre lo superficial, la captación del significado y del sentido interno, y lo subjetivo. Por tanto, se parte de la idea de que la subjetividad puede ser analizada a través de la interpretación de esos conocimientos internos expresados por los docentes, que son interiorizados de manera individual y construida en lo social y en interacción con el mundo, pero que en ellos se encuentra la esencia que mueve esa

realidad, “los significados”. Gadamer (citado en Van Manen, 2003) distingue dos sentidos de la interpretación:

...en su sentido original, la interpretación es el acto de “indicar” algo pero también es el acto de “señalar” el significado de algo. Indicar alude a descubrir aquello que el objeto mismo indica. En ambas formas, siempre intentamos interpretar lo que al mismo tiempo se oculta (p.44).

El primer sentido de interpretación tal como lo expresa Van manen tiene un vínculo con la noción de Husserl (citado en Sandín, 2003), respecto a la descripción fenomenológica. El segundo tipo de interpretación se aplica cuando nos enfrentamos a algo que ya es una interpretación, por ejemplo una obra de arte. Van Manen (2003) retoma el planteamiento de Gadamer, al expresar “cuando interpretamos el significado de algo, en realidad estamos interpretando una interpretación” (p.44). Este tipo de interpretación plantea que no hay una interpretación única para comprender la realidad.

Por tanto, al configurar un texto fenomenológico resulta descriptivo por cuanto nombre algo, pretendiendo dejar en claro algún aspecto del mundo de la vida, que ese algo se muestre a sí mismo. Un sí mismo que es el fenómeno que se manifiesta y muestra tal y como es, lo que dice y narra el docente. Y es interpretativo en el sentido que media entre los significados interpretados y el objeto hacia el que señala la interpretación. Esto en el sentido de activar la reflexión y la comprensión en la descripción al momento de interpretar las percepciones de lo que ha vivido y llegar a donde el sujeto habita, es estar en el contexto que la subjetividad deviene. De esta forma

podríamos pensar que las acciones toman significado en la subjetividad (percepciones, pensamientos, saberes, recuerdos, evocaciones), y estas a la vez, mueven a las acciones.

Interpretar la realidad subjetiva requiere tomar la información dada como tal y recuperar esas experiencias vividas como conocimientos y realidad, sin prejuicio alguno. Es decir, no se pretende poner la voz de los docentes en duda o tela de juicio, sino partir de eso que dicen y narran como una realidad, como el mundo vivido o de la vida, respetando en todo momento la esencia de temporalidad vivida, tanto de sus experiencias, vivencias y evocaciones como del momento en que se han evocado estas subjetividades.

Esto implica activar la capacidad descriptiva, reflexiva e interpretativa de lo que emerge del sujeto para entender determinadas estructuras que lo mueve. Por tanto, es necesario comprender esta realidad, desde la perspectiva teórica interpretativa, comprendiendo que este estudio fenomenológico no implica pura descripción mediante una comprensión directa o intuición de la estructura esencial de los fenómenos, tal como aparece en la conciencia, sino también incluye un ejercicio de interpretación hermenéutico como coalición para una percepción intuitiva más completa (Van Manen, 2003).

En definitiva, hacer fenomenología de la experiencia vivida, es entrelazar visiones, miradas o perspectivas de conocer, describir, interpretar y comprender la realidad, es en conjunto hacer descripción interpretativa hermenéutica. Es aprehender la experiencia en la misma dimensión de la experiencia, sin dejar de ver las evocaciones de las experiencias de lo que se ha tenido o que lo

que podríamos haber tenido, y su validación está en la propia experiencia vivida emergida y significada en la voz de los actores protagonistas.

2.1.1. Antecedentes fenomenológicos y la subjetividad

Esta investigación al posicionarse en una perspectiva fenomenológica, se comprende que ésta es un modo cualitativo de ver, conocer y comprender la realidad. Esta perspectiva con sentido interpretativo y comprensivo permitió aproximarnos y hacer inteligible la subjetividad de los actores para construir nuevos conocimientos al enfocarnos y tomar como objeto de estudio a los significados de la experiencia vivida de la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes. Los cuales se encontraban implícitas en las evocaciones, recuerdos, percepciones, emergidas de las voces de los docentes. Esto se concretizó al recuperar las vivencias, situaciones, sentimientos de lo que cuentan respecto a lo vivido y la forma de cómo lo han experimentado.

Este modo de construcción de conocimiento se alimenta de la reflexividad, interpretación y comprensión de la realidad, en éste caso del mundo de los recuerdos, sentimientos, vivencias y situaciones visualizados como experiencias vividas. Van Manen (2003) define a ésta como “el intento sistemático de descubrir y describir las estructuras, las estructuras del significado interno, de la experiencia vivida” (p.28).

Este modo de interactuar y comprender la subjetividad del otro, es una forma de hacer inteligible lo vivido y comprender la realidad del otro y/o de uno mismo, al hacer consciente lo vivido y recuperar como contenido de la mente esas experiencias significativas y el peso que

tiene en el ser para su actuar. Al establecer una relación entre los recuerdos y los significados se construye una realidad, que está configurado por significados que mueven al sujeto. Sandín (2003) menciona que:

“...volver a las cosas mismas es el lema que recoge la esencia del movimiento fenomenológico; volver a la experiencia prerracional, a la experiencia vivida: no se refiere a sensaciones sensitivas pasivas, sino a percepciones que junto a la interpretación perfilan objetivos, valores y significados; una interpretación a la que Husserl denominó “intencionalidad” (p.62).

En esta forma de concebir la realidad para construir un conocimiento desde la subjetividad y su comprensión en una mirada interpretativa, Husserl (citado en Sandín, 2003) en su propuesta de investigación fenomenológica, centra su atención en recuperar al sujeto racional que está detrás de todo hecho o de lo observable, y que directamente se pone como razón. En este planteamiento la vida subjetiva no deriva del mundo de los hechos, sino al revés, estos toman su sentido en aquella, al hacer un ejercicio mental y reflexivo.

De esta forma se entiende que la fenomenología no trata la realidad en un sentido material, sino de la representación de la realidad, de una conciencia activa, que se conoce en la interpretación de cómo piensan y conciben lo vivido (Santiago, 2012). Al respecto, Van Manen (2003) retomando algunas aportaciones de Husserl, Schutz y Luckman, expresa que “la fenomenología es el estudio del mundo de la vida, tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, no como reflexionamos sobre él” (p. 27).

Edmund Husserl, en su fenomenología filosófica, preocupado por el sustento experiencial del conocimiento, sostiene que la relación entre la percepción y sus objetos no es pasiva, debido a que la conciencia humana constituye de modo activo objetos de experiencia. Éste filósofo como padre de la fenomenología, según Alonso (2013), concibe a la conciencia como *cogito*, al que la define como *un yo que piensa*, pero que también desea, quiere, percibe. En tanto que lo esencial de dicha conciencia es que es intencional. Las vivencias de la conciencia son intencionales en tanto y cuanto son conciencia de algo. Concerniente a la percepción de que la conciencia es conciencia de algo que indica. Holstein y Gubrium, (2013), expresan que la conciencia existe desde lo que se es consciente. Es siempre la conciencia de algo. La conciencia construye al mundo tanto como la percibe, no está sola, encima y por sobre la experiencia” (p.231).

En estas formas de entender la conciencia, Van Manen (2003), puntualiza que:

“...cualquier cosa que se presente en la conciencia es potencialmente de interés para la fenomenología, tanto si el objeto es real o imaginario, empíricamente medible o sentido subjetivamente. La conciencia es el único acceso que los seres humanos tenemos hacia el mundo. Es la virtud del hecho de ser conscientes de que estemos ya relacionados con el mundo. Todo aquello que quede fuera de la conciencia, queda, por tanto, fuera de los límites de nuestra posible experiencia vivida. La conciencia es siempre transitiva, ser consciente es tener conocimiento, en cierto sentido, de algún aspecto del mundo” (pp.27-28).

En este sentido la realidad en términos de experiencia vivida es construida de acuerdo a la percepción de lo vivido, que al ser interpretado y reflexionado puede ser utilizado para realizar

acciones. El proyecto fenomenológico de Husserl, está centrado en investigar las estructuras de la conciencia que hacen posible aprehender un mundo empírico (Holstein y Gubrium, 2013, p.231). Esto implica activar el sentido perceptivo e interpretativo, dejando de lado de forma temporal, la creencia de mi propia realidad (supuestos, ideas de lo que he vivido) para concentrarse, dar paso, prioridad y aprehender la realidad del otro.

Esta perspectiva implica excluir todos los excesos especulativos, volviendo la mirada a la historia, a esos recuerdos vividos para la comprensión de esa realidad, es decir, “poner entre paréntesis” la realidad construida por quien la ha sentido, vivido y experimentado. Este modo de llegar y construir el conocimiento, es dar por sentado que lo que dicen y narran los docentes es una realidad vivida y sobre ésta se establecerán las relaciones con el mundo vivido, entendiendo al mundo como las percepciones construidas en un contexto evocativo de las experiencias vividas.

En este proceso de llegar a conocer la estructura de la conciencia y la esencia de la subjetividad, la fenomenología tiene sentido para entender el mundo interno vivido. Van Manen (2003, p. 27), recuperando algunas ideas de Husserl, Schutz y Luckman, expresa que “la fenomenología pregunta por la naturaleza misma de un fenómeno, por aquello que algo sea lo que “es” (p.27), y sin lo cual no podría ser lo que “es”. Esta percepción es un flujo de búsqueda y comprensión de la realidad en el campo de la subjetividad, porque a través de ella podemos encontrar y describir la esencia de lo vivido. Lo que “es” connota lo descriptivo que en sí mismo es digno de interpretarse y comprenderse. La esencia puede describirse de forma sistemática a través de un estudio reflexivo de las estructuras del significado interno, de la experiencia vivida.

Esta naturaleza o esencia de la experiencia vivida, se puede percibir al hacer una descripción perspicaz y aguda que permita revivir o mostrar la calidad y significación vivida de la experiencia, profundizando en ¿Cuál es la naturaleza o esencia de la experiencia (fenómeno), para poder completar la comprensión de cómo es este fenómeno con estos actores?

En el acto de “carácter reflexivo” reside el sentido epistemológico de la fenomenología, al estudiar la estructura del significado de las experiencias, al cuestionarse atenta y conscientemente sobre lo vivido, de lo que significa vivir una experiencia como tal. Entendiendo que en este acto de investigar las posibles estructuras del significado del fenómeno, no se pierda de vista el sentido sociocultural e histórico que han dado significado a nuestras formas de estar en el mundo (Van Manen, 2003). En este sentido lo que expone la investigación fenomenológica es lo que se vive, lo sentido, emotivo, emergido de una voz narrativa original y evocativa. Esto como una posibilidad de comprender y hacer conocimiento, tomando como referencia la práctica vivida y de manera posterior tener la posibilidad de leer y comprender la realidad desde una teoría.

En esta mirada de comprender la realidad desde la subjetividad, Contreras y Pérez de Lara (2010) mencionan, que “la subjetividad se constituye en negociación continua de su posición en el mundo”, considerándola a la vez como un proceso” (p.46). Esta mirada, nos permite interpretar y comprender lo que sucede en la acción continua, formativa y cotidiana de enseñanza

de los docentes más experimentados de la zona 078⁷ de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, que han trazado su particularidad de experiencia y enseñanza en su trayectoria profesional, por diferentes espacios y tiempos.

En esta dimensión subjetivista, la interpretación ocupa una categoría principal para conocer la realidad interior del sujeto y como éste lo significa. Para Contreras y Pérez de Lara (2010) “la subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el que se pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones” (p. 46).

En esta mirada, el sujeto es el centro y autor de esa realidad construida y significada, que tiene la posibilidad de exteriorizar lo vivido y significar sus experiencias en lo que dice y reflexiona. Este hecho permite capturar el sentido o significado de la acción social, comprendiendo de que cualquier hecho social equivale a un texto, símbolos a capturar o resignificar. Al respecto, Bunge (2007), expresa que “los hechos sociales son símbolos, textos o análogos textuales que hay que interpretar” (p. 403).

Esta perspectiva de investigación abre una ventana a la posibilidad de explicar y comprender el fenómeno de forma cualitativa desde lo interno en un ejercicio de interpretación de cómo las vivencias y la interacción con el mundo se interioriza y forma una subjetividad particular, según lo vivido. Es una forma de acercarse a entender el modo en que los participantes experimentan y

⁷ Entendida como una región plan desde una limitación de corte espacial e institucional, y una región sede no sólo considerada por lo territorial como lugar de privilegio, sino también por la particularidad de la experiencia vivida y significativa.

entienden su realidad y lo que significan de ella, al recuperar y describir aspectos transcendentales de una situación o particularidad de sus vivencias evocados por los mismos.

Centrarse en esta mirada, permite interactuar y hablar con los datos cualitativos y no sólo que ellos lo hagan por sí mismos, al profundizar en las vivencias significativas (nuestro texto de investigación), a través de un proceso dialéctico de interpretación, comprensión y escritura reflexiva, en un vaivén entre la información obtenida, lo que dicen y reflexionan los participantes y lo que interpreta, escribe y comprende el investigador.

Esta forma de conocer la realidad, nos permite aproximarnos al mundo interior o subjetividad de los participantes, al significar sus vivencias, experiencias y acciones y comprender sus perspectivas, supuestos, intenciones, sentimientos, saberes y pensamientos sobre sus vivencias, acciones y el modo en que lo han experimentado, al enfocarse de forma particular por la experiencia tal y como es vivida, entendida, sentida o experimentada, es decir, una forma de aproximarse al significado vivido.

Lo expuesto, demanda una sensibilidad interpretativa y de reflexión sobre el “qué” del fenómeno como particularidad de la investigación, al enfatizar en el ¿qué es determinado fenómeno? Que no alude a su causa, sino que busca su esencia como elemento cualitativo transversal de estudio. Esta forma de llegar a comprender y explicar cómo conocemos lo que sabemos, está sustentado en el interpretativismo. Esta perspectiva busca la comprensión (Verstehen) del significado de los fenómenos sociales (Sandín, 2003 y Álvarez-Gayou, 2010).

La construcción de los significados de enseñanza de los docentes es un fenómeno que implica un proceso de análisis a nivel histórico, social y cultural, pero en el contexto propio del sujeto que la construye, debido a que su interiorización es individual y único, aunque el significado se haya constituido en interacción y relación con un entorno o contexto. Por tanto, plantea Sandín, (2003) una forma de comprender el individuo (“idios”), es a través del enfoque interpretativo, la cual desarrolla interpretaciones de la vida social y cultural.

Uno de los supuestos básicos del interpretativismo, que resalta esta autora (2003), es que la objetividad se alcanza accediendo al significado subjetivo que tiene la acción para su protagonista. Esta objetividad estará representada por la exteriorización de esas experiencias vividas, interiorizadas, que han significado algo en la vida del sujeto, no sólo en su hacer, sentir y forma de pensar, sino en la forma que lo han atrapado o marcada en su formación.

La dinámica de esta perspectiva, conlleva a un contexto especial, al entrar a una particularidad de la esfera subjetiva, que engloba una cápsula de conocimientos implícitos, personal e individual que al ser descrito, descubierto, interpretado y comprendido por el propio autor (participante) o intérprete (investigador) adquiere significado en sí mismo. En esta visión la realidad se construye de manera participativa en el proceso y el significado subjetivo se externa al establecer una relación íntima y dialéctica entre lo dado (realidad) y el tacto interpretativo (saber comprender y escribir de forma reflexiva) del investigador. En este sentido, las cápsulas las representan las experiencias vividas, que al desentrañar y profundizar sobre ellas de forma directa en la voz de los actores y en interacción con los mismos, la realidad se construye y se comprende.

Por tanto, la perspectiva de este proceso de investigación no se limita en que los datos hablen por sí solos, al ofrecer simplemente descripciones o explicaciones del fenómeno estudiado, resaltando las vivencias significativas; sino que recupera de forma reflexiva las bases y elementos que estructuran las significaciones y profundiza sobre ellas. En este sentido, da la posibilidad de ser tratados y usados como recomendaciones para actuar en otros escenarios. Además, busca ser más holístico e integral en el momento de apoyarse en el proceso de escritura, intentado siempre tener presente la relación evolutiva, entre la parte y el todo, de nuestro estudio, al tratar de organizar a grandes rasgos el sentido global de la aproximación requerida por la cuestión o noción fundamental que uno está tratando (Van Manen, 2003, p.183).

Por tanto, el paradigma en que se posiciona esta investigación es el interpretativo, y presenta un texto fenomenológico integrador en la mirada descriptiva e interpretativa como procesos implícitos y duales que trabajan en coalición para un mismo fin “comprender los significados de la enseñanza en la experiencia vivida de los docentes”. En la organización de este texto, las partes están representadas por los temas encontrados y construidos a partir de la información obtenida en la interacción con el participante, que se ordenan en temáticas; y el todo se concentra en la interpretación y comprensión de los significados de los docentes como categoría central y transversal, la cual conforman la realidad construida, que emerge de una base “la voz de los actores y de sus experiencias”. En esta lógica organizativa y totalidad, el estudio busca su propia coherencia y sentido metodológico al apoyarse en perspectiva teórica de corte interpretativo y en la fenomenología hermenéutica como método.

2.1.2. Experiencia como significados vividos y formación

La experiencia vivida fenomenológica, es un concepto derivado del enfoque y perspectiva teórica y metodológica de esta investigación. Es entendida como la lente para aprehender y comprender la realidad tal y como es, con visión a capturar los recuerdos significativos, desde lo que cuenta y narra el actor. Este modo de entender y construir la realidad se vuelve un conocimiento vivo y significado, al recuperar la historia vivida desde el propio actor, escenario que permite centrar la mirada en el contenido que se evoca, pensamientos y experiencias. Estas características para profundizar en su comprensión aluden a partir de un análisis con sentido histórico.

Al centrar la mirada del estudio en un devenir histórico es necesario poner énfasis en ese proceso, ya que la experiencia vivida alimenta a la conciencia y ésta a la vez da forma y sentido al ser y a sus acciones. Gadamer hace referencia que nuestra conciencia está determinada por el devenir histórico, y la experiencia de nuestro ser histórico es un elemento que introduce y da paso a un concepto de formación (citado en Vizcaíno, 2012). Hacemos historia, somos parte de la historia, vivimos en y a pesar de la historia. En este escenario tenemos vivencias y experiencias que nos forma, transforma y autoforma, nos condiciona, nos hace partícipes y nos da posibilidades.

Para comprender la esencia de la experiencia vivida y la formación del sujeto, es necesario revisar su devenir histórico. Esto se convierte en la posibilidad para conocer la estructura y la esencia de la experiencia misma como realidad, visualizando a éstas como el escenario para

entender la acción y la intencionalidad que está en la conciencia. En este proceso de análisis retrospectivo histórico de la experiencia vivida esta soportado por una estructura temporal y un medio para llegar a ella es el modo reflexivo evocando la presencia pasada. Van Manen (2003, p.56), expresa que:

...la experiencia vivida tiene una estructura temporal: nunca puede entenderse en su manifestación inmediata, sino solo de un modo reflexivo, en tanto que presencia pasada. Más aún, nuestra apropiación del significado de la experiencia vivida es siempre de algo que ya ha pasado y que ya nunca podrá entenderse en toda su riqueza y profundidad, puesto que la experiencia vivida implica la totalidad de la vida (p.56).

Este modo de comprender la realidad, implica escudriñar lo vivido enfocando la mirada en significados determinados del devenir de la historia personal y social. Lo cual permite llegar al espacio interior, subjetividad, esencia y conciencia del sujeto al interpretar el texto vivido. Esto al volver a las cosas mismas, al mundo de la vida, a la intencionalidad, removiendo los recuerdos para encontrar y comprender esos significados que estructuran la experiencia y la formación, ésta última es una de las características de la experiencia. A lo que Van Manen (2003) llamaría conocer la realidad desde un sentido fenomenológico en el momento de “reaprender a ver al mundo tal como lo conocemos en la experiencia inmediata. Y exige de nosotros la misma demanda de conciencia y la misma voluntad de captar el significado del mundo mientras ese significado viene del mundo” (196).

En esta mirada, de comprender la subjetividad y sus elementos constitutivos (la conciencia, la esencia, la intencionalidad) del sujeto en y entre la relación con la experiencia del mundo vivido, la experiencia es concebida como la comprensión de lo que se vive, de un estar ahí “activo y dinámica”. Es un dispositivo de cambio y posibilidad de mejorar y atender la realidad de acuerdo a un escenario y tiempo. En este entender se podría cuestionar el hecho de comprender una

experiencia no codificable; sin embargo, en ella acontecen y comparecen, conocimientos y verdades, a la que Gadamer denomina “experiencia del mundo”, (citado en Vizcaino, 2012, p. 2). El mundo vivido como experiencia es un escenario en el que la conciencia guarda un saber que forma, en la que sujeto y objeto se interrelacionan configurando una identidad.

En el mundo vivido, la experiencia no sólo refiere al conocimiento procedimental, del cómo hacerlo, sino saber qué se está haciendo, estableciendo expectativas. La experiencia vivida y significativa no son simples vivencias acumuladas, sino la capacidad, posibilidad y el espacio de abrirse a nuevas experiencias, aprehenderlas, comprenderlas y transformarlas. Al respecto, Vizcaíno, (2012), retoma el planteamiento de Gadamer, al afirmar que:

...la verdad de la experiencia contiene siempre la referencia a nuevas experiencias. En este sentido, la persona a la que llamamos experimentada no es sólo alguien que se ha hecho el que es a través de experiencias, sino también alguien que está abierto a nuevas experiencias.» Esta característica fácilmente puede atribuirse a la tesis «la formación es formarse». La persona a la que llamamos formada es una persona experimentada, pero no en el sentido de que lo sabe todo, sino en el sentido de que, a pesar de todas las experiencias que ha hecho y de todo el conocimiento acumulado, teniendo en cuenta la negatividad determinada que conlleva la experiencia, esta persona, en vez de (re)plegarse sobre sí, a través de la formación, ha aprendido a estar abierto a nuevas experiencias. Formarse supone, por tanto, estar abierto a nuevas experiencias (p. 6).

Comprender a la experiencia en un sentido diferente a vivencias acumuladas o actividades rutinarias, es entender que la experiencia no es cumulativa, sino un espacio y posibilidad de formación para formarse a uno mismo. Formarse, en un sentido reflexivo, significa vivir la experiencia de manera dinámica, abierta a expectativas y nuevas experiencias. Las experiencias en la formación adquieren un carácter integral, incluyente, legítimo, único y original, propio del que la vive, no transferible.

En esta idea de experiencia, el sujeto se hace consciente de sus límites, por lo que no se refiere sólo a la experiencia en el sentido de lo que ésta enseña sobre tal o cual cosa. Sino a la experiencia en su conjunto. “Esta es la experiencia que constantemente tiene que ser adquirida y que a nadie le puede ser ahorrada”, Gadamer (en Vizcaíno, 2012, p.7.). Por lo que nadie puede experimentar ni vivir en cuerpo ajeno, ni existir por el otro.

En el proceso que nos movemos en las experiencias en un sentido abierto y al tomar conciencia del saber con espíritu reflexivo, se apertura la formación como espacio abierto vivido y posibilidades de formarse. Gadamer “concluye que lo propio del formarse, de la formación como resultado de un proceso y elemento en el que nos movemos es «mantenerse abierto hacia lo otro, hacia otros puntos de vista distintos y más generales” (Vizcaíno, 2012, p.7.). La formación comprende tener la capacidad del tacto formativo, es decir, saber controlar y estar consciente de las incorporaciones de nuevas experiencias, de reconocer y reconocerse a sí mismo y salir de sí mismo. Por tanto, la experiencia no se otorga, ni se transfiere, sino que se adquiere, se vive, se siente, se percibe, es dueña de su autoría.

Por tanto, se parte del supuesto de que la experiencia es personal y que en el acto de evocar el pensamiento, y activar las experiencias vividas a través del recuerdo y la reflexión permite visualizar la realidad vivida desde un pensar y repensar de lo que se hizo. En este sentido, (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.21) mencionan que, “es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento”. Desde esta perspectiva de las experiencias, la experiencia es entendida como algo que da que pensar, y que hay que volver a pensar, según la vivencia de los protagonistas, atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa y a lo que les da que pensar.

La acción realizada cuando se convierte en un conocimiento que de alguna forma se posee, y en una conciencia y pensamiento, que permite pensar y repensar lo vivido, engloba una experiencia vivida y en ese proceso de reflexión las particularidades que vuelven a la mente de la acción realizada adquieren un valor y significado personal que se hace presente toma conciencia en el acto vivido, es decir, la experiencia se vuelve un significado vivo. En palabras de Van Manen (2003) éste significado es el modo en que una persona experimenta y entiende su mundo en tanto que real y significativo, en el que se describen aquellos aspectos de una situación tal como son experimentados.

Al recuperar la experiencia vivida desde la subjetividad, no es cuestión únicamente de describir y profundizar en como un docente experimenta o vive significativamente una situación, no sólo desde lo consciente, lo que exprese y reflexione, sino también interpretar todo aquello que no se menciona explícitamente. Por tanto, hay que profundizar más en cómo llegar y comprender esta realidad, o por lo menos tener claridad de la forma de aproximarnos a ese conocimiento.

2.1.2. La experiencia vivida como haz epistemológico

La experiencia vivida es una realidad construida por el sujeto, conocerla y comprenderla cómo la construye cada actor es la tarea principal de este estudio fenomenológico. Para dar cuenta y comprender de cómo se da ésta realidad, se ha centrado el objetivo en aprehender la realidad tal y como es o se presenta en la conciencia. Van Manen (2003), al diría que este modo

de hacer conocimiento es “preguntarse ¿cómo es tal o cual tipo de experiencia? Intentando conseguir descripciones perspicaces y agudas sobre el modo en que experimentamos el mundo de una manera prerreflexiva, sin taxonomizarlo, clasificarlo ni resumirlo” (p.27). En este proceso es importante reconocer la finitud de la experiencia en su originalidad. Debido que en el proceso de recordar puede activarse la reflexión del propio autor, perdiendo el sentido original, haciendo ver que la experiencia nunca va ser la misma, aunque sean extraídas del propio autor.

Conocer y analizar la experiencia es un reto epistemológico por la complejidad que implica sistematizar lo que no es observable en el sentido literal, buscar en lo que no se muestra fácilmente, y llegar a comprender los significados y la constitución de la experiencia, aumenta la complejidad de análisis, por tanto, alude a recuperar lo subjetivo. Para esto hay que ejercitar la mente, recuperar la memoria y enfatizar en lo que ha dejado huella en el vivir.

Lo que moviliza el sujeto, lo desconcierta, le pega, en todo lo que acompaña el vivir con una significación propia es una experiencia vivida, que encierra riquezas significativas dignas de ser valoradas y estudiadas, no sólo para comprenderlas, sino aprehenderlas para movilizar a otros conocimientos. Contreras y Pérez de Lara (2010) expresan que la experiencia no es únicamente lo que nos pasa, sino lo que hacemos y pensamos con eso que nos pasa. Esto al percibir e interpretar cómo nos moviliza y afecta en el hacer, pensar, sentir y reflexionar ante nuevas situaciones. Siendo éste el oxígeno que mueve y da significado a la experiencia. En esta dimensión perceptiva, Van Manen (2003), visualiza algo que moviliza y le da vida a la experiencia, al expresar que en “el flujo de la vida, la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión constante entre lo interno y lo externo”, (p.56). Al concebir

que la experiencia adquiere vida en los significados y que estos también alimentan a la conciencia en un proceso de movimiento de ir y venir, y de interrelación entre estas, la experiencia se constituye en ese proceso dinámico, al igual que la conciencia necesita del significado para su existencia.

La experiencia es una realidad que puede ser interpretada de diferentes formas, pero la esencia radica en la profundidad que se logre alcanzar en ella, al visualizar lo significativo e importante que la sostiene. No se trata de recoger experiencias como conocimientos acumulativos, sino de entrar en ella a través de la interpretación y comprensión, para entender qué pasa, qué manifiesta o expresa, que hay en ella y que se puedes aprender, no como conocimiento absoluto y transferible, sino como una oportunidad y espacio de reflexión que puede ser útil para enfrentar otras situaciones.

Por tanto, la experiencia se sitúa como el hilo conductor de esta investigación, y se expone como un modo y posibilidad de hacer y construir conocimiento, que apoyado de la narrativa en lo que dicen los actores, se muestra como una oportunidad de revivir, reconstruir y ser autor de una propia experiencia de investigación. En esta perspectiva, de acercamiento al conocimiento para su construcción y comprensión, la experiencia no se queda en un conocimiento dado, cerrado o acumulativo, sino que se presenta como un dispositivo de conocimiento en movimiento que puede afectar y ser afectada en el proceso, y que puede ser útil como un factor de cambio.

2.2. La interpretación.

Este trabajo centra su análisis en los procesos, relaciones y acciones que los sujetos llevaron a cabo en sus experiencias vividas de enseñanza, tomando como objeto central y transversal los significados otorgados a estos. La forma de conocer y comprender esta realidad que es construida por cada actor educativo, permitió construir un conocimiento de esas realidades desde la interpretación. En la que en el papel de investigador, funge como el medio para establecer las condiciones de construcción de conocimiento mediante un ejercicio reflexivo y proceso de razonamiento sobre la información cualitativa dada, rescatada de las voces de los docentes (realidad construida del actor en interacción con el mundo). En este proceso, fue necesario fundamentar la comprensión del conocimiento de la realidad con perspectivas fenomenológicas, y conceptos teóricos de la significación de las experiencias vividas, la formación y la enseñanza de la lecto-escritura.

Este estudio fenomenológico interpretativo, refiere a una cuestión humana, y se preocupa por la subjetividad del individuo (“idios”), desde el momento que enfatiza su visión en aspectos esenciales, únicos, individuales y cualitativos de la persona, que en el devenir histórico e interacción con el mundo es trastocado y transformado, Sandín (2003). Estos aspectos integran un contenido de vivencias y experiencias elementales que al significarse toman un valor de referencia, sentido y reflexión para el conocimiento de otros y de uno mismo en función de potencializar el Ser/estar/existir. El “Ser es siempre el Ser de una entidad, preguntar por el Ser de algo consiste en investigar sobre la naturaleza o el significado de ese fenómeno”, Van Manen (2003, p. 202).

En esta dimensión, Sandín (2003), expresa que “el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (p.56). La perspectiva planteada, permite ver y tener un acercamiento a la forma de cómo una persona experimenta y entiende su mundo vivido de manera real y lo que significativamente ha construido a partir de sus vivencias. Esta visión, configura la vía y el escenario de interpretación para aproximarnos a la comprensión de los significados vividos por los docentes.

Este planteamiento de llegar a comprender los significados vividos en su dimensión real (lo qué se ha vivido) y significativa (el cómo se ha experimentado y entendido lo que se ha vivido, y todo aquello trascendental y representativo que ha quedado en la conciencia), aluden a pensar en la forma de objetivar la subjetividad de lo vivido de manera significativa, por lo que es necesario tomar como recurso para la interpretación de los significados al lenguaje y a la voz de los docentes.

Objetivar lo subjetivo requiere tener sentido correlativo con el tacto especulativo e intuitivo y una perspectiva relacional y dialéctica en el acto intencional de aprehender y comprender el hecho de la acción vivida, al escuchar e interactuar con el actor social, captar el momento trascendental de la enseñanza vivida e interpretar lo experimentado y cómo lo ha ò se ha entendido. Al respecto Sandín (2003) nos plantea que:

“el comportamiento humano está principalmente constituido por acciones, siendo características definitoria de las mismas poseer un sentido para quienes la realizan y en

convertirse en inteligibles sólo en la medida en que se conoce el sentido que le atribuye el actor individual” (p.58).

Esta visualización representa una guía para entender la conciencia humana y la naturaleza en que ha sido trastocada y construida por la propia historia e interacción con el mundo sociocultural en los que ha estado presente. Al considerar la vinculación del ser humano con el mundo, al entrar en contacto y producirse una interacción dialéctica entre estos, se da un ambiente de relaciones con los diferentes elementos que integran la atmosfera (objetos, personas, sucesos, situaciones, circunstancias, espacio y tiempo), en este contexto se produce una experiencia vivida (Álvarez-Gayou, 2010).

En esta dimensión fenomenológica, Álvarez-Gayou (2010, pp. 85-86) menciona que “la fenomenología descansa en cuatro conceptos clave: la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)”. Por su parte, Van Manen (2003) desde la fenomenología hermenéutica refiere al término de relacionalidad como nuestra relación vivida con otros seres humanos, temporalidad al tiempo vivido, corporeidad a la noción de cuerpo vivido o encarnación, y espacialidad al espacio vivido. Ambos autores coinciden en conceptos pilares para un estudio fenomenológico, los cuales se vuelven el lente o visor para dimensionar, categorizar, tematizar, analizar y encontrar en las experiencias vividas los significados de los actores.

2.2.1. Una propuesta fenomenológica-hermenéutica

La perspectiva en la que se sitúa esta investigación es de corte interpretativo y el método a seguir está basado en la fenomenología hermenéutica como proceso interpretativo, en tanto funge como un lente y un camino adecuado para aproximarse a comprender los procesos, resultados y a la misma acción realizada por el docente; entendidas éstas como experiencias vividas en la enseñanza de la lecto-escritura durante su trayectoria profesional⁸.

En la fenomenología, según apuntes de Sandín (2003) se distinguen dos corrientes o enfoques fundamentales, la eidética con su sentido epistemológico enfatizando al retorno de la intuición reflexiva para describir y clarificar la experiencia vivida y constituida en la conciencia y la tradición fenomenológica- hermenéutica, representa en este estudio la perspectiva teórica- metodológica, ya que “es ontológica, una forma de existir/ser/estar en el mundo, donde la situación fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje.

En esta dimensión cualitativa – fenomenológica, Sandín, (2003), menciona que:

...las prácticas humanas sólo pueden hacerse inteligibles accediendo al marco simbólico en el que las personas interpretan sus pensamientos y acciones. Comprender las acciones humanas será lo mismo que colocar nuestra atención en la vida interior y subjetiva de los actores sociales (p.57).

En lo que corresponde al método, Van Manen (2003, pp. 47-48), menciona que “el método de la fenomenología y la hermenéutica no existe método como tal, entendido como el conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido”.

⁸ La trayectoria profesional refiere a los diferentes caminos transitados por el profesor durante su ejercicio docente en diferentes escuelas, lugares, zonas escolares o regiones, facultados por estudios y aprendizajes para ejercer la docencia y desempeñarse de manera profesional.

Debido a que no se limita a un encuadre convencional o determinado, sino que construye su propio camino o método de acuerdo a la realidad. Esto no quiere decir, que parte de cero, sino que su aplicación puede considerarse como un conjunto de guías y recomendaciones centrada en un punto medio de la tradición, inspirada según Van Manen (2003) en “un conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vida de pensadores y autores que, si son tomados como ejemplo, constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas” (p.48).

En este planteamiento híbrido que desarrolla Van Manen (2003), la fenomenología hermenéutica:

“...intenta ser atenta a ambos términos de su metodología: es “descriptiva”, y por tanto fenomenológica, ya que presta atención al modo en el que las cosas aparecen, quiere dejar que las cosas hablen por sí mismas; es “interpretativa” o hermenéutica, ya que afirma que no existe eso que se denomina fenómeno no interpretado. Se propone que si se reconoce que los “hechos” (fenomenológicos) de la experiencia vivida son siempre ya experimentados de forma significativa, es decir, hermenéuticamente, la contradicción implícita puede resolverse. Y que los “hechos” de la experiencia vivida deben captarse en el lenguaje, es decir, el texto de ciencias humanas, lo que da como resultado un proceso interpretativo” (p.196).

Esta forma metodológica de investigación, conlleva no sólo a enfocar la mirada en los datos tal y como se presentan (describir o explicar), sino que recurre a la interpretación, reflexión y comprensión con la intención de profundizar sobre los hallazgos. Desde esta perspectiva, al centrar las preguntas dirigidas hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida

tiene para la persona, la investigación toma un sentido fenomenológico, que implica saber buscar, conocer, identificar, describir, entender e interpretar los elementos e información que de ellas se hagan y emanen del proceso. En esta tendencia podríamos decir, que entramos en un marco interpretativo referencial en el que se busca la comprensión del significado de los fenómenos sociales.

En esta visión de estudio fenomenológico y hermenéutico, Van Manen (2003), menciona que lo primero constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, o sea, los fenómenos, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado; hermenéutico porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos, la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan.

Para Aguirre y Jaramillo (2012) el método fenomenológico es:

...un constante aplicar la epojé y la reducción. La epojé (una especie de puesta entre paréntesis) es un ejercicio voluntario de suspender toda toma de posición acerca de la existencia o no de los objetos que se nos dan a la conciencia. En tanto fenómenos dados (es decir, lo que se manifiesta, lo que se da), los recibo. La reducción nos permite reflexionar acerca de lo que hemos recibido como dado a la conciencia (p.58).

“La puesta entre paréntesis describe el acto de dejar en suspenso las diversas creencias que uno pueda tener sobre la realidad del mundo natural para poder estudiar las estructuras esenciales del mundo” Van Manen (2003, p. 200). En este acto de suspenso el investigador debe tomar los datos tal y como se le presenta. Pero para poder descubrir algo y aproximarnos a entender su estructura esencial necesitamos reflexionar practicando cierta reducción.

Van Manen” (2003), desarrolla el término de “reducción” de la siguiente forma:

...implica el despertar de un profundo sentimiento de maravilla y sorpresa ante lo misterioso de la creencia en el mundo. Esta sorpresa fundamental anima el cuestionamiento del significado de la experiencia del mundo. Por lo que hay que

sobrepasar los propios sentimientos subjetivos o privados, las preferencias, inclinaciones o expectativas que impedirían afrontar un fenómeno o experiencia tal como es vivido. Hay que desprenderse de las teorías o concepciones y tematizaciones científicas que residen en el fenómeno que uno desea estudiar y que implican que se pueda ver el fenómeno de un modo no abstracto. En la reducción eidética uno debe ver más allá o a través de la particularidad de la experiencia vivida hacia lo universal, la esencia o eidos que residen en el otro de la concreción del significado vivido, para llegar a un fin, no como un fin en sí mismo, sino para ser capaces de volver al mundo tal como es vivido de un mundo enriquecido y profundizado. La reducción consiste en “la ambición de hacer que la reflexión emule la vida irreflexiva de la conciencia (p.200).

En este sentido, Aguirre y Jaramillo (2012), mencionan que el método fenomenológico: tiene un modo privilegiado para acercarse a la realidad. Asimismo expresan que la observación desde ésta perspectiva no se da hacia el mundo externo, sino se genera hacia la esfera subjetiva. Por lo que el fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio-temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias.

Van Manen, (2003), plantea que “el método fenomenológico hermenéutico no ofrece un sistema de procedimientos, sino más bien su método exige, una capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje y abierto a la experiencia” (p.10), lo cual permite aproximarnos a entrar al mundo interior y tocar la subjetividad de la persona.

Al aproximarnos a la experiencia vivida de los docentes y tratar de develar los significados que le atribuyen a su acción realizada o a lo que hacen, el método fenomenológico se convierte en un facilitador y un medio que permite comprender que la subjetividad es un proceso dinámico de vaivén entre lo subjetivo y lo objetivo.

Sandín, (2003) considera que:

La fenomenología es el estudio de las estructuras de la conciencia que posibilitan su relación con los objetos. Este estudio requiere de la reflexión sobre el contenido de la

mente; excluyendo todo lo demás. Husserl se refirió a este tipo de reflexión “reducción fenomenológica”; lo que descubrió al contemplar el contenido de su mente fueron actos como recordar, desear y percibir, y el contenido abstracto de dichos actos que denominó significados. Estos significados posibilitan una acción sobre los objetos bajo un determinado aspecto; esta direccionalidad a la que llamó intencionalidad es la esencia de la conciencia (p.62).

Para Van Manen, (2003, p.58), el objetivo final de una investigación fenomenológica “se concentra en el hecho de volver adquirir un contacto directo y primitivo con el mundo, el mundo tal como se experimenta inmediatamente”, es decir, desde la simple existencia y presencia en lo que estoy haciendo. Lo cual implica una práctica textual: escritura reflexiva. Desde esta perspectiva se plantea que una investigación fenomenológica “constituye el estudio descriptivo de la experiencia vivida, en un intento de enriquecer la experiencia vivida a partir de extraer su significado”, y la hermenéutica “constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, o sea, los textos, de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003, p.58).

En otras palabras, esta investigación cualitativa se enfoca a interpretar sobre el “ser” y su relación con la realidad, y como las personas viven, existen, están, experimentan y comprenden al mundo, por lo que retoma una visión teórica-metodológica basada en la fenomenológica-hermenéutica o enfoque interpretativo. Es decir, se apoya en dos tradiciones de investigación cualitativa que se complementan: la hermenéutica y la fenomenológica. Retoman dos metodologías la metodología interpretativa o hermenéutica centrada en la comprensión y la fenomenológica referente a la perspectiva descriptiva.

Por tanto, esta investigación se apoya en dos tradiciones de investigación cualitativa: la metodología interpretativa o hermenéutica y la descriptiva o fenomenológica. En esta lógica, Van Manen, (2003), menciona que “el método fenomenológico hermenéutico intenta “explicar” los significados que, en cierto sentido, están implícitos en nuestras acciones”(p.13), privilegiando de esta forma la experiencia subjetiva, al estudiar los fenómenos desde la propia mirada de los actores y enfocando el análisis en cómo los sujetos experimentan e interpretan el mundo socioculturalmente construido en relación con los demás y de nuestra interacción con los objetos de nuestro mundo, de esta forma “la experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada” (Van Manen, 2003,p. 56) en este tipo de investigaciones.

En este sentido, Aguirre y Jaramillo (2012), concluyen que “todo el método se encuentra transversalizado por la descripción: se describen las vivencias de los fenómenos hasta lograr su esencia (eidos); se describen las estructuras que los hacen posibles, se describen los objetos en tanto constituidos” (p.59).

Toda esta perspectiva de trabajo, implica el reto de centrarse en las entrevistas a profundidad, ya que se tiene la intención de escuchar y comprender las preocupaciones y sentidos desde la voz de los docentes como protagonistas educativos. En este marco, la entrevista a profundidad adquiere sentido fenomenológico desde la posibilidad de desentrañar histórica y socioculturalmente en la voz del docente, lo que ha logrado, vivido, experimentado y entendido de su enseñanza en su trayectoria laboral profesional, y de cómo ha sido esa formación.

Por tanto, la presente investigación fenomenológica-hermenéutica adquiere sentido al realizar una interpretación de la descripción cualitativa sobre el significado que tienen las y los docentes de los primeros y segundos grados de educación primaria en relación a la enseñanza de la lecto-escritura, a través del análisis y reflexión de las experiencias vividas recuperadas como el contenido e ingrediente principal de las entrevistas. En este acto especulativo, es importante enfocarse en el sentido reflexivo que realizan los docentes en sus comentarios, consideradas estas como una realidad original vivida, experimentada y sentida, en el campo educativo.

El rescate de los ingredientes desmarañados, se categorizan para su interpretación a fin de dar cuenta y comprender el significado que le atribuyen a la experiencia vivida sobre la enseñanza de la lecto-escritura de las y los docentes en su práctica docente desarrollada durante su trayectoria profesional en diferentes contextos educativos.

A continuación se presenta un esquema que sintetiza la dimensión cualitativa-interpretativa del estudio fenomenológico de los significados de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes de educación primaria que han desarrollado su práctica en los grados de 1° y 2° por más de diez años.

Figura 6. Dimensión cualitativa-interpretativa en el estudio fenomenológico de los significados de la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes.



Fuente. Elaborada a partir de conceptos de Van Manen (2003), Sandín (2003), Aguirre y Jaramillo (2012). Fases de aproximación a la comprensión de los significados. Adaptado por Matambú (2015).

En esta perspectiva, las propuestas metodológicas dentro de la perspectiva interpretativa se plantean en función de los constructos de los participantes o los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones, el contexto, la relación entre el investigador y los que están siendo estudiados, la recogida de datos y la importancia del análisis utilizado. Centrar el estudio en el protagonista de la enseñanza de la lecto-escritura, respecto a cómo lo ha vivido, comprendido y desarrollado engloba rescatar los procesos, experiencias, prácticas, historia, cultura, formación, y política-social que caracteriza los elementos de relevancia en la transformación profesional.

Ante lo mencionado, se resalta que dentro de este marco, la investigación se abordó desde la perspectiva fenomenológico-hermenéutico, considerando las categorías que se pretende hagan posible recuperar, interpretar y analizar. En este sentido, se centró en capturar el sentido o significado de la acción social, alojando como categoría principal la interpretación de los significados, poniendo énfasis de que cualquier hecho social equivale a un texto, símbolos a capturar o resignificar.

2.3. Teorías de la experiencia y el significado vivido.

En esta investigación se presentan dos categorías centrales a desarrollar: la experiencia vivida y los significados de enseñanza de la lecto-escritura. En palabras de Van Manen, (2003) “la experiencia vivida “es la respiración del significado” (p.56), conceptualización que cobra sentido desde un ser, un deber ser y la realidad contextualizada, en un proceso de reflexión en movimiento entre lo interno y externo. El significado que los docentes construyen en su formación y acción de enseñanza de la lecto-escritura, la cual se recupera a partir de la experiencia vivida, permite comprender como un docente experimenta o vive significativamente una situación, no solo desde lo consciente y lo que exprese y reflexione, sino también lo que no se menciona explícitamente. Es decir, permite aproximarnos al significado vivido.

Comprender como se vive la experiencia y ser conscientes de algo o lo que representa, significa un existir en el mundo para el que lo vive y el que lo interpreta. Van Manen (2003) lo expresa como “el modo en que los seres humanos existen, actúan o se ven involucrados en el

mundo” (p.202), por ejemplo el ser profesor. El ser conscientes de algo significa haber vivido experiencias, y para comprenderlas es necesario entrar y estar en el contexto de los propios actores y entender su mundo, a través de la interpretación y comprensión. En este marco, tomar la realidad desde lo que dicen los actores y contextualizarlo por medio de las relaciones que establecen con el mundo es una forma de acercarse al mundo vivido del otro y de uno mismo.

En este panorama, se plantea a la experiencia vivida como el vehículo que permite aproximarnos a lo significativo, al sentido y a la direccionalidad de lo vivido en la enseñanza de la lecto-escritura, poniendo énfasis a lo que dicen y piensan los docentes. Es decir, entrar al mundo vivido por el docente a través de sus recuerdos, deseos, percepciones, contenidos abstractos, y todo lo que dicen y piensan que han experimentado en su ser, hacer y quehacer cotidiano de la práctica de enseñanza, los cuales son elementos que posibilitan configurar el significado de la experiencia vivida. Este planteamiento interpretativo, retoma sentido y se sustenta desde la perspectiva de Van Manen (2003), en la que expresa que el significado de la experiencia vivida representa lo más importante en la investigación fenomenológica, al “tratar de tomar prestadas las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas” (p. 80).

Considerando estas conceptualizaciones se utilizará el término de significados institucionalizados en la experiencia de la enseñanza al retomar el planteamiento de Contreras y Pérez de Lara (2010) que en las experiencias en su sentido singular, temporal y vivencial, lo que se vive, lo que cobra o no sentido, lo que afecta a lo que se vive y a la manera en que se hace, no

es ajeno a las condiciones políticas, materiales y simbólicas del mundo en el cual forma parte y en concreto, en el mundo educativo, no es ajeno a las formas instituidas a la educación.

La dimensión cualitativa ha permitido, a través de la fenomenología conocer las experiencias vividas con la enseñanza de la lecto-escritura, enfocarnos en cómo estas son vividas, construidas y significadas. Observando en cada trayecto vivido por los docentes en diversos ámbitos y contextos, la trascendencia e impacto que han tenido las experiencias para la formación del sujeto, no sólo en el contexto escolar respecto a la enseñanza, sino también en la vida sociocultural y humana.

2.4. Ruta metodológica de la investigación

La forma de conocer y describir cómo la persona experimenta y entiende lo que hizo o hace, demanda un acto de análisis, reflexión e interpretación, que al interior del proceso requiere de un tacto perceptivo de correlación entre rescatar lo trascendental de lo vivido por el actor social y cómo se entiende y representa la significatividad del otro y de uno mismo, al momento de interactuar, dialogar y escucharnos con el otro, y al momento de interpretar, escribir y reescribir lo que es o no significativo.

En otras palabras, lo expresado y reflexionado por el docente significa algo, pero también interpretar el silencio y los gestos percibidos en el acercamiento, conversación, observación en el proceso de la entrevista indican algo que significa. Captar esos momentos y actos evocativos, describirlos e interpretarlos, entretejen la red del sentido y sustento del significado, que se

clarifican y profundizan en un acto co-reflexivo y negociado entre el actor participante y el que investiga, en un vaivén interactivo entre lo que se dice, lo real y lo que se interpreta.

Este vaivén interactivo da la oportunidad de aproximarnos a la comprensión de cómo significan los docentes la enseñanza desde los hechos situados, y cómo se reconstruyen a través de la red de experiencias. En este sentido, la metodología interpretativa, centra su atención en la voz de los protagonistas, tomando como hilo conductor la enseñanza vivida por los docentes en relación a los procesos experimentados y a la subjetividad que adquiere conciencia, sentido y valor al evocar las vivencias y los momentos sobresalientes que han marcado de alguna forma la vida y el sentido de enseñanza que ellos tuvieron. Esta evocación se significa en el lenguaje en el momento y la forma de cómo lo dice, que activa de algún modo la reflexión para significarlo. Estos actos evocativos, adquieren significado al hacer un suspenso al tomar conciencia con un acto de reflexión respecto a lo que se ha hecho, modo en que se ha hecho y entendido en tiempos y ámbitos socioculturales y educativos diferentes.

Al recuperar las experiencias vividas de enseñanza de los docentes se apertura la posibilidad de entrar en con-tacto⁹ con el proceso vivido y la trayectoria formativa de los sujetos en su dimensión sociocultural, con una mirada a los ámbitos de carácter familiar, escolar y profesional, al rescatar y comprender cómo lo han experimentado y entendido la enseñanza en su devenir histórico y contextos socioculturales. Esto desde un marco que involucra entender lo simbólico y subjetivo, recreado a partir de los hechos evocados en tiempos y espacios diversos, a fin de

⁹ Refiere no solo al hecho de establecer relación con el otro, dialogar e interactuar, sino también al acto de encontrar el sentido a lo vivido, entrar con táctica, astucia interpretativa e intuición de aprehender lo trascendental.

lograr con estos elementos espacios de reflexión para fortalecer y entender otros procesos formativos, que inviten y consoliden a mejorar la transformación de las prácticas educativas.

Al tener la oportunidad de conocer, identificar, describir y entender esos recuerdos, pensamientos y vivencias que se evocan en el momento de expresarlo en palabras, y muchas veces en los gestos y silencios, permiten dar sentido y significado a esas vivencias emotivas al ser reflexionadas (poner entre paréntesis lo vivido), es decir, identificar los momentos significativos de la acción, que al enunciarlo se detiene, reflexiona y valora el suceso, la situación o el hecho experimentado, lo que le posibilita a encontrar sentido a lo que es y fue su práctica. Evitando en el proceso enjuiciar lo que se ha dicho y tomar la realidad en la voz del docente.

En este estudio, el investigador ha retomado el sentido fenomenológico para reflexionar y describir el fenómeno y poder vivir la experiencia de comprender la subjetividad de la persona que vivió la experiencia, entendiendo la subjetividad como un proceso y un vaivén entre lo subjetivo y el objeto del mundo o entre lo interior y exterior de la persona. Al respecto, Aguirre y Jaramillo (2012) expresan que el fenomenólogo se dirige a la estructura (o condiciones) de la experiencia o vivencia de X. La fenomenología se enfoca a la esfera de conciencia del sujeto y tiene como meta la descripción de la corriente de vivencias que se dan en la conciencia.

En este marco, existe la posibilidad de comprender el sustento del conocimiento propio del accionar del actor, al aproximarnos a su esencia, y conciencia de lo vivido en forma significativa, en relación a lo que hace, piensa y siente, considerando todo esto como una realidad experiencial

de sus mundos vitales, para el análisis y reflexión sobre cómo experimentamos la realidad, desde lo dado, y en la que nosotros participamos en darle forma y construirlo.

Desarrollar esta investigación con sentido fenomenológico, implica el proceso de conocer y describir de qué forma han logrado los docentes significar su experiencia vivida, poniendo énfasis en sus reflexiones expresadas y también en sus propios silencios y omisiones.

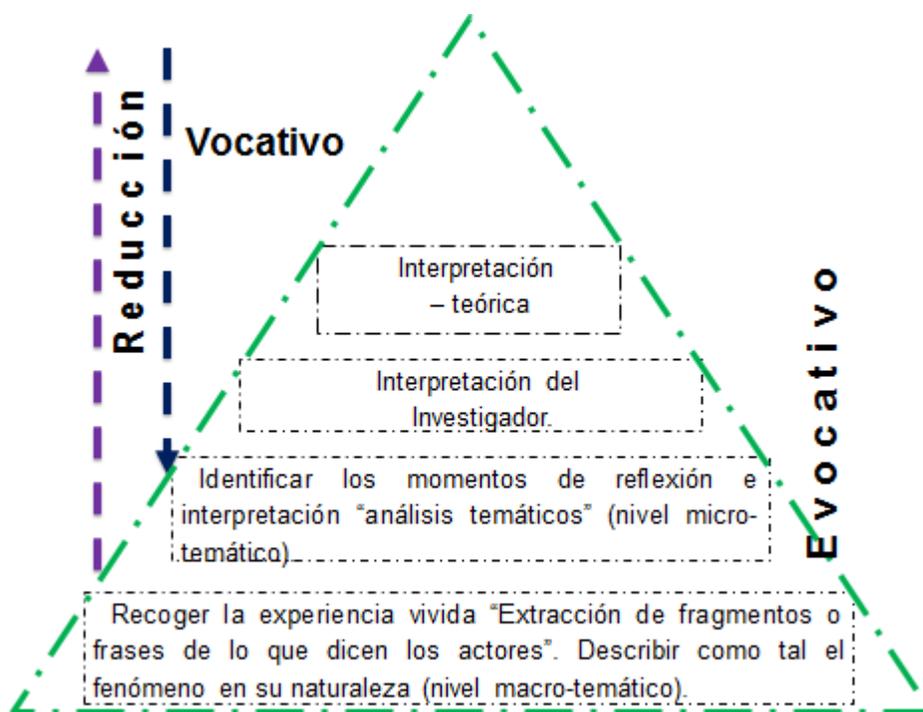
En esta mirada, la investigación se enfoca en la tarea de comprender los significados que el docente ha construido sobre la enseñanza de la lecto-escritura, a fin de construir en el proceso elementos de reflexión que permita a los protagonistas (docentes) enfrentar la realidad con una visión integral para la mejora no sólo en la calidad escolar o educativa, sino también a nivel sociocultural. Al abordar esta investigación desde una perspectiva interpretativa ha permite comprender mejor la realidad desde las voces de los docentes, sus ideas, pensamientos, expresiones, vivencias, logros, retos, problemáticas, factores y contextos que han enfrentado, ya que la intención no ha radicado en verificar la aplicación de un conocimiento en particular o tener el control del mismo, ni mucho menos centrarse en un posicionamiento positivista, la cual busca la verdad absoluta que se cuestiona al final del experimento; sino que se centra en la idea ir cuestionándose y transformándose en el proceso, que busca la comprensión de la realidad y del entendimiento humano.

Por tanto, comprender desde la voz de los docentes los significados sobre la enseñanza de la lecto-escritura que han construido o reconstruido, a través del rescate y análisis de las experiencias de enseñanza vividas por ellos en el paso por diferentes escuelas y contextos es un

objetivo fundamental que pretende construir un conocimiento regional que de elementos de análisis y reflexión para transformar y mejorar la realidad.

En este sentido, la estrategia teórica metodológica para el procesamiento de la información desarrolla un modo fenomenológico hermenéutico para el acercamiento a las experiencias vividas y los significados de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes de educación primaria que han desarrollado su práctica en los grados de 1° y 2° por más de diez años.

Figura 7. Estrategia fenomenológica hermenéutica



Fuente. Elaborada a partir de conceptos de Van Manen (2003), Ayala (2008), Aguirre y Jaramillo (2012), Contreras y Pérez de Lara (2010). Fases de aproximación a la comprensión de los significados. Adaptado por Matambú (2015).

En el esquema, se observa el proceso de acercamiento utilizado para conocer y comprender a las experiencias vividas y los significados de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes de

educación primaria. Este modo de analizar la realidad, expone las fases de forma integral en las que se realiza la reducción eidética o fenomenológica, como en un continuo movimiento de vaivén inteligible que va de lo macro a lo micro, de lo descriptivo a lo comprensivo, de lo empírico a lo teórico, enfatizando la reflexión en particularidad vivida.

De manera concreta, el proceso de reducción, ha tenido dos fases que fundamentan la investigación. La primera se centró en un trabajo de búsqueda y establecimiento relaciones del modo para conocer la realidad, construyendo una perspectiva teórica metodológica para el estudio del análisis del significado, enfatizando en la subjetividad del individuo, el enfoque interpretativo, la teoría fenomenológica, la teoría de la experiencia vivida y los significados, el método fenomenológico hermenéutico y la entrevista a profundidad como técnica principal para recoger la información cualitativa. Lo cual se plantea a lo largo de éste capítulo.

Del contenido planteado, se retoma el concepto teórico de las experiencias vividas y los significados para la operatividad de la reducción fenomenológica, entendiéndolos como la evocación de situaciones, vivencias, recuerdos y experiencias, que dejaron huella y afectaron de algún modo la formación del actor. En este proceso, las experiencias son el hilo conductor para comprender los significados de los docentes en la enseñanza de la lecto-escritura. Utilizándola como la unidad que permite reflexionar sobre las sendas de vida de los actores y los contenidos que las constituyen (sucesos, recuerdos y experiencias mentales configuradas en cada escenario), en contextos particulares. Visualizando cómo los actores viven y simbolizan los diferentes escenarios, interacciones y relaciones.

La segunda fase corresponde a la operatividad de este entendimiento y comprensión de la realidad. Partiendo del contenido evocativo del docente, se identificaron y describieron las experiencias significativas tal y como es vivida, se les nombró y de acuerdo a lo que más se resaltó en la información y de lo que se consideró que tenía una mayor énfasis reflexivo del actor educativo investigado se determinaron las temáticas. Ayala (2008) expresa que esta es una etapa de reflexión de la experiencia vivida, denominándole reflexión macro-temático, en la que se destaca la frase sentenciosa que pretende captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo (aproximación holística y sentenciosa).

A partir de éstos referentes, se profundiza en el proceso de la información destacando lo de mayor significatividad, realizando un análisis detallado de lo vivido, estableciendo un proceso de reflexión de las frases seleccionadas. A este nivel de análisis Ayala (2008), le denomina reflexión micro-temática, en el sentido de capturar los significados esenciales de la experiencia. En este sentido se ha construido el texto fenomenológico, sistematizando por escrito la reflexión de la experiencia vivida.

En esta misma dinámica se ha fortalecido el texto configurado por las descripciones evocativas estableciendo relaciones entre lo que ha vivido el docente, su forma de pensar y actuar en los diferentes tiempos y espacios y el efecto de estos en su vida actual. Fundamentándolos con aportes teóricos que ayudan a entender y tienen relación con esa realidad. Estas dos fases son una especie de bisagra del ciclo de interpretación y reflexión para comprender la realidad. Representan el nivel mini micro-temático, en la que se profundiza en la interpretación en relación a sustentos teóricos para dar cuenta del fenómeno estudiado. En este

modo de entender la realidad, es importante mencionar que en todo el proceso de descripción implica interpretación, son elementos que trabajan para un mismo fin “la comprensión”.

En esta perspectiva, ha toma sentido este estudio fenomenológico que ha construido su estrategia metodológica en la dimensión cualitativa, “la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Álvarez-Gayou, 2010, p. 41). Lo antes expuesto permitió al investigador conocer las experiencias de vida de éste grupo de docentes de enseñanza primaria en particular, y describir el significado de dichas experiencias de enseñanza y aprendizaje en su trayectoria formativa por diferentes contextos, elemento que abre la posibilidad de reflexionar sobre lo que se ha hecho y vivido y cómo se han realizado, a fin de tener elementos que contribuyan a fortalecer la formación personal, escolar y profesional de los profesores activos, y de brindar mejores oportunidades de aprendizaje para futuras generaciones.

2.5. Procedimiento metodológico

En el enfoque interpretativo de este trabajo centró su análisis en los procesos, relaciones y acciones que los sujetos llevaron a cabo en sus experiencias vividas de enseñanza, tomando como objeto central y transversal los significados otorgados a estos. La forma de conocer y comprender esta realidad que es construida por cada actor educativo, permitió construir un conocimiento de esas realidades desde la interpretación. En la que en mi papel de investigador, fungí como el medio y establecí las condiciones de construcción de conocimiento mediante un ejercicio reflexivo y proceso de razonamiento sobre la información cualitativa dada rescatada de

las voces de los docentes (realidad construida del actor en interacción con el mundo). En este proceso, fue necesario fundamentar la comprensión del conocimiento de la realidad con perspectivas fenomenológicas, y conceptos teóricos de la significación de las experiencias vividas, la formación y la enseñanza de la lecto-escritura.

En una primera fase se hizo la búsqueda documental para conocer las disposiciones oficiales que han pretendido definir las formas en las que debe enseñarse la lecto-escritura en el primer ciclo de educación primaria. Para ello se analizó en los planes y programas 1993 el enfoque de la enseñanza del español de 1993 y 2000, así como la del 2011. En este marco, también se revisaron los programas que han ayudado al docente a fortalecer su enseñanza en la lectura, tal es el caso del Programa Nacional de Lectura (PNL) que inició a operar en el año 2002 y la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas, para fortalecer la enseñanza de los docentes de primero y segundo grados de Educación Primaria (PALEM).

Por tanto, la primera fase se centró en la construcción del estado del arte y de la cuestión de la enseñanza de la lecto-escritura, lo que implicó una búsqueda bibliográfica y hemerográfica que muestra los debates teóricos presentes en esta materia durante las últimas tres décadas. Éste corte de periodo de revisión, corresponde a las características encontradas en los docentes participantes en la investigación, que tienen una antigüedad en el sistema educativo de 18 a más años de servicio, con la intención de correlacionar y entender el tipo de enseñanza que el docente recibió.

En la segunda fase se seleccionó a los docentes participantes, por lo que fue necesario aplicar cédulas de registro para obtener información relacionada con los años de experiencia impartiendo clases con grupos del primer ciclo escolar, antigüedad en el sistema educativo, trayectoria laboral profesional, entre otros, es decir, lo referente a los datos personales y profesionales de los actores. Asimismo inició un proceso de sensibilización con los docentes seleccionados, a fin de dar a conocer el proyecto de investigación con lo que se desea propiciar su participación. Partiendo de la recolección de estos datos se seleccionaron a los docentes que se les aplicó las entrevistas a profundidad. También fue necesario apoyarse cédulas de registro para obtener. Asimismo se utilizó la observación participante en el sentido de estar en el entorno donde los sujetos actúan, a fin de obtener elementos para la mejor comprensión de los significados y comprensión de los procesos de la enseñanza de la lecto-escritura de los docentes.

En la tercera fase se trabajó con el objeto de estudio enfocando la atención en los significados de los docentes participantes, es decir, se realizó el proceso de obtención cualitativa emergido por la aplicación de entrevistas a profundidad para conocer sus experiencias vividas en el trayecto profesional de los actores, considerando sus creencias, percepciones, actitudes, entre otros. Se seleccionó la técnica entrevista a profundidad como la principal, porque desde la perspectiva de Álvarez-Gayou (2003) ésta busca descubrir e interpretar el significado de los temas centrales del mundo del entrevistado. A través de preguntas dirigidas al actor/es sociales, busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores, etc. Al respecto, Buendía, Colás y Hernández (1998), expresan que la entrevista tiene por objetivo comprender las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas.

De acuerdo con María, Bob y Clemente (2010), una de las funciones de la entrevista es establecer el diálogo desde el reconocimiento, aceptación del otro y empatía, un espacio de encuentro en el que no cabe la directividad sino el diálogo. En este proceso éstos autores resaltan la utilidad de la entrevista como medio cualitativo para recoger la información subjetiva, retomando la que plantean Brunet, Belzunegui y Pastor, al considerar que:

... la entrevista permite recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas tales como: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra forma no podrían ser estudiadas. Por ello, desde un planteamiento de relación de ayuda se considera que la entrevista es un instrumento importante ya que puede facilitar esa interacción, ese diálogo y al mismo tiempo puede servir para evaluar o verificar en qué medida hemos conseguido el objetivo y, por lo tanto, para poder mantener o modificar nuestra actuación de cara a situaciones futuras (p.114).

En este sentido, se han identificado y analizado seis temáticas que ha emergido del texto de información de las entrevistas, que tratan de aspectos esenciales para comprender el fenómeno estudiado. Estas temáticas por tener dimensiones significativas se han subdividido en otros temas, tratando de establecer un orden y una sistematicidad para su análisis. La técnica utilizada para la recolección de datos ha dado elementos para reelaborarlas y construir en algunos momentos ésta información en “historias de vida reconstruidas”. Asimismo, se han extraído de la narración propiciada por temáticas detonantes de la entrevista, respuestas reflexivas, anécdotas relevantes, entre las que destacan las experiencias significativas de aprendizaje y enseñanza en diferentes ámbitos y tiempos. Los cuales forman parte de los aspectos de análisis que han favorecido la comprensión de la formación. Estos aspectos para este estudio, se las ha

considerado y visualizado como dispositivos de reflexión para una comprensión significativa del estudio.

Se aplicaron diez entrevistas a los docentes que participan en la investigación que cuentan con diez o más años de experiencia como profesores de primer ciclo. Por otra parte, se considera que la perspectiva fenomenológica ofrece la confianza suficiente para alcanzar este objetivo, puesto que la fenomenología permite adentrarse en ese mundo de los sujetos para identificar cómo y bajo qué condiciones trabajan o viven, así como definir el significado que le dan a estos procesos. La entrevista en profundidad es recomendable, por lo que se debe desarrollar un protocolo de la misma que permita a los investigadores mantener el enfoque de acuerdo a los propósitos y objetivos del estudio, así como buscar el nivel de empatía necesario para que los entrevistados se sientan con la confianza para expresar y compartir sus experiencias y vivencias.

En la cuarta fase se concentró y analizó la información obtenida para describir a los actores sociales (docentes que participarán en la investigación). En esta fase se han construido algunas categorías de análisis para la investigación (tipo de enseñanza y métodos, trayectoria laboral profesional, formación inicial), a fin de obtener elementos esenciales que permitan construir las conclusiones más pertinentes. En este sentido, se trata de capturar el sentido o significado de la acción social, alojando como categoría principal la interpretación, poniendo énfasis de que cualquier hecho social equivale a un texto, símbolos a capturar o resignificar.

Es importante resaltar que, no es fácil acercarse y abordar el objeto de estudio planteado desde el contexto docente, mucho menos en este tiempo de resistencia a la Reforma Educativa,

Reforma Laboral, entre otras. En los primeros acercamientos se observa en los agentes educativos ciertos celos sobre el interés en saber y conocer sobre la enseñanza de la lecto-escritura, refiriéndose a las preguntas ¿De dónde vienes? ¿Para quién la información? ¿Tiene alguna relación con la Secretaria de Educación o Evolución? ¿Para qué te va a servir? ¿En qué y cómo nos beneficiará? ¿Qué se pretende? Así como algunos comentarios “nosotros estamos organizados en nuestro trabajo, sabemos lo que hacemos”, “siempre es lo mismo”, “necesitamos el cómo hacer para tener buenos resultados”, “a qué se compromete” entre otros. Desde luego este tipo de interrogantes y comentarios, pueden ser causas para desmotivarse, pero esta investigación tomo sentido y fluyó con la perseverancia, esclarecimiento del trabajo, confianza en los actores, compromiso de trabajo y en la medida que las ideas se enriquecieron con el apoyo y la experiencia de quienes han iniciado dirigiendo este trabajo de investigación.

Tabla 4. Fases desarrolladas en el proceso de investigación

Primera Fase	Segunda Fase	Tercera Fase	Cuarta Fase
Acercamiento a los docentes de la Zona Escolar 078 para la negociación y acuerdos de trabajo. (Agosto - septiembre 2014).	Desarrollo de cursos-talleres con los docentes de 1° y 2° grados de la zona escolar para conocimiento del proyecto, actualización y establecimiento mutuo de relación y confianza (ciclo escolar 2014-2015).	Aplicación de entrevistas a los docentes y transcripciones de las mismas (Enero 2014-septiembre 2015).	Elaboración de temáticas, categorías y encuentros con los docentes, para profundizar en la información (Septiembre 2015).

Fuente. Fases elaboradas y desarrolladas en el proceso metodológico de la investigación.

A forma de reflexión, la experiencia vivida y los significados de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes configuran un escenario de posibilidad para la aprehensión, construcción y producción de conocimiento. Reflexionar sobre las experiencias vividas tal y como son vividas, no sólo adquiere sentido para transformar una práctica social o escolar, sino

que se convierte en un dispositivo de formación personal para la vida en sociedad. De esta forma, los significados trascienden y se proyectan en tu entorno sociocultural y en tu ser. No como significados flotantes, sino como agentes reflexivos de movilidad y cambio interior para comprender y actuar con más cautela en el mundo exterior.

Encontrarse con la experiencia significativa, implica tomarle sentido a la vida, a lo que uno hace, a lo que uno tiene y a lo que puedes hacer y sentir a partir de las mismas. Significa ser lo que ya no eres, significa repensar lo pensado, vivir lo vivido, convivir y frecuentar con la esencia de la vida (percepciones, supuestos, ideas, creencias, relaciones, sentimientos, emotividades, actitudes, valores, y acciones). Es decir, cuando significas las experiencias vividas ya no eres lo que fuiste, ni sólo eres lo que vives, sino lo que puedes ser a partir de lo que ya experimentaste. Con la experiencia significativa, construyes cultura, identidad y formación. Dar cuenta sobre esta significatividad es hacer inteligible el sentido de la práctica social educativa.

Por tanto el objetivo es comprender los significados de la enseñanza de la lecto-escritura construidos por los docentes en su experiencia vivida, que emergen de macro y micro temáticas del mundo experimentado de los actores sociales de la zona escolar 078 de educación primaria. En esta mirada el enfoque teórico metodológico de la investigación respecto a los significados de enseñanza en la experiencia vivida, apertura la posibilidad de identificar, describir y comprender la realidad vivida por los protagonistas de la enseñanza, inmersa en una formación sociocultural y educativa como espacio de privilegio interiorizado, a lo que se le puede nombrar como una región sede vivida-formativa.

CAPÍTULO III. TRAYECTORIA DE FORMACIÓN DEL DOCENTE EN LA EXPERIENCIA VIVIDA CON LA LECTO-ESCRITURA.

En éste capítulo, se reconstruye la trayectoria de formación en la lecto-escritura de los profesores a partir de las experiencias vividas, al aprehender los momentos y espacios significativos que evocan. En las que se observan las vivencias de enseñanza experimentadas en el ámbito familiar, escolar y profesional. Espacios en el que las interacciones, situaciones, condiciones y circunstancias provocan algo, afectan, marcan e inciden en la formación como puntos y líneas que se entretajan y van moldeando a un ser, que en conjunto son parte de un sistema, en los que se comparten y construyen significaciones. Siendo éstos los elementos protagonistas que configuran el escenario de la significación. Entendiéndola como la trayectoria de formación. Anijovich (2014) menciona que la formación es un trayecto, un espacio flexible y de construcción.

Esta perspectiva abre la posibilidad de reconstruir la trayectoria de los profesores y profesoras considerando que ésta inicia mucho antes del ingreso a la escuela con currículos determinados. Al analizar el recorrido de formación es posible identificar diferentes momentos o etapas de impacto, como la biografía personal y escolar, que son productos de complejas internalizaciones, realizadas en la vida social, cultural, familiar y como alumno. Así como, los momentos significativos en las instituciones de formación inicial profesional, capacitación continua y práctica de enseñanza de la lecto-escritura.

La trayectoria de formación en la experiencia vivida es una dimensión analítica, que se apoya en la particularidad de los sujetos, al volver la mirada, interpretar y aproximarnos al devenir

histórico y sociocultural de los mismos, mediado por una actividad de reflexividad por el investigador para comprender lo vivido por el docente. Esta dimensión, no prescribe un modelo, ni un camino preestablecido, sino que se construye en el transitar e interactuar con el mundo y lo significado de lo que se vive, siente y piensa en determinados espacios-tiempos. Interpretar y comprender cómo se vivió, qué emotividad existió o despertó, cómo afecto y marcó ciertos aspectos de la vida de quien tiene la experiencia en cada espacio social, es una forma de significarlas y de reconstruir las trayectorias en las mismas.

Al retomar las aportaciones de Contreras y Pérez de Lara (2010), en el que expresan que toda experiencia es formativa, por tanto, consideran que:

...decidir qué hacer con eso que nos ha pasado, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del “hacerse”, del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad (p.34).

Este aporte, nos conlleva a pensar a la experiencia como un recorrido, que permite reconstruir la trayectoria ahí en las experiencias vividas, al tomar prestadas las experiencias de los sujetos, al reflexionarlas, comprenderlas y hacerlas consiente, analizando cómo han sido atrapados y atravesados por las mismas.

Van Manen (2003), considera que la experiencia vivida; aunque implica la totalidad de la vida, tiene una estructura temporal que da la posibilidad de entenderla de modo reflexivo e interpretativo para la comprensión del significado vivido. En éste sentido la temporalidad, está representada por determinados aspectos evocados de manera significativa, que emergen del flujo de la vida en el que la conciencia respira significado en un movimiento de vaivén: una tensión

constante entre el mundo interno y externo. De éste modo, al entrelazar las significaciones, se visualiza y comprende un recorrido que atraviesa, espacios, sedes y sus fronteras como una región vivida, que toma su propio rumbo. Éste autor desde una mirada fenomenológica, al cuestionarse ¿qué es la experiencia vivida? Señala que “la ciencia humana fenomenológica empieza con la experiencia vivida y termina retornando para concentrarse en ella” (p.55).

Comprender las experiencias desde esta perspectiva, implica pensarlas como un camino que construye su propia trayectoria, transitando en el tiempo y el espacio, acotando distancia y estableciendo puentes de interconexión, comunicación e interrelación en las mismas. En esta mirada, las experiencias vividas al hacerlas consiente y reflexionarlas, busca el sendero de lo que ha dejado huella y afectado al sujeto, contribuyendo así a un modo de configurar las trayectorias de formación.

La particularidad de las trayectorias estructuradas por los momentos, emotividades, aprendizajes, experiencias, desafíos, tensiones, vicisitudes, significaciones de lo vivido en los espacios y el modo en que van significando las experiencias, permite comprender cómo han afectado o dejado huella en la formación del sujeto. Condición que proporciona elementos para entender el modo en que se puede llegar a una última estación sede de la enseñanza. En éste caso, percibir cómo llegan los sujetos a la zona sede 078 de educación primaria.

Esta perspectiva implica no sólo enfocar la mirada en el devenir de una serie de acontecimientos sucesivos particulares del sujeto en sí mismo, respecto a cómo experimentó, vivió o pensaba en determinado tiempo y espacios, sino también comprender las relaciones y

procesos sociales de determinados escenarios en las que ha transitado e interactuado. En tanto, nos lleva a comprender por una parte, la posición de un sujeto y por otro, entender cómo la influencia de las condiciones e interacciones que se producen movilizan, forman, moldean y transforman.

En este sentido, trayectoria entendida desde la noción de Bourdieu (1997) es una “serie de las posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p.82). Perspectiva que permite comprender las posiciones, desplazamientos y movimientos no sólo en la objetividad del escenario, sino desde la subjetividad de quién lo vive o construye la realidad, analizando las significaciones y resignificaciones que se construye y deconstruye en las interacciones, en la práctica, en el análisis y reflexiones. Kaplan (2006), considera que el

El concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida. Lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada, si bien hemos mostrado que son bastante interdependientes, se evidencian también espacios de quiebre y ruptura (p.38).

En ésta óptica, nos acercamos de forma simbólica a los acontecimientos vividos en los espacios sociales (familiar, escolar y profesional) de los sujetos, como condicionantes formativos. Dado que los sujetos transitan escenarios, en el que los puntos de partida, condiciones, posibilidades, capitales culturales y sociales en dependencia con los condicionamientos objetivos y subjetivos van construyendo caminos en el que la llegada manifiesta características y condiciones particulares. Espacio en el que se producen de algún modo experiencias, las cuales forman parte del proceso que estructura la trayectoria formativa personal y profesional.

Considerando que los escenarios son determinantes que influyen y moldean una formación, el contenido de éste capítulo, toma como referencia la trayectoria de formación, abordando pasajes significativos que nos permiten reconstruir la historia vivida de los sujetos, comprendiendo las transformaciones en el tiempo y los espacios y cómo se ha dado el proceso de aprehensión de significados. Anijovich (2014) expresa que “formar es algo que tiene que ver con la forma, por lo tanto, formarse se vincula con adquirir una forma” (p. 27). Una forma que se configura en lo interior en interacción con lo exterior, una forma que tiene historia y cultura, que se muestra y manifiesta en lo vivido y experimentado de manera consciente e inconsciente. Es así que, la trayectoria formativa, es entendida como el recorrido de vivencias, situaciones y experiencias en escenarios situados y contextualizados social y culturalmente, que significaron y afectaron de algún modo a la formación del sujeto.

En ésta dimensión, cabe la posibilidad de aprender, reaprender, construir y reconstruirse en la reflexión de las tensiones, carenciadas, limitaciones, vivencias, aprendizajes, capitales que en cada espacio se produce. Enfocando la mirada en las significaciones producidas en los espacios socioculturales, entendiéndola como escenarios sedes de acción, en el que de algún modo se viven las interacciones y relaciones con el mundo exterior, en el que se aprende con los otros, de manera colectiva o en lo individual.

Por tanto, cada uno de los acontecimientos, situaciones, sentimientos, pensamientos y aprendizajes significados son experiencias que configuran la trayectoria de formación, ya que la originalidad de la experiencia quedó en el hecho, acontecimiento o situación de lo vivido;

aspectos que la narración permite atraparlos y significarlos. Al respecto, Van Manen (2003), expresa que las experiencias vividas nunca son idénticas, y que “todas las reflexiones, las descripciones, las entrevistas grabadas o las conversaciones transcritas referidas a experiencias ya constituyen transformaciones en sí mismas de dichas experiencias” (p.72).

Esta perspectiva da la posibilidad de buscar, reconstruir y comprender la trayectoria vivida que se ha configurado en las experiencias significadas por el sujeto en diferentes espacios sociales, las cuales han influido de algún modo en la formación profesional y vida cotidiana del sujeto. En la siguiente figura, se representa de forma general cómo las significaciones de las experiencias vividas en los diferentes espacios socioculturales establecen su propio curso, alcance y desarrollo formativo.

Figura 8. Relacionalidad y movilización de las experiencias en la trayectoria formativa.

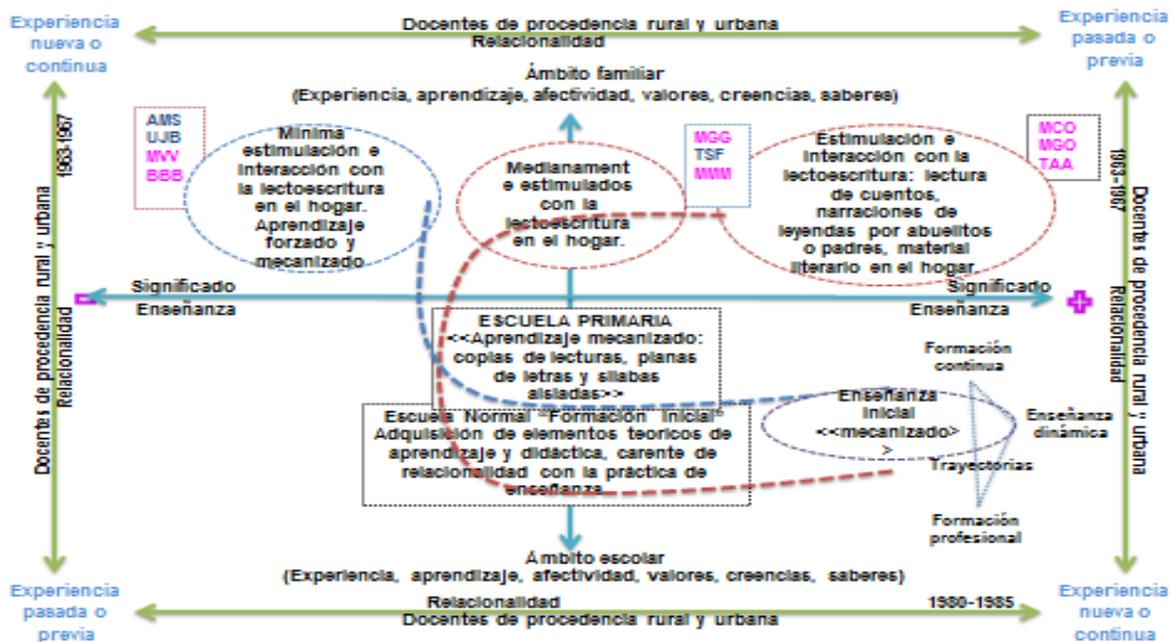


Figura 8. Elaborada a partir de la significación de la experiencia vivida en los ámbitos formativos (familiar y escolar) de los docentes de la zona escolar 078.

En esta figura, se muestran dos cuadrantes en el que se interpreta el curso de la vida de los sujetos, según las experiencias significadas y el tipo de significación (positiva o negativa). Las positivas aluden a aquellos recuerdos, evocaciones que manifiestan aprendizajes, experiencias, vivencias que fueran gratos, placenteros, con afectividad, y los negativos implican a éstos aspectos pero en una dimensión opuesta, dura, rígida, con vicisitudes, tensiones y dificultades. El primer cuadrante representado por el primer espacio de formación, en el que ocurren las primeras vivencias, enseñanzas, aprendizajes, sentimientos, interacciones e implicaciones en el que se va tejiendo la trama formativa, es el ámbito familiar.

El ámbito familiar como categoría de análisis, emerge y se construye en el contexto de los testimonios de las experiencias vividas de diez profesores y profesoras entrevistados. Observando cómo las significaciones configuradas en un espacio en el que se producen interacciones y estimulaciones afectivas, placenteras, gratas, en relación con el conocimiento de la lecto-escritura, según evocaciones de situaciones y vivencias de los que las experimentaron, se comprende cómo éstas toman posición y establecen condiciones favorables para la formación y su desarrollo.

En esta dimensión se visualiza de forma general, el alcance de las trayectorias vividas. Por ejemplo, cinco profesores al haber experimentado vivencias y oportunidades de interacción con la lengua escrita de modo placentero y grato, mediados con situaciones reflexivas; se han dotado de elementos para comprender, abordar, transitar, y transformar la enseñanza con mayor significatividad, reflexividad y profesionalidad. De las que han establecido, su propia ruta y ritmo de transición formativa. Esto en el sentido, de estar abierto al cambio, de comprender cómo

aprenden los niños de forma reflexiva, de comprender el contexto y la realidad de un modo reflexivo.

En los cinco profesores restantes, se observa en sus significaciones, reflexiones más limitadas en la comprensión y abordaje de la lecto-escritura, a pesar de haber tenido en lo escolar espacios formativos similares. Así como de pertenecer a una época coincidente de emprender el viaje de la vida, los cuales datan su nacimiento entre los años 60 y 63, mismo que coincide con la temporalidad de ingreso a la escuela primaria y en la escuela normal de educación primaria. Los pasajes, vivencias, experiencias significadas nos dan cuenta de estas trayectorias en las experiencias vividas.

Desde esta perspectiva el entramado de los puntos y líneas representan las experiencias, aprendizajes, enseñanzas, recibidas, construidas y significadas en los espacios sociales, en el que se constituyen como nudos que configuran una trayectoria vivida, en el que se visualiza cómo los sujetos movilizan sus aprendizajes en contextos socioculturales e institucionales, condición que los reconfigura de manera intelectual, cultural e institucional.

En éste panorama general, observamos un modo de representar la movilidad del itinerario vivido de los profesores en los diferentes espacios, las interacciones, experiencias, aprendizajes, valores, creencias y saberes producidos. Lo que nos ha llevado a comprender cómo algunos de estos elementos afectan, se reproducen, adquieren sentido y predominan según las significaciones, dando continuidad por una parte a ciertas perspectivas, creencias, ideas y tradiciones en la práctica de la enseñanza. Así como comprender el modo en que otras tienden a

transformarse, reestructurarse en la reflexividad o en la significación de vivencias; aprendizajes según las experiencias en el espacio de la práctica, de la reflexividad, de la actualización y capacitación.

En este sentido, los espacios son puntos de encuentros culturales en el que se produce una encrucijada de saberes, creencias y prácticas en la interacción con los otros, del que se tiene la posibilidad de aprender en la cotidianidad, entre pares como alumno y/o docente, y con diferentes actores de la vida social y escolar. En esta dimensión, es posible comprender cómo algunos actores en estos escenarios establecen puentes y entretejen redes de aprendizaje para transformar su formación y desbordar fronteras acostumbradas, y en otros actores entender cómo a pesar de haber transitado por diversos espacios sociales, culturales y escolares conservan sus fronteras y resisten ante la trama de la modernidad. Fronteras referidas al reconocimiento del espacio vivido cuya existencia se manifiesta en la voz de los que han interactuado, experimentado y convivido en ésta dimensión.

En esta perspectiva, son los actores, experiencias, vivencias y trayectorias los que dan sentido a la región. Al ser exteriorizadas, (en la voz del protagonista) evocan realidades. Condición que posibilita comprender y nombrar a la zona escolar 078, espacio físico y delimitado administrativamente por la Secretaría de Educación, a la que han arribado actores con características particulares en sus vivencias, aprendizaje y formación, pero coincidentes en el tiempo y espacio de la última estación de parada de enseñanza institucional.

En ésta mirada, la región adquiere un sentido y un tipo de privilegio no dado por las características administrativas o de ubicación física espacial, sino por las características y particularidades de un grupo de profesores que cuentan con más de 10 años en la enseñanza de los grados de primero y segundo de educación primaria, actores que se han asentado y tienen como punto de convergencia la zona escolar 078, a la que hoy se le está denominando región sede de la enseñanza vivida.

En este sentido, las voces de los docentes testimonian el papel que cumplen los diferentes escenarios culturales, sociales, afectivo y cognitivo en sus sendas de vida en relación a sus significados de aprendizajes como elementos que configuran una formación y una identidad, en tanto trascienden, afectan y provocan cambios en su interior y se proyectan de algún modo en el ámbito profesional y cotidiano.

La búsqueda de los elementos para la construcción y comprensión de la región, se apoya en el procedimiento de la regionalización interiorizada o subjetiva; en el sentido de visualizar e interpretar las implicaciones, afectaciones, aprendizajes, vivencias e interacciones producidas en los espacios vividos. Esta dimensión espacial vivida, posibilita acercarse a las significaciones, percepciones, pensamientos momentos, condiciones, situaciones y circunstancias que han afectado de algún modo la formación. Condición que permite comprender al actor y su enseñanza.

De esta forma, se hace una aproximación a la comprensión de la trayectoria de formación que el docente de enseñanza de educación primaria ha configurado durante su historia de vida.

Retomando y describiendo las experiencias más significativas de aprendizaje con la lecto-escritura en el ámbito familiar, escolar y profesional, que han afectado de algún modo la formación del sujeto y que hoy desempeña el papel de docente. A fin de reflexionar cómo éstas han impactado no sólo en su enseñanza, sino también, en su vida cotidiana, en esta dimensión formativa, los elementos que la conforman son visualizados como un proceso, integrado por fases y ámbitos en que el docente se ha formado en lo individual y colectivo.

La dimensión del trayecto formativo se analiza desde cuatro temas, enseguida se mencionan sus características y relevancia en la investigación.

- a) Experiencias de aprendizaje vividas en la familia (ámbito familiar).
- b) Aprendizaje inicial de la lecto-escritura en su experiencia como alumno de educación primaria (ámbito escolar) y aprendizajes en la formación inicial como estudiante en la licenciatura (ámbito escolar).
- c) Experiencias de aprendizaje en la formación continua: capacitaciones, cursos, talleres, congresos, entre otros, brindados por la Secretaria de Educación, como institución responsable de la formación continua de los docentes (ámbito profesional).

En el proceso de análisis se enfatiza en la trascendencia de la particularidad de cada uno de estos elementos y el modo en que se relacionan para dar forma a un ser, encargado de formar, transformar, o simplemente de comprender la reproducción de ciertos patrones de enseñanza. A manera de sintetizar y organizar la información mencionada, respecto a los elementos que estructuran la dimensión formativa del docente, se presenta el siguiente recuadro.

Tabla 5. Trayectoria de formación.

Ámbitos	Familiar	Escolar	Profesional
Temáticas	Experiencias en la familia: una implicación de carácter sociocultural	Aprendizaje inicial de la lecto-escritura en su experiencia como alumno de educación primaria	Experiencias y la formación continua: dispositivos prácticos de formación para cambiar la enseñanza.
		Experiencia escolar: espacios vacíos en la formación profesional inicial que demandan atención.	

Fuente. Elaborada a partir de las experiencias significadas en el espacio familiar, escolar y profesional.

La especificación de la dimensión de análisis y los ámbitos mencionados, no es unidireccional, ni lineal, sino que establece una dinámica de vaivén y vínculos entre las diferentes temáticas, como unidades de análisis significativos para tratar de dar cuenta y comprender como el sujeto se forma, deforma, aprehende, desaprende, reaprende, aprehende, transforma, con-forma o se reeduca:

- El ámbito familiar: este espacio corresponde a las interacciones en el medio familiar, a la forma de cómo el sujeto experimentó sus momentos de aprendizaje, sus motivaciones y oportunidades con la lengua escrita. El tiempo corresponde a la etapa previa de escolarización (desde el tiempo en que fue concebido hasta la edad de los seis años aproximadamente). De este corte espacial y temporal se extraen las experiencias significativas de aprendizaje vividas en el medio familiar. al haber experimentado vivencias y oportunidades de interacción con la lengua escrita de modo placentero y grato, mediados con situaciones reflexivas
- El ámbito escolar: el espacio está determinado por las interacciones y experiencias vividas en las dos escuelas representativas y significativas para los actores. La escuela primaria que corresponde al espacio de aprendizaje formal e institucional referente al

proceso de la adquisición de la lengua escrita, y las escuelas formadoras de docentes a nivel licenciatura (escuelas normales y universidades). Espacios referentes a su etapa de formación profesional para desempeñar la función docente, en este ámbito se retoman las relaciones y los elementos significativos de aprendizaje inicial de la lecto-escritura del docente como alumno de educación primaria y de los elementos formativos de las escuelas formadoras de docentes.

- El ámbito profesional: el espacio lo conforma el sistema de capacitación (cursos, talleres, conferencias, congresos, entre otros) que otorga la Secretaría de Educación como responsable institucional de actualización de los docentes, así como las que gestiona el docente por necesidad o interés propio, de las que se retoman las interacciones y experiencias más significativas. Este espacio no sólo corresponde a la formación continua referente a la capacitación a corto plazo y de poca duración (de un día como mínimo y una semana como máximo), sino también a las experiencias vividas en el aula al desarrollar su práctica de enseñanza como profesor de educación primaria. En lo que corresponde al sistema de capacitación y formación continua, la mayor parte de las actualizaciones son de carácter institucional, según comentarios de los mismos profesores entrevistados en ésta investigación.

La configuración de esta trayectoria formativa, a través de sus tres ámbitos como pilares de formación, se teje por aspectos de carácter social y cultural, por la naturaleza en que el sujeto se ha desarrollado y movilizado. Por tanto, es necesario visualizar esta dimensión con el enfoque sociocultural de Vygotsky, para comprender la importancia de la influencia del medio en la formación del individuo. El medio referido a la relación e interacción con los otros, que implica

no sólo un aspecto social y cultural, sino también afectivo, en la que se pone en juego conocimiento, hábitos, costumbres, formas de pensar, convivencia y posibilidades de aprendizaje en y con el entorno. En este proceso el lenguaje tiene un papel esencial como medio para la relación social, construcción de conocimiento y aprendizaje.

En este contexto, los relatos surgidos de la entrevista a profundidad de los diez profesores de la Zona 078, considerada como estudio regional por sus trayectorias vividas, convergencias en el espacio formativo y profesional, develan el tipo de aprendizaje vivido y su relación con su formación, así como la trascendencia que los aprendizajes en los diferentes escenarios tienen en su hacer cotidiano y profesional. A partir de los análisis e interpretaciones de las entrevistas, se observa como la significatividad es transformada en algunos casos y en otros lo reconocen, lo aceptan pero no existe cambio.

Para organización de la presentación de los testimonios, hallazgos y análisis, en los siguientes apartados se dan a conocer las experiencias vividas y significadas relatadas por los diez profesores y profesoras. En el cuerpo narrativo se observa como los profesores significan el espacio vivido como un escenario con efectos no sólo cognitivo, sino afectivo, que al ser significadas por ellos mismos, se reconfigura la experiencia.

3.1. La trayectoria de formación del docente en la experiencia vivida.

En la vida he aprendido que no todo lo que te enseñan en la escuela te sirve para la vida, que es mejor que te enseñen a pescar a que te den el pescado. Porque a mí me enseñaron a leer y

escribir pero te soy sincero hasta hoy en día tengo dificultades para organizar mis ideas por escrito y comprender lo que leo. Casi no me he dejado atrapar por las letras, aunque me ha sido útil aprenderlas. También he comprendido que encontrar esta conexión no es trabajo sólo del maestro, sino también del contexto en el que te desarrollas (profesor AMS).

Se inicia con éste testimonio del profesor AMS, ya que en sus palabras se expresa la configuración de una experiencia y un “sentir” vivido respecto al reconocimiento de su aprendizaje y trayectoria de formación, otorgándole un sentido significativo a esta reflexión. La autocomprensión de lo vivido, es la fuente fundamental de la comprensión formativa. Van Manen (1988), expresa que ésta comprensión se basa en un conocimiento completo e íntimo de la vida y sobre lo que es único para sí mismo. Aclarando que el conocimiento completo e íntimo, no refiere a conocer cada detalle de los hechos de la vida de una persona. Sino más bien, completo refiere a que uno tenga un sentido de los aspectos más profundos y significativos de la vida. Íntimo significa en este caso, tomar conciencia de lo vivido, reflexionarlo, reconocer y aprender de la misma.

Desde esta perspectiva el profesor AMS, al expresar *“en la vida he aprendido que no todo lo que te enseñan en la escuela te sirve para la vida, que es mejor que te enseñen a pescar a que te den el pescado”*, remite a ésta toma de conciencia, que le ha dejado huella, una forma de pensar y una posibilidad de transformar la realidad desde una perspectiva diferente a lo vivido. Al trazar la propia ruta de comprensión en un movimiento reflexivo de vaivén entre lo vivido y lo que en la actualidad comprende, el docente configura su trayectoria basada en las experiencias vividas, las cuales suelen utilizarse como herramientas de aprendizaje y enseñanza que dotan de medios para entender y abordar una nueva situación y construir otras experiencias.

Reconocer y comprender las limitaciones de un aprendizaje que se ha experimentado, tiene implicaciones profundas desde lo vivido. Situación en que las significaciones no son producto de teorías dadas o externas, sino construcciones en la práctica, en el vivir, experimentar y reflexionar sobre aquello que nos pasa. En este comprender, el profesor AMS, *manifiesta “a mí me enseñaron a leer y escribir pero te soy sincero hasta hoy en día tengo dificultades para organizar mis ideas por escrito y comprender lo que leo”*. Van Manen (1988), considera que la comprensión formativa se convierte en pedagógica sólo cuando es capaz de separar de forma autorreflexiva las motivaciones propias, en éste caso de identificar y reconocer sus dificultades de aprendizaje. Otorga al profesor la posibilidad de reflexionar, centrarse y seleccionar la forma más conveniente para no repetir la misma acción en otros, siendo ahora responsable de sí mismo y del que aprende, de esta forma el profesor AMS, comprende las consecuencias o efectos de su propia experiencia de aprendizaje, al referirse el profesor AMS en su testimonio *“casi no me he dejado atrapar por las letras, aunque me ha sido útil aprenderlas. También he comprendido que encontrar esta conexión no es trabajo sólo del maestro, sino también del contexto en el que te desarrollas”*.

El profesor AMS, egresó de la normal primaria en 1985, hijo de padres dedicados a la agricultura, originario de Terán, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. En su travesía de enseñanza como docente ha estado en 11 centros escolares, iniciando su labor de enseñanza en una Ranchería de Sabanilla, Chiapas, en la que atendió alumnos del contexto indígena, de igual forma desarrollo su enseñanza en comunidades del municipio de Ocosingo, San Cristóbal y Tuxtla Gutiérrez. En el relato del profesor AMS, como de los subsecuentes sujetos de estudio, se visualizan tres

escenarios significativos de formación (familiar, escolar y profesional), en esta mirada se hace una introducción a la significación de las experiencias vividas en la formación de los profesores y profesoras del nivel de educación primaria.

Al analizar los actores sociales con funciones enfocados a la enseñanza primaria en Chiapas, México, han enfrentado situaciones y experiencias con la lecto-escritura en diversos ámbitos, permite comprender las implicaciones y afectaciones sufridas en el aprendizaje personal y en la enseñanza profesional, llegando a ser lo que son. Larrosa (2003), expresa que para “llegar a ser lo que es” hay que combatir al que ya se es” (p.123). Por lo que la formación, implica movimiento, en función de estar abierto a la reflexión de lo que se es, considerando los acontecimientos, asimilando las experiencias vividas. Es estar expuesto y dispuesto al cambio.

Para acceder a la comprensión de la formación, es necesario dar una mirada reflexiva a la historia y a la cultura en lo vivido. En este sentido se accede a la formación a través de un despliegue temporal (Larrosa, 2003). Asimismo plantea que:

La temporalidad de la formación (Bildung) no tiene una forma lineal, progresiva, en la que los acontecimientos anteriores repercuten sobre los posteriores, sino una forma permanentemente reflexiva en la que son los acontecimientos posteriores, y las formas de conciencia posteriores, los que repercuten sobre los anteriores en un proceso constante de resignificación retrospectiva. De ese modo, el protagonista alcanza la plena autocomprensión y la plena autoposición (p.117).

La resignificación de la experiencia, se produce cuando los acontecimientos y conciencia posteriores trascienden sobre los anteriores de forma permanente. En otras palabras, lo que hoy

hago y pienso mueve lo anterior, porque ahora ya no se es lo mismo que antes, porque ya he tomado conciencia de eso que hice o pensaba. Por tanto, han afectado en algún momento el modo de existir, de actuar, de pensar.

En algunos casos al recordar las situaciones, acontecimientos, experiencias, evocarlas, valorarlas y reflexionarlas, hacerlas conscientes, éstas trascienden, reconfiguran y significan la experiencia que forma. Abren la posibilidad de propiciar la iniciativa de ser y hacer las cosas de manera diferente, desarrollando una particularidad de enseñanza con su propia sazón, esto es el sentido de la importancia de la reflexión y de un análisis introspectivo. Por ejemplo, cuando los profesores entrevistados, reconocen que en la actualidad, entienden la enseñanza de la lecto-escritura de manera diferente respecto a su etapa inicial de su ejercicio docente, comprendiendo que sus actividades al principio de su profesión se enfocaban más a entretener a los niños, a ejercitarlos para la reproducción y mecanización, con actividades de planas, repetición y memorización de letras aisladas o fragmentadas. Reconociéndose así mismo que este tipo de aprendizaje ha afectado en lo particular el desarrollo comprensivo, interacción y relación con el mundo de la cultura escrita.

Al significar de este modo la experiencia vivida se visualiza como un espacio de transición que consiste en resignificar la experiencia, al valorarla, aprehender de ella, pasar del estado de confort y rutinario a un estado de transformación, dinámico, reflexivo, creativo y sobre todo crítico de lo que se hizo y lo que se puede hacer a partir de lo vivido. Esto da elementos para constituirte como un ser único de experiencia, de un espacio que puedes constituir tú mismo y contagiar a los otros, en la que siempre puedes formarte y aprender de ti mismo y de los otros.

Las experiencias son únicas no se repiten, pueden ser similares pero no iguales, que al reflexionarlas se vuelve otra realidad, es decir, ya no es la misma. Pensar sobre lo vivido es hacer experiencia y este acto reflexivo le da vida a la experiencia, y la experiencia es vida que necesita se alimentada de la reflexión y de la conciencia, es decir, otorgarle significado. Por tanto, esta significación te forma y te da la oportunidad de seguirte formando en la experiencia vivida.

En esta mirada de entender la trayectoria formativa del docente en la experiencia vivida con la lecto-escritura, los escenarios y momentos de interacción en que se desarrollan, están caracterizados por un cierto tipo de reflexividad. A lo que Van Manen (1998), le denomina “una cierta consciencia” (p.113). Una consciencia que tiene un cierto saber y una percepción sobre lo conocido y vivido, lo que le permite tener un contexto más amplio sobre ciertas situaciones. Al reflexionar lo vivido la experiencia se significa y pasa a formar parte de la consciencia la cual es sensible y se alimenta del significado. Esta movilidad interior forma al sujeto y el significado es el medio que sirve de combustible para mover al sujeto. En este panorama se da la posibilidad de significar lo vivido, entender al docente y construir con éste y a partir de éste la comprensión de la enseñanza de la lecto-escritura.

De esta forma, nos acercamos al recorrido formativo de los docentes. Al comprender cómo estos actores sociales con funciones enfocados a la enseñanza primaria en Chiapas, México, han enfrentado situaciones y experiencias con la lecto-escritura en diversos ámbitos, en las que han tenido implicaciones en el aprendizaje personal y en la enseñanza profesional, por tanto es

importante reivindicar y significar los ámbitos de interacción del docente en relación a la lecto-escritura para comprender su formación.

3.1.1. Ámbito familiar

En esta visión sociocultural de la trayectoria formativa, el ámbito familiar ocupa el primer espacio de formación del individuo en la que se inicia la configuración de las bases formativas con los primeros aprendizajes que se desarrollan en ese medio. Al respecto, Bernal (2005), afirma que:

la familia es un ámbito donde se albergan y desenvuelven diferentes tipos individuales o personas dándole su peculiar y singular sentido en cada caso. El ámbito familiar enmarca el crecimiento y desarrollo humano de sus miembros que se realiza mediante la génesis de hábitos compartidos, que son elementos destipificadores por excelencia, pues hacen a cada familiar ser como es, semejante, pero distinto a otra (p. 43).

En este ámbito, no educan tanto las palabras como las acciones compartidas, la comunicación no es objetiva, sino subjetiva. En el seno de la familia hay enseñanza, no mediante programas instructivos o actividades programadas, ni al modo de la enseñanza escolar dentro de la educación formal, sino que la enseñanza consiste en la ostensión del obrar personal en la vida cotidiana en cada miembro, que no se dice, sino que se muestra (Bernal, 2005). En otras palabras, se educa con el ejemplo, la educación en este ámbito es más práctico que en lo escolar.

3.1.1.1. El baúl de los libros viejos: un contexto sociocultural que te marca

Analizar el ámbito familiar, abre la posibilidad de entrar a la comprensión de la influencia de la familia y de las condiciones contextuales y oportunidades de interacción con la lengua escrita que se viven en este entorno, las cuales permiten entender de algún modo a la cultura escrita de

cada familiar. Nacer y vivir entre personas que forman parte y tienen relación con esta cultura, posibilita a integrarse a la misma. Esta condición es una oportunidad y un privilegio para formarse y ser parte de ella. Es tomar ventaja ante los que carecen de este tipo de entorno y posibilidades. En el testimonio de la profesora MGO, nos muestra algunos elementos de influencia del entorno familiar para entrar en contacto con la cultura escrita.

yo la última de una familia de cuatro, o sea que tres hermanos ya estaban en la escuela y observaba lo que mis hermanos hacían y los imitaba, por ejemplo veía que hacían tareas y escribían en su cuaderno, entonces quería hacer lo que ellos realizaban, tomaba un lápiz y trataba de escribir o les prestaba un libro y empezaba a ver las figuras y tratar de leer o entender lo que estaba en el libro. Creo que eso me facilitó el acercamiento a la lectura y la escritura (Profesora MGO).

En este testimonio se observa que el contexto familiar desarrolla un papel de aprendizaje social que motiva a la profesora MGO en sus primeros acercamientos a la lecto-escritura. Riviére (1992), en una de sus premisas básicas de las relaciones educativas, expresa que tendemos a pensar que las personas no sólo aprenden de lo que hacen de forma efectiva sino también de lo que observan hacer a los demás. Esta construcción teórica, nos hace comprender la realidad de la profesora MGO, al expresar *“veía que hacían tareas y escribían en su cuaderno, entonces quería hacer lo que ellos realizaban, tomaba un lápiz y trataba de escribir o les prestaba un libro y empezaba a ver las figuras y tratar de leer o entender lo que estaba en el libro”*. En esta situación se destaca la influencia del medio social, en la que el sujeto al observar a los otros adquiere conocimientos, normas, patrones, creencias y actitudes. En estos espacios sociales se configuran modelos y formas de actuar.

Otro de los aspectos a destacar en este espacio vivido, es el ingrediente motivacional que se presentó en el ambiente familiar para ayudar a establecer relación entre la profesora MGO y la cultura escrita. El hecho de estimularla con lo que más le llamaba la atención, potenciando sus intereses y habilidades, es un acto significativo mediado por la afectividad que trascendió fronteras espaciales y temporales, que a pesar del tiempo transcurrido (45 años aproximadamente), la experiencia de haber recibido un obsequio por parte de un familiar perdura como si hubiese ocurrido ayer.

una prima, como veía que a mí me gustaba decir poemas y como veían que a mí me gustaba y tenía facilidad para eso, no sé quién me enseñó esa recitación de la ratita y el gato, que me enseñó la maestra cuando estaba en segundo grado. Entonces, mi prima me regaló todo un cuaderno de muchos poemas para que yo me los aprendiera. Entonces ahí también me motivaba, me gustaba decir poemas, me gustaba decirlo en público; un tío me pagaba para que yo dijera poesías: “la poesía del gatito”, y eso me motivaba (Profesora MGO).

En esta situación podemos observar, como el sujeto disfruta estar en contacto con la lengua escrita, su aprendizaje se mueve por el interés, placer y deseo personal. El ser humano en su paso por este mundo tiene la oportunidad de desarrollarse y el privilegio de pasar por un proceso o etapas de desarrollo (niñez, adolescencia, adulto y vejez), que las vive en diferentes ámbitos experimentando aprendizajes. En la niñez del ser humano, el primer espacio de convivencia y socialización es la familia, en este entorno se reciben las primeras influencias de formación, aprendizaje, estímulos y enseñanzas. Estos elementos forman parte de la socialización primaria, las cuales si se realizan de modo satisfactorio favorecerá a la socialización secundaria “la escuela”, en la que tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas, de lo contrario, los maestros deberán perder mucho tiempo puliendo y civilizando (Savater, 1997).

La dimensión formativa del sujeto no es ajena del entorno familiar y de la cultura que desarrolla, la familia es un núcleo central no solo de socialización sino también de formación. Al respecto, García, Addine y Recarey (2007), plantean que:

en la familia se desarrolla la primera socialización del niño, siendo esta el primer espacio en la que adquiere información para incorporarse al mundo de relaciones sociales, aprende hábitos, costumbres, normas sociales de convivencia, cómo proteger su salud y un mejor disfrute de la vida (p.24).

En relación a la cultura escrita, Meek (2004), expresa que “la mayoría de los niños descubren los inicios de esta cultura en el seno de la familia, que es su primer y vigoroso entorno de aprendizaje” (p.109). Por su parte, Ferreiro (1999), afirma que “el niño al participar en contextos sociales de producción e interpretación de la lengua escrita, espontáneamente explora y reflexiona sobre ella e inicia la reconstrucción de los principios que lo rigen” (p.9). Estos saberes se desarrollan más en medios donde la palabra escrita tiene un uso social significativo y una fluidez no solo de comunicación, necesidad o uso cotidiano, sino de recreación, del cual el niño va construyendo su conocimiento de lectura y escritura. Por tanto, la familia como ámbito sociocultural constituye un medio que influye de manera directa o indirecta, a favor o en contra de la formación de la cultura escrita, la cual afecta, trasciende, deja huella en la formación, con sus oportunidades y condiciones.

En esta mirada, el contexto familiar se convierte en el primer alfarero que moldea y prepara, es el primer escenario, el vehículo o medio que forma, no sólo para la formación de la cultura escrita, sino para enfrentar diferentes realidades y lograr comprender a otros, al mundo y a sí mismo. La formación de una cultura escrita florece desde la familia, cuando la experiencia es placentera. “Incluso en medios donde al parecer hay pocos libros y no abunda el papel para escribir, las revistas, la televisión o hasta alguna playera despiertan la pregunta ¿qué dice ahí?”

Meek (2004, p.109). Por el contrario, al carecer de una cultura escrita a edades tempranas o si la experiencia es negativa, el panorama se vuelve gris o hasta una carga cuando la ausencia de la misma invade el entorno.

En este entorno sociocultural primario “la familia”, se inicia el análisis de la formación de los docentes en la cultura escrita a través de sus vivencias. Resulta interesante visualizar que el docente hace una regresión reflexiva con sentido histórico e introspectivo a su propio proceso formativo, significando sus experiencias de aprendizaje vividos en la familia. Al respecto, Ferreiro (1999), expresa que “el volver a la historia es el único recurso que hay para cuestionar las ideas que uno lleva consigo y que no llega a cuestionarse ‘naturalmente’ ” (p.36).

En este acto retrospectivo se da la posibilidad de comprender lo vivido. La comprensión, según Bárcena (2005), “nos reconcilia con el pasado y nos da conciencia de la historia, de nuestra propia historicidad” (p.97). En esta forma de significar del docente, intenta identificar cómo ha configurado, evolucionado o transformado su enseñanza en el trayecto de su práctica profesional, recuperando aspectos significativos de aprendizaje del contexto familiar, que le han afectado en lo personal y profesional.

Al considerar la cultura familiar en el sentido de referirnos a los pensamientos, valores, ideas, normas, patrones y costumbres que son propios de ese espacio, nos permiten visualizar algunos elementos formativos significativos simbólicos que han impactado y se han quedado al interior y en el recuerdo del sujeto. Por ejemplo, la afectividad en el espacio familiar, establece vínculos intersubjetivos entre los integrantes de la familia que al vincularse con lo cognitivo provoca una

experiencia significativa reconociéndose y constituyéndose ante los otros, es decir, se constituye como un ser único, en relación con los demás. En este sentido, el modo de interacción y relación que se establece con algunos miembros especiales de la familia, ayudan a sentar las bases de una formación que contribuyen a la identidad, no sólo con elementos para la construcción del conocimiento, sino también con aspectos más significativos en la formación, tal es el caso de la afectividad que se genera en ese espacio.

Al establecer un vínculo entre los elementos culturales de la familia, la afectividad y el aspecto cognitivo, propician en el sujeto su propio capital cultural, aspecto que trasciende y afecta, no sólo desde lo que el sujeto vive o se reproduce en ese espacio, sino desde lo que genera el mismo de manera cognitiva. Al vincularse estos elementos, aunados a las motivaciones que lo muevan, crean condiciones que caracterizan al ser humano y lo hacen ver de manera diferente.

En este sentido es importante resaltar la importancia del espacio familiar como un elemento que da forma y estructura a la acción y formación humana. Esto se puede comprender en las experiencias familiares vivida por la profesora MCO, hace 47 años, cuando ella tenía una edad aproximada entre cinco y siete años, al expresar:

recuerdo que mi abuela guardaba un baúl de libros viejos porque todavía percibo el olor de los libros viejos, tengo un tío que también se formó en Mactumatzá, también es maestro y a ellos les daban muchas lecturas complementarias y tengo mucha claridad en recordar cada uno de esos libros, en que inicié aquellas primeras lecturas. Por ejemplo, tengo un recuerdo así de un librito que te hablaba de los niños, del cómo se iba dando el desarrollo de la enseñanza en las aulas. Después una maestra cuando estaba en la primaria tuvo a bien de regalarme el libro “Diario corazón de un niño”, eso es, pero como un a, b, c, de ver cómo se da toda la enseñanza en las aulas, en las escuelas. Tengo tan presentes esos libros viejos que por casualidad yo un día lo descubrí y ya de ahí no me despegué y después mi abuela vio que me gustaba tanto leer y después ya lo puso en un lugar accesible (Profesora MCO).

El baúl de los libros viejos al que refiere la profesora MCO, representa no sólo la oportunidad de conocer nuevos mundos a través de la lectura, sino un mundo de recuerdos emotivos, que contiene un valor lleno de sentimientos y afectividad. Es un referente a seguir que aunque su abuela no tenía profesión pero causo cierta emotividad en su ser para iniciarse en el mundo de la lectura, en donde pudo encontrar elementos relacionados con el desarrollo y aprendizaje de los niños, lo cual fue de gran interés y despertó la curiosidad por saber cómo se aprende, enseña o se ayuda a enseñar a otros. El significado de *recordar esos libros viejos* viene o está en la relación afectiva que conmueve y ha llenado un ser, que le dio identidad, porque se identifica en él. Habermas (citado en Giménez, 1997, p.11) sostiene que en este contexto de configuración de identidad cualitativa la persona se forma, se mantiene y se manifiesta en y por los procesos de interacción y comunicación social.

En este proceso de construcción de identidad, referente a los primeros encuentros de la profesora MCO con la lectura en su contexto familiar, son estímulos que la motivaron y le favorecieron a emprender el vuelo a la cultura escrita. En este caso el actor familiar (la abuelita) fue un medio fundamental para la construcción de la cultura. Esto es un valor cultural que se ha experimentado, que ha tenido vigencia en el operar del sujeto en formación, lo cual agradece la profesora a su abuela por no haberle cuartado su motivación e interés por la lectura al expresar *mi abuela vio que me gustaba tanto leer y después ya lo puso en un lugar accesible*. Estas oportunidades y primeras experiencias no sólo despertaron el interés por la lectura, sino que fueron pilares en la formación de la profesora, elemento que se reflejó con el tiempo en su forma de concebir la vida, enseñar y pensar la enseñanza.

Respecto a las primeras interacciones con la cultura escrita entendido como aquellas oportunidades y modos de interactuar con la lecto-escritura. Meek (2004), menciona que “si las primeras experiencias de la lectura y escritura que tienen los niños se superan con placer y éxito, este sentimiento permanecerá como parte del acto y del proceso de aprendizaje” (p.113).

Un elemento clave que mueve y despierta curiosidades, y es un medio para narrar, contar, relatar, expresar pensamientos y comunicar es el lenguaje verbal mediante las palabras vivas en interacción cara a cara. Las palabras enseñan, trascienden y quedan en el recuerdo cuando se significan. Escuchar, preguntar, observar y recordar ayuda a entender para aprender y saber lo que se desea. En este sentido, la profesora TAA en su contexto familiar, a través de cuentos e historias narradas por su abuelita y lecturas de cuentos realizadas por su madre despertaron el gusto por saber más, despertando el interés para acercarse al mundo de la cultura escrita.

mi abuelita nos narraba historias, leyendas, cuentos y mi mama nos leía cuentos, te lo platicaban tan bonito que te imaginabas todo los sucesos y los personajes, parecía que en mi mente estaba viendo las imágenes, y eso me dejaba con muchas ganas de escuchar y saber más, me despertaba el interés por saber que más había en esos libros y de donde mi abuelita sacaba esos hermosos relatos que te hacían soñar (Profesora TAA).

Despertar la emoción y la curiosidad en el niño es trasladarlos al mundo de la imaginación, pero cuando estas acciones van acompañadas de la afectividad, de algo que es muy cercano a ti, la experiencia se significa y queda en la memoria a pesar de los años que transcurran. La

habilidad de saber narrar, contar y leer un cuento es importante en este proceso; sin embargo, la significatividad de esta acción se acentúa por el medio del que viene (de la abuelita y la mamá). En la expresión de la profesora TAA “*te lo platicaban tan bonito que te imaginabas todo los sucesos y los personajes*”, se expresa la emotividad de lo que vivió, da tal forma que relejara estarlo viviendo de nueva cuenta.

En este testimonio se observa que el significado de las palabras, la forma en que llegan y la cereza afectiva con que la percibe la profesora, le da un sabor especial a esa experiencia, ayudando a despertar y construir el imaginario y otras realidades propias e inigualables, que le atrapan, emocionan, provocan e invitan a acercarse a los libros para conocer otras realidades y pensamientos. Para, Petit (1999), “el imaginario no es algo con el que se nazca. Es algo que se elabora, crece, se enriquece, se trabaja en cada encuentro, cada vez que algo nos altera” (p.185).

En este modo de relación, interacción y de comunicación, las palabras provocan algo, hacen cosas y construyen imaginarios, estimulan la curiosidad para el saber, conocer y explorar en el contexto donde la lengua oral pierde su durabilidad y no puede llegar ni sostenerse al igual que “la lengua escrita”. En este sentido, se convierten en elementos conectores y de enlaces, entre una cultura humana (lengua oral) a una cultura que humaniza, instruye, forma y educa cuando los fines de ésta son constructivos “la cultura escrita”.

En esta mirada, no sólo se visualiza las experiencias que han afectado parte del acto y del proceso de aprendizaje de las profesoras, sino que estas experiencias tempranas han trascendido e implicado su formación integral, particularmente a lo que respecta formación personal y

profesional. Por ejemplo, al recuperar las primeras enseñanzas por parte de su abuela, la profesora MCO significa el sentido del pensar y la forma de cómo le enseñaba en su niñez. Lo cual se enfatizó en la lógica, paciencia y en la invención de esa enseñanza tan especial que recibía y percibía, expresando lo siguiente:

tuve la fortuna de tener una abuela a la que le gustaba explicarte la lógica de las cosas; yo aprendí los colores a través del arcoíris, ¿por qué? porque ella tenía esa paciencia de decir mira, ese es el color tango o color naranja, ese es el color púrpura y te lo explicaba de esa forma y cuando no había arcoíris ella nos lo inventaba (Profesora MCO).

Encontrar el sentido de las cosas es un elemento que te permite caminar con mayor seguridad en lo que haces en la vida. La forma en que te han enseñado a leer y comprender el mundo, tiene repercusiones en el ser que se está formando. En esta lógica se favorece el acto de tomar consciencia de lo que el niño puede aprender de manera significativa. Sentirse en un estado privilegiado por lo que vives fortalece tu visión del mundo y te hace ser más prudente. La expresión “*tuve* la fortuna de tener una abuela a la que le gustaba explicarte la lógica de las cosas” alude a una experiencia formativa, en la que aprendes del ejemplo.

El significado del aprendizaje que experimentó en su niñez la profesora MCO, se refleja al retomar el sentido de las palabras “*yo solía ser de los maestros que sacan al patio a los niños a ver las plantas, a hacer observación y todo eso y a partir de ahí, ponerle nombres a las cosas, seguía esa visión*”. Este modo de encontrar una lógica y dar sentido a la enseñanza, favorece a desarrollar un aprendizaje significativo, desde la experiencia, los conocimientos previos, reales y

contextuales, a razón de una enseñanza familiar que fue significada por el aprendiz de un modo placentero.

En los testimonios se puede observar que la influencia familiar y el tipo de aprendizaje que han experimentado las profesoras MCO y TAA, han dejado huella en su formación con aprendizajes vividos en contextos reales en donde el vínculo parental, la afectividad, la relación y el modo en que vivieron la enseñanza le da una significatividad al aprendizaje y un sentido a lo que hacen. En este contexto, se visualiza como la formación puede ser afectada por un trasfondo cultural que ha sido personalizado e interiorizado. Estas formas de pensar la enseñanza configuran una cultura, con principios de un entorno clave de aprendizaje “la familia”. Por su parte Derry Levin y Schauble (citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010), afirman desde una perspectiva sociocultural que “la autenticidad de una práctica educativa se determina por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como por el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (p.38).

La cultura familiar es uno de los dispositivos que ha impulsado a las profesoras MCO y TAA a construir las bases de un proyecto de enseñanza personal, que combinado con los aprendizajes escolares y de la experiencia profesional (temáticas que configuran de igual forma el trayecto formativo y se discuten en los siguientes puntos), contribuyen a la configuración de una identidad profesional. Al reflexionar, recuperar y reconstruir las experiencias vividas del medio familiar e interpretar como el docente ha significado su aprendizaje, permite comprender por una parte, la forma en que la profesora toma conciencia de su aprendizaje, y por otra visualizar la

trascendencia que ha tenido esta significatividad en el contexto de la vida cotidiana, personal, escolar y profesional, como elementos que contribuyen a la formación del docente.

Por otra parte, también se observa cómo las condiciones y el contexto no limitaron su desarrollo personal ni profesional, sino que la profesora MCO las concibió como una oportunidad para alcanzar una profesión, al referirse.

yo vengo de una cultura del esfuerzo, no fui niña bien de tener todo, lo que me permitió desarrollar otras habilidades, porque, mi padre decía, si quieren ser paleteros, si quieren ser zapateros, lo que quieran ser, sean los mejores (Profesora MCO).

Vivir en una comunidad lejana no es un obstáculo superarse y tener proyectos de vida más ambiciosos, requiere de un “plus”, un ir más allá de donde hoy estoy o de mi estado de confort, es seguir adelante, siempre adelante. Este es un claro ejemplo, de que las palabras hacen algo, significan algo, palabras que representan una idea de ver y vivir la vida. En este sentido la expresión “*ser los mejores*”, connota a hacer las cosas lo mejor posible, dedicarse y ser responsable con lo que haces o tienes. Y la cultura del esfuerzo, significa un trabajo constante, atreverte a salir adelante, a siempre intentarlo, no importando las adversidades en las que se viva ni las que se presenten.

Estas enseñanzas del contexto familiar, activan y transmiten un valor de compromiso y responsabilidad, tienen un significado especial de afectividad y enfoque de y para la vida de la persona. El aprendizaje en éste espacio con carga afectiva se convierte en una fuente significativa que a edad temprana fortalece los cimientos formativos y apertura el paso para la configuración de una identidad personal. En este sentido, la enseñanza se significó no sólo en el modo que ha afectado a la enseñanza de su práctica docente, sino que trascendió para tomar

decisión en un momento estratégico de su vida al defender su visión, idea, interés y gusto por ser docente, cuando la profesora MCO tiene que enfrentar la situación de una instrucción de su padre al referirle que se dedicara a una profesión diferente de la que ella le interesaba, *“mi padre quería que fuera abogada”*. Al respecto, podemos comprender que el sentir de la docente referente a sus intereses, se proyecta en la toma de decisión por ser docente, no en el sentido de colmar las expectativas de los demás, sino en la base significativa que despertó la forma de enseñanza recibida e interiorizada.

El defender una posición respecto a sus intereses formativos, se refleja como producto de aspectos de enseñanzas y estimulaciones en el espacio familiar, de las experiencias significativas vividas con sus abuelas, padres o madres. Por otra parte, el estímulo, la mediación, las interacciones y la forma de cómo se presentaron y establecieron conexión entre los actores, despertó de algún modo la vocación de ser docente, debido a que su forma en que le llegó su aprendizaje favoreció el sentido de la enseñanza, despertando un gusto por ayudar a otros a aprender, *“me gustaba ayudar a mis compañeros en sus tareas”* (Profesora, MCO).

El ambiente familiar cumple un papel social y cultural importante en la formación de los sujetos. Pertenecer a un contexto familiar en el que los integrantes están en contacto con la cultura escolar y escrita favorece a la formación de los sujetos de edades inferiores. En el sentido de sentirse contagiado por el ambiente en el que las actividades de los hermanos de mayor edad son imitados por los hermanos menores. Esto lo podemos observar en el testimonio de la profesora MGO.

era yo la última de una familia de cuatro hermanos, o sea que tres hermanos ya estaban en la escuela y lo que tú observas que otros hacen tú tiendes a imitarlas, entonces eso me facilitó el acercamiento a la lectura y la escritura (Profesora MGO).

Esta configuración formativa y cultural, favorece a mejorar las condiciones para potencializar la capacidad de enseñar y ser docente de vocación, que nace del interior, que lo atrae, lo motiva, se apasiona, y pasa a integrarse a su forma de vida. Al encontrar un placer y una sensación a lo que se hace, la enseñanza no se visualiza como un trabajo, una obligación, una carga, sino como un deleite que saboreas y disfrutas y te motiva a mejorar, a ponerle un nuevo ingrediente cada vez que lo haces.

En los testimonios se identifican las ideas, experiencias y/o principios que las profesoras, configurados por sus aprendizajes y enseñanzas. Esto como producto de un proceso cultural en el contexto familiar, en la que influyeron los pensamientos, creencias y valoraciones de las personas que la rodeaban, constituyendo en la persona un entorno cognitivo cultural. Para Jiménez-Ottalengo y Moreno (2014):

el entorno cognitivo cultural donde se desarrolla todo proceso educativo, tanto formal como informal, está mediatizado por la conciencia colectiva, esto es, el conjunto de ideas, creencias, aspiraciones y valoraciones que tienen los miembros de un grupo con respecto al mundo que los rodea, y que enmarca todo su actuar (p.123).

Desde esta perspectiva, la familia ocupa un papel fundamental como tradición cultural, y por consecuencia, muchos de los aprendizajes que se den en ese espacio contribuirán a la formación y actuar del docente. En esta reconstrucción del trayecto formativo del docente, la cultura y el

contexto familiar se hacen presentes en la complejidad, en el establecimiento de redes y estructura de la formación, convirtiéndose en un factor significativo que trasciende y fundamenta los principios formativos de su enseñanza.

La forma en que se configura la experiencia en el contexto familiar y de las oportunidades que en ésta se presente, tienen significatividad e influencia en el proceso formativo, tal como se ha descrito e interpretado en los párrafos anteriores respecto a cómo se propicia o se desarrolla en la familia ciertos tipos de prácticas y cultura. No es lo mismo leer por gusto y por interés propio, que leer porque te sientes obligado a hacerlo o por necesidad.

Cuando la experiencia refiere a situaciones del deber y no del querer o porque te nace, el sentimiento se significa desde la obligatoriedad, del hacer que viene del exterior pero que no te atrapa en el sentido de despertar en ti la curiosidad del saber, ni preparar la condiciones para que germine la cultura escrita de manera natural, sino a obedecer lo que el otro quiere que se haga por mandato o una enseñanza legislada. Este sentir se manifiesta en la profesora MVV, destacando la presión y autoritarismo con el que se le obligaba a interactuar con la lengua escrita en sus inicios con la lectura y escritura en el contexto familiar:

Mi mamá lee mucho, aunque nada más tiene la secundaria, pero lee muchísimo y es muy exigente, nos pegaba para que aprendiéramos, quería que fuéramos perfectas, que nos dedicáramos mucho a la escuela, siempre nos tenía estudiando, en la mañana, en la tarde, los fines de semana, siempre estudiábamos (Profesora MVV).

El castigo es una filosofía de vida para educar en algunas familias, una forma de creencia heredada de generación en generación, la expresión “*nos pegaba para que aprendiéramos*” denota una cultura donde se reproducen patrones de conductas o educación conductista, es una forma de controlar la vida del otro. En estas creencias se va la vida y la naturalizamos, haciendo

validas al expresar “*así aprendimos nosotros y no somos traumatados ni retrasados*”. Esta forma de ver el mundo tiene ciertas implicaciones para la formación de un ser, que puede afectar en algún momento su desarrollo y capacidad en ciertas circunstancias. Como por ejemplo, las limitaciones en la comprensión lectora, gusto por la lectura, entre otros.

Ante este tipo de experiencia y considerando que la familia es la primera institución que forma, Meek (2004), expresa:

Si se sienten preocupados por su eficiencia para colmar las expectativas de los demás, entonces sus primeros pasos en la escuela con frecuencia llevarán el lastre de la incertidumbre, no respecto al hecho mismo de hacer las cosas sino a hacerlas lo suficientemente bien (p.113).

En este sentido, se podría pensar que las experiencias tempranas poseen una carga de influencia en la formación del docente. En el caso de las profesoras MCO y TAA que en la infancia tuvieron la oportunidad de experimentar su aprendizaje de un modo agradable, en un proceso natural de armonía, en la que se funden los sentimientos de afectividad con el aprendizaje, permite visualizar que la formación, no es exclusiva de la pedagogía, sino que tiene una connotación sociocultural e histórica que no puede obviarse para cualquier tipo de análisis de la formación y de las prácticas de enseñanza.

En estos análisis es significativo notar la ausencia de las interacciones con los papás, figurando con mayor énfasis a la parte materna y a las abuelas, encontrando en ello una cultura en la que el cuidado y educación de los hijos, es responsabilidad de la parte femenina y los padres encargados del sustento económico.

Este acercamiento con sentido histórico y sociocultural de la trayectoria de formación del docente, permite encontrar elementos de reflexión para comprender, la actuación y papel del docente en función de su trascendencia cultural, como mediador, constructor o propiciador del conocimiento, o en su defecto, de ser un transmisor, reproductor de aprendizaje memorístico. Aunque el profesor muchas veces se forma en la experiencia, con la necesidad de desarrollar habilidades para su accionar, apoyándose de manera teórica, en lo colectivo e individual, su potencial, su vocación, y perfil profesional se empieza a definir y se potencializa en el entorno cultural a edades tempranas. García (2000), desde una perspectiva socio histórico cultural, menciona que el niño no sólo se apropia de los elementos de la experiencia cultural, sino también de las costumbres y de las formas de comportamiento culturales, es decir, de los métodos culturales de razonamiento.

En esta recuperación de las experiencias vividas en la familia a través de los recuerdos, evocaciones de las profesoras y los profesores nos permite comprender como las vivencias de estos acores representan algo en la vida actual, los mueve, los hace pensar y tiene implicaciones en su vida práctica profesional y cotidiana, constituyéndose como una región interior simbólica vivida y significada. Debido a que se los hechos afectivos llegaron a formar un espacio en el pensamiento, que mueve la vida de las personas, en la que han configurado una perspectiva, una forma de interpretar la enseñanza y de entender la vida.

Estos elementos de reflexión son de vital importancia para discutirlo o considerarlos en la formación de los nuevos profesores, para su selección o ingreso a una carrera o licenciatura, a fin

de potencializar la formación. Desde este panorama, podemos tener un referente de la importancia de los aprendizajes en el contexto sociocultural y de lo que está detrás de la escolarización de los profesores.

3.1.1.2. Una cultura del esfuerzo e implicaciones en el contexto familiar en la formación profesional: ¿De dónde vienen los profesores?

En este punto, se analizarán dos aspectos de carácter cultural y social en las vivencias formativas de las profesoras y profesores. Por una parte, rescatar la significatividad del esfuerzo por llegar a tener una profesión y por otra, comprender las implicaciones de las mismas. Llegar a tener una profesión no era cuestión sólo de aspecto económico o cognitivo, sino también de cultura, ideales en el contexto social y familiar.

Para las mujeres el problema de la formación profesional se acentuaba aún más. Las profesoras vivieron la experiencia de la elección de su carrera a finales de los años 70's y principios de los 80's (1977-1984). Condición que a pesar de pertenecer a una época en el que se iniciaba el proceso de lucha por la igualdad y sus derechos y autonomía, la influencia y control de los padres en cuestión formativa era determinante en la elección de una profesión. La mentalidad y creencia de los padres, era un factor influyente en la toma de decisiones de la formación profesional de sus hijas por la cuestión de género, en el sentido de dar prioridad a los hijos hombres, en razón a una creencia o condición social de acuerdo a la función o posición social de ser hombre o ser mujer. En el que se consideraba al hombre como el proveedor de la casa y a la mujer como alguien que al casarse debería depender de su esposo en todos los

aspectos, razón por la que deberían tener únicamente una carrera, técnica o de poca duración o en su defecto cuartar la posibilidad de continuar con la preparación profesional.

Me gustaba estudiar mucho para demostrarle a mi papá que yo sí tenía capacidad para seguir estudiando, porque la idea de él era que los hombres sí podían estudiar la prepa y podían estudiar la carrera que quisieran y nosotras las mujeres sólo era para maestra porque eran los tiempos, porque decía que una como mujer te enamoras, te casas y ahí acaba el recorrido; entonces era como decirle para que veas que yo sí puedo, aunque al principio o al salir de la secundaria quería estudiar la licenciatura en turismo, pero por ideologías de los padres fue que me dieron la posibilidad por lo menos de estudiar la normal, (Profesora MGO).

En el testimonio de la profesora MGO, se observa que existe una motivación interior que mueve a la profesora para continuar con sus estudios, inspirada en su orgullo, en su carácter y personalidad como fortaleza principal. En el que si bien, no logra perfilarse hacia su propia perspectiva, la influencia del ideal opuesto e impuesto por el padre, es traspasada y convertida en una fuerza interior positiva que le permitió lograr un objetivo, “estudiar por lo menos la normal” tal y como le expresa la profesora. Respecto a la influencia de los padres, Arce (1992) expresa que la decisión de los jóvenes para elegir una carrera profesional está delimitada entre otros aspectos por valores de corte familiar, social, educativo y económico predominantes en su medio de acción. En éste caso, cabría decir que no sólo está delimitada, sino también supeditada a ideologías arraigadas culturalmente, como lo es la perspectiva de género del padre.

Mi papá un día nos dijo que no íbamos a estudiar nosotras, éramos mujeres, ese concepto que tenían pues que las mujeres iban a tener el hombre. Entonces no sé qué hay, yo creo que todo eso que le acabo de comentar ahorita, vine y dije, no papá, yo sí quiero estudiar y yo sí quiero estudiar, y me fui, me fui a la López, mi mamá saber cómo le hizo pero entré a la López (Profesora BBB).

El testimonio de la profesora BBB, es similar al de la profesora MGO, en el sentido de no

encontrar un apoyo de su padre, sin embargo, el revelarse ante ese ideal lleno de limitaciones para las mujeres fue el punto de partida para lograr una profesión, el ser maestra.

Un caso diferente se observa en la vivencias de la profesora MGO, en el que tuvo el apoyo de su padre para estudiar, sin embargo, las ideas del papá no influyó en lo que la profesora quería ser “una profesora de educación primaria”, ya que su decisión estuvo determinada por una motivación, un interés y un gusto que ella traía desde la infancia, por significados en la relación afectiva de la familia (abuelita), y por la significatividad de ella misma del gusto por ayudar aprender a otros. Esto se comprende en la siguiente expresión de la profesora MCO, “*mi padre no quería que yo fuera maestra, quería que yo fuera abogada, pero no sé por qué desde siempre quise ser*”.

En éste contexto, emerge la significación de comprender la cultura del esfuerzo, en el que surgen algunos cuestionamientos planteados por las profesoras. Por ejemplo ¿Qué deseo ser en la vida y por qué? Y si llego a lograr mi profesión ¿cómo quiero ser? Preguntas que abren la reflexión sobre ciertas decisiones. Decisión que lleva implícito el compromiso para con ellas mismas, mostrando una disposición a lo que se quiere llegar a ser, trazando un objetivo y una meta acompañada de una actitud en relación al compromiso propio. En este sentido, los siguientes testimonios muestran esa virtud de trascender en la vida.

Al menos mi familia, siempre se preocupó por lo que vivíamos en la escuela pero nunca nos dijo sólo se van a dedicar a la escuela aquí hay trabajo y usted reorganice su tiempo para que, no me debe de desatender esto, pero también la escuela es importante y creo que había una

correspondencia entre el rigor del padre y el rigor del maestro coincidía, hoy en día observo que el rigor del padre ha disminuido demasiado, hay una permisividad en la familia y también la del profesor (Profesora BBB).

En este testimonio, se observa como el ambiente familiar de la profesora BBB, se establecen compromisos y responsabilidades que hacen valorar su formación. Acción que constituía un balance formativo.

En mi familia, mi mamá, muy trabajadora, que sin necesidad de que platicáramos mucho, pero yo la veía, siempre trabajando, pa allá, pa acá, haciendo cosas y eso te va haciendo, te va formando sólo de ver todas esas experiencias. Me gustaba ser observadora. Con mis vecinos y otros familiares veía las carencias de no tener profesión la mujer, de estar esperanzada de muchas cosas. Entonces, y comparas, comparas y ahí como que te cae el 20 y te preguntas ¿qué quiero ser yo? ¿Cómo quiero ser yo? Y vine de una familia humilde (Profesora BBB).

Los principios formativos causan mayor impacto cuando son significadas con el ejemplo. En este testimonio de la profesora BBB, su motivación está en relación a lo observado en el ambiente social, a su proyección de no vivir las mismas carencias y limitaciones como las que observaba a su alrededor.

El testimonio del profesor AMS, que a continuación se presenta su esfuerzo está valorado en relación de la combinación del trabajo y el estudio, lo cual dio seguridad a su personalidad y confianza para enfrentar adversidades.

Combinando también trabajo y estudio, creo que eso me ha mantenido el espíritu inquieto, despierto, que me califico así, de no tenerle miedo a nada, a lo nuevo, ha influido mucho mi

vida familiar, laboral, mi vida escolar y también un grupo de amigos que fuimos creciendo, recuerdo que en la secundaria teníamos como un especie de grupo de élite académica y en el río cuando íbamos a bañar al río, a cortar mangos y después nos echábamos clavados, sacábamos nuestros libros y éramos como maestros y alumnos, como los propios enseñantes (Profesor AMS).

Estas situaciones vividas han permitido desarrollar un sentido de compromiso con el trabajo y con ellos mismos. Comprendiendo que tener una profesión o una responsabilidad como profesor no es por privilegio, sino por un compromiso individual y social. Estos aspectos de la vida cotidiana en el ambiente familiar y su vinculación con elementos significativos en el ámbito escolar fortalecen y ayudan a constituir una identidad en lo personal y profesional.

3.2. Ámbito escolar

El ámbito escolar es otro de los elementos que está presente en la formación del acto. Viveros, (2005), menciona que la escuela “es una institución fundada bajo el axioma de que la educación es el resultado de la enseñanza” (p.13). En este espacio la educación es producto de la enseñanza, en ella los seres humanos tienen la oportunidad de aprender y ser formado de acuerdo a principios, filosofías y políticas educativas. La escuela configura una cultura y en ella convergen las de los participantes y actores que la constituyen.

La escuela tiene una función como institución, según Lerner (2001), la función de la institución escolar “es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la

lectura y escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas” (p. 29). En este ámbito se retoman elementos significativos de aprendizaje inicial de la lecto-escritura del docente como alumno de educación primaria y de la licenciatura como escuela formadora de docente, a fin de comprender la influencia de estos aprendizajes en los entornos y fases de formación.

3.2.1. Ese Oso se Asea, ma-me-mi-mo-mu: una enseñanza por repetición, tradición que no se olvida.

En esta temática se analiza el aprendizaje inicial de la lecto-escritura del profesor en su experiencia como alumno de educación primaria, en el que hacemos un acercamiento a la comprensión significativa del aprendizaje vivido. Constituyendo este espacio educativo de acuerdo a la época, el segundo escenario de formación después de la familia. La familia es el primer espacio de convivencia y socialización de los individuos, en ella se brinda aprendizaje, enseñanza, afectividad y se establecen interacciones y relaciones en las que se transmiten, valores, creencias, saberes, entre otros. Savater, (1997), expresa que “en la familia las cosas se aprenden de un modo bastante distinto ha como luego tiene lugar el aprendizaje escolar” (p.62). Este autor, afirma que la familia tiene el ingrediente de la afectividad, y la enseñanza que brinda se apoya más en el contagio y en la seducción que en lecciones objetivamente estructuradas.

En el trayecto de vida del docente, éste ha experimentado diferentes vivencias y ambientes, en las que se produce un fenómeno llamado “espacio transicional”, que consiste en la conexión y desconexión de espacios habitados en la duración, procesos, relaciones, concepciones que vive el docente al pasar de un entorno a otro durante su senda de vida. Esto, referido a las formas de

experimentar el aprendizaje en el entorno familiar y espacio escolar y al proceso de transición que vive el sujeto entre estos escenarios. A estos espacios, Wood (2000), le denomina “pasar de los dominios “privados”, como sus hogares, a otros más públicos, como es la escuela” (178).

En el primer ámbito conformado por la familia, se dan las primeras experiencias y aprendizajes en las que inician las primeras bases de formación, tal como se discutió en el tema anterior. El segundo ámbito de formación representado por lo escolar, también tiene sus particularidades e implicaciones. Al respecto, Wood (2000), nos dice que la escuela es un espacio donde “se engendran *formas* nuevas y diferentes de aprendizaje y llevan a nuevas *sendas* de pensar” (p.20). El engendrar nuevas y diferentes formas de aprendizaje y de pensar, tiene sus cimientos, por una parte en el tipo de suelo en que se dejara caer la semilla, considerando el modo en que se haga llegar o construir el conocimiento, este modo corresponde al tipo de enseñanza. Y la otra parte, corresponde a los conocimientos que se posea, del proceso o la forma en que digiera o comprenda la información el que va a enseñar, es decir, un estar y comprender el contexto y un conocimiento claro de lo que se va hacer. En este ambiente la semilla germinara con mayor fluidez.

De este modo al comprender a la escuela como un escenario de disponibilidad generalizada en el que los docentes han transitado, recibido y compartido instrucciones o enseñanzas en las que han entrañado algo mucho más que un cambio en el lugar donde ocurre (algo del) aprendizaje y del desarrollo (Wood,2000). Hasta el momento no existe una homogeneidad de enseñanza y aprendizaje del conocimiento de la lecto-escritura, aunque han existido planteamientos de enfoques de enseñanza de manera oficial por parte del sistema educativo. Aunque en la

actualidad existen formas de enseñanza que se vienen reproduciendo de generación en generación, a través de repetir patrones y estructuras que se han tomado como válido para ejecutar una actividad de enseñanza, que tienen una visión escolar tradicional, en la que se limita a la repetición de signos aislados sin significado.

Dicha perspectiva, Ferreiro (1999) le denomina “una enseñanza atomística, en el que el niño no entiende y se limita a repetir las unidades gráficas aisladas carentes de significado para el niño, en la que no se presenta correspondencia con la noción del sistema de la lengua” (p.37). En esta dimensión, las profesoras experimentaron sus primeros aprendizajes de la lectura y escritura en la escuela primaria.

recuerdo que mi maestro de primaria nos hacía aprender de memoria las vocales (a,e,i,o,u), el abecedario y practicar las planas de la ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu, y cuando decía la l con la i dice li, la m con la a dice ma, si la juntamos como dice li-ma, la verdad yo no entendía, pero lo repetía, lo que hacía era grabarme las formas de las letras para aprenderla (profesora MCO).

En este proceso no se ve favorecido y estimulado el desarrollo del razonamiento formal o la capacidad de discernir ideas abstractas o hipotéticas. Por lo general nuestro medio y sistema de comunicación es el lenguaje, y éste nos permite expresarnos con palabras que es operado y articulado desde el pensamiento. Por lo que vivir una experiencia de aprendizaje memorística, repetitiva y fragmentada deja en desventaja la potencialidad del desarrollo intelectual y la comprensión del sujeto. Esto se observa en la expresión de la profesora MCO al referirse como su maestro le enseñaba “*cuando decía la l con la i dice li, la m con la a dice ma, si la juntamos como dice li-ma, la verdad yo no entendía*”. En este sentir, se refleja el porqué de la carencia y las limitantes de este tipo de enseñanza, y por qué se hace incomprensible o improcedente esta

forma de aprender, debido a que no te permite explotar tu potencialidad de entender o comprender.

La profesora BBB, en su testimonio manifiesta haber tenido un aprendizaje memorístico y repetición por su paso en la escuela primaria. Para ella, aprender con planas es tener resultados a corto plazo, repetir de forma mecanizada las sílabas para aprenderse de memoria los códigos que configuran las representaciones simbólicas de la lengua escrita representa un aprendizaje efectivo y agradable para acceder al conocimiento de la lecto-escritura.

me gustó mucho la primaria, desde que entré, entré de oyente, antes entraban de seis años, entré de cinco años y meses a la primaria, fui y me gustó la maestra “mamemimomu, tatetitotu” con eso, así nos enseñaba la profe a llenar el cuaderno y aprendí a leer bien rápido, así aprendí con ese, silabeado ¿no? (Profesora BBB).

La profesora MMM, en sus experiencias de aprendizaje en la escuela primaria, estuvieron centradas en planas y memorización de oraciones repetitivas y mecanizadas sin significado, por ejemplo, el famoso oso escolar referido a la oración “*eSe oSo Se aSea, Sí Se aSea eSe oSo*”. Esta forma de desarrollar la lectura enfocada a la decodificación y no a la comprensión configura una percepción de la lectura relacionada con una cultura escolar en la que se favorece aspectos de lectura en sentido literal y lineal, en la que se reproducen creencias de aprendizaje de la lectura referidas a demostrar que decodificar es leer. Sin embargo el trasfondo de esta perspectiva, tiene implicaciones reproductivas en las creencias como parte de una cultura escolar formativa, en el sentido que te marca, lo crees, lo reproduces y lo llevas en ti o en tu práctica por muchos años como algo que tiene sentido para tu enseñanza, por ejemplo, al reconocer la profesora MMM, lo siguiente:

Yo aprendí, por ejemplo, haciendo tareas, la letra manuscrita. En hojas bimestrales de papel ministro de rayas hacíamos nuestros exámenes, muy diferente a como es ahora, y leíamos, era una lectura, que a lo mejor no comprendíamos como tal, pero hacíamos lecturas; nos aprendíamos la de -eSe oSo Se aSea, Sí Se aSea eSe oSo. Yo tenía el entendido que, cuando el niño empezaba a escribir era que tenía que llevar su cuaderno, su lápiz y lo que decía la maestra había que hacerlo como tal, o sea el niño tenía que hacerlo, lo que copiaba lo tenía que hacer así (Profesora MMM).

En la percepción de la profesora MMM sobre la situación vivida con el aprendizaje de la lectura reconoce que su aprendizaje personal de la lecto-escritura carece de comprensión *“leíamos, era una lectura, que a lo mejor no comprendíamos como tal, pero hacíamos lecturas; nos aprendíamos la de -eSe oSo Se aSea, Sí Se aSea eSe oSo”*. Aunque podemos pensar que la comprensión no se enseña de manera objetiva, existe la posibilidad de desarrollarla propiciando situaciones de aprendizaje interpretativas a través de estrategias de lectura. El enfoque mecánico de la experiencia de aprendizaje de la maestra acaba por no ser más que un factor reproductivo de lo tradicional. Contexto que restringe y limita la perspectiva de desarrollo de los alumnos en su aprendizaje, dejando secuelas en la formación y desempeño personal y profesional.

En este mismo testimonio, se observa cómo la tradición de la enseñanza desarrolla creencias erróneas formativas, que al no ser analizadas y reflexionadas son simplemente ejecutadas y reproducidas por tradición y creencias, por ejemplo, al expresar la Profesora MMM, *“yo tenía el entendido que, cuando el niño empezaba a escribir era que tenía que llevar su cuaderno, su lápiz y lo que decía la maestra había que hacerlo como tal, o sea el niño tenía que hacerlo, lo que*

copiaba lo tenía que hacer así”, esta situación vivida se circunscribe en una enseñanza para la obediencia, limitando la posibilidad de desarrollar sujetos autónomos y críticos.

En otro de los testimonios, se pueden observar como las evocaciones la profesora MGO, adquieren un sentido motivacional en su aprendizaje, aunque también se enmarca en un tipo de enseñanza en el que se privilegia las repeticiones y memorizaciones.

tuve una excelente maestra que nos motivaba, yo me acuerdo que había un muñecote así, era tan grande que yo la miraba enorme, un oso grandote, entonces ella nos decía que el que aprendiera a leer y escribir primero, se iba a llevar ese oso, entonces a mí eso me motivaba, nunca me lo gané, pero sí aprendí; entonces eso era como que muy motivante para mí. La forma de enseñar de la maestra, era divertido porque me acuerdo que era la del libro en la que traía las lecciones de ejercitación y repetición de palabras y oraciones, por ejemplo la lección de ese oso se aseá así (profesora MGO).

Respecto a los materiales a los que la profesora MGO, sirvieron de medios para su aprendizaje, Cohen (1997), expresa que “los materiales mecánicos y la programación pueden, sin duda, tener cabida en un salón de clases, pero la idea de individualización y ritmo autorregulado debe ubicarse en el contexto total de cómo aprenden los niños”. En este tipo de situaciones podríamos decir que el experimentar el aprendizaje de la lectura y escritura de una forma repetitiva y memorística de manera literal no logra potencializar el desarrollo del lenguaje del niño de la mejor forma para leer y comprender con fluidez y sobre todo de manera comprensiva. Debido a que no contienen la estimulación la naturaleza del lenguaje que es fluido y completo se

ve afectado por una enseñanza llena de palabras fragmentadas. En este sentido la enseñanza no parte de las fortalezas del lenguaje que tienen los niños, ni favorecen el desarrollo de su funcionalidad y uso del conocimiento de la lengua escrita.

Reproducir estos esquemas de enseñanza o aprendizaje es limitar posibilidades para el desarrollo de la formación. En este panorama se concibe que aprender a leer y escribir en la escuela es difícil, y enseñar este conocimiento es complejo. El profesor tiene a su responsabilidad a más de 20 niños que recibirán de su maestro contenido de aprendizaje en el transcurso de un año como mínimo y tiempo promedio. Es una generación de alumnos, que durante este tiempo se formaran en la perspectiva de enseñanza del profesor. Generalizar un tipo de aprendizaje para todos es homogeneizar la enseñanza. Es no atender a la diversidad de alumnos con ritmos y estilos de aprendizajes diferentes. Es minimizar la enseñanza a simples ejercicios de repetición.

En la expresión de la profesora MCO, “nos hacía aprender de memoria las vocales” se visualiza a un profesor que considera sus alumnos a todos por igual, a obviar o no considerar los conocimientos previos de los alumnos, a considerarlos como una tabula rasa o en su defecto a un algoritmo de adición que arroja un resultado final esto en el sentido de análisis de la expresión de la profesora MCO“ *cuando decía la l con la i dice li, la m con la a dice ma, si la juntamos como dice li-ma*”. Por decirlo de otro modo, es una imposición de aprendizaje.

La actividad de aprendizaje por repetición y memorización vivida por la profesora MCO, es una práctica muy arraigada en la enseñanza de la lecto-escritura, esta situación en particular

puede llevar a un aprendizaje forzado, mecanizado por repetición, que limita la capacidad de comprensión, debido a que es complejo identificar y diferenciar sonidos aislados entre vocales y consonantes porque es muy difícil pronunciarlos aisladamente, por la cual es ajena a toda noción del sistema.

Al respecto, Ferreiro (1999), expresa que:

el chico no aprende porque no entiende las hipótesis con las cuales el maestro funciona, y por tanto no puede aplicar eso a otras palabras. El maestro no entiende por qué el niño no entiende y ni se le ocurre pensar que el niño tiene otras hipótesis (p.37).

La experiencia de aprendizaje de lectura y escritura de estas profesoras por su paso en la escuela primaria permiten comprender cómo las significaciones se particularizan en lo personal, adquieren su propio sentido, a pesar de coincidir en vivencias y mecánicas de enseñanza-aprendizaje similares. Lo que para una significaba un aprendizaje rápido y placentero, para la otra significaba un aprendizaje tedioso, sin significado, carente de comprensión. En estas situaciones podemos comprender que el haber logrado adquirir los conocimientos de la lengua escrita de forma rápida y placentera como de su propia experiencia de aprendizaje, no implica que ésta sea la mejor forma de aprehenderla, aunque ésta le haya dejado huella y afectado en lo personal, al apropiarse de la misma y reproducirla en otros espacios y tiempos. Más bien, valdría la pena reflexionar sobre aquellas experiencias que traspasan a las propias experiencias, se reconocen y comprenden sus alcances, limitaciones y consecuencias de la forma en que se aprende, se presenta la información o se construye el conocimiento.

En ésta dimensión se abre un referente reflexivo para buscar nuevas alternativas de enseñanza, ya que de acuerdo a las significaciones de los profesores y profesoras, los tipos o formas de enseñanza relacionadas con la mecanización, reproductividad de contenidos y métodos

estandarizados no han brindado el fruto esperado para la educación en general. Esto sin dejar de pensar que en la adquisición de la lecto-escritura influyen otros ámbitos sociales y culturales como la familia. El problema de la mecanización del aprendizaje se agudiza o refuerza cuando las percepciones de enseñanza que posee el hogar coinciden con las de la escuela. Esto remite a cuestionar el origen de este fenómeno, reflexionando en la trascendencia formativa del docente con la cultura escrita y el aprendizaje de la lecto-escritura desde el espacio escolar vivido. Situación que conlleva a cuestionarse del ¿por qué si algunos profesores comprenden las consecuencias de estos tipos de aprendizaje, persisten prácticas de enseñanza con esta tendencia?

Responder éste cuestionamiento, implica enfocar la mirada no sólo en lo que el profesor ha vivido, reflexionado o transformado sus percepciones, conocimientos, ideas y creencias, sino también de las circunstancias o condiciones del momento y espacio en lo personal y contextual. Por ejemplo, un profesor que ha construido experiencias significativas y trascendentes en su enseñanza en el devenir de la vida, no logra reflejar ese capital cultural de la experiencia en los aprendizajes, cuando se demanda formar alumnos críticos, analíticos, creativos, reflexivos y autónomos. Esto no por carencias de conocimientos, saberes, experiencias o formas de poder mediar para construir el conocimiento, sino por limitaciones y premuras del tiempo tanto personal como institucional. Por lo que en muchas ocasiones no hay tiempo para detenerse a reflexionar, crear, e innovar. Situación que favorece a la reproductividad, que va a lo concreto, a lo inmediato en el que la enseñanza se avoca a un aprendizaje a corto plazo, demostrable en lo inmediato, pero limitado en lo trascendental para la vida.

En ésta reconfiguración de la trayectoria formativa de los profesores, las significaciones de la experiencias vividas en diferentes escenarios, se convierten en los nudos que estructuran al proceso formativo. Aspecto que permite, comprender, como se visualizan y entrelazan las experiencias que les han dejado huella, siendo éstas condicionantes que se pueden proyectar en algún momento determinado en su desempeño profesional. En este sentido, cabe analizar otro espacio significativo para el docente en su formación, como lo es la experiencia vivida del profesor en la formación inicial como estudiante de la licenciatura.

3.2.2. Espacios vacíos en la formación profesional inicial que demandan atención.

En este apartado, se tratan de las impresiones de los profesores sobre su formación profesional inicial vividas como estudiantes en la Escuela Normal (Institución Educativa encargada de la formación de los maestros en el nivel de educación básica). En la que se significan los aprendizajes y, carencias de saberes y conocimientos dispersos, difusos y superficiales. Asimismo se comprende la importancia del acompañamiento en la formación inicial del docente, dando la impresión de la falta de seguimiento en la relación teoría - práctica. Aspectos que se configuran como espacios vacíos formativos del docente, que los acompañan en el ejercicio o desempeño profesional. Al respecto, podríamos pensar que una formación desligada de los espacios y necesidades culturales y sociales en el que incide o pretende incidir, es una formación vacía de sentido, débil, fragmentada y rustica.

Para comprender el panorama de los espacios vacíos que significan los profesores en su formación inicial es de relevancia considerar la intencionalidad y motivo de la elección de ésta

carrera. Aspecto que permite aproximarnos y entender la trascendencia de la trayectoria formativa del ser profesor o profesora.

Era la carrera más corta, porque no había, no se estudiaba la universidad, la prepa, de la secundaria a la Normal; por ejemplo yo no estudié la prepa, de la secundaria a la Normal, o sea que somos maestros normalistas (Profesora MMM).

Elegir una carrera a finales de los años 70's y en los 80's, implicaba considerar el aspecto social, cultural y económico. En el caso de las mujeres había una fuerte influencia de los padres con percepciones más limitadas de manera social y cultural, del que se consideraba que la mujer debería estudiar carreras cortas porque se tenía la creencia que la mujer tendría una dependencia y sustento del esposo al casarse y que no necesitaría trabajar. Otro factor muy importante es el aspecto económico, estudiar la normal comparada con otras carreras (contabilidad, derecho, medicina) era más corto y menos costoso. Esto en el sentido, de tener menos años de escolaridad y asegurar un trabajo en un corto plazo.

Aunque pasar más tiempo en la escuela, no necesariamente significa estar más formado o más capacitado, es trascendental que la formación esté acorde a la realidad sociocultural, a las exigencias y perspectivas globales, no sólo en relación a la actualización teórica-práctica, sino a la vinculación de éstos con el espacio en que se actúa. Pensar desde ésta perspectiva la formación inicial, implica volver la mirada respecto a quienes forman a los formadores, comprender cómo influyen o pasan desapercibidos en la formación de los nuevos profesores.

El enfoque que habíamos trabajado en la Normal, ves enfoques, teoría, didáctica y todo eso, hasta eso no a profundidad porque también existe ese divorcio de que los maestros de las Normales ya están muy, muy anticuados en cuanto a las teorías. Entonces es lo que te vienen reproduciendo y es lo que tú vas aprendiendo. Lo único que se te ocurre es poner en práctica

lo que buenamente puedes, pues allá en las escuelas donde llegas por primera vez, son otras circunstancias (profesor TSF).

La forma en se ve a los otros es una oportunidad de comprender y comprenderse. Esto desde una óptica autocrítica de la que se puede aprender y hacer conciencia de lo importante que es estar a la vanguardia, de reconocer las debilidades y de actualizarse de manera permanente. El refrán “cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar” nos sintetiza ésta significación en el ambiente de los que se forman para formar.

En la Normal no hubo nada de cómo ibas a enseñar a trabajar a leer y escribir, yo no me acuerdo que haya tenido un maestro que me haya dicho “van a empezar con esto, van a hacer esto” no recuerdo, fue en el transcurso del trabajo, de los años del trabajo, los cursos (Profesora BBB).

En el testimonio de la profesora BBB, observamos un vacío formativo carente de habilidad reflexiva para establecer vínculos y mecanismos o puentes entre teoría-práctica y realidad. Es decir, la perspectiva de formación con una tendencia tecnocrática en el que se le capacitaba para aplicar de manera acrítica instrumentos y técnicas, no alcanzaba para desarrollar la comprensión de la teoría para leer, entender e intervenir en la realidad. Esto se hace más complejo en contextos de lenguas diferentes entre profesor y alumno.

Yo inicié en la zona de Tila, me dan primer grado, sin conocer su lengua y también para ellos era difícil porque sufren un proceso de aculturación, **los niños les vas a enseñar en otra lengua que no es su lengua madre**, entonces es sumamente difícil y ahí te vas ingeniando de cómo puedes hacerle ¿no? **así que lo que mucho de lo aprendes en la escuela ya no te sirve en la vida**, eso es el desfase que existe desafortunadamente hasta estos momentos (Profesora MCO).

En el testimonio de la profesora MCO, podemos comprender uno de los puntos centrales de carencia formativa en la docencia. La perspectiva de la profesora sobre su incompetencia de dar una intervención contextualizada, de acuerdo a las necesidades de los niños, atendiendo su cultura y comprendiendo el contexto, es un elemento que contribuye a rezago educativo.

¿Cómo enseñar con estas limitaciones ante una adversidad y diversidad que demanda atención? Este es un elemento contextual que es importante atender desde las políticas públicas para las escuelas formadoras de docentes. Por otra parte, es de vital relevancia encontrar la conectividad entre la teoría y la práctica, entre lo que se programa para formar al docente y la realidad. Establecer este tipo de vínculo, favorece a la construcción de la experiencia y aprendizaje para la enseñanza, de lo contrario es continuar fomentando la enseñanza experimental, por ensayo y error, en el que se continuará experimentando con los alumnos, hasta que pasado un tiempo cada profesor comprenda o encuentre una significatividad que reoriente su práctica para obtener mejores resultados. Entonces ¿para qué esperar más generaciones con estas mismas prácticas?

sinceramente cuando sales de la escuela de la Normal, no sabes nada de qué cosa es lo que vas a hacer al enfrentarte a este tipo de problemas (refiriéndose a la enseñanza de la lecto-escritura), porque en la normal se revisaron algunas teorías de aprendizaje, pero no logre comprender qué hacer con eso en la práctica de cuando yo inicié a trabajar. Todo eso se va adquiriendo a través de la misma experiencia, dependiendo del medio en donde estés desarrollándote, dependiendo de tus fuentes bibliográficas y dependiendo del deseo de querer hacer las cosas, o de hacerlo como se debe de hacer (Profesora MGG).

En estos dos primeros testimonios representados por la profesora MCO y la profesora MGG, se observa como los espacios vacíos en la formación inicial profesional, causan algunas limitaciones en el desarrollo de la práctica profesional. Aspecto que fue compensado con la

práctica cotidiana de la enseñanza y buscando por iniciativa propia alternativas para mejorar en la enseñanza. Desde ésta perspectiva observamos que es en la dimensión profesional en que el docente construye una cultura experiencial en la cotidianidad formativa, al tener relación directa con la práctica de enseñanza, al interactuar con los alumnos y docentes, al activar sus creencias, pensamientos, aprendizajes, experiencias construidos en diversos ámbitos sociales, familiares y escolares.

dentro de mi formación, pues yo ya entré en el proceso de cuatro años de Normal y aunque desafortunadamente existe una materia que se llama didáctica, pues ahí no es mucho lo que aprendes, las prácticas no varían mucho de la de los maestros y pues nada más es como un requisito para pasar una calificación, sin supervisión del maestro de didáctica, entonces cuando sales, en cuestión práctica, son muy pobres tus saberes, teoría sí se analiza, se ven las diferentes corrientes y todo de acuerdo a lo que esté en boga en el momento (Profesora MCO).

Al reflexionar sobre estas experiencias, surge el cuestionamiento ¿De qué depende de que esta profesora aprenda mucho o poco? ¿Qué es lo que condiciona que se pueda aprender mucho o poco? ¿Qué puedo hacer para comprender este sentir del profesor?, estas reflexiones me permiten describir y descubrir la naturaleza del aprendizaje vivido por el docente. Del mismo modo pensar en ¿Qué consiste aprender? ¿Qué significa aprender mucho o poco? ¿Quién forma a los formadores? Y reflexionar sobre la importancia de adquirir aprendizajes en estos espacios formativos y especializados en formar docentes. Cuestionarse de este modo da la posibilidad de aproximarnos a la relación o interacciones que se presentaron en esta experiencia.

En esta experiencia la profesora MCO reconoce que la escuela encargada de formarla de manera profesional, dejó en su formación inicial carencias de conocimiento fundamentales, tal es el caso del dominio de la didáctica. Por otra parte, experimenta un aprendizaje con poco o

nulo acompañamiento y retroalimentación para reforzar las prácticas de enseñanza que el docente en formación realiza. Esto provoca que al salir al campo y enfrentarse a la realidad de la enseñanza, el docente se ve limitado en su desempeño, al carecer de herramientas teóricas o saber usar estas en la realidad.

Al estar en esta situación el docente en el ejercicio profesional para atender la realidad, tiene que valerse y recurrir a su experiencia personal de aprendizaje, en el sentido de dar atención a lo que le demanda su función docente de 1° y 2° grados de primaria, por lo que tiende que recurrir a la repetición o reproducción aprendizajes vividos en otros espacios de su trayecto de vida, como son la familia y su vivencia en la escuela primaria, retomando la forma en que la docente aprendió a leer y escribir.

Estas situaciones suspenden el tiempo en la forma de enseñar, reproduciendo prácticas que no permiten ir más allá de la mecanización o de la simple decodificación de signos, atendiendo generaciones de otros espacios-tiempos con las mismas prácticas. La transmisión de contenidos teóricos no garantiza la comprensión y atención de una realidad, si esta no atiende a las necesidades del contexto, y si éstas no aterrizan en la práctica.

Los aprendizajes en la formación profesional inicial (escuelas normales o universidades) para la docencia son herramientas, conocimientos y experiencias trascendentales para la preparación del que se desempeñará como docente a nivel profesional en el campo educativo, en la tarea de contribuir en la formación de los niños o personas. Este espacio te da la posibilidad de conocer teorías y de llevarlos a la práctica. Cuando en la formación profesional inicial no se logra esta

conexión e interrelación, existe la posibilidad de provocar una crisis de insatisfacción profesional que tienen efectos y crean secuelas en el desempeño profesional.

La formación profesional inicial, en un sentido del deber ser, representa el espacio escolar en que se inicia a formar y especializar al sujeto que aspira a ser profesor. Es donde se tiene la oportunidad de interactuar, conocer y apropiarse de aspectos teóricos y prácticos como preparación previa para la enseñanza o ejercer la profesión docente. Souto (2011), expresa, que esta formación es un proceso en el que la teoría y la práctica median para dar la posibilidad de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para actuar en un determinado campo o espacio social. Cuando la teoría y la práctica se complementan de forma recíproca, en un proceso de vaivén, la formación adquiere sentido y tiene una razón de existir. Pero si estas, no se comprenden, ni se reflexionan, se limita la posibilidad de entender, atender y responder a una realidad.

En los testimonios anteriores se puede resaltar la importancia de atender espacios formativos que no ha logrado satisfacer el aprendizaje del estudiante, acción que viene a repercutir en el desempeño profesional de las profesoras y profesores en formación. Cabe comprender el valor que le dan a la construcción de las experiencias en el proceso de la práctica laboral a comparación de lo que las escuelas formadoras les ha proporcionado.

3.3. Ámbito profesional

El ámbito profesional, es otro de los espacios de transición en la trayectoria formativa del docente, en este proceso el sujeto cambia de rol, de alumno a profesor, en las que tiene que interactuar con nuevas realidades y contextos, en las que sus preocupaciones y responsabilidades son otras. Ahora toca turno de contribuir a formar a otros, de seguir formándose y continuar aprendiendo en otros escenarios. Este nuevo entorno ha llegado, se moviliza y ejerce su práctica de enseñanza, está configurado por un espacio-tiempo, que tiene como punto de partida el momento de la asignación de una plaza o contrato laboral como docente frente a grupo, otorgado por la Secretaría de Educación de acuerdo a los criterios y procesos de selección y contratación. En este nombramiento y cargo al docente, recibe la responsabilidad de desempeñarse en la docencia y ejercerlo de manera profesional. Piquer (2000), expresa:

un profesional ha de definir los problemas concretos reales y globales (una profesión específica resuelve problemas de un área específica). El juicio sobre la definición de un problema, la adecuación del problema real a los modelos de las ciencias, tal que permita decidir el modelo más próximo que contenga la complejidad del problema real, forma parte del bagaje de capacidades de un profesional. La formación de un profesional tiene como referencia obligada el problema real, por consiguiente, su formación le ha de capacitar para resolver problemas reales tanto si son operativos o no. La capacidad de abordar un problema real y tomar decisiones se entiende como experiencia que se puede adquirir a través de un proceso de formación o de la vida práctica (p.130).

En este ámbito, no sólo se considera a los espacios de enseñanza y relaciones que el docente desarrolla frente a grupo, sino también a las capacitaciones y actualizaciones que recibe. Este panorama, abre la posibilidad de analizar la trascendencia de las particularidades y los componentes que conforman las trayectorias de formación, a través de las experiencias de aprendizaje significativas compactadas en los aspectos y ámbitos referidos. Que al ser parte de

sus vivencias se visualiza en su totalidad como procesos que tienen implicaciones en la formación del docente y en la identidad que ha construido. En este contexto, se propicia la reflexión para interpretar como se ha construido la significación de la enseñanza de la lecto-escritura, que sustentan ciertas prácticas de enseñanza de los docentes en diferentes escenarios.

En esta mirada, es importante considerar que estamos hablando del docente como sujeto y actor social que tiene una historia de vida, que es un ser humano y que por naturaleza de su función es un ser social y cultural, que construye su propio mundo en interacción con los otros, con el contexto, con las oportunidades que se le presenta y las que el mismo crea, en el que tiene la posibilidad de adquirir, construir y/o transmitir conocimiento, de reconstruirse asimismo y de ayudar a otros. En este sentido, el docente se vuelve un actor social, en razón a su función y participación en la sociedad, Weber (citado en Torres, 2013), expresa que el profesor su acción es social porque se orienta por la acción social de otros, en este caso por ser un sujeto y actor social importante en la vida de las comunidades y sociedad en general. En ésta acción existe intersubjetividad entre los sujetos, movidos por la intencionalidad y un sentido que la hace comprensible. Esto puede ser un elemento de reflexión para explicar la lógica de una acción y la reacción de comportamientos de enseñanza, en el sentido de ser un producto social.

3.3.1. Expectativas en la formación continua y profesional: dispositivos prácticos para cambiar la enseñanza.

Los cursos, talleres y actualizaciones son dispositivos de formación que mueven de algún modo las experiencias y aprendizajes de los docentes en la enseñanza. Estos dispositivos

entendidos como el conjunto de actividades y medios para facilitar y propiciar el cambio de enseñanza de la lecto-escritura en situaciones prácticas. En esta dimensión las expectativas docentes que se exponen en estos espacios son vacíos que desean ser saciados en el proceso de formación. Por tanto, estos vacíos representan y demandan una necesidad de cambio, tal y como podemos observar en los siguientes testimonios.

La profesora MMM, en sus 30 años de ejercer la docencia en educación primaria, ha percibido la importancia de estar a la vanguardia en su quehacer educativo, de actualizarse y dar un giro a sus formas de abordar la enseñanza, de encontrar un cambio para dar atención a las nuevas necesidades de la sociedad. En este sentido, los cursos y talleres, se convierten en espacios de actualización no sólo en los contenidos, conocimientos y comprensión de nuevos conceptos y perspectivas pedagógicas que propone la reforma educativa, sino también en la didáctica y oportunidades de intercambiar experiencias de la enseñanza entre pares. Esto se puede comprender, en el siguiente testimonio:

Con las reformas que están entrando debemos de cambiar, debemos de prepararnos, de cambiar; no puedo seguir ahora trabajando como trabajábamos antes hace 20, 30 años. Tengo que cambiar, para eso son los cursos que llevamos, tenemos que cambiar, modernizarnos, actualizarnos. Sí, no le voy a mentir que la educación antes era mejor que la de ahorita, era mejor, los libros eran diferentes, hasta los mismos papás se dan cuenta; ¡ay! me dicen, ayer precisamente unos papás me dijeron: “ay maestra, estos libros ya, no son como cuando estudiamos nosotros” dice “eran magníficos”, sí, pero debemos de cambiar, de actualizarnos, no toda la vida voy a estar con A, E, I, O, U, no poniendo planas, eran otros tiempos, ahorita

ya, como le digo a los compañeros, ya trabajamos con proyectos y todo, sí, para eso nos sirven los cursos, debemos actualizarnos, cambiar (Profesora, MMM).

Como podemos observar, la percepción de la profesora MMM sobre el cambio significa una necesidad, un dejar a un lado tradiciones de enseñanza añejas y activar el pensamiento de los niños con proyectos de enseñanza, que impliquen el aprendizaje de la lectura y escritura de manera reflexiva, con prácticas sociales del lenguaje, y no seguir siendo parte una formación con limitaciones en la cultura escrita.

La expresión “no toda la vida voy a estar con A, E, I, O, U, no poniendo planas, eran otros *tiempos*” al que refiere la profesora MMM, indica la comprensión de corresponder a las demandas de las nuevas generaciones, de establecer una relación y un vínculo contextual de tiempo y espacio entre el profesor y el alumno, de entenderse, es decir, buscar el modo acortar distancia entre los diferentes actores para estar en la misma sintonía, en el sentido, de actualizarse para atender alumnos del siglo XXI y no quedarse en el siglo XX.

En este testimonio se observa un modo perceptivo sobre la necesidad de un cambio en la práctica de enseñanza del español movilizado por la exigencia curricular educativa estandarizada y centralizada para toda la República Mexicana, que también ha estado en movimiento en las últimas tres décadas (Plan y Programas 1993, Programa de Español 2000 y Plan y programas 2011). Estos documentos rectores en su contenido, han planteado diversos tipos de enfoques de enseñanza y han demandado un tipo de formación del sujeto, con determinadas características

expresadas en los estándares curriculares, aprendizajes esperados y perfil de egreso de educación básica.

Estos procesos de cambios en las propuestas curriculares en educación básica respecto a los enfoques de enseñanza que se han planteado en tiempos determinados, que emergen de decisiones centrales de un sistema que plantea contenidos homogéneos, se visualiza una región a la que Boisier (2007), le denominaría región plan o programa. Región que pretende moldear una sociedad para responder a las exigencias de una política pública y demandas globales, así como por la movilidad y procesos sociales. Este espacio movilizado por el tiempo, tiene que llegar a las aulas y ser desarrollado por los docentes, como medios y recursos inteligentes para operar con dicha región. Al establecer una relación entre los agentes operantes y lo dado, los actores sociales desarrollan procesos que configuración en una dimensión simbólica, en el sentido de que entran en juego las percepciones, interpretaciones y decisiones de los docentes.

En esta mirada se ha observado, algunos casos como por ejemplo, el de la profesora MMM, respecto a su percepción de cambio en la enseñanza, que se movilizó al comprender que sus estrategias de enseñanza ya no corresponden a la formación de la sociedad actual. En este sentido, la percepción de la profesora respaldada por su trayectoria y experiencia vivida durante más de 20 años de ejercicio docente, se posiciona y configura desde un espacio de privilegio (Giddens, 1995) de forma subjetiva, en razón que su cambio no es producto de un imaginario, sino de darse cuenta que los tiempos han cambiado, que los niños tienen otros intereses, que su forma de enseñar no responde a las exigencias sociales y a las perspectivas de formación que plantea el sistema educativo. Es decir, su espacio de privilegio está en su experiencia vivida,

situación que no viene de un discurso político o de una teoría extranjera, sino de algo real y vivido.

Este reconocimiento desde el interior, de la naturaleza y la necesidad de un cambio, es un buen comienzo para la transformación del actor, ya que el cambio no se genera desde el exterior o por imposición, sino por conciencia y necesidad. De esta forma podemos comprender como el aspecto curricular va adquiriendo sentido y ocupando espacio en la acción del docente. Sin embargo, es necesario reflexionar que en el campo de la enseñanza de la lecto-escritura, el objeto de conocimiento ha sido el mismo durante mucho tiempo, los enfoques de enseñanza y planteamientos curriculares cambian con facilidad y tratan de ir en correspondencia con lo social y lo global. En esta dinámica los profesores hacen su mejor esfuerzo por comprender estos cambios, pero no se ha logrado obtener los resultados esperados en el desarrollo de una cultura escrita o alfabetizada, en las que también influyen otros factores como el cultural, social, económico, entre otros.

En este contexto, existe un punto que llama la atención para el análisis y nos referimos a la persistencia de ciertas prácticas tradicionales en algunos docentes y al cambio y transformación de otros profesores logrando resultados más favorables y acordes a los planteamientos curriculares, en contextos diversos. En este sentido, cabe valorar y analizar los espacios en que se han formado los profesores. En el siguiente testimonio, se visualiza que como el espacio formativo de los cursos y talleres se vuelven dispositivos formativos que provocan reflexión para entender el objeto de conocimiento de manera diferente, de ser más consciente de las desventajas

de hacer llegar la lectura de forma fragmentada, repetitiva y mecanizada, al expresar el profesor AMS, lo siguiente:

En mi experiencia docente he tenido la oportunidad de recibir algunos cursos-talleres para la enseñanza de la lectura y escritura, me han ayudado a entender que las planas, mecanización o repetición de letras no favorecen al desarrollo del aprendizaje del niño. Aunque los cursos no son de primera mano, siempre hay algo que aprender. Es bonito descubrir que las ideas de otros te ayudan a tener otras opciones para enseñar de manera más fácil, pero le soy sincero, ya pienso el aprendizaje de manera diferente, pero en la práctica me ha hecho difícil cambiar en mi totalidad, debido a los tiempos que se necesita, a las condiciones y factores que influyen en mi vida cotidiana. A veces por el tiempo recorro a prácticas concretas, de avanzar en el contenido, y como que pierdo un poco de vista el proceso de aprendizaje significativo y reflexivo del niño (Profesor AMS).

¿Qué cambiar? ¿Por qué cambiar? ¿Cómo un profesor puede cambiar su forma de enseñar? El cambio no se da por arte de magia de manera inmediata o como una especie de cambiar el chip o circuito cerrado de un teléfono. El cambio es un proceso que conlleva a una experiencia y aprendizaje reflexionado, es consciente e inconsciente. El cambio es movimiento, no sólo en el interior del sujeto sino también en la acción. El hacer consciente la necesidad de un cambio implica el movimiento de un aprendizaje y una experiencia que se da a través de la reflexión, esto te da la posibilidad de sentirte y ser diferente, y de enfrentar situaciones de manera diferente de acuerdo a los tiempos y necesidades.

En este acto de darse cuenta de la necesidad de experimentar un cambio, el docente resalta la importancia de prepararse y conocer nuevas formas de enseñar la lectura y la escritura. En los siguientes testimonios, podemos analizar el tipo de reconocimiento y valor que se le da a los cursos-talleres para la actualización.

Los cursos son buenos siempre y cuando te digan cómo hacer las cosas de manera más práctica. Tu sabes que el curso es bueno porque te dijo que hay que hacer y cómo hacerlo, porque si no es más de lo mismo. En los cursos queremos algo nuevo, algo que nos diga que hacer y cómo hacer en determinadas situaciones, no pura teoría. Que nos digan qué hacer con

aquellos niños que no aprenden ni la “o” por lo redondo, qué hacer con los niños que no aprenden, qué hacer con los niños con necesidades educativas especiales o con los niños indígenas (Profesor AMS).

En este testimonio podemos observar el valor que le dan a los cursos, dependiendo de su utilidad que para ella significa que le digan lo que tiene que hacer y como lo debe hacer. Esto da a comprender como los aspectos externos tienen mayor impacto que lo que la profesora misma pudiera encontrar y reconocer, sin darse cuenta que ella es la experta que conoce el contexto.

En muchas ocasiones pensamos que los cursos deben convertirse en un recetario, en un consultorio en la que se llega a obtener técnicas, métodos y estrategias para aplicarlas; sin embargo es necesario reflexionar que estos elementos no son una varita mágica para atender la realidad y que nos va a solucionar el problema. Quedarnos en esta simplicidad formativa, nos convierte en profesores técnicos, aplicadores y reproductores, sin darnos cuenta de que estos elementos son herramientas y medios que son útiles para favorecer el aprendizaje, pero es necesario comprenderlos y contextualizarlos, en el sentido de conocer y estar consciente de lo que se quiere desarrollar.

Hay cursos muy buenos que te dicen de manera práctica y sencilla lo que debes de hacer, pero eso da más trabajo, porque tiene que tener o hacer muchos materiales. Cuando se dedica uno hacer esos materiales que sugieren en los cursos para trabajar con los niños, los alumnos se divierten haciendo las actividades para aprender a leer. Cuando vienes a ver los niños ya avanzaron en su aprendizaje (Profesor AMS).

En la expresión del profesor AMS, respecto a *calificar al curso como bueno*, está en razón de lo que se espera, de las expectativas que se lleva, de la necesidad que se tiene respecto a una situación. En esta mirada el valor y la importancia del espacio formativo está centrado en estos elementos que son de interés para la profesora y que siente que lo capacita y lo actualiza.

Siempre he dicho que el más conocedor de sus alumnos es el maestro, y por lo tanto, se las ingenia para que el niño aprenda. En este sentido, podríamos decir que quedarse en situaciones de atención mediante recetas para atender un problema, la medicina no hace un efecto eficaz, no es dar un mismo tratamiento para todas las enfermedades.

En educación una receta no es garantía de atender una problemática de aprendizaje de raíz. En este panorama el diagnóstico es un elemento fundamental para conocer a sus alumnos y brindar una intervención más acorde a la necesidad del alumno. Por tanto, en estos espacios el docente se va formando en su labor de hacer y aprender, reaprender y reconocer lo que ha hecho bien o mal, se forma en los cursos talleres, en la lectura y actualización, pero se consolida esta formación en la práctica cotidiana, no rutinaria, sino reflexiva de la acción.

Para el caso de la profesora MGG, entiende que los cursos debe ser un escenario donde la práctica y la teoría se vinculen, a fin de tener una práctica sustentada y orientada, en el que la teoría no se desacredite por no comprenderla, sino que favorezca y potencialice la acción del docente.

A veces me da coraje que en los cursos algunos compañeros aprenden y dicen mucho tecnicismo de palabras, se lucen lo que dicen las teorías o los teóricos y en la práctica son una pasta, ¿para qué tanto tecnicismo o tanta palabra rebuscada? (Profesora MGG).

En este sentido, la profesora MGG alude que la capacitación no debe quedar en sólo en el discurso pedagógico, sino trascender y llegar al campo de acción para dar una intervención adecuada, comprender el medio y el contexto de enseñanza, en el que se tenga conocimiento del proceso de aprendizaje y de la enseñanza. En el testimonio de la profesora MGO, la vivencia en los espacios formativos referente a los cursos talleres, han tratado de centrarla en lo que tiene que

responder según el planteamiento de los programas, concibe que entre las teorías y la realidad existe una diferencia contextual y que no es fácil aplicarlas ante tantas adversidades y problemas.

Los cursos sirven para que vean, de qué manera vas a trabajar, qué es lo que tienes que hacer, de analizar todo el sustento teórico y en ese sentido todo es bonito, nos lucimos con nuestro discurso y hacemos maravilla diciendo como se debe hacer desde lo que pide la secretaria o los planes y programas, pero cuando llegas a tu comunidad y ves el contexto, la cultura, la lengua, niños que llegan sin cuaderno, sin desayunar, ahí dices ¡PLOP!!! Y ahora qué hago don Piaget, don Vygotsky y todos los teóricos. Considero que la mayoría de los cursos de actualización en la que he estado no han encontrado la forma de ayudarte a vincular la teoría con la práctica, ni como aterrizar tu programa a la realidad, a las adversidades y diversidades socioculturales, económico, entre otras cosas que vives en las escuelas y comunidades. Y en la este tipo de realidades el tiempo te pone contra la pared, y tienes que avanzar en el aprendizaje de tus niños, entonces empiezas a poner en práctica lo que te ha funcionado, recuperando de como aprendiste, el objetivo es que cuando pase tu director o supervisor los niños tengan algún avance de la lecto-escritura, por si les hace un dictado o los pasa a leer (Profesora MGO).

Continuando con las percepciones de la profesora MGO, podemos encontrar el sentir de un vacío que ha dejado los cursos de actualización, por lo que ha tenido que continuar su preparación y recurrir a otros niveles escolares, aunado a otras motivaciones y retos que lo encaminaron a tomar la decisión de seguir preparándose, como es haber enfrentado las limitaciones ideológicas de sus padres.

De la normal primaria, me metí a la Normal Superior, también es otro reto, porque ahí es una escuela que te forma como luchadores sociales. Ahí me gustaba estudiar mucho y también había sido como demostrarle a mi papá que yo sí tenía capacidad para seguir estudiando, porque la idea de él era que los hombres sí podían estudiar la prepa y podían estudiar la carrera que quisieran y nosotras las mujeres sólo era para maestra porque eran los tiempos, porque las mujeres te enamoras, te casas y ahí acaba el recorrido; entonces era como decirle para que veas que yo sí puedo, aunque al principio o al salir de la secundaria quería estudiar la licenciatura en turismo, pero por ideologías de los padres fue que me dieron la posibilidad por lo menos de estudiar la normal. Después de la normal para maestros de primaria, me fui a la Normal Superior, tenía que buscar algo que estuviera relacionado con el aprendizaje de los niños para reforzar aspectos que creía que habían quedado sin responder en la normal de primaria, bueno, por lo que opte por psicología y ya de ahí me meto a la maestría. Ahí aprendí que existen diferentes corrientes psicológicas, corrientes filosóficas, corrientes pedagógicas; entonces, como maestro tienes que ver en tu programa, qué corrientes la están sustentando, porque de ahí se deriva todo. Tener en claro todo estos elementos te ayuda a encontrar un sentido a lo que enseñas, estableciendo una mayor vinculación con la realidad, de lo que dicen

los autores te orientan y comprendes mejor tu contexto y tratas de actuar en relación a ello (Profesora MGO).

De esta forma, los testimonios dan cuenta de la utilidad y el valor que los docentes le otorgan a los cursos-talleres, en la medida que les favorece a establecer una relación con la práctica y se convierten en un espacio de intercambio de experiencias prácticas y no sólo de teoría. En la medida que los docentes demandan que les resuelva una situación de manera práctica. Al respecto es importante reflexionar que la falta de teoría puede provocar inseguridad en la práctica, pero también la teoría se alimenta en la práctica.

Los cursos talleres son espacios para intercambiar ideas, reflexionar, presentar situaciones o problemáticas de enseñanza. No son consultorios de otorgamiento de recetas mágicas, de la que muchas veces queremos que nos llenen. La experiencia de aprendizaje en estos escenarios está en esas interacciones y relaciones que se establecen, que provocan la reflexión para tratar las problemáticas y la diversidad de alumnos. Este aspecto se le ha restado relevancia en el contexto político educativo, en concreto no ha logrado el mecanismo eficiente y eficaz en los espacios de formación y escenarios de actualización y capacitación continua que el sistema ha montado.

En la experiencia de la profesora MGO, se comprende que para transformar perspectivas y formas de enseñanza, es necesario volver la mirada a los escenarios de formación que el sistema educativo otorga a los profesores, si bien no los exime ni los justifica ante ciertos vacíos pedagógicos, académicos y profesionales, es importante reconocer lo irónico del sistema, al expresar.

En los cursos talleres antes denominados TGA (Talleres Generales de actualización) y en la actualidad Consejos Técnicos Escolares, estos eran para implementar estrategias para la

mejora educativa, resolver problemas de tipo pedagógico de la realidad. Ahora lo hemos convertido en un lugar para exponer problemas administrativos, personales, situaciones de llenado de documentación. El asunto pedagógico queda en segundo plano, las rutas de mejora se inventan o se rellena como formato con actividades con los que supuestamente se trabajará con los niños (Profesora MGO).

Al respecto ¿Qué pasa en los escenarios de formación de los profesores? ¿Por qué los espacios de formación profesional no se logran los objetivos planteados? ¿Por qué las expectativas de formación no logran satisfacer las necesidades profesionales? Uno de los elementos que podrían ayudar a comprender estos cuestionamientos, es lo siguiente.

Otra cosa, es que me he encontrado con ATP's (Asesor Técnico Pedagógico), que nos imparten curso, pero que no pasaron el examen cuando concursaron para obtener una plaza docente, pero como son hijos de personas que trabajan en la Secretaría o tienen influencia política, consiguen la plaza, y ahora resulta que se quedan en un buen lugar, sin ir a pisar lodo y lo más irónico les dan el papel de ATPs (Profesora MGO).

En este tipo de realidades, visualizamos cómo se denigra el sistema educativo ante ciertas complicidades académicas y políticas, donde el simulacro entre actores esta carente de ética profesional. Por una parte, el sistema educativo aparenta crear espacios de formación pero carente de calidad y sentido, demostrando una vez más que el sistema se corrompe ante situaciones de poder, intereses que están por arriba de lo pedagógico, académico y profesional.

A manera de síntesis de éste apartado, podemos mencionar que la formación del docente en la enseñanza de la lecto-escritura es compleja, es un proceso que trasciende lo escolar, que implica comprender el entramado de los diferentes contextos en los que se ha desarrollado. En esta trayectoria observamos cómo los diferentes escenarios o estaciones de parada (familia, escuelas, espacio laboral y diversos espacios sociales) con sus características particulares dejan huellas culturales, sociales e institucionales, los cuales influyen de algún modo en la formación del actor

social.

De esta forma podemos comprender cómo las experiencias más significativas del docente son las que predominan y mueven a las otras, provocando una situación de convergencia intrasubjetiva e intersubjetiva exteriorizadas en las ideas, perspectivas y las formas de concebir la enseñanza. En este mismo sentido, radica la importancia de comprender la actitud y la capacidad del docente para discernir, entender y emprender el cambio y la transformación en su formación para una mejor intervención educativa.

Esto no alude a un proceso terminado, sino a un proceso que da la posibilidad de transformar las perspectivas, la formación, a través de activar la reflexión, la concientización de la práctica de enseñanza, de reflexionar la teoría y de llevarlo a práctica, en un proceso constante y recíproco. En esta mirada, el perfil de un docente de enseñanza de lecto-escritura se construye en su ser, hacer, entender, saber y en su actitud de transformar y transformarse continuamente.

Por tanto, las experiencias de formación vividas en los ámbitos socioculturales e institucionales como el familiar, el escolar y el profesional son escenarios y sedes de construcción de experiencia porque tienen una carga afectiva, ideales, saberes y formas de entender e interactuar con el mundo que al significarse influyen en la formación del docente y en su accionar en la vida escolar y cotidiana. El entramado de las experiencias y sus significaciones nos permite comprender cómo cada docente configura sus propias trayectorias, experiencias y alcances en las mismas.

En éste movimiento el profesor o profesora se reconfigura asimismo. Situación que les dota de herramientas vivenciales para significarlas, reflexionarlas y establecer un modo de percibir, comprender y abordar su enseñanza. Al respecto, Van Manen (2004), expresa “cómo y qué vemos dependen de quién y cómo somos en el mundo” (p.31). Esto en el sentido, de interpretar y comprender a través de lo que nos ha pasado, de lo que nos ha afectado, de reconocer, comprender y transformar la realidad a través de la nuestra. En este esfuerzo de reconfiguración de las trayectorias de los profesores, se comprende cómo el modo en que se vivió los aprendizajes, interacciones, posibilidades, condiciones, experiencias, creencias, vicisitudes, tensiones y significaciones, va configurando y afectando la formación del sujeto.

Visualizando en éste movimiento cómo las experiencias establecen sus propios senderos y fronteras y marcan una manera de ser, pensar y actuar en la vida. En ésta mirada se comprende un modo de quiénes y cómo son los profesores en el mundo o en la realidad de la práctica de la enseñanza, encontrando así el sentido del alcance de las trayectorias de formación en las experiencias vividas. Las particularidades de cada trayectoria en las experiencias significadas, movilizadas por los aspectos multifactoriales y contextuales, al servir de plataforma y referencia para replantear y transformar la experiencia de la enseñanza al ser reflexionada, reconocida y comprendida, se configuran como portadores constitutivos que trazan la particularidad de una región vivida.

En la que el sujeto tiene la oportunidad de crear y recrear sentido de la enseñanza en las vivencias, experiencias y aprendizajes, las cuales son atravesadas por procesos inscritos en ámbitos socioculturales e institucionales, en el que las significaciones predominantes son las que

van moldeando a un ser, un deber ser y un saber hacer. Esto entendido como la particularidad formativa, de algo que conlleva a una apropiación, del cual el sujeto tiene la decisión de manifestarlo y reflexionarlo en la práctica, en la acción, en sus pensamientos, perspectivas y creencias.

En ésta dimensión de análisis, nos aproximamos a comprender otros procesos, fases y espacios vividos por los profesores. Entre la formación profesional inicial del profesor y la fase de iniciación en la enseñanza que corresponde al tiempo de los primeros años del docente ejerciendo su actividad pedagógica, existe un proceso de transición respecto al cambio de papel del actor, es decir, pasar de estudiante a profesor. En esta etapa inicial de ser profesor se presentan incertidumbres, aprendizajes y experiencias de enseñanza que van configurando la formación profesional del docente en su travesía por diferentes escenarios y tipos de cultura en las que interactúa y por su función social tiene que enfrentar a pesar de sus adversidades. Estas vivencias en el trayecto de la práctica profesional se van configurando en experiencias que son significadas por los docentes.

En este sentido, hacemos un acercamiento al ámbito profesional, entendido como las experiencias de aprendizajes en el contexto de la enseñanza y la formación profesional, tomando como espacio las experiencias vividas en la práctica cotidiana, que le dieron un aprendizaje y fue una fuente que contribuyó en la formación. El espacio temporal de este ámbito, está delimitado por el periodo de inicio de trabajo, que comprende desde el primer día que se integra a un grupo de enseñanza primaria como docente frente a grupo contratado por la Secretaria de Educación hasta la actualidad considerando que los docentes tienen más de diez años de servicio.

CAPÍTULO IV. ENSEÑANZA VIVIDA DE LA LECTO-ESCRITURA Y PRÁCTICA PROFESIONAL: EXPERIENCIAS ANECDÓTICAS

Ha llegado el momento de hablar de lo que implica estar en el terreno de los hechos y de lo que se ha vivido en la tarea de la enseñanza. De comprender cómo los profesores han experimentado la enseñanza de la lecto-escritura, significándola y otorgándole un sentido de forma reflexionada. Enfocando la mirada en lo que han aplicado y cómo significan sus acontecimientos y experiencias, configuradas en cada sede vivida como parte de las trayectorias de formación personal y profesional. Enfatizando, en las percepciones, creencias, temores, dudas, conocimientos, saberes, métodos, retos, condiciones y contextos en general que vivieron desde la enseñanza inicial y sus reconfiguraciones en diversos espacios hasta llegar a la estación denominada sede (zona escolar 078)¹⁰.

Esto a través de la recuperación, interpretación y análisis de sus evocaciones, recuerdos y situaciones. Observando cómo se van movilizando, resignificando y sedimentando en el sendero formativo, ciertas prácticas de enseñanza, y cómo están impactando, innovando o reproduciéndose en la zona escolar 078 (última estación de parada). En otras palabras, se vuelve la mirada en cómo han transformado su práctica y que están haciendo los profesores con todo la experiencia evocada y reflexionada. Desde esta perspectiva se hace una aproximación a la enseñanza vivida, en la que se significan todas aquellas convergencias y divergencias, problemáticas, formas de enseñanzas, aprendizajes, métodos, condiciones, percepciones que los docentes han vivido en sus senderos de enseñanza y experiencia vivida en tiempos-espacios diversos.

¹⁰ Es el espacio administrativo de privilegio por la ubicación geográfica a la que pertenece.

Vivir la experiencia de la enseñanza, llegar al escenario y presentarse por primera vez como el orquestador, constructor, mediador o facilitador del aprendizaje, es una situación en la que se trae a cuenta todo lo que se tiene para enfrentar la necesidad o realidad del momento. Entendiendo que la experiencia vivida, engloba todo lo vivido (Van Manen, 2003), de ella sobresalen momentos y recuerdos particulares que se evocan en la vida; de estos algunos trascienden, afectan, implican, hacen sentir o ser diferentes, otros sólo se recuerdan o evocan como anécdotas, otros más se reflexionan pero no trascienden.

Las temáticas de análisis para este capítulo son las siguientes:

- a) Volver al pasado, ¿para qué?: experiencias anecdóticas que viven y de las que se puede aprender.
- b) ¿Enseñar, como me enseñaron? O ¿Cómo enseñar a leer y escribir?
- c) La región vivida de la enseñanza de la lecto-escritura: voces que demandan atención.

En éste proceso de interpretación y comprensión se enfatiza en la trascendencia de la singularidad de cada uno de estos elementos y el modo en que se relacionan. A manera de sintetizar y organizar la información mencionada, respecto a los elementos que estructuran la experiencia vivida del docente, se presenta el siguiente recuadro, con las temáticas y dimensiones a discutir.

Tabla 6. Conceptualización metodológica para la comprensión y análisis de las experiencias vividas.

Experiencias vividas en la enseñanza			
Experiencia	Anecdótica ¹¹	Reflexiva	Significativa
Definición	Acto consciente en un plano discursivo repetitivo y recordado de las actividades de enseñanza rutinizadas en determinado espacio y tiempo. En este sentido las experiencias son entendidas como vivencias simples, referidas, tal y como fueron vividas. Esta definición está configurada a partir del referente conceptual de rutinización de Giddens (1995).	Vivencia evocada, consciente, reflexionada que mueve a nivel cognitivo y afectivo, de la que se puede aprender y generar las condiciones para el cambio y transformación a nivel perceptivo sobre la práctica de la enseñanza. Esta definición está configurada a partir de conceptos y referentes teóricos de Giddens (1995), Bárcena (2005) Schön (1998) (Boud, Cohen y Walker, 2011).	Situación que no se limita en la evocación reflexionada, sino que trasciende, se autocritica y establece comparación con vivencias anteriores, libera el pensamiento, saberes y percepciones que transforman la vida cotidiana y profesional, y produce un cambio interior que se proyecta en sus acciones. Esta definición está configurada a partir de conceptos y referentes teóricos de Van Manen (2003), Contreras y Pérez de Lara (2010), Perrenoud (2001).
Finalidad	Rememorar para rescatar las evocaciones, y tomarlo como punto de partida de análisis.	Reflexionar sobre como los docentes significan y construyen significados de la experiencia de la enseñanza, en el sentido de visualizarlo como el hilo conductor del procedimiento de formación.	Comprender como la significación de la experiencia vivida contribuye a la transformación de la práctica profesional y cotidiana. Convirtiéndose estos significados en el hilo conductor para comprender la experiencia del profesional.
Temáticas / Hallazgos	Volver al pasado, ¿para qué?: experiencias anecdóticas que se viven y de las que se puede aprender.	La experiencia reflexiva: una alternativa para construir un aprendizaje significativo.	Reivindicar la práctica profesional: reflexividad en la enseñanza para una experiencia significativa

Fuente. Elaborada a partir de conceptos de Giddens (1995), Bárcena (2005), Schön (1998), Boud, Cohen y Walker (2011), Perrenoud (2001), Van Manen (2003), Ayala (2008), Contreras y Pérez de Lara (2010). Conceptualización para la comprensión y análisis de las experiencias vividas. Adaptado por Matambú (2015).

La descripción, interpretación y comprensión de las experiencias observadas y temáticas de análisis que emergen de estas, establecen una relación progresiva y dinámica de vaivén y vínculos entre las diferentes temáticas y el contexto experiencial en que se posicionan de algún modo los actores, a fin de comprender cómo el sujeto resignifica lo vivido:

¹¹ Esta se analiza en el capítulo cuatro. La experiencia reflexiva se aborda en el capítulo cinco y la experiencia significativa en el capítulo seis.

Experiencia anecdótica: Vivencias evocadas con menor nivel de reflexión. Las cuales se visualizan como un acto consciente en un plano discursivo repetitivo y rememorado, de las actividades rutinizadas (enseñanza de un modo homogéneo, estandarizada, invariable y repetitivo) en determinado momento, situaciones y tiempos. Esta definición está configurada a partir del referente conceptual de rutinización de Giddens (1995), en el que se visualiza un espacio de acción para el análisis desde la perspectiva de las experiencias. De la narración se retoman las situaciones tal como han sido experimentadas en su particularidad (recuerdos, percepciones, emociones, valores, creencias, saberes), que a pesar de que tienen menor implicación reflexiva son un referente para aprender, aprehender y provocar la reflexión.

Desde esta perspectiva, se respeta el modo de que cada sujeto comprende y comparte su experiencia a su manera. Aspecto que permite entender y analizar la enseñanza de la lecto-escritura como una experiencia que se significa de diferentes formas, en función al modo de cómo el sujeto, lo porta, siente, piensa o la construye. Si consideramos que el recuerdo anecdótico es parte integrante de la experiencia y práctica de todo profesor, entonces debe otorgarse un espacio para la formación. De este espacio simbólico construido en un contexto social determinado, al recuperar las experiencias, a través del lenguaje y la narración, el espacio simbólico cobra vida, manifestándose como un conocimiento objetivado, en el sentido de desprenderlo de la subjetividad personal, que al exteriorizarse y socializarse, puede contribuir a despertar otras miradas. Desde esta perspectiva, la experiencia anecdótica es una forma didáctica de dar a conocer lo vivido que despierta la imaginación y activa los conocimientos previos del que lo escucha o lo lee.

Las anécdotas, al relatarse dan cuenta de la forma en cómo se abordó la enseñanza y la manera de la que fue organizada y desarrollada antes, durante y después. Es una forma de aproximarse, comprender y experimentar la enseñanza, en el sentido de develar y revivir lo que los profesores vivieron, en la que algunas veces se resiste a revelar sus mecanismos pedagógicos experimentados. En este sentido, lo anecdótico proporciona elementos reflexivos, y despierta ideas que pueden ser proveedoras de nuevas experiencias. Creando una situación no por azar, sino orientada a un aprendizaje más organizado y significativo.

Uno de los referentes para comprender de que se trata de una experiencia anecdótica, es por ejemplo, cuando los actores expresan: cuando inicié a laborar como docente, me acuerdo que, esto lo hice por mucho tiempo, entre otras. Estas son expresiones claves para comprender el tipo de experiencia que el docente comparte, que si bien evoca y tiene una implicación de memoria y reflexión, no profundiza sobre el tema, únicamente lo narra, lo comenta como una situación más de su trayectoria de vida.

Las vivencias de la enseñanza al ser documentada, ofrecen un sentido formativo holístico al traer a cuenta, la cultura, ideas, pensamientos y creencias de los diferentes espacios. Esto no se reduce a la experiencia de un relato compartido, sino también a la creación de condiciones para el espacio reflexivo que genere una intervención más consiente para el aprendizaje. Cada alumno y profesor es diferente, igual que cada momento de enseñanza por todo lo que implica la acción del docente. En este panorama cobra sentido, valorar la experiencia anecdótica, en la que la actividad del pensamiento puede favorecer para significarla y aprender de ella, al relacionar un caso con otro, encontrar ideas y mejorar en los procesos de enseñanza. Por tanto, aprender de la

experiencia anecdótica contribuye a la significación, más que hacer una recitación de teorías sin llegar a la comprensión.

En este sentido, es importante volver a puntualizar a lo que estamos entendiendo por experiencias y el por qué discutir estas experiencias y no otras. Considerando los aportes de Van Manen (2003), Contreras y Pérez de Lara (2010), en éste trabajo las experiencias son entendidas como aquellos recuerdos, vivencias, situaciones, aprendizajes, que han dejado huella o afectado de algún modo la vida personal o profesional del docente y que éste de algún modo trae a cuenta y tiene presente para tomar una decisión en alguna situación o momento determinado.

Las temáticas de análisis y su contenido han emergido de entrevistas en profundidad, de las que se rescatan narraciones sobre cuestiones relacionadas con lo vivido. Partiendo de esta mirada, en este capítulo se intenta dar cuenta de las experiencias de enseñanza de lecto-escritura de los profesores de educación primaria, y de los momentos y espacios vivenciales que fueron claves en la constitución de las experiencias de los profesores, resaltando de éstas algunas de sus características.

Abordar el tema de las experiencias de enseñanza de la lecto-escritura, tiene un valor en sí misma, por la dimensión espacial y temporal en la que se han construido y por todo lo que implica ese saber o conocimiento como espacio de reflexión y aprendizaje para actuar y tomar decisiones en nuevas acciones o intervenciones. Considerando estos elementos, se presenta a continuación las experiencias vividas por los docentes en los diferentes escenarios como punto de partida de un análisis textual (lo que dicen) y simbólico (lo que piensan y reflexionan) de la

situación vivida. De esta forma, los hallazgos en las entrevistas, la reducción de la información y las interpretaciones de los mismos representan un modo de acercamiento a las experiencias vividas.

4.1. ¿Enseñar, como me enseñaron? o ¿Cómo enseñar a leer y escribir?

En este punto, vamos a referirnos a las experiencias que los profesores y profesoras sólo recuerdan o evocan, narran y lo dicen de un modo anecdótico, es decir, las que no alcanzaron a reflexionarse a profundidad pero que ocupan un espacio importante en la subjetividad, en el sentido de que ha quedado en el pensamiento como una posibilidad de aprender. Las experiencias desde esta perspectiva, se caracterizan por ser una herramienta simbólica mediata o emergente reproductiva, en el sentido de repetir una práctica de enseñanza como una copia obtenida de un aprendizaje personal en uno de sus espacios formativos. Visualizando en cómo los recuerdos se concretizan en aprendizajes que repercuten en algún momento de la enseñanza, acotándose en el espacio y tiempo al ser reproducidos en otros escenarios y condiciones espacio temporales. Manifestándose de algún modo en prácticas de implementación de las planas para el aprendizaje de la lecto-escritura y la mecanización de contenidos, bajo los cuales los docentes dan vida a esas prácticas, adquiriendo un sentido basado en resultados de su propio aprendizaje.

Desde esta referencia, podemos comprender que la experiencia de la fase inicial de la enseñanza, tiene un sustento, una validación que el propio aprendiz le otorga. Configuraciones que tienen implicaciones de carácter emocional y de aprendizaje escolar, que el propio sujeto activa al emprender su sendero de enseñanza.

En este marco se rescatan y analizan las experiencias de los docentes, observando la influencia dominante de un aprendizaje cultural referido al modo que se considera, se cree y se piensa que se puede obtener, transmitir, desarrollar o construir un conocimiento. Situación que se convierte en el punto de partida para comprender cómo esta experiencia escolarizada ha logrado predominar en el tiempo y los espacios, a fin de entender el proceder de los profesores en su práctica y la forma de cómo viven, significan y sedimentan los aprendizajes como elementos constitutivos de la experiencia de la enseñanza. Por ejemplo, al analizar la experiencia del profesor AMS en el campo de la enseñanza, se observan las limitaciones de aprendizajes, conocimientos y habilidades con las que tiene que partir para enseñar a leer y escribir a sus alumnos al enfrentarse por primera vez a un grupo de niños de primer grado de primaria.

Cuando inicié a laborar como docente, me dieron el primer grado, la verdad no sabía con certeza qué hacer con los niños para que aprendieran a leer y escribir. Lo primero que se me vino a la mente fue enseñar cómo me habían enseñado a leer, recuerdo que mi maestro de primaria nos hacía aprender de memoria las vocales, el abecedario y practicar las planas de la ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu (Profesor AMS).

En el testimonio del profesor AMS, referente al modo de iniciación de la enseñanza, se observa una preocupación y una forma insegura de vivirla, preocupado, desesperado, ansiedad y con un clima de incertidumbre. Espacio limitado en la significación de la enseñanza, vista como un método, favoreciendo el aprendizaje memorístico, acotando de esta forma el desarrollo de la lengua escrita. Esto como síntoma de las carencias y debilidades de herramientas metodológicas en materia de formación profesional para su intervención pedagógica, al expresar *“la verdad no sabía con certeza qué hacer con los niños para que aprendieran a leer y escribir”*. Carencia formativa que lo indujo a recurrir a una visión atomística de enseñanza como le denomina Ferreiro (1999), en el que se visualiza una consistencia y debilidades de las perspectivas que

caracterizan sus creencias, supuestos, ideologías y formas de entender y abordar la enseñanza, promoviendo el profesor el aprendizaje de las vocales, el abecedario y planas de silabas.

Por otra parte, las evocaciones del profesor AMS “enseñar cómo me habían enseñado a leer, *recuerdo que mi maestro de primaria nos hacía aprender de memoria*”, *qué hacer con los niños para que aprendieran a leer y escribir*”, revelan las carencias diagnósticas y metodológicas. Así como los desafíos y esfuerzos que el profesor realiza para enseñar a leer y escribir, desde un contexto interior de limitaciones y condiciones de formación personal y profesional. Esto permite comprender como el impacto de la formación cultural de lo social se consolida con elementos instituidos en lo escolar, que a pesar de pasar por un espacio formativo docente no lograron en ese tiempo dar o encontrar otro sentido al aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, observamos que la cultura escolar institucionaliza aprendizajes y formas de enseñanza, reflejada en la experiencia del profesor al expresar “*enseñar cómo me habían enseñado*”. Transformar esta perspectiva formativa requiere tiempos y espacios de reflexión de manera individual y colectiva para mover conciencias, rutinas, prácticas y condiciones.

En esta óptica, se analiza como la enseñanza está condicionada por una experiencia de aprendizaje predominante de una visión escolar tradicional atomística, recuperado de una experiencia emergente vivida en una institución instituyente como es la escuela primaria con su estructura curricular, que no ha logrado impactar con sus reformas de enseñanza en éstas últimas tres décadas. Predominando prácticas del siglo XIX y siglo XX respecto a la visión formativa en que se favorecía el aprendizaje conductista utilizando como medio la mecanización y repetición.

El panorama expuesto, permite reflexionar sobre el estado, condición y preparación del que parte el profesor, cuestionándonos sobre:

- ¿por qué a pesar de las reformas educativas, las enseñanzas de los profesores se arraigan en determinados momentos y espacios?
- ¿Cuál es el medio y la mediación para producir el cambio? ¿De dónde tiene que venir y surgir el cambio?
- ¿Las transformaciones y cambios en la enseñanza, dependerán de los esquemas culturales de un tipo de escolarización?
- ¿Qué se necesita o requiere para transformar y transformarse de acuerdo a los espacios temporales respecto a la enseñanza de la lecto-escritura?

Estos son algunos cuestionamientos que emergen de este testimonio y que convergen en algunos aspectos con los otras experiencias y significaciones de los profesores y profesoras de configuran la región. Cuestionamientos que se comprenderá a lo largo del análisis de la información recuperada.

Para profundizar en la reflexión de las interrogantes planteadas, hay que entender que al referirnos a cambios y transformaciones de la enseñanza, la estamos comprendiendo como procesos que requieren acompañamiento, asesoría y orientación, así como abrir espacios de reflexión para su comprensión. Al respecto, la enseñanza se entiende como un medio para propiciar y construir el aprendizaje y al docente como el mediador de ésta acción. De esta manera es importante reflexionar en relación a la importancia de la existencia de una relación coherente entre estos dos elementos en correspondencia al aprendizaje que se quiere lograr. En

esta perspectiva, las transformaciones formativas requieren de tiempo, procesos, espacios, oportunidades y condiciones.

Por otra parte, hay que volver la mirada a lo que ha pasado en otros espacios con los profesores, por ejemplo, el familiar y cómo se relaciona con lo escolar y lo profesional, en qué forma las condiciones también juegan un papel fundamental en la formación del sujeto. En esta mirada observamos como el aprendizaje y las experiencias del espacio familiar del profesor AMS, están en la misma tendencia que el escolar, aspecto que refuerza y fortalece una forma de aprendizaje y de enseñanza, que se naturaliza y esquematiza. Por ejemplo, cuando el profesor en su niñez, la mamá le decía que hicieran las tareas expresando

te quiero ver que termines la lección que te dejo la maestra y luego que lo repitas, hasta que te lo aprendas, ya sabes que yo no muy sé leer me quede de analfabeta, por eso haz lo que te dice tu maestro, haz tus planas, te quiero ver trabajando, o si no te gusta la escuela ahí está tu coa y tu machete, “**hay lo ves**” (Profesor AMS).

En ésta evocación observamos, la relación que existe entre la institución familiar y cultural y lo escolar, acción que da continuidad y reforzamiento a un aprendizaje mecánico y por repetición consolidando esquemas formativos. De ésta manera, la escuela como espacio social instituyente por su carácter informativo y el espacio formativo familiar, han consolidado y esquematizado un sistema, que se ha consolidado y sistematizado social y culturalmente por más de tres décadas. Condición que se impone y ha logrado un espacio en la forma de entender y comprender la enseñanza, manifestado en las creencias, supuestos y pensamientos que se reflejan en la práctica, en su desempeño y papel de profesor. En esta dimensión, es importante entender como la escuela formadora del profesor a nivel profesional, contribuye en esta tendencia formativa, por ejemplo, cuando el profesor AMS, menciona.

En la escuela normal me acuerdo que si vimos teorías de aprendizaje pero no logre entender cómo debería aplicarlas o cuando utilizarla, te sabía de memoria por ejemplo los estadios de aprendizaje como lo plantea Piaget, el enfoque sociocultural de Vygotsky y de otros teóricos, pero cuando al llegar a la práctica de enseñanza ya como maestro, pensé y ahora ¿qué hago con las teorías? (Profesor AMS).

Si observamos los tres espacios por los que ha transitado el profesor en su (formación familiar, escolar e inicio de su formación profesional), comprendemos que hay una relación estrecha y consolidada de aprendizaje que forma parte de su vida y que es complejo borrar en su totalidad los esquemas interiorizados a corto plazo. Este análisis, responde en gran medida el ¿por qué los profesores vuelven a prácticas en el que se fomenta el aprendizaje mecanizado y por repetición? Debido a que se observa una formación, en el que se favorece la esquematización de pensamientos, en donde el aprendizaje queda reducido a la transmisión de saberes y no de la construcción o producción.

Aunque el profesor AMS, menciona haber conocido algunos referentes teóricos, le es insuficiente para comprender, actuar y transformar una realidad, al expresar *¿qué hago con las teorías?* Situación que demuestra que la teoría no funciona como instrumento irracional, sino como una lente que puede ayudar a leer y comprender una realidad desde una óptica interpretativa, rescatando ideas y conocimientos para entender procesos, relaciones e interrelaciones que se dan en determinado espacio – tiempo. Desde esta perspectiva, la teoría no trabaja ni se moviliza de manera automática en una realidad, sino que requiere interpretación, comprensión para establecer relación y conexión con otras realidades.

En esta mirada, las teorías no trascienden en la enseñanza, cuando caen en prácticas esquematizadas, tal como un aprendizaje mecanizado e irreflexiva, lo cual no dota de

herramientas para propiciar autonomía y creatividad de intervención en un contexto y tiempo diferente. De esta forma se puede entender que cuando un profesor carece de herramientas reflexivas de su propio aprendizaje y enseñanza, le es más posible reproducir sus esquemas, que enseñar en una forma diferente de la que aprendió, situación que entrapa el proceso y la producción de un aprendizaje autónomo, creativo y crítico. Por tanto, no se puede dar lo que no tiene. Pero sí se puede iniciar a generar espacios que den pauta al reconocimiento de las propias debilidades, a aprender de la experiencia, reflexionarla y buscar elementos reflexivos para la transformación continua, desde los propios espacios individuales o colectivos para aprender a aprender, aprender en y para la vida.

De esta forma, se comprende que existimos e interactuamos en un sistema limitado, que controla de algún modo lo que somos o podemos ser, del que somos reflejo de esa realidad. Entendiendo al sistema como la estructura y relación de todos los espacios sociales, culturales, económicos y políticos en el que interactuamos, que al interior se crean modelos de formación personal y profesional, según los intereses y necesidades del propio sistema. Que para el caso de las transformaciones de enseñanza no ha logrado trascender en estas últimas décadas, ya que estamos en un espacio – tiempo de transición clave, en el que las miradas globales no han establecido un puente de conexión para el desarrollo de las perspectivas locales. Los movimientos de lucha, de resistencia, de cambios y de reforma no tienen significado e impacto si se provoca desde lo exterior, sino por el contrario.

Pero ¿quién controla este sistema? ¿Cuál es su intención al crear este tipo de estructura social y de capital humano? ¿Hasta dónde permite el sistema que la sociedad se transforme? Estos son

algunos cuestionamientos, que pueden tener infinidad de supuestos, por ejemplo, pensar que el sistema requiere de un tipo de sociedad que vaya acorde o más allá de los requerimientos del siglo XXI.

Ante lo expresado, se percibe que la movilidad del sistema establece ritmos y exigencias que dan vida a las rutinas cotidianas y forma nuevas rutinizaciones. Es decir, un profesor que a pesar de haber tomado conciencia del mundo, transformado sus espacios en el tiempo en interacción con el medio y al haber superado algunas limitaciones interiores de aprendizaje, teniendo ahora la capacidad de ser autónomo en sus pensamientos, acciones, y haber desarrollado su creatividad y sentido crítico, tomando conciencia de sus efectos y errores de sus acciones, corre el riesgo de volver a viejas rutinas y prácticas por el ritmo, condiciones y exigencia del sistema.

En este marco, para que revolucione una reforma debe existir una revolución al interior de los involucrados, es decir, transformar pensamientos, creencias, desestructurar prácticas, tradiciones, formas de aprendizaje y de enseñanza. Para lograr éste propósito, considero que el sistema necesita fortalecer sus condiciones, volver la mirada a lo que ha creado, aprender del pasado, ser honesto consigo mismo asumiendo cada elemento sus propias responsabilidades. Iniciando con los que dirigen el sistema desde una perspectiva política, económica y social al igual que todo sujeto que conforman las sociedades y tiene corresponsabilidad como un ente social. Esto como un principio elemental para poder caminar con pasos firmes hacia la perspectiva global, competitiva y de transformación sociocultural, educativa y política.

También es posible pensar que en los años que se ha estado reforzando estos aprendizajes y formas de pensamientos ha existido un fenómeno de reproducción del modelo de generación en generación, situación que incide en una incongruencia en la transformación escolar, cultural y social, lo cual requiere nuevas formas de aprendizaje, de otro estilo, principios e ideologías formativas como el de formar alumnos para aprender a aprender, ser críticos, analíticos, reflexivos y prepararlos en y para la vida. Las exigencias de nuevas formas de aprendizaje en la actualidad están entrampados en un espacio de transición creados por los profesores formados en el siglo XX y alumnos con exigencias de formación del siglo XXI.

Entendiendo de ésta forma que por un lado se preservan principios, creencias, supuestos, ideologías de una escuela con actores de prácticas arraigadas, y por otra parte las aspiraciones, propósitos y objetivos a nivel curricular, no han logrado impactar en el principal protagonista del cambio de la enseñanza de forma eficaz, con esto no estamos aludiendo que la transformación escolar únicamente depende del profesor y de su formación. Pero si podemos pensar que es un buen principio para una transformación de fondo.

En este sentido, es necesario entender que las reformas de enfoques de enseñanza no impactan si no crean las condiciones y se involucren en el proceso los actores educativos. Los cambios requieren de procesos, de espacios de discusión, y análisis para la toma de conciencia y reflexión de lo que se ha vivido, de lo que se hace y se pretende hacer. Que para remover los esquemas reproductivos producto de todo un sistema social y escolar, es necesario crear espacios reflexivos, hacer consciente los aprendizajes que se generan, es decir, significar la enseñanza de una manera analítica, crítica, reflexiva y propositiva, que se transforme en el ser y hacer

cotidiano, en los intercambios de experiencia, en las actualizaciones, en una preparación seria, con seguimiento, acompañamiento mutuo, desde las trincheras o espacios de los colectivos escolares.

Lo expuesto es un punto para la reflexión en el sentido de comprender ¿Cómo se ha estado viviendo, entendiendo, transformando y significando, los cambios en materia práctica la enseñanza de la lecto-escritura por diferentes sedes escolares y en el paso del tiempo? interpretando cómo esas significaciones tienen efecto e implicaciones reconfigurativas que trascienden, sedimentan o arraigan de acuerdo a la historia personal y profesional de cada docente, sus oportunidades y condiciones. Por lo que todo docente, tiene la capacidad de entender el mundo dependiendo de su visión, oportunidades, condiciones, conocimiento, experiencias y vivencias. Elementos que les permite enfrentar el mundo de una manera particular y diferente, desempeñando sus actividades con lo que tienen, saben, entienden y comprenden de la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, con lo que el sistema les ha dado y los ha formado.

Esta situación, abre la posibilidad de pensar en un cambio de formación en la enseñanza, reflexionando sobre lo que ha dado resultados y cómo se ha vivido y experimentado el proceso, fortaleciendo a este proceso con teorías e intercambios de experiencia que reorienten y favorezcan la enseñanza hacia una dimensión profesional con enfoques críticos, reflexivos e innovadores de manera permanente. Por tanto, es complejo accionar con recursos con los que no se cuenta, se corre el riesgo de perderse en la inmensidad y de avanzar de manera lenta y desigual, así como de continuar enfrentando desafíos, retos, con estrategias reproductivas, condición que el mismo sistema social, cultural, escolar e institucional ha permitido ser.

En el ámbito de formación profesional, observamos que los profesores del siglo XIX, fueron capacitados para necesidades emergentes y cobertura espacios sociales de una era que demandaba alfabetizar, escolarizar y educar. Situación que demostró avance en el sentido de cobertura, pero que las formas de enseñanza han quedado sistematizadas bajo ciertos condicionamientos operantes. Aspecto que los planteamientos curriculares, necesidades y exigencias de la política educativa del país no ha tenido la capacidad de atender. Desde este panorama, podríamos pensar que los aprendizajes y las experiencias significadas de cada profesor hasta sus primeras sedes escolares de enseñanza, tienen un rezago en su evolución de más de dos décadas, los cuales se repiten en una acción similar en tiempos diferentes.

Si observamos las experiencias y significaciones de los profesores, han seguido una ruta determinada por un modelo de aprendizaje y de enseñanza, lo cual está determinando su práctica y acción docente inicial. Experiencia fundamentada desde una visión conductista, reproductiva en la forma de adquirir y transmitir el conocimiento de forma mecánica, obviando el proceso y favoreciendo una relación instrucciones. Esto en el sentido de comprender el modo en que el profesor expresa que ha desarrollado sus actividades, dar indicaciones, instrucciones, en relación a la forma de activar sus creencias, experiencias, pensamientos y seleccionar el método sobre el cómo considera que va a propiciar o construir el aprendizaje, configurando una visión y entendimiento de lo que para él significa enseñar.

Esto nos da un ejemplo de cómo el docente no actúa de manera ciega, sino que tiene una noción sustentada en sus creencias, aprendizajes y experiencias que lo mueve. Enseñanza que para el profesor tiene un sentido y significado para su proceder. En esta óptica analizamos, cómo

el docente teoriza a través de sus creencias, práctica que se ve debilitada por la automaticidad de actividades rutinarias, la falta de reflexividad y fundamentación de la enseñanza con teorías de aprendizaje que orienten el proceso de la enseñanza – aprendizaje. De esta forma encontramos que la enseñanza manifiesta un rezago formativo, producto de una práctica con estructura y enfoque reproductivo por tradición, que no fue movilizado de forma simbólica, perceptiva y práctica en el espacio de su formación profesional y que es un factor influyente en la acción del profesor.

Ante lo mencionado, podríamos argumentar que faltó despertar el sentido reflexivo del tipo de aprendizaje que se favoreció o desarrollaba con la forma de enseñanza que el docente en su sendero de vida se formó. Siendo éste un elemento del capital simbólico predominante de la práctica educativa, con orígenes políticos y culturales que cimentaron la formación de profesores del siglo XX, quedando afectada la estructura formativa de centenares de generaciones que hoy en día enfrentan a generaciones del siglo XXI, en la que se exige un cambio trascendental de la enseñanza y el aprendizaje. Panorama que refleja un caos de resistencia, conflicto emocional, intelectual, cognitivo, cultural y social, en el sentido de comprender que los cambios al interior de los sujetos son procesos que requieren tiempo y espacios de reflexión para reestructurar pensamientos, hábitos, prácticas, creencias y perspectivas arraigadas.

En este sentido, se visualiza una reproducción de modelo de enseñanza sustentada en la experiencia de aprendizaje vivido por el docente en el periodo escolar primaria como alumno. Experiencia que se trasladó de forma repetida sin entrar en ningún detalle de cuestionamiento y reflexión. De igual forma nos permite comprender por qué el docente inicia en su labor docente

con éste modo y principio de enseñanza y no otro. Enseñar bajo estas condiciones, constituye un reto y un proceso difícil, no sólo para el que desarrolla la práctica, sino para el que adquiere o construye el aprendizaje en forma unidireccional, esquematizado.

Desde esta perspectiva se percibe que la experiencia configurada es producto de un sendero de aprendizaje en el que se acepta acríticamente una perspectiva tradicional de las escuelas y los espacios familiares como escenarios sociales formativos, en el que la homogeneidad de las tareas escolares, es uno de los procesos estructurales, “que reproducen en los estudiantes las disposiciones necesarias para hacer frente al logro, a los papeles de trabajo jerárquico, a la paciencia y disciplinas requeridas para funcionar en la sociedad existente”, Giroux (1992, p.75).

Cambiar la perspectiva formativa, requiere de movilizar y desestructurar los elementos constitutivos de la experiencia de aprendizaje, a través de dispositivos con enfoques reflexivos, críticos, analíticos, consientes y emprendedores. Desde esta perspectiva la experiencia no quedaría en lo anecdótico, ni en lo reproductivo, lo que buscaría una práctica diferente, dinámica, innovadora en el contexto de la experiencia, significación y resignificación de la enseñanza por el tiempo y el espacio, y por las condiciones en que se vive y se ha vivido. Proceso que no ha impactado en el docente, según los senderos en los que ha interactuado y se ha movilizad, no sólo físicamente sino intelectual y simbólicamente, en el que la cultura escolar, familiar y social han contribuido formar esquemas de reproducción, como estímulos externos e irreflexivos, que si bien en el rol del profesor estos aprendizajes le ha sido útil para salir del paso, ha dejado espacios vacíos que se reflejan en el aprendizaje y en sus primeras prácticas de enseñanza manifestada en los sentimientos de inseguridad.

Estas características, permiten ubicar a las significaciones del profesor AMS, en el grupo de las experiencias anecdóticas de aprendizaje, situación en la que se interpreta que obtuvo un

conocimiento que fue significativo, porque lo recuerda y le resuelve una situación; sin embargo, el contenido o la forma de abordarlo en su papel ahora como profesor, la enseñanza reproduce un aprendizaje similar al que adquirió. Situación que ha provocado ciertas limitaciones en el propio profesor sobre su relación, gusto e interacción con lecto-escritura al expresar.

La forma en que me enseñaron y aprendí a leer y escribir en la escuela era tediosa, aburrida con planas, repetición y todas esas actividades que te ponían a realizar. A pesar de eso aprendí, porque no me quedaba de otra, sabía que si no le prestaba atención a mi escuela, mi destino quedaría en el trabajo del campo, como campesino y eso es un trabajo pesado, porque mi papá los fines de semana, vacaciones o cuando no había clases nos enseñó a trabajar en el campo (Profesor AMS).

Para el profesor AMS, ésta tendencia de modelos de enseñanza y aprendizaje vivido como cultura escolar y reforzada con la presión, ideologías y creencias de la familia, crearon las condiciones para el desarrollo de una cultura formativa como punto de encrucijada que mueve al profesor en su enseñanza inicial de la lengua escrita con un sentido carente de enfoque reflexivo, comunicativo y funcional. Al no poseer otras herramientas de enseñanza para desarrollar una situación de aprendizaje diferente a la memorización sin reflexión, el profesor AMS, retomó el modelo de su profesor para enseñar a leer y escribir, dicha práctica carece de sentido para activar y revolucionar el pensamiento, limitando el desarrollo del lenguaje y la habilidad de procesar la información para la comprensión y otras habilidades. Situación que demuestra que el aprendizaje con letras aisladas carentes de significado, estructuran esquemas carentes de innovación, creatividad, sentido crítico y reflexivo, visión que lamentablemente se ha continuado reproduciendo. Situación que ha recibido infinidad de críticas desde un aspecto social y político.

En la actualidad existen formas de enseñanza que se vienen reproduciendo de generación en generación, a través de la lengua oral, observación, experiencias y vivencias, entendiéndola de este modo como una enseñanza tradicional o rutinaria. Dentro de esta visión escolar tradicional se encuentra la enseñanza atomística, en el que los signos o grafías aisladas no adquieren significado para el niño, en el sentido de que no corresponde a la noción del sistema de la lengua, puesto que nuestro sistema oral de comunicación es en palabras, enunciados o frases. Al respecto, Ferreiro (1999) señala, que tomar una práctica desde la visión atomística, la lengua escrita no podría denominarse lengua escrita, quedando reducido a un ejercicio de dibujo de letras y sonorización de palabras, limitando la posibilidad de hacer más explícito el pensamiento, tal como lo señala Bodrova y Leong (2004) “el lenguaje escrito hace más explícito el pensamiento. Igual que el habla, el lenguaje escrito refuerza a los pensamientos interiores a adoptar una secuencia, porque se puede decir o escribir solamente una idea a la vez” (p.103). En esta dimensión, el profesor AMS, experimentó sus primeros aprendizajes de la lectura y escritura en la escuela primaria “*Recuerdo que mi maestro de primaria nos hacía aprender de memoria las vocales(a,e,i,o,u), el abecedario y practicar las planas de la ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu*”.

Esta forma de abordar la enseñanza, es un modo de reproducir el aprendizaje vivido, que favorece a una tradición de repetición y de memorización sin reflexión. Estas prácticas de enseñanza, limita el sentido y el proceso comunicativo, al establecer una relación unidireccional de emisor –receptor, en el que la información fluye en una sola dirección de docente a alumno, reduciendo éste proceso a una simple transmisión de información. Esta forma de concebir la enseñanza, alude a una expresión filosófica de conceptualizar al alumno como una “tabula rasa”,

de mente vacía, sin una historia. John Locke (en Ballesteros, 2009) explica que “la mente nace completamente en blanco incluso sin reglas para procesar la información que le llega de los sentidos; todos los datos y las reglas para procesarlos son aprendidos de las experiencias sensoriales. La mente no tiene cosas innatas” (p.4).

Desde esta perspectiva, la enseñanza del profesor se visualiza como una actividad simple, en el que se favorece una sola forma de aprender: memorizar conceptos y correspondencias o relaciones entre ellos, como una constatación de lo aprendido (Ballesteros, 2009). Llenando de contenido e información al pensamiento, sin considerar los conocimientos previos y sin activar la reflexión como una acción del pensamiento. Esta limitación, tiene aliados que lo refuerzan y acompañan, por ejemplo, la inexperiencia de conocer el proceso y el tiempo que implica el aprendizaje de la lecto-escritura, que se convierte en un elemento de autopresión y una voz de exigencia de cumplimiento con los padres de familia, institución escolar y autoridades educativas. Que se vuelven reclamos y exigencia en el cumplimiento de este compromiso y tarea compleja.

Este tipo de realidad, la podemos comprender desde la experiencia de la profesora MGG al expresar *“tu preocupación el primer día de clases es que conozcan las letras, que conozcan y que vayan uniendo los sonidos, esa es nuestra preocupación el primer día de clases”*. Estos hechos no permiten encontrar la lógica y el sentido de los signos que traza el que está aprendiendo el sistema de la lengua escrita, lo cual significa que no se ha logrado enseñar a escribir, sino a trazar, copia y reproducir signos. Esta experiencia, es una oportunidad para reflexionar el ¿por qué de la complejidad de la adquisición de la lecto-escritura? ¿Qué relación

tiene el lenguaje oral con el escrito? ¿Por qué fracturar la naturaleza del lenguaje oral degradando el sentido comunicativo en signos complejos carentes de significado? Aunque hablar y leer tienen implicaciones diferentes en su construcción y proceso, es necesario utilizar como puente la conciencia fonológica para establecer una interconexión entre lo sonoro y lo gráfico, pero desde una perspectiva de reflexión sobre los sonidos de la propia lengua. Desde esta perspectiva no es lo mismo memorizar, sonorizar e incorporar signos a tu mente de una forma mecanizada a comprender la relación y correspondencia grafema - fonema en una forma reflexionada, atractiva, lúdica y con material adecuado. De forma que el lenguaje oral sea medio principal y la antesala del lenguaje escrito, en virtud que las palabras tienen mayor significado que los signos aislados.

En este contexto, también observamos en el testimonio de la profesora MGG, la preocupación que ella tiene en su fase inicial de la enseñanza profesional, al no poseer ideas ni herramientas de ¿cómo enseñar a leer y escribir? Aunque la experiencia ha pasado a su repertorio anecdótico, del mismo modo trae a cuenta las implicaciones de aprendizaje en la cultura escolar y experiencial de formación.

Cuando, tome por primera vez el gis y me presenté con los niños, pensé ¿qué voy a hacer? ¿cómo le voy a hacer?: Ajá, sí, yo dije, voy a empezar con las vocales, voy a empezar con esto, o sea, tu preocupación el primer día de clases es que conozcan las letras, que conozcan y que vayan uniendo los sonidos, esa es nuestra preocupación el primer día de clases (Profesora MGG).

El modo de iniciación de la enseñanza de los docentes, son coincidentes, tanto en el aprendizaje escolar vivido en la fase de alumno de educación primaria como en la experiencia de sus primeras intervenciones o prácticas de enseñanza. Lo anecdótico de estas experiencias radica en el sentido que le dan a la experiencia, cómo algo que se vivió pero que se ha transformado con

el tiempo, como algo que se ha entendido que es sólo una forma de enseñar que les resolvió la tarea en ese momento.

En este proceso reconfigurativo de la experiencia, la enseñanza representada por la transmisión del conocimiento de las vocales se visualiza como un espacio vivido por experiencias de aprendizaje que erróneamente se sustenta la enseñanza bajo un concepto igual que aprendizaje (Ferreiro, 1999). Es decir, la forma en que aprendió la profesora MGG, ha creado un sentido y significado al interior de su persona concretizado en un aprendizaje, en este caso el conocimiento de la lectura y escritura, ese modo de aprender validado por el resultado obtenido en ella, lo ha exteriorizado en su forma de enseñanza, de esta forma lo que evocamos, pensamos, recordamos, experimentamos han quedado entremezclado en esas vivencias, desde este espacio vivido, se apertura la posibilidad comprender cómo éste espacio se afecta, sedimenta o transforma al interactuar con otros espacios.

Por ejemplo, el espacio social, a lo que Bourdieu (1996), expresa “que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a acondicionamientos semejantes, de producir por lo tanto, prácticas semejantes” (p.131). De esta forma observamos a los espacios como elementos complementarios para sedimentar a un ser instituido con identidad escolar, en el sentido de favorecer una mente escolarizada, que no permite ser un sujeto de “praxis”, de la acción y reflexión (Freire, 1973).

Expresar la experiencia en un sentido anecdótico en relación con la cultura escolar, pública y experiencial, también es un encuentro con el pasado. Que se vuelve una cultura poderosa para el

individuo porque ha sido generado a lo largo de su experiencia, constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones, (Berstein en Pérez Gómez, 1995). En esta conexión el profesor activa su pensamiento y el lenguaje, modo que al vincularse se exterioriza el conocimiento. Recurrir a lo vivido, apertura un contexto de reflexión que te hace verte en tu pasado, espacio que te permite descubrir y concientizaolar que el tiempo en tu experiencia no tiene distancia, porque traes a la mente de forma inmediato elementos que te hacen ver diferente, lo que has aprendido y lo que has cambiado. En este sentido el profesor TSF, significa que enseñar es una acción intensa que requiere de estrategias y métodos para generar aprendizaje, percibiendo que la enseñanza como un *“lugar de batalla”*, en el sentido de considerarlo como un escenario que requiere de preparación y de métodos para llegar actuar con seguridad.

La primera ocasión cuando llegué al lugar de la batalla o a enseñar leer y escribir como responsable de un grupo de niños, dijéramos, tuve un pequeño titubeo, me sentía un poco inseguro, pero ya conocía algo del método Freire y Freinet, eso me dio una luz, en pensar cómo poder trabajar con los niños. Aunque no los aplique al 100%, pero por decirlo así, hice una forma de trabajo muy personal (Profesor TSF).

En esta experiencia de profesor la enseñanza se reduce a una percepción de método, visualizando cómo el profesor a partir de sus conocimientos elabora sus propios métodos o ideologías de enseñanza. En este plano, el docente asume el papel de un técnico de la enseñanza que consume y aplica técnicas pedagógicas diseñadas por otros. Zeicher (1995) considera que los profesores son técnicos cuando su función se reduce a la mera aplicación de lo que otros proponen, asumiendo un papel pasivo en la enseñanza. Quedarse en esta visión, es limitar la enseñanza a una transmisión de contenido demasiado atómica, y el aprendizaje a un producto terminado que para el niño no tiene significado.

Por tanto, para que un profesor entre en otra dimensión en razón de desarrollar su competencia profesional, tiene que luchar y romper esquemas reproductivos, producto de implicaciones culturales, sociales y simbólicas, en la que su aprendizaje estaba situado en un espacio social, en el que las políticas educativas demandaban un tipo de aprendizaje y formación, del que se sostuvo por más de tres décadas.

Hasta éste momento hemos llegado al análisis y discusión del proceso inicial de la enseñanza del profesor en sus primeras experiencias, impresiones, sentimientos, creencias en lo que concierne a su intervención en sus primeros años de servicio. Panorama que permite entender la influencia que han tenido los aprendizajes como experiencia en los distintos espacios familiares, escolares y profesionales. Siendo estos los aspectos desde donde se reconfiguran las significaciones de una experiencia que ha dejado huella en la formación y en la práctica de la enseñanza de la lecto-escritura en educación primaria al predominar y repetirse ciertas conductas o modelos de enseñanza. En lo puntos de análisis de la experiencia reflexiva y significativa, observaremos y comprenderemos el rumbo, transformaciones, significaciones, resignificaciones o sedimentaciones que ha tomado éste fenómeno en la trayectoria de los profesores.

4.2. La región vivida de la enseñanza de la lecto-escritura: voces que demandan atención.

Comprendiendo que el enfoque cultural y social nos da pautas de orientación y reflexión para comprender la formación y acción del profesor, resulta trascendental entender las condiciones, situaciones y vivencias que han sido silenciados en el contexto de la enseñanza. Lo que da la

posibilidad de comprender la visión y acción del docente, no sólo en el sentido académico y profesional, sino también en su formación sociocultural en sus diferentes ámbitos formativos, de aprendizaje y de experiencia, dando eco a las voces de los docentes, donde se resaltan las carencias y debilidades formativas, las dificultades enfrentadas en el contexto y el plus de los profesores ante las adversidades. Aspectos que en la mayoría de las veces en el sector político educativo no se hacen escuchar o no se quieren escuchar para buscar mejorar las condiciones de la enseñanza.

Por tanto, entendemos a la región vivida como el conjunto de voces, situaciones, sucesos y circunstancias que los profesores de educación primaria han vivido en Chiapas durante su trayectoria profesional en la actividad docente, en las que han enfrentado retos y construido percepciones, sentimientos y saberes. Las delimitaciones de esta región vivida están representadas por los espacios vacíos de formación y atención, exteriorizadas en palabras que expresan sentimientos, carencias, limitaciones que hasta el momento no han tenido eco en la estructura del sistema educativo y política pública. Situación del que es necesario cuestionarse sobre ¿cómo lograr una cultura letrada en este tipo de región? Desde esta mirada, queremos dar voz a un contexto al que no se le ha dado eco para el desarrollo de una cultura escrita, letrada o alfabetizada.

Desarrollar una cultura escrita no es cuestión sólo de reformas de enseñanza y modelos educativos a nivel documental o de lo que plantean las reformas curriculares, también tienen que reestructurarse los esquemas de pensamiento, ideas, creencias y conocimientos de los mediadores. Es decir, debe existir correspondencia entre los mediadores y medios. No se puede

hablar de cambios o reformas sino existe una mediación entre estos aspectos. Esto en el sentido de comprender de que no hay reforma educativa sino se da una revolución a nivel cognitivo, cultural, social y económico en el actor primordial de la enseñanza.

Por otra parte, es impensable transformar la enseñanza si no hay condiciones en el escenario, que permitan pensarla y abordarla desde una perspectiva diferente. Para este fin, es necesario desequilibrar y equilibrar sistemas, desestructurar y estructurar pensamientos, desaprender para aprender de forma consciente en las exigencias de y para la vida, aprender a aprender, con un enfoque metacognitivo, crítico y reflexivo para el contexto y en sí mismo.

Al respecto, es importante volver la mirada a los elementos que han dado vida al escenario en que se desarrolla y se ha llevado a cabo la enseñanza: los primeros elementos a valorar son las perspectivas, formas de enseñanza, métodos, visiones y creencias de los mediadores (profesores). El segundo elemento lo constituyen los medios: materiales escritos impresos o electrónico, didácticos y el medio contextual que implica la cultura, formación, escolarización, profesionalización de los sujetos de la comunidad en y con la que se interactúa. De estos elementos y la forma de interacción que se produzca entre estos, tenderá a construirse la realidad que se desea.

Los planes y programas como parte de una disposición central, no ha logrado establecer condiciones para la calidad educativa. Sus propuestas, propósitos y enfoques de la enseñanza carecen de eficiencia y eficacia, quedando limitado a un plano simbólico a nivel de ideal, carente de sentido para la realidad que pide ser tomada en cuenta, valorada, considerando sus

necesidades e intereses, fortaleciendo su cultura y al mismo tiempo respetándola. Todo esto con la consigna de involucrar-nos, comprometer-nos y responsabilizar-nos de las realidades.

En este sentido, el cambio seguirá fragmentado, carente de eficacia y eficiencia. Aunado a la falta de seguimiento, acompañamiento y capacitación seria y comprometida para los actores de la enseñanza. Por lo que el impacto de éstos elementos en un trabajo coordinado, ordenado y de forma corresponsable con los actores, dará la posibilidad de tender las redes de un proceso para que la obra sea exitosa o fracase, o simplemente sea una más que pasa a la estadística de la historia, pero que no hace historia ni la transforma.

En relación a lo que se ha mencionado, es necesario reflexionar sobre éstos espacios vacíos e ir comprendiendo el ¿por qué? de los resultados deseables por las ideologías políticas y educativas no ha logrado un objetivo eficaz y eficiente, con base a los referentes de las reformas propuestas e implementadas. Estos puntos reflexivos, posibilita aventurarse a pensar que las condiciones y situaciones expuestas en éstas vivencias de algún modo tienen relación respecto del ¿por qué a pesar de haber existido tres reformas en éstas tres últimas décadas en el enfoque de la enseñanza del español de educación primaria (Plan y programas de estudio de 1993, Programas de estudio de español 2000, Plan de estudio 2011 educación básica), persisten prácticas que no han revolucionado con eficacia y eficiencia el aprendizaje de la lectura y escritura para que sea de manera comunicativa y funcional, se desarrolle la competencia comunicativa, comprensión lectora, hábitos de leer y buscar información , tal y como lo han planteado estos documentos institucionales emanados por la Secretaría de Educación?

Por ejemplo, el Plan y programas de estudio, SEP (1993), en su enfoque y propósito de enseñanza del español, señala que en ésta se debe “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita” (p.23). La reforma planteada en el enfoque de los Programas de estudio de Español, SEP (2000), parte de un enfoque significativo y funcional. De la que se concibe que comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse” (p.7). Por lo que concierne al Plan de Estudios, SEP (2011), en el campo de formación: lenguaje y comunicación, plantea que la finalidad de éste campo es “el desarrollo de las competencias comunicativas a partir del uso y estudio formal del lenguaje” (p.47). Por tanto, observamos que existen más de tres décadas reformando para un aprendizaje de la lectura y escritura con una significación diferente a la de hace 40 ó 50 años.

Desde esta perspectiva, es posible pensar que una forma de aprender a leer es leyendo y a aprender a escribir es escribiendo. Sin embargo, al escuchar las voces de los profesores y sus experiencias de enseñanza, se logra apreciar vacíos marcados por la vulnerabilidad de los medios y mediación carente de estimulación sociocultural en relación con la lengua escrita, así como de las limitaciones de materiales para el aprendizaje esperado. A fin de lograr que los alumnos interactúen con la lengua escrita y se establezcan ambientes para el fomento a la cultura escrita en una perspectiva en el que se favorezca la comprensión, el sentido crítico y reflexivo.

Para comprender esta situación es importante reflexionar sobre ¿Cómo desarrollar una cultura escrita en un contexto que carece de materiales escritos? ¿Qué papel desarrollan los mediadores ante esta situación? ¿Cómo influyen éstos espacios vacíos en la historia formativa de los

alumnos, profesores y sociedad en general? Al respecto, daremos voz a las palabras de la profesora MGG, para entender cómo vivió este proceso durante sus primeros años de enseñanza con alumnos del primer ciclo escolar.

Uno de los principales problemas que me enfrenté en las escuelas donde trabajé fue, que “carecíamos de materiales escritos, porque para mí qué bonito hubiera sido que cada niño tuviera su libro complementario (profesora MGG).

En esta experiencia de la profesora MGG, comprendemos que la formación tiene historia, y la historia es parte de presente, de la que podemos aprender para transformar el futuro. Al visualizar la carencia de materiales escritos, como espacios vacíos en la formación, estamos comprendiendo que es un medio vital para el acercamiento y desarrollo de la lengua escrita, sin este recurso es difícil crear condiciones para lograr en los alumnos una cultura escrita, ya que la interacción con los materiales escritos permite familiarizarse con éste conocimiento que abre nuevas ventanas al conocimiento y comprensión del mundo. Ferreiro (1996) en su trabajo referente al sistema de adquisición de la lengua escrita demostró que éste aprendizaje se desarrolla más en aquellos menores que vivían en medios donde la palabra escrita tenía usos sociales significativos, a partir del cual el niño va construyendo su conocimiento de la lengua escrita.

En este sentido, repercute la importancia del ambiente sociocultural con materiales escritos no sólo en el aula o área escolar, sino también con los espacios sociales con los que interactúa el alumno para ampliar sus posibilidades y oportunidades de aprendizaje. Sin duda, contar y estar en este tipo de ambiente es vital, sin embargo, es importante pensar qué hacer con ese tipo de contexto, cómo aprovecharlo, cómo generar oportunidades y espacios aprendizaje que no sólo

repercuta en el dominio específico de este conocimiento, sino que trascienda, se movilice, motive y sea parte de la vida cotidiana de los alumnos.

En este contexto es importante comprender la perspectiva del mediador y la postura que rige el trabajo docente a través de los materiales que presenta, la forma cómo lo presenta, la funcionalidad y el sentido o vida que le da a los materiales para el aprendizaje (Nemirosky, 1999). Para ésta autora, los materiales escritos en el aula son fuente de información amplia, rica y aguda; aportan datos medulares, acerca del tipo de situaciones de aprendizaje que se desarrollan en ese espacio y brinda un referente del tipo de teoría educativa que sustenta esa práctica.

Por ejemplo, la Profesora MGG, en su testimonio de la experiencia vivida en contextos rurales al inicio de su práctica docente podemos observar que no hace mención de manera literal sobre la teoría o ideología de enseñanza que predomina en ella. Sin embargo, se logra comprender que su práctica de enseñanza manifiesta características del enfoque conductista, en la que se destaca la relación unidireccional alumno - profesor, al expresar:

Carecíamos de materiales escritos, no había bibliotecas, no dotaban de tantos libros y teníamos nosotros que llevarles algún escrito (periódico, revistas, folletos, entre otros), pero un ejemplar por cada tipo de texto. Lo llevábamos para que nos sirviera en todo el grupo; no sacábamos copias porque no había tanto dinero como para poder sacar una copia a cada niño de cada libro, entonces lo único que podíamos hacer era leerlos, (Profesora MGG).

Al analizar esta situación se visualiza que la profesora MGG, en esa fase de su experiencia a pesar de dar un plus a su trabajo, al activar su iniciativa, creatividad y necesidad de atender y dar

más con lo que no se cuenta en el espacio, manifiesta prácticas arraigadas tradicionales que son producto de su experiencia de aprendizaje en su vida familiar y escolar en los términos y vivencias analizadas y discutidas en el capítulo anterior. Es decir, se limita a una lectura de profesor a alumno, situación que no permite fermentar la interacción entre alumno-alumno, alumno-profesor de forma reflexionada. Aunque escuchar leer puede ser motivante para conocer y aprender la lengua escrita, es fundamental que el alumno viva la lectura al interactuar de manera directa con ella, la comprenda, reflexione, la critique de manera individual y colectiva.

En este proceder de la profesora MGG, el sentido de la enseñanza es movilizadora por su conciencia social, en el sentido de estar consciente de las limitaciones y necesidades del entorno con el que interactúa en el ámbito de su práctica docente, situación que entiende y se compromete no sólo por sentido común o pedagógico profesional, sino también porque lo está viviendo y sintiendo en carne propia. Al respecto Freire (1973) menciona que “el hombre que no puede ser comprendido, fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un ser-en-situación, es también un ser de trabajo y de transformación del mundo” (p.29). Aspecto que necesitan conocer y comprender a conciencia los que diseñan y plantean las reformas educativas y políticas públicas.

Por otra parte, la acción de la profesora MGG, se ve movilizadora por cuestión de su ética personal en relación a los valores de responsabilidad, solidaridad ante las carencias y limitaciones económicas y culturales del contexto, tal y como se logra visualizar en lo siguiente:

Donde más cuesta desarrollar el aprendizaje de la lectura y escritura es en las comunidades rurales, ahí sí cuesta, ¿por qué? porque no hay mucho acercamiento a los

materiales que te puedan servir de apoyo, entonces ahí el maestro se las rifa (Profesora MGG).

Esta forma de entender la realidad por parte de la profesora MGG, está sustentada en su experiencia de vida, en su sentir en relación a las diferentes situaciones que ha vivido por diversos contextos en su trayecto profesional, al expresar *“donde más cuesta desarrollar el aprendizaje de la lectura y escritura es en las comunidades rurales, ahí sí cuesta”* manifiesta una percepción de soledad y abandono institucional, en el que la Secretaría de Educación como sistema instituyente no trabaja en correspondencia con la mediación y necesidades del profesor en el contexto dotando a la escuela con los materiales escritos. Al mencionar *“ahí sí cuesta, ¿por qué? porque no hay mucho acercamiento a los materiales que te puedan servir de apoyo”* observamos en la profesora MGG la importancia de contar con materiales de apoyo para poder fortalecer su práctica, en el sentido de que la cultura escrita no es nato del ser humano, pero que a través de ella se humaniza o deshumaniza, porque este tipo de cultura no es natural, sino que hay que crear y aprovechar los escenarios para interactuar con la lengua escrita. Por tanto, profesor que carece de materiales escritos para enseñar a leer y escribir es como un pescador sin una caña para pescar.

Otro elemento que es parte de la historia y que también se le ha restado relevancia en el contexto político educativo, pero que demuestra influencia en el ámbito de la enseñanza es el aspecto las actividades administrativas que los profesores y profesoras tienen que cumplir. Voz que no ha sido escuchada por años por las autoridades educativas, siendo éste uno de los principales factores que limita o reduce el tiempo académico en los docentes en lo escolar y extraescolar. Esto en el sentido, de que los profesores están más preocupados y ocupados por

cumplir comisiones escolares, proporcionar datos de carácter administrativo, que planificar, argumentar y sustentar sus planes de carácter didáctico y académico o reflexionar sobre su experiencia de enseñanza, atendiendo asuntos pedagógicos para el aprendizaje de los niños. En este sentido, se visualiza al aspecto de la burocracia administrativa como un distractor exterior que aunado a los propios del profesor o del alumno, tiene influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El testimonio de la profesora MGG, nos muestra este sentimiento.

Aunque tengas mucha disponibilidad, puede ser que influyan otras cosas, por ejemplo, tus comisiones que te dan, por ejemplo aquí en la ciudad, te dan muchas comisiones, fuera de tus actividades que tienes que desarrollar en lo pedagógico, tienes que dejar el grupo y salir o encargárselo a alguien, entonces esas cosas, te van dejando algunas cositas al aire, sí, que quizás no logres que se cubran totalmente y para trabajar con esto, necesita una el 100% de tiempo y que no te atrases porque es bien amplio eh, y como van surgiendo, van surgiendo más cosas, más cosas y más cosas, es como un espiral (Profesora MGG).

Desde este panorama observamos que enseñar a leer y escribir es multifactorial, implica al texto, al contexto, a su relación, condición e interrelación. Ante esta situación cabe cuestionarse, ¿cuál es la actitud que el profesor o la profesora debe adquirir? Debido a que si el profesor no cumple con lo solicitado existe sanción administrativa lo cual también fomenta el ausentismo del profesor, factor que va dejando cráteres en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Situación que hace comprender el por qué se agudiza de forma más significativa en otros espacios, como por ejemplo, contextos en los que el docente desarrolla su práctica en escuelas unitarias o bidocente, en la que el profesor es asume un papel múltiple, en la que se desempeña como profesor de grupo, director encargado, intendente, gestor de la escuela y de la comunidad entre otros. Esto en relación a lo que la profesora MGG expresa “*los aspectos administrativos y*

tanto papeleo que hay que entregar, esto es peor en escuelas multigrado". Desde esta perspectiva no sólo hablamos de horas de clases ausente, sino de días de ausencia. Por tanto, ¿qué debe hacer la política educativa y todos los elementos que interactúan en el sistema para que estos espacios vacíos sean atendidos?

En este escenario de la enseñanza, existe otro factor relevante que se manifiesta y que forma parte de los tres pilares que sostienen la estructura del escenario de la enseñanza (profesor-alumnos-padres de familia), es el apoyo de los padres de familia, respecto a materiales para acompañar al alumno en la construcción del aprendizaje. En esta óptica, se visualiza que en las comunidades es crítica la situación que viven los docentes, el aspecto económico es un factor que influye en la educación de los alumnos, porque ahí en muchas ocasiones valoran la situación, respecto a comprar un libro y materiales escritos o comprar un kilo de tortillas.

Las carencias de materiales de las comunidades, también son un ambiente que desfavorece la preparación de las condiciones para el desarrollo del aprendizaje de la lecto-escritura, a pesar de que Meek (2004) exprese que “incluso en medios donde al parecer hay pocos libros y no abunda el papel para escribir, las revistas, la televisión o hasta alguna playera despiertan la pregunta “¿qué dice ahí?” esto no basta para lograr una cultura escrita, aún menos cuando la cultura familiar del alumno no es letrada, siendo el profesor y la escuela uno de los principales medios y mediadores para lograr propiciar el desarrollo de la cultura escrita en ese medio . Al respecto, la profesora MGG nos expresa lo siguiente:

Una de las dificultades que junto con los padres de familia, era la falta de material para trabajar, ahí no te vendían nada, si tú pedías, una hoja blanca, no te lo llevaban, no hay

papelería, no hay donde conseguir materiales, si tú pedías colores, tampoco; entonces, las dificultades directas no eran conmigo, sino el problema era de que ellos no tenían donde, tenían que ir al pueblo y el pueblo eran como dos, tres horas de ahí. La forma como lo pude realizar las actividades de lecto-escritura, fue llevando materiales, pero no para todos, sino compartiéndolo, y sobre todo, te digo, llevaba mucho audio, tenía una grabadora y ahí les ponía cuentos y canciones, no me quedaba de otra (Profesora MGG).

El esfuerzo de la profesora MGG y la creatividad para hacer llegar el conocimiento de la lengua escrita, nos demuestra la voluntad, ética, el compromiso social y la competencia profesional de buscar los medios necesarios para el desarrollo del aprendizaje, siendo este un punto que no tiene validez como contenido curricular, ni valoración en los planteamientos evaluativos a los docentes. En esta situación observamos que la profesora hace más de lo que el sistema le otorga, es más humana, por otra parte se visualiza como la pobreza tiene relación con la enseñanza, la educación, la alfabetización y el aprendizaje de la lengua escrita. Estas limitaciones se hacen sentir en el proceso, sin embargo, a pesar de las adversidades la profesora busca alternativas para lograr su objetivo, el aprendizaje de la lectura y escritura, enfrentando situaciones que el sistema educativo no ha logrado dar atención. Comprendiendo que las carencias, también despiertan la creatividad y que ante una adversidad, siempre resalta el espíritu de humanidad, solidaridad, valores y compromiso.

Una situación similar es la vivencia del profesor AMS, respecto a las limitaciones de los materiales didácticos o aprendizaje para el alumno, además de la dificultad de acceso por la lejanía y ubicación geográfica de la localidad y de la carencia de cultura escrita de la misma, por lo que es interesante cuestionarse ¿Cómo lograr una enseñanza que desarrolle una cultura escrita y un aprendizaje de la lengua escrita ante esta adversidad? La paciencia, perseverancia, optimismo, compromiso y responsabilidad del docente es una virtud que ayuda a salir adelante

ante la adversidad. Aunque la situación del escenario de enseñanza era crítica para el profesor AMS, siempre buscó lograr su objetivo de enseñanza. Pero ¿es posible desarrollar o construir un aprendizaje de calidad, ante la siguiente situación?

En una comunidad llamada Carmen Zacatal, Municipio de Jitotol, Chiapas, tuve el reto de atender un grupo de 50 niños de primer grado, de lengua tzeltal y tsotsil, con un espacio inadecuado para los niños, con 18 mesabancos o pupitres de maderas antiguos en el aula, en el que debían sentarse 4 niños en cada mueble. Los niños llegaban sin desayunar, esperando el desayuno escolar a las 10:00 am o cuando las mamás comunicaban que estaba listo el desayuno, cuando no había desayuno, los niños a la hora de recreo regresaban a sus casas a tomar pozol, casas que geográficamente estaban a una distancia de 400 metros o un kilómetro aproximadamente, entre cerros. Los niños tenían que trabajar con un pedazo de lápiz, y un cuadernito, los libros llegaron después de tres meses de haber iniciado el ciclo escolar, era una locura (Profesor AMS).

Esta experiencia es una muestra y un reflejo de las condiciones en las que desarrollan la enseñanza profesores de educación primaria, con escenarios montados en contextos con limitaciones. Aunque este es un factor con los que siempre han lidiado los profesores en los procesos de enseñanza, que se ha llegado a visualizar como algo natural y que forma parte de la cotidianidad, de las que se a pesar de las implicaciones existe la demagogia por parte de las autoridades de exigir calidad educativa, de evaluar de manera estandarizada. Ignorar estas condiciones es evadir una corresponsabilidad social y política educativa, en la que el sentido pedagógico se debilita para responder a una demanda social. Lo que hace ver al docente como el único responsable de la educación. Aunque el profesor AMS, busca el modo de responder a una necesidad y adversidad, su esfuerzo se ve limitado al tratar de desarrollar sus actividades, por ejemplo, cuando el profesor AMS, expresa:

El mobiliario del aula no me ayudaba para organizar actividades en equipos, explicaba la actividad y los niños sólo te quedaban viendo, otros peleaban con sus compañeros para poder sentarse bien en el mesabanco (pupitre), ya no sabía si hablar más fuerte, o ponerme a llorar, por no encontrar el modo de cómo trabajar con ese grupo de alumnos y con esas características particulares de la región. Lo primero que hice fue pensar en

cómo establecer comunicación con los niños, por lo que busqué a un niño que me entendiera y fuera mi intérprete para poder comunicarme y realizar actividades para lograr que los niños entraran en contacto con la lectura y escritura (Profesor AMS).

En las diferentes trayectorias que los profesores han trazado en su recorrido por los diversos contextos de enseñanza, han convivido con elementos experienciales que convergen, aunque en diferentes tiempos y espacios, pero existen perspectivas de enseñanza coincidentes. En esta mirada, observamos la vivencia de la profesora MCO, en la que al igual que el profesor AMS, experimenta una situación similar en el contexto de la enseñanza.

En primer lugar se demuestra la limitación que se provoca en el establecimiento de comunicación, en el encuentro de dos diferentes lenguas en el mismo escenario, la predominante refiriéndonos al profesor (hablante del español) y la de los alumnos (lengua materna tsotsil y tzeltal). Una limitación que va más allá de la simple comunicación entre emisor y receptor, que demanda una relación en la que además de entendimiento mutuo exista preservación cultural de la cultura local de los alumnos, potenciando su lengua materna, ya que la lengua es el principal instrumento de la preservación de la cultura (Schmelkes, 2002). De este modo la mediación del profesor, sus métodos, su forma de enseñar, además de reducirse a una transmisión de contenido, descultura al medio social, a través de la imposición de una nueva lengua que sustituye a otra.

Pero ¿qué relación tiene la diferencia del lenguaje entre los actores educativos docentes-alumnos con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura? Es evidente que la comunicación a través del lenguaje oral es primordial para poder establecer una relación con los otros, aunque no es el único medio, pero es el más común en nuestro contexto social. Sin embargo, el tener el mismo lenguaje no garantiza que alumno construya un aprendizaje

significativo y adquiriera la cultura escrita sin ningún problema.

Este aspecto da elementos para pensar por una parte que la situación no es sólo de carácter de lenguaje o comunicativo, sino también involucra lo metodológico, pedagógico, a las percepciones, pensamientos, saberes y concepciones de los profesores, y por otra, los aspectos de carácter social y cultural del alumno. Pero además de esto es necesario volver la mirada en cómo presenta el conocimiento, a través de qué medios y cómo el alumno crea significado de su aprendizaje al recuperar elementos de su cultura, de su vida diaria y de su medio. Porque al nombrar lo que conoce le da existencia y adquiere significado. Schmelkes (2002), expresa, existe lo que se nombra, la lengua nombra lo que tiene significado. Por tanto, el aprendizaje de las letras aisladas al presentárselo al alumno no tiene significado, porque no nombra algo con sentido ni relación en su vida. Por tanto, un profesor que no comprende el contexto, la cultura, el lenguaje, y cómo aprenden los niños, es un profesor sin herramientas para la preservación y producción de la cultura.

En este sentido, es importante establecer una relación de conciencia con el mundo que nos rodea, de saber qué es lo que existe en ese espacio y con ello construir la mediación significativa para el aprendizaje, cambiando el enfoque conductista, de conquista, de dominio, de no iniciar imponiendo un lenguaje, una cultura dominante, que sobrepase los derechos de una cultura.

De esta forma la experiencia de la profesora MCO en sus inicios de enseñanza en la que manifiesta “*primeramente vencer la dificultad de la lengua*”, demuestra una visión de poder, de conquista, de lucha, de predisposición, producto de una cultura de dominio de una tradición, así

como de una carencia formativa, de limitaciones reflexivas y críticas para enriquecer, preservar y producir cultura en y para la cultura local. Esta experiencia permite comprender una enseñanza predispuesta que condicione, estructurada con percepciones dominantes, de poder, antidemocrática que se antepone a las necesidades e intereses del contexto. Desde esta óptica la presencia de la escuela condiciona la formación de los alumnos y deforma la cultura de los mismos.

Por tanto, la escuela como institución social ha legitimado e institucionalizado este tipo de prácticas de enseñanza por la inexistencia de un sistema y política educativa que centre la mirada en estas demandas sociales, con un trabajo serio y comprometido, en el que la transformación no se quede únicamente a nivel de reforma documental, sino desde una perspectiva teórica – práctica, reflexiva, crítica en la que participen y se involucren todos los actores educativos. A fin de no dar continuidad a una ilusión artificialista que conduce a la ilusión del tecnócrata, que cree poder constituir o transformar las instituciones por decreto, o a la ilusión del evolucionista, para quien el pasado solo puede suministrar el ejemplo de formas inferiores a las formas actuales (Bourdieu, Chamboredon y Parsseron, 1975). En esta perspectiva, estos autores expresan que Durkheim recuerda la complejidad de las determinaciones que una institución social debe a su pasado y al sistema de instituciones en el que se inserta.

En esta mirada los profesores instituyen sus creencias, prácticas, en la cotidianidad, en el contexto del propio sistema educativo, normativizándose e instituyéndose en la formación de estos profesores por décadas, configurando estructuras propias del sistema, reflejas en sus percepciones, modos de pensar, creencias, saberes, que han complejizado el pensamiento, las

prácticas y modos de actuar en los tiempos presentes. Situación que ha entrampado el panorama del cambio en los tiempos actuales.

Por una parte, se encuentran profesores en condiciones de formación vulnerable ante la exigencia del siglo XXI, dotados de elementos tradicionales, reproductivos de aprendizaje, con percepciones de continuar la conquista aunque de manera inconsciente, carente de herramientas críticas y reflexivas para la comprensión y relación con el contexto, y por otra, las exigencias de un sistema educativo tecnócrata y político que exige un cambio urgente, a base de presión, autoritarismo, en el enfoque de enseñanza.

Si en esta situación no existe una mediación en el que se conciba el cambio como un proceso, en el que exista un acompañamiento, que comprenda la historia del mismo sistema y de todos los actores educativos, el cambio se entrampara en reformas a nivel documental, careciendo de sustento e impacto en la implementación. Desde esta mirada, nada puede ser comprensible sino conocemos la historia de formación del sujeto, por lo que un cambio o transformación no es de facto, tiene estructuras sociales y culturales sedimentadas que hay que saber comprender para movilizarlas. Reflexionar en lo vivido, abre la posibilidad de ahorrarnos la recaída en los errores que ya han sido cometidos. Como por ejemplo, continuar matando el espíritu de las culturas de los pueblos que tienen una lengua diferente al español, al seguir imponiendo o haciendo llegar la lecto-escritura sin considerar la lengua materna local, ni comprender el contexto con el que se interactúa.

Lo analizado, es una perspectiva que nos permite comprender la experiencia de la profesora

MCO al expresar “primeramente *era vencer la dificultad de la lengua, tuve que valerme de un intérprete, un niño que sí supiera hablar español para que a ellos les tradujera lo que yo trataba de decirles*”. En esta perspectiva la trama de la complejidad de la enseñanza de la lecto-escritura en este contexto, no se encuentra únicamente en tener dominio de la lengua del lugar por parte del profesor o profesora para establecer comunicación , sino de una relación de contacto con el contexto, de conocer lo que ahí existe, para hacer significativo el conocimiento, el medio y la mediación, así como tener una idea clara de acercamiento al objeto y de una estrategia que permita crear las condiciones para establecer el un vínculo para el proceso de la enseñanza – aprendizaje.

Analizando la siguiente experiencia de la profesora MCO, podemos comprender que las realidades a pesar de experimentarse con el mismo cuerpo no son homogéneas y las construye en interacción con el mundo. Este tipo de situaciones es la que de algún modo transforma tu realidad, creencia, saberes, imaginarios y supuestos. Es decir, interactuar con la realidad, con el mundo, experimentar las situaciones desde lo que es y no desde lo que se piensa que es, te transforma, te ubica, te permite aprender de manera más significativa y consciente. Observemos el testimonio de la profesora.

El segundo problema fue encontrarme en un aula pues muy diferente a las que yo había visto en la ciudad, mi pizarrón lo hicieron armando dos tablas y pintándola de negro con lo que trae las baterías adentro sin saber que es altamente tóxico, imagínate las condiciones tan difíciles y tan adversas a las que hay que enfrentarse y luego las mesas y todo eso, el espacio físico ni siquiera era el adecuada porque no podías tener un lugar cómodo, aunándole a toda la dificultad, entonces lo que la lógica me decía, que lo primero no me interesaba trabajar en ese momento con el objeto de aprendizaje (lectura y escritura), era más bien castellanizar a los niños (Profesora MCO).

En esta experiencia, se comprende cómo se transforma la percepción de un sujeto cuando no ha experimentado un mundo social, cultural y económico diferente a lo que ha vivido, situación que limita la visión de entender que existen otras realidades en condiciones diferentes. Al respecto, Piaget (citado en Cerda, 2005) sugiere “que el aprendizaje en cualquier edad necesita del contacto con la realidad concreta, en el que el sujeto tiene que ser activo, tiene que transformar las cosas y tiene que encontrar en los objetos la estructura de sus propias acciones” (p.63). Concientizándose, de esta forma del abismo que se ignora existe entre diversos grupos sociales y culturales, y de algún modo se deje en desventaja en los proyectos formativos escolares.

De esta forma muchas veces nos atrevemos a dar puntos de vista desde nuestra posición determinada por el espacio social, (Bourdieu ,1996). Pero ¿qué mueve una posición en un determinado espacio social? La concientización en relación a la reflexión por una situación vivida, permite transformar una posición o postura ante una determinada realidad, adquiriendo conciencia del peso que tiene el rol docente que desempeña, del compromiso social que le corresponde en el nuevo escenario de enseñanza. Para movilizar este tipo de experiencia anecdótica es necesario concientizarse y asumir posiciones y responsabilidades, por ejemplo, cuestionarse sobre ¿Qué es mi compromiso y responsabilidad en el escenario de la enseñanza o cómo mediador del aprendizaje? ¿Qué puedo hacer desde la perspectiva de lo que he dejado de hacer y lo que he realizado reconociendo mis errores y aciertos, así como mis debilidades y fortalezas?

En este panorama, observamos los elementos que convergen en las experiencias desde una

mirada anecdótica, tales como las limitaciones, carencias materiales, reproducción de formas de enseñanza, manifestadas en las profesoras y profesores de educación primaria. Ante esta adversidad, el compromiso, el optimismo, la actitud positiva siempre son buenos aliados para superar de algún modo cualquier situación. Por ejemplo.

En mis tres primeros años de servicio llegué a una comunidad, que no había agua, no había luz, era una ranchería y las casitas estaban bien retiradas, ahí los niños, sinceramente llegaban porque realmente querían aprender, desgraciadamente no teníamos, no contábamos con tantas cosas que se cuentan ahora, entonces, siento yo que ahí era poco lo que podíamos llevar, porque eran 12 horas de camino y cargar tantas maleta. Era un tanto pesado, pero aun así, llevábamos carteles, revistas, periódicos, que esto, que el otro y hacíamos que los alumnos practicasen la lectura, quizás no había tantas cosas que influyeran (distractivos) en la que no les guste leer, no había tanto, no había tanto medio de comunicación (televisión), (Profesora, MGG).

Cuando existe el compromiso en el trabajo, no hay adversidad que haga de la situación un obstáculo para desarrollar el aprendizaje. En esta experiencia observamos cómo la intervención de la profesora MGG rompe rutinas y genera nuevos escenarios de enseñanza desde una perspectiva del placer de enseñar, de lograr una interacción y contacto con la lectura por gusto, esto al expresar *“citaba a mis alumnos y le decía, alguien no había problemas de que llegara en la tardes, que llegaran y llevaran lo que más les gustara leer y ya te llevaban que una revista de esas que hay en las rancherías de vaqueros y todo.* En este sentido, es importante reflexionar, como el rezago educativo también tiene historia y carencias que han quedado en las voces, percepciones y sentimientos de los profesores, historias que no se han develado para analizar la calidad educativa, historias que reflejan la realidad de un pueblo que reclama atención, no de políticas que entretienen al pueblo con regalías y diezmos, ni de sustento o correctivos, sino de una formación con autonomía, con criterio, con voz.

Lo único que alcanzábamos a llevar era una grabadora y tu casete y con pila porque no había luz, entonces ahí los niños al 100% estaban dedicados al estudio, pero te digo, teníamos muy pocas, muy pocos apoyos en aquél tiempo, lo poco o lo mucho que hicieras lo hacías solo y porque te gustara y para mí fue muy bonito, una experiencia muy bonita, porque en las tardes citaba a mis alumnos y le decía, alguien no había problemas de que llegara en la tardes, que llegaran y llevaran lo que más les gustara leer y ya te llevaban que una revista de esas que hay en las rancherías de vaqueros y todo, menos que te llevaran libro, ¿verdad? entonces ahí, pareciera que te fuera a costar mucho introducir a la lectura al niño, no te cuesta, lo que cuesta es tener o contar con materiales que apoyen más a la adquisición de la lectura y a tener un poquito más de conocimientos, es muy cerrado (Profesora MGG).

Al analizar esta experiencia, comprendemos un reclamo no sólo al sistema político educativo, sino hacia los mismos profesores que cambian de perspectiva, según las condiciones, el tiempo y el espacio. Es decir, la profesora MGG, al vivir en la comunidad, de daba la oportunidad de convivir e interactuar mayor tiempo o estar en contacto con sus alumnos y la comunidad, estableciendo vínculos y espacios culturales formativos, y ganando un espacio, respeto y admiración por parte de la comunidad. Situación que al estar en un lugar más accesible y comunicado geográficamente o urbanizado, es difícil continuar creando este tipo de procesos. Sin embargo, este tipo de actitudes no es una generalidad, existen casos en que son los propios profesores que denigran su papel y función ante la sociedad. Observemos lo que nos comparte la profesora MGG.

Por otra parte, también te encuentras compañeros docentes que no hacen su trabajo con ética y responsabilidad, y dejan situaciones como de este tipo que acabo de mencionar (pasan a los niños sin saber leer, son faltistas), y eso como que denigra un poco la imagen del maestro (Profesora MGG).

Continuando con las experiencias que han quedado en un capítulo anecdótico de la trayectoria profesional de la profesora MGG, podemos observar en el siguiente fragmento cómo la tecnología, por ejemplo, los televisores, también han jugado un papel para minimizar la

importancia de la cultura escrita en los hogares, llamando más la atención que el desarrollo de capacidades intelectuales del ser humano.

Al llegar a una comunidad donde ya había luz, ya empezaban las televisiones, están más cerca las casas entonces los niños en la tarde lo ocupan para jugar, me di cuenta que esa convivencia los vuelve más despiertos, participan más; pero con el asunto de la llegada de las televisiones ya no querían llegar a la escuela por las tardes o se quedaban jugando, entonces allá sí me costó un poquito desarrollar el aprendizaje de la lectura y escritura, a veces los alumnos ya no te quieren hacer caso, tú les das indicaciones y no te quieren hacer caso, pero aun así logré introducirles un poquito lo que es la lectura, lo malo es que ya estaba en segundo y parecían niños de primero, entonces, haz de cuenta, vas a enseñarles como primero y todavía que se vayan introduciendo a la lectura, entonces eso es lo que cuesta (Profesora MGG).

Las políticas públicas demandan de los profesores una formación integral, competitiva, en situación de estar a la vanguardia en relación a los tiempos, a la globalización, pero el enfoque con que llegan las tecnologías a las comunidades o a la gente está en correspondencia a intereses que no precisamente tiene que ver con el desarrollo educativo para lograr el país que se desea. Si en la dinámica de estos implementos se desarrollaran programas educativos, culturales, que vincularan acciones con los planteamientos curriculares, la formación de las personas en el país tendría mayor impacto formativo, de la cual estaríamos hablando de un trabajo colectivo e integral, entre formadores, y medios como dispositivos formativos. En este sentido, habría que seguir reflexionando sobre estos factores en el medio, para no sólo enfocar la mirada en el docente.

Por otra parte, es importante asumir responsabilidades compartidas y ser coherentes con lo que reflexionamos, si bien es relevante develar que existen distractivos que son poderosos y que intervienen en la formación de los niños o las personas, también es necesario reflexionar sobre lo

que ha hecho o dejado de hacer cada actor social en sus tareas educativas. De igual forma, es relevante poner la mirada en los planteamientos políticos educativos, en el sentido de que el sistema educativo, exige del profesor una mejor preparación, estar a la vanguardia con los tiempos, pero valdría la pena reflexionar ¿en qué se ha comprometido el sistema educativo para lograr tal exigencia? ¿por qué a pesar de destinar presupuesto educativo, para mobiliario, equipamiento de las escuelas e infraestructura en general, así como formación y capacitación de los profesores, continúan los rezagos tanto en la parte material y humana? ¿se destinaron realmente los recursos a sus objetivos? ¿tendrá relación estas carencias con la falta de seguimiento, operatividad o capacidad del mismo sistema? O también el sistema educativo ha sido víctima de la corrupción y manipulación de intereses particulares y no de lo que la sociedad demanda? Como podemos observar, existe una corresponsabilidad social de la que es urgente asumir cada actor su papel y responsabilidad.

En esta perspectiva de análisis, aunque las experiencias están agrupadas y consideradas en un nivel anecdótico, forman parte de la de formación del docente y de la historia del sistema en que se ha estado formando, de la que es necesario comprender para autocomprendernos y co-comprendernos. Cada situación es diferente ante los tiempos y los espacios, los cuales conforman el escenario en que se ha movilizad el docente. Tal movilidad no es sólo física, ni de espacio ni de tiempo, sino de la movilización de experiencias, conocimientos, de formas de conocer, comprender, leer e interpretar la realidad y a partir de eso movilizarse involucrarse y comprometerse para intervenir. En esa dinámica de movilidad de experiencias, el tiempo y el espacio se entrelazan y las experiencias pierden fronteras. Connotación que permite entender que entre las experiencias previas y las nuevas experiencias no existen distancia, siempre están en

constante movimiento. Lo vivido ayer es parte del hoy, y lo vivido hoy tiene colores del ayer. En esta óptica observamos, cómo la región de la experiencia es dinámica, en el que las fronteras son delimitadas por la propia experiencia, la relación e interacción con el contexto, las cuales trascienden y se movilizan por la reflexión y acción vivida.

En este entramado de condiciones e implicaciones en que se han vivido y se configuran las experiencias, es necesario tener en cuenta, que la tarea de la enseñanza, no implica únicamente la responsabilidad del profesor, sino también la de los padres de familia, los intereses y valor que estos le den a la educación de sus hijos. Analicemos lo siguiente:

Por eso yo en primer año, que es el cimiento de la educación en primer año, deben ir bien, bien, asegurados, pero entonces dice mi director: “pues no lo podemos bajar a los niños a primero, vamos a hablar con los papás”, los llamamos los papás de los dos niños, dijeron que no, que porque estaban invirtiendo en los niños, estaban gastando mucho en los niños, pensé debe ser por lo del apoyo de oportunidades que va a recibir el niño. Así que se fueron, ahorita y los pasaron a cuarto los niños, ¿cómo? ¿Quién sabe? (Profesora MVV).

En esta experiencia, observamos una situación crítica, en el sentido de entender lo lamentable de la visión de los padres de familia, que esta movilizada por un interés económico, no por un deseo académico, educativo y formativo. Aspecto que desafortunadamente se vive en muchos contextos tanto urbanos como rurales ¿qué relación tiene la visión económica de los padres con la enseñanza del profesor, respecto a la formación de sus hijos en el aprendizaje de la lengua escrita? El anteponer los intereses económicos de los padres sobre el aprendizaje de los niños, los propósitos y los procesos de la enseñanza -aprendizaje se debilita, pierde el sentido formativo. Situación que permite la continuidad a los espacios vacíos de aprendizaje y el fomento al rezago educativo y social. Aunado a esto se presenta la perspectiva del sistema educativo.

En este sentido las políticas públicas ha contribuido a desarrollar prácticas, no solo de corrupción social, sino también académica y cultural, que tienen un trasfondo político, no en sentido de establecer condiciones para una sociedad productiva, sino reproductiva, condicionada para cualquier tipo de requerimiento de evento político ya sea electoral o con otros fines, pero que se simula como apoyo al sector educativo. Estas políticas públicas, de algún modo afecta el proceso y poder académico del docente. Ahora se llega a la escuela por el estímulo económico, situación que hace pasar a un segundo término el aprendizaje.

Ahora solamente puede reprobar una sola vez al niño y al siguiente pasarlo. Si lo repruebas en segundo, por decir algo, no lo puedes reprobar en tercero, porque al registrarlo por el sistema de internet te lo rechaza, tiene que pasar, entonces, ¿a dónde vamos? aquí un maestro tiene que vérselas, ingeniárselas, cómo le hace, hablar con los padres de familia, estamos hablando de aquí del medio urbano para que los padres de familia brinden un mayor apoyo en colaboración con el maestro, invitamos a los padres a que vean una clase para que vean cómo queremos que nos apoyen, cómo van a trabajar y en un momento señalarles, “así vamos a trabajar, así quiero que nos apoye”, no nada más decirle, señor padre de familia. Ha dado resultados!. Pero, desgraciadamente no todos, lo llevan efecto, pero sí, me pongo a pensar, cómo va a pasar, se necesita un trabajo extra. Si esos niños no aprenden en sus casas, van a salir mal preparado y más con eso de las tecnologías que llegan y los papás no están y sólo en la televisión están, la televisión no te ayuda, a veces ven más que cosas que no deben de ver (Profesor UJB).

Al analizar este tipo de experiencias, de alguna forma podemos aventurarnos a pensar que la Secretaría continúa construyendo castillos sin cimientos. En el sentido, de proponer normas con trasfondo administrativo, donde todo se quiere solucionar a base de leyes, reglamentos, sin considerar las realidades y necesidades del proceso y de los actores. De igual forma es importante reflexionar sobre ¿qué es lo que tienen al alcance los profesores y profesoras para lograr que el alumno pase al siguiente grado con los elementos básicos de aprendizaje? Estas reflexiones hacen pensar en un trabajo de preparación en equipo y contextual, la cual va más allá

de la pura administración. Este planteamiento, implica asumir responsabilidades con cada uno de los actores, los padres de familia con su apoyo en casa, la Secretaría en su acompañamiento de preparación de los profesores, y los docentes continuar actualizándose con sus capacitaciones pedagógicas, didácticas, teóricas y prácticas para la enseñanza.

Estas experiencias relatadas por los profesores y profesoras son experiencias que tienen un sentido anecdótico, porque implica un recuerdo situacional que lo tienen presente a pesar de los años y es parte de acontecimientos que han quedado en la historia personal y profesional. Encontrar el significado a estas situaciones vividas, implica reflexión. En el siguiente punto desarrollaremos el análisis de las experiencias que han tenido una implicación reflexiva por el propio docente.

Lo relevante del análisis de estas experiencias es observar el proceso de cómo se transforma y/o reproducen las rutinas de enseñanza, por lo que es necesario traer a cuenta las vivencias y experiencias de éstos profesores y profesoras a otros espacios, de las que se resalta la formación en la práctica profesional y los espacios de interacción y formación con las que interactúa. Considerando a todas éstas situaciones vividas como elementos constitutivos de la formación que se constituyen en el espacio social en el que se interactúa. Bourdieu (1996), expresa que:

El espacio social está construido en forma tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situadas en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes, y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, de producir por lo tanto prácticas también semejantes (p.131).

Desde esta perspectiva, podemos comprender que las transformaciones de los profesores son producto no sólo de las influencias y transformaciones sociales, sino también culturales,

económicos y políticos, que son parte de los elementos constitutivos de un sistema. Situación que hace comprender que los cambios en las percepciones y prácticas de la enseñanza tienen una connotación histórica formativa que hay que saber comprender y entender para emprender reformas que muevan las estructuras escondidas en los profesores.

Lo mencionado, posibilita a comprender que es necesario, reflexionar sobre la práctica, resaltar las experiencias y dar valor y continuidad al sentido reflexivo de los profesores respecto a lo que han vivido, a fin de no caer en los mismos errores que ya se han cometido, como por ejemplo, continuar reproduciendo esquemas de enseñanza y aprendizaje. Perspectiva que posibilita a pensar dar un giro a las perspectivas, creencias, supuestos y práctica de los actores educativos y de todo aquel que esté interesado en la enseñanza.

CAPITULO V. ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA Y PRÁCTICA PROFESIONAL: EXPERIENCIA REFLEXIVA

En éste capítulo se presentan las experiencias que tienen implicaciones reflexivas que van más allá de lo evocativo, recuerdos y vivencias referidas como simples pasajes de la vida. Perspectiva, en que el sujeto tiene la oportunidad de conocer, reconocer y reconocerse, desde lo vivido. Movilización que se da a nivel cognitivo y afectivo. Espacio en el que se generan las condiciones para el cambio y transformación a nivel perceptivo sobre la práctica de la enseñanza. En este sentido, el significado de la experiencia está dado por la reflexividad de lo vivido, lo que le permite encontrar un sentido a la práctica actual de los profesores en la zona 078, de Tuxtla Gutiérrez. Región que no se distingue únicamente por ser una sede de privilegio socioeconómico y geográfico, sino por el privilegio de poseer un capital experiencial reconfigurado en espacio temporal de la trayectoria en el que la reflexividad tiene una connotación diferente al de un imaginario, supuesto, idea o creencia, es decir, está sustentada y movilizada por la experiencia vivida.

En este contexto se da cuenta de las experiencias vividas en la enseñanza de lecto-escritura de los profesores de educación primaria, y de los momentos y espacios que fueron claves en la constitución de las mismas. De acuerdo al modo reflexivo, significación e implicación de lo que ha dejado la situación vivida y enfatizando en las características observadas en cada experiencia, se ha organizado las temáticas para comprender la construcción de significado de la enseñanza en los diferentes momentos vividos.

- a) La experiencia reflexiva: un dispositivo inicial para romper con las prácticas rutinizadas.
- b) Retos en la enseñanza vivida
- c) Experiencias para comprender la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura como proceso en el espacio vivido.
- d) Un doble reto en la enseñanza inicial del profesor

El contenido de estas temáticas está impregnado de evocaciones de vivencias de enseñanza de los profesores con sentido reflexivo que moviliza a nivel cognitivo y afectivo. Espacio en el que se generan las condiciones para el cambio y transformación a nivel preceptivo sobre la práctica de la enseñanza. De este modo, la experiencia reflexiva se distingue de la anecdótica por su implicación reflexiva con más profundidad, en el que la configuración de percepciones por acciones rutinizadas se deconstruye por la reflexión al poner en movimiento la experiencia previa con lo vivido en el presente, lo que permite reconfigurar una nueva experiencia. Esta definición está configurada a partir de conceptos y referentes teóricos de Bárcena (2005) y Schön (1998), en el que se pondera la reflexión en y sobre la práctica o la experiencia, a la que puedes recurrir para significarla, es decir, la experiencia se vuelve un espacio de encuentro significativo de la que se puede aprender. Esto desde la perspectiva de Boud, Cohen y Walker (2011), también implica una movilidad afectiva, un cambio en la percepción de la enseñanza. En lo que respecta a la aportación de Giddens (1995), se retoma el concepto de reflexividad como un acto consciente que implica reflexión y tener conocimiento de causa sobre a lo que refieren los agentes.

En esta perspectiva, la experiencia reflexiva, se concibe como el modo de volver la mirada a los sucesos, eventualidades, casos, procesos y acciones, en el sentido de ser capaz de darse cuenta de las implicaciones y efectos de lo se ha puesto en práctica. Este acto de hacer consciente lo vivido, moviliza al pensamiento, desequilibra percepciones y desautomatiza rutinas en el momento de descubrir cambios por sí mismo desde su interior o en interacción con otros sujetos, lo que permite comprender la realidad desde un enfoque diferente. Situación que de manera simbólica pone en movimiento la experiencia previa en relación con la que se vive en el presente. En este contexto, se da cuenta de las experiencias reflexivas como un dispositivo inicial para romper con prácticas rutinizadas.

5.1. La experiencia reflexiva: un dispositivo inicial para romper con las prácticas rutinizadas.

La reflexión, según Bárcena (2005), es una experiencia, y reflexionar es pensar. De esta forma una práctica reflexionada adquiere sentido no sólo como experiencia, sino como dispositivo de análisis que te ayuda a transformar tu práctica, a través del reconocimiento de tus errores, aciertos, de lo que hiciste o dejaste de hacer en tus prácticas de enseñanza vividas y de las situaciones de las que se han configurado las experiencias. Una experiencia en su carácter reflexivo es mover y hacer consciente las vivencias evocadas no sólo a nivel cognitivo, sino también afectivo, aspectos que posibilitan las condiciones para el cambio y transformación a nivel perceptivo.

Van Manen (citado en Bárcena, 2005), expresa que “el sentido de la acción educativa viene frecuentemente por un tipo de reflexión sobre los recuerdos, algo así como una memoria reflexiva, una rememoración sobre la acción pasada y convertida en gesto, en hazaña, en acontecimiento” (149). Esta forma de entender la experiencia, abre la posibilidad de visualizar en los docentes el modo de cómo, construyen sus experiencias a través de la reflexividad. En ese vaivén analítico intelectual, en el que el contenido principal de análisis son los recuerdos y hechos pasados en relación a los del presente, en el que se reconocen a sí mismos en sus prácticas y en ellas las implicaciones, afectaciones y logros de los sucesos, observamos como los docentes deshacen de forma analítica los elementos que habían constituido, como por ejemplo, un concepto, una creencia, una idea o una teoría vivida que se había configurado en una práctica rutinizada y tradicional de enseñanza.

En el testimonio del profesor AMS, podemos observar algunos de estos elementos que se ponen en juego en la construcción de la experiencia de enseñanza y del aprendizaje, partiendo de aspectos como rutinización e institucionalización hasta llegar a la reflexividad como factor clave para la constitución de la experiencia.

Bueno, pero quiero reconocer que tengo hasta el momento limitaciones en la comprensión lectora, realizo lecturas pero porque tengo que hacerlas y en ocasiones lee algo que me llama la atención (Profesor AMS).

El reconocimiento de las implicaciones de un aprendizaje vivido, bajo esquemas de enseñanza con perspectivas de repetición y mecanización, es un elemento que implica reflexividad. Aspecto que permitió al profesor AMS comprender que ese tipo de enseñanzas refuerza, pensamientos, creencias, ideas y saberes en diferentes grupos sociales con los que se interactúa y desarrolla prácticas semejantes. Reflexionar sobre este tipo de experiencia, para cambiar actitudes,

conductas y concepciones en la enseñanza. Comparto la idea de Ferreiro (1999), quien expresa que en la enseñanza debe existir un cambio en la idea preestablecida, pasar de una notación puntual de los aspectos sonoros del lenguaje a una concepción del sistema de escritura como sistema de representación. Es decir, la enseñanza debe trascender de su perspectiva atomística a un enfoque en el que leer y escribir signifiquen dos maneras de comunicarse, con un sentido comunicativo, en el que la comunicación fluya y este en un movimiento natural de dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana. En el que la cultura escrita sea el medio y posibilidad de conocer, reconocer y reconocernos.

En la experiencia del profesor AMS, se observa cómo las evocaciones de las experiencias de aprendizaje están presente en su enseñanza, las cuales tienen relación con las experiencias de aprendizaje que vivieron en el ámbito escolar respecto al conocimiento de la lecto-escritura. Al relatar su experiencia, el profesor reconoce su forma de aprender y adquiere conciencia de las ventajas y desventajas de este tipo de aprendizaje. Al referir que el profesor llega a tomar conciencia de su forma de enseñanza se comprende que ha logrado discernir y comprender de lo que se puede favorecer al enseñar desde su perspectiva vivida, en el grado de hablar con conocimiento de causa porque ya lo ha vivido en su aprendizaje y su enseñanza.

La construcción de una perspectiva y conocimiento vivido, permite comprender que el profesor de algún modo adquiere conciencia y reflexiona sobre lo que reproduce con sus aprendizajes por repetición o mecanizado en determinado espacio y se constituye como parte de la historia personal. Situación que caracteriza una enseñanza inicial como efecto del aprendizaje y experiencia de una cultura escolar. Entendiendo a la cultura como todo conocimiento,

ideologías, valores, creencias que se producen y reproducen en determinados espacios sociales y culturales, como por ejemplo, la familia y la escuela. Esto despierta el interés sobre cómo el profesor le ha afectado este tipo de experiencia en su formación y cómo va reconstruyendo y significando en otros escenarios y escuelas en su rol como docente, considerando estas huellas que le ha dejado la vida en relación con el objeto de enseñanza la lecto-escritura.

Los aspectos analizados, nos brindan la posibilidad de interpretarlos como elementos constituyentes del significado y la experiencia, comprendida desde una perspectiva de la cultura experiencial. A lo que, Pérez Gómez (1995) expresa, que éste tipo de cultura es la peculiar configuración de significados y comportamientos que los docentes de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto en su vida previa y paralela a la escuela mediante los intercambios “espontáneos”, con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. Desde esta óptica, la cultura del docente es un reflejo de la cultura experiencial de sus espacios de interacción, relaciones con los otros, mediada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto social y escolar.

Ante este panorama, es importante profundizar sobre ¿por qué los profesores enseñan de una forma similar al que han aprendido o le han enseñado? ¿En qué momento comprenden y transforman su visión? ¿Cuáles son los referentes e implicaciones que dan la posibilidad de iniciar una transformación? ¿En qué momento y qué necesita el profesor para transformar y transformarse? Al respecto, podríamos decir que el profesor AMS, pone en práctica aprendizajes de una cultura escolar y experiencial, que no fueron movidos en sentido reflexivo por otros escenarios de aprendizaje como lo es la educación de formación inicial profesional (escuela

normal). Entendiendo a este espacio social como una cultura pública organizada en disciplinas y más bien visualizada como una cultura conceptual y abstracta, distanciada del contexto inmediato (Pérez Gómez,1995). Situación que hace comprender que es necesario establecer puentes de conexión entre la realidad vivida y las perspectivas teóricas en un proceso dialéctico para comprender, transformar y transformarse de manera diferente.

En este marco, la cultura del profesor, según lo explica, Pérez Gómez (1995) es el reflejo incipiente de una cultura local, construida a partir de las aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaborar críticamente. De esta forma, el profesor AMS, asume una forma de enseñar y reproducir acciones, sin reflexionar sobre los elementos teóricos psicológicos, pedagógicos y culturales que abren la posibilidad de pensar y hacer la enseñanza y el aprendizaje de manera diferente anteponiendo sus intereses.

No obstante, y a pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, mitos y prejuicios...es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones de la realidad e intervención (Pérez Gómez, 1995). Desde esta perspectiva se abre una posibilidad de cambio y transformación, de la que se puede cambiar la óptica del profesor, creando espacios que afecten al docente en el sentido reflexivo, para que sus interpretaciones de la enseñanza no se limiten a lo mediático, fácil aludiendo a lo práctico, tal como la experiencia del profesor AMS, que le resultó más fácil aplicar en ese momento el modelo de enseñanza referido a la forma en que aprendió, que volver la mirada a otras experiencias y aspectos teóricos, enfocados a pensar en cómo aprenden los

niños y cómo enseñar de una manera diferente, los cuales abren la posibilidad de un cambio, retomando elementos de reflexión y orientación para pensar en el qué, cómo y para qué enseñar.

En este sentido, podemos entender que ninguna experiencia es igual que la otra, siempre habrá algo diferente, desde esta perspectiva, comprendemos las miradas de los profesores y profesoras. Al cambiar de escenario, entran en juego diversos factores y elementos que las hacen únicas. Las experiencias del docente se movilizan ante un contexto, un tiempo y un espacio, en el que las características del entorno en que interactúa, influyen de algún modo para movilizar al docente en su práctica, a pesar de tratar con el mismo objeto de enseñanza, escenario en el que los medios y la mediación inician a mostrar una trascendencia en su desempeño.

Cuando llegué a la ciudad pues qué diferencia, en la ciudad haces y deshaces, aquí se facilita muchísimo, de tal forma de que cuando llegué acá, ya había internet, habían demasiados libros. Estas condiciones me permitieron darles a mis alumnos dos horas para ir a la biblioteca en la semana, elegir el libro que ellos quieran y sentarse a leerlo, una hora el lunes y una hora el viernes. Esto me gustaba y también a mis alumnos, porque, cuando se me pasaba me decían “maestra, ¿no vamos a ir a la biblioteca?” y ya ahí vamos, elegían su libro, se sentaban a leer, yo les decía “la biblioteca está ancha, siéntense como quieran, acomódense si quieren en el piso, sentados, parados, pero, a leer” entonces ellos se acomodaban, se cansaban de estar acostados, se sentaban, pero seguían leyendo y llevaba música y les ponía música bajita, así como de fondo y luego, cuando regresábamos al salón, ya ellos me contaban lo que habían leído y luego les decía que me lo escribieran (Profesora MGG).

Con este testimonio de la profesora MGG, podemos comprender que enseñar no sólo es cuestión de métodos, ni de estrategias, ni de afectividad, sino también de condiciones contextuales que facilitan la acción en el escenario y da la posibilidad de crear otro tipo de interacción, entre alumnos y docentes, entre contenido y alumnos y crear un clima de enseñanza – aprendizaje más eficaz para la formación. En esta vivencia de la enseñanza, se comprende que

ésta es más que un método, está significada por el entramado de condiciones, acciones, estrategias y experiencias que ya no busca una transmisión de conocimiento, sino una construcción del aprendizaje.

Se comprende cómo la enseñanza trasciende fronteras transformando percepciones, ideas y creencias, movilizadas en la experiencia, reflexión y en la práctica. Es decir, la profesora ya no significa la enseñanza como una transmisión de conocimientos de manera unidireccional en la relación de maestro-alumno. Su significación ha dado un giro, ahora habla de proceso, centrando la atención en el que aprende, respetando el ritmo de aprendizaje del niño. Aunque la profesora expresa de manera anecdótica su experiencia, ésta lleva implícita una significación que se ha transformado. Situación que analizaremos a mayor profundidad en los siguientes puntos.

Con los niños primer grado, es muy interesante, porque si le das la confianza, ellos lo escriben como pueden, de acuerdo a su proceso y eso hace que se interese por la lectura, para mí eso fue muy bueno (Profesora MGG).

En los testimonios analizados se observa cómo las carencias y limitaciones de las condiciones contextuales afectan el desarrollo de las condiciones para un mejor aprendizaje. Por otra parte, también es importante reflexionar sobre algunos efectos de no establecer las condiciones necesarias para que los alumnos desde el primer ciclo escolar aseguren y consoliden el proceso de adquisición de la lengua escrita. Pasar desapercibido esta atención básica en los primeros grados escolares para el aprendizaje de la lecto-escritura, es dejar espacios vacíos de enseñanza y formación difíciles de volver a recuperar, por lo que es fundamental escuchar estas voces y atenderlas a pesar de las adversidades. La profesora MVV, nos comparte en el siguiente testimonio estos espacios que demandan atención.

Me llegaron unos niños que vinieron de otra escuela y zona escolar, al revisar documentación y revisar boletas, iban con puros nueves y dieces, nueves y dieces,

tapizado el niño, hasta ahí todo bien en papeles, pero en clase, ¡Dios mío!, ¿Qué está pasando acá? No sabían leer, ni escribir, ni matemáticas. Entonces llamé mi director y le dije: “estos niños hay que bajarlos a primer año, ¿cómo va a ser posible que en tercer año no sabían ni poner su nombre?” Me quedaban viendo las criaturas, imagínese. Entonces, para mí fue un error que esos niños iban avanzando, avanzando, avanzando, avanzando... y no sabían nada (Profesora MVV).

En ésta experiencia de la *profesora MVV*, observamos de facto los vacíos de aprendizaje, que se reflejan en la formación de los alumnos. Situación donde las calificaciones de diez no tienen relación con el proceso formativo, contribuyendo únicamente a mejorar los datos estadísticos, obteniendo dieces en la escuela de currículos planeados de manera institucional y cero en la escuela de su formación. Esto es preocupante, además de lo pedagógico por no alcanzar los aprendizajes esperados, ya sea por inasistencia del profesor o del alumno o por cuestiones de método, metodología, didáctica, conocimientos o estrategias de enseñanza o por recibir una enseñanza en una lengua diferente a la materna del alumno. Se considera que es lamentable encontrar situaciones que en el que los intereses o necesidades económicas ocupan el primer plano en la formación del alumno. Esto se comprende en el siguiente testimonio.

Cuando le comentamos al papá la situación de sus hijos y le propusimos que era mejor que los niños estuvieran con los niños de primer grado porque ahí aprenderían a leer y escribir, nos contestó que ya bastante había invertido en sus niños para que ahora los bajen a primero. Más bien creo que no era ese el motivo de su molestia, sino que no tendría la oportunidad de recibir las becas de los niños (Profesora MVV).

Si bien, los programas de apoyos económicos (becas oportunidades “Prospera”, Programa de Desarrollo Humano Oportunidades), son apoyos que favorecen a la economía familiar para los gastos escolares, es fundamental despertar conciencia de la finalidad de determinados apoyos. Ya que muchas veces no llegan a su objetivo, debido a las diversas necesidades económicas que persisten en nuestra sociedad. En estas circunstancias se entiende que los sujetos se vuelven objetos de otros intereses, necesidades o de la propia miseria en la que viven muchas

comunidades, en el que los procesos de aprendizaje son minimizados, sustituidos por trámites e intereses económicos, sociales y administrativos. Con esta experiencia que comparte la profesora MVV y considerando las adversidades presentadas, es necesario reflexionar sobre ¿de quién depende que el alumno avance a grados superiores sin saber leer ni escribir? ¿Hasta dónde el profesor o la profesora tienen la responsabilidad en este tipo de situaciones? Hacerse consciente de esta situación permite volver la mirada hacia los actores involucrados: el sistema educativo, profesores y padres de familia.

En lo que respecta al sistema educativo, los planteamientos de la Secretaria de Educación (2013) con sus Reformas Educativas¹² en la actualidad, indica que siempre y cuando los padres de familia estén de acuerdo, ningún niño de primero a tercero reprobaba. Pero ¿qué significa o implica éste planteamiento? Para el sistema puede significar, que debe existir un trabajo y compromiso tripartito para el aprendizaje, en el que participen de manera corresponsable docente, alumno y padre de familia. Sin embargo ¿qué pasa en escuelas que los padres de familia son analfabetas, analfabetas funcionales, iletrados o que trabajan dos o tres turnos? ¿Bastará con editar normas, para alcanzar mejores niveles de aprendizaje, como la de dictaminar que el alumno simplemente con asistir a la escuela tiene garantizado promoverse al grado subsecuente y que no podrá ser reprobado sin autorización o común acuerdo con los padres de familia? Por tanto, ¿qué hacer ante este panorama. Veamos en el testimonio del profesor UJB.

Yo veo mal el planteamiento de la Secretaria de Educación, respecto al tener que pasar al niño a segundo grado aunque no sepa leer, esperando que en el próximo año vaya a aprender. Te soy sincero, un niño que tuvo problemas por equis, zeta y no aprendió en primero y va a pasar a segundo es difícil atenderlo, porque de 30 niños que pasaron, cinco se fueron sin haber aprendido a leer y escribir, entonces, esos cinco se van

¹² Acuerdo número 696 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica, Diario Oficial Federación, 20 de septiembre de 2013.

rezagando en los contenidos porque la mayoría del grupo quiere otro tipo de atención, necesitaría prestarle una atención más personalizada (Profesor UJB).

En estas experiencias se presentan perspectivas convergentes que cuestionan las perspectivas curriculares de evaluación de los alumnos. Esto, desde una mirada sustentada en la práctica, en la vivencia, en la que se expresa una manera de concebir las consecuencias de no brindar la atención pertinente, en tiempos determinados y por otra parte de no considerar las condiciones del espacio social.

Esto no alude a forzar en tiempo los procesos y ritmos de aprendizaje de cada niño, sino a centrar la mirada en los modos, formas, métodos, metodología o lo que el docente implemente para transformar el escenario de aprendizaje. Pero, qué hacer ante estas realidades ¿cómo construir un escenario diferente, a favor de mejores resultados? El panorama vivencial del profesor UJB, presenta una situación compleja, en la que manifiesta una necesidad de buscar estrategias no sólo para atender a los alumnos rezagados, sino también para transformar la perspectiva del profesor, reflexionar sobre lo que le ha dado resultado y lo que falta reforzar en su acción profesional.

En el testimonio de la profesora MGG, también podemos observar algunos de estos elementos que se ponen en juego en la construcción de la experiencia, partiendo de aspectos como rutinización e institucionalización por prácticas que se han sistematizado por costumbre y tradición hasta llegar a la reflexividad como factor clave para la constitución de la experiencia, referente que da la posibilidad de transformar la formación personal y profesional.

En mis primeros 8 años de profesora de la que había recorrido por lo menos 3 escuelas, quizás mi trabajo lo hacía un poquito más metódica (refiriéndose a los pasos sistemáticos a desarrollar en la enseñanza). Inicié mi trabajo docente en el 82;

estábamos trabajando con el programa de análisis estructural y ese era de una manera global, pero no dejaba de ser un método (Profesora MGG).

Realizar la práctica de enseñanza aplicando un mismo método por diferentes escuelas en un periodo aproximado de 8 años, lleva a un proceso de enseñanza escolar que se institucionaliza, en el sentido que se norma, legitima y automatiza, en el hacer cotidiano. Situación que brinda seguridad y confianza a lo que hace, pero así mismo crea un estado pasivo que requiere ser movilizadora y sensibilizada, para una transformación en la enseñanza. Por tanto, la institucionalización de la enseñanza se constituye al legitimar ciertas creencias, formas de pensar y modos de enseñanza y aprendizaje que se han vivido y experimentado, como conocimientos que han predominado ante la carencia de reflexividad de la práctica y de las teorías, suplantadas por lo tradicional, a partir de lo que se dice, cree, piensa y se ve hacer. Tal reconocimiento y conocimiento transmitido de generación en generación ha fundado una base de esquemas que no permite complejizar el pensamiento, racionalizar desde otra perspectiva la enseñanza.

La experiencia compartida por la profesora MGG, trabajar metódicamente, tal y como ella lo expresa, le ha dado la oportunidad de reconocer que ésta forma de hacer llegar el aprendizaje requiere de algo más que un método para construir un escenario de enseñanza no limitado a procedimientos mecanizados, al señalar *“pero no dejaba de ser un método”*. De esta forma se comprende, que un método no basta para sostener la estructura y las condiciones para una cultura escrita, a pesar de que ésta logre transmitir un conocimiento.

La vivencia de la profesora MGG, permite comprender que para revolucionar el pensamiento, ideologías y la cultura escrita, se necesita más que un método, se requiere propiciar nuevas

formas de aprender e interactuar con la lectura y escritura, así como enfocar la mirada al desarrollo de la comprensión lectora y calidad educativa. Por lo que es importante, estar en congruencia y sintonía con otros elementos que tienen influencia con la formación de los alumnos, tales como: material escrito y didáctico, apoyo de los padres de familia, acompañamiento pedagógico, fortalecimiento de infraestructura, entre otros. Desde esta perspectiva, no sólo centraríamos la mirada en el que aprende o el que enseña, sino también en un contexto incluyente en un ambiente de corresponsabilidad. Cambiando la mirada social e institucional en la que se señala al profesor como el actor principal de un rezago en los aprendizajes de la lectura. Tal y como lo plantea el Plan de Estudios, SEP (2011) al señalar, que:

En el siglo XX, la lectura traducía predominantemente secuencias y lineamientos convencionales, y en la actualidad es la base del aprendizaje permanente, donde se privilegia la lectura para la comprensión, y es necesaria para la búsqueda, el manejo, la reflexión y el uso de la información. Es el acceso a ámbitos que garantizan el aprendizaje permanente y la inserción de las nuevas economías. Lo anterior, tiene consecuencias en el método y la didáctica, porque se transita a lo largo de las décadas, de las marchas sintéticas a un análisis intencionado de la lengua. Hoy es necesario hablar de prácticas sociales y culturales del lenguaje y de sus productos; ésta es la tarea de la escuela (pp.47-48).

Este panorama, requiere de una reconfiguración y transformación pronta y expedita de las perspectivas, creencias y conceptualizaciones de los profesores, en el que los cambios de enfoques de enseñanza y reformas no sea únicamente de manera documental, donde el compromiso y apoyo de los padres y autoridades educativas estén en congruencia con las demandas sociales y culturales. Atender ésta perspectiva significa entrar en una dimensión que implica un compromiso de co-corresponsabilidad.

Continuando con el testimonio de la profesora MGG, a pesar de tener una noción diferente de abordar la enseñanza referente a lo que se le ha venido denominando tradicional, predominan en su práctica elementos del método, tradicional, al expresar.

Cuando nosotros enseñamos en forma metódica, el niño nada más aprende a descifrar, a descifrar textos, no a aprender o a comprender, a verlo como un todo dentro de un contexto, por lo tanto, quizás cometí el error porque teníamos que trabajar con ese método, pero te digo, desafortunadamente fragmentaba el conocimiento y no llegábamos a donde se tenía que llegar (Profesora MGG).

En éste testimonio, la profesora MGG, su forma metódica de enseñanza que refiere, alude al Método Global de Análisis Estructural para la Enseñanza de la Lectura y Escritura, que parte de lo general (palabra o frase) para llegar a los elementos particulares (silabas, grafías, sonidos). Lo cual difiere del método tradicional que parte del aprendizaje mecanizado de las letras para llegar a la formación de silabas, palabras, oraciones o frases, siendo el principal medio de éste tipo de aprendizaje, las planas y la repetición. No tener, definido, comprendido y claro un método o conocimiento provoca este tipo de confusiones y debilidades en la práctica. Condición que permite que sobresalten los aprendizajes mecanizados, de tal forma, que llegan a operarse de manera sistemática y a posicionarse como referente metódico que se arraiga y rutiniza en el tiempo y los espacios. Pero, ¿qué hacer ante éste tipo de situaciones que se resisten y predomina un espacio? ¿Cómo hacer para que a pesar de las condiciones, exigencias y necesidades cotidianas, las rutinas tomen un nuevo sentido?

Retomar la experiencia para aprender de ella es un inicio para la transformación interior que hace trabajar con mayor conciencia y profesionalidad. El aporte de Bárcena (2005), permite comprender la trascendencia de retomar la experiencia como un espacio para aprender y

emprender el cambio, no sólo de lo que ha vivido, sino de lo que se ha reflexionado sobre lo vivido, al considerar la reflexión como experiencia y entendiendo que reflexionar es pensar. En este sentido, la vivencia de la profesora MGG, se vuelve experiencia al reflexionar sobre las limitaciones de su enseñanza. Esto se significa, al expresar *“cuando nosotros enseñamos en forma metódica, el niño nada más aprende a descifrar, a descifrar textos, no a aprender o a comprender”*. Así mismo, se hace consciente del tipo de aprendizaje que se favorece al implementar esa forma de enseñanza, esto se comprende al analizar lo siguiente *“quizás cometí el error porque teníamos que trabajar con ese método, pero te digo, desafortunadamente fragmentaba el conocimiento y no llegábamos a donde se tenía que llegar”*.

Esta reconfiguración de la enseñanza presenta un constructo socio-histórico en el que la interacción dinámica de la profesora MGG con los espacios vividos le ha dado elementos para comprender de una manera diferente la enseñanza y enfrentar otros escenarios con nuevas perspectivas. Observamos que la trayectoria configurada por las vivencias en el transcurso del tiempo ha logrado reconfigurar experiencias, siendo éste un punto de encuentro interior que se ha transformado con la interacción cotidiana en los espacios vividos.

En este contexto de análisis, se observa en el testimonio de la profesora MGG, cómo la reflexión que ha realizado transforma su perspectiva, su percepción y conocimiento; en el sentido de confrontar sus experiencias por sí misma (autoconfrontación), en relación a las prácticas en los espacios escolares. A esta transformación de sus pensamientos, al conocimiento que ahora tiene sobre su enseñanza de la lecto-escritura y sus estrategias para promover aprendizajes, se le puede denominar como una experiencia reflexiva. La experiencia como atributo y constructo

social es configurada en interacción con los otros y con el contexto desde una perspectiva colectiva. Situación que afecta de manera significativa en el aspecto lo individual en el que se genera y reconstituye un espacio simbólico alimentado por la reflexividad en relación al espacio social y vivido.

En este sentido, se comprende que un docente de experiencia no es el que más años de servicio en la enseñanza ha tenido, ni el que ha estado en muchas escuelas y escenarios de enseñanza, sino el que es capaz de transformar su enseñanza a través de la reflexión y del reconocimiento de sus acciones, la cual implica un cambio en la conceptualización que se refleje en la práctica, en la actitud y en el modo de hacer las cosas de manera diferente.

A este modo de tomar consciencia de sus actos como docente, y de los aprendizajes de sus alumnos como producto de sus acciones, así como del contexto social y material en el que ha interactuado, se le puede entender como la puesta en cuestión de la reflexividad de la acción, en el sentido de hacer consciente lo vivido, y con figurar a partir de ello la experiencia reflexiva. En esta dimensión Giddens (1995), expresa que lo consciente, es una forma de denotar circunstancias en la que se presta atención a sucesos que se producen en un contorno para poder referir su actividad a esos acontecimientos. En otras palabras, muestra que el conocimiento de lo vivido que se transforma en un registro reflexivo sobre comportamientos, acciones o conductas toma sentido de conciencia práctica.

En este contexto de rememoración se ha caracterizado a la reflexividad como la toma de conciencia de sus experiencias, ha permitido a los profesores entrevistados ser conscientes del

impacto causado por esos momentos de enseñanza, han aprendido y han logrado comprender la enseñanza desde otra mirada. El testimonio de la profesora MGO, nos permite observar este acto reflexivo, entre el pasado y el presente.

Antes, enseñaba las vocales, el alfabeto, ahora ya no. Ahora lo hago más apegado a los apoyos, a los libros de apoyo. La enseñanza tiene que ser de manera reflexiva, leyendo mucho, escribiendo a la vista de los niños, que ellos analicen, vean primero actos de escritura, actos de lectura para que vayan descubriendo la escritura y la lectura (Profesora MGO).

Al iniciar la tarea de la enseñanza de la lecto-escritura, de algún modo se activan conocimientos y saberes que pueden ser producto de aprendizajes de una cultura en la que se ha interactuado y formado. Por tanto, estos saberes previos son parte de un mundo vivido y construido, susceptible de ser reconstruido, que pueden activarse y modificarse por determinadas necesidades y situaciones. Al tomar conciencia la profesora MGO, del cambio de su perspectiva y forma de enseñanza antes basada en una concepción tradicional de la enseñanza fundamentada en un marco perceptivo-visual y motriz en el que se cree que se desarrolla las habilidades visoespaciales, la región se afecta, se beneficia, se enriquece por las vivencias y reflexividad de lo vivido en los diferentes escenarios, observando que la región tradicional por rutinaria que parezca, es afectada por la experiencia vivida movilizada por la reflexividad. Esto se comprende en la expresión de la profesora MGO” *Antes, enseñaba las vocales, el alfabeto, **ahora ya no. La enseñanza tiene que ser de manera reflexiva, leyendo mucho, escribiendo a la vista de los niños***”. Desarrollar la enseñanza desde situaciones en las que las interacciones con el material escrito es uno de los principales medios para el aprendizaje, permite que los niños no pierdan la oportunidad de desarrollar habilidades de la práctica social del lenguaje y de contenidos del español, tal y como lo experimentó la profesora MGO.

Siento que los niños van perdiendo ciertas habilidades en el desarrollo de la práctica social del lenguaje porque ya no se activan ni estimulan ciertas actividades. Por

ejemplo, al ponerles que identifiquen, analicen y disfruten textos de diversos géneros literarios, ahí entra la tipología de textos y los libros de primero y segundo grado vienen muy ricos en cuanto a cuentos, fábula, rimas. Por ejemplo, he percibido que los niños de estos tiempo no han desarrollado mucho la habilidad de hacer rimas, pero es porque se dejó de trabajar y yo recuerdo que, antes yo llegaba con los niños y “ahí viene doña Josefina y trae debajo del brazo una... gallina” ¿por qué? porque era la rima; o niños muy pequeñitos que han sido estimulados, le buscan la rima aunque no tenga significado la palabra, no tenga ningún significado, pero entonces si no se estimula, si no se trabaja, se pierde, (Profesora MCO).

La comprensión es un elemento trascendental en el aprendizaje de la lectura y escritura, que no se enseña de manera directa, sino que se desarrolla activando el pensamiento. La experiencia de la profesora MCO, nos comparte una forma de cómo propiciar la reflexión en los alumnos y desarrollar un aprendizaje no esquemático ni pasivo, sino dinámico y reflexivo, situación que activa pensamiento y lenguaje. Esta resignificación de la enseñanza se ha reconfigurado con la práctica de las vivencias en su trayectoria que no es producto de una automatización de la cotidianidad, sino de la reflexión y deserción de los efectos de prácticas vividas, las cuales no han pasado desapercibido porque tienen trascendencia y valor en la enseñanza. El rescate de este tipo de vivencias y prácticas es lo que le da valor a la experiencia, descartando la creencia de que el profesor experimentado es el que más años tiene desarrollando una actividad o práctica.

En este sentido, el significado de la experiencia está dado por la reflexividad de lo vivido, lo que le permite encontrar un sentido a su práctica actual en la zona 078, de Tuxtla Gutiérrez. Región que no se distingue únicamente por ser una sede de privilegio socioeconómico y geográfico, sino por el privilegio de poseer un capital experiencial reconfigurado en espacio temporal de la trayectoria en el que la reflexividad tiene una connotación diferente al de un imaginario, supuesto, idea o creencia, es decir, está sustentada y movilizada por la experiencia vivida.

5.1.1. Retos en la enseñanza vivida

Los retos en la enseñanza vivida refieren a situaciones de lograr un objetivo de aprendizaje en y a pesar de las adversidades. En la práctica cotidiana el docente, tiene la oportunidad de enfrentar y aprender de los retos, los cuales no implican sólo la movilización de los conocimientos, saberes y experiencias, sino de compromisos, valores y actitudes. Estos aspectos determinan de alguna forma la manera de cómo enfrentar diferentes escenarios configurados por las exigencias y necesidades del contexto, así como de las formas de organización al interior de la escuela.

Los retos son oportunidades de aprender, de transformarse, de cambiar, de conocer, al enfrentar situaciones y condiciones en un momento y un espacio. Reflexionar en este contexto da la posibilidad de reconocer nuestras fortalezas y debilidades. Enfrentarlos significa crecer para uno mismo y para los otros. Los retos, te forman y te dan la oportunidad de construir experiencia, porque te permite reflexionar para mejorar o hacer las cosas de manera diferente. En este sentido es posible sentir, experimentar y aprender en interacción con el mundo exterior e interior.

En la vida, cada día enfrentas infinidad de situaciones que implican retos. En algunas se tiene la oportunidad de decidir si la vives o la desafías, en otras son las circunstancias las que te obligan a enfrentarlas. El ámbito escolar no es la excepción. El profesor TSF, en su fase inicial de labor docente, enfrentó el reto de trabajar con un grupo de niños de primer año de primaria que eran repetidores de grado.

Recuerdo que en un año me tocó atender un grupo de 37 niños, todos eran reprobados y al otro maestro le tocó el grupo de puros de nuevo ingreso. ¿Por qué así y no revueltos o combinados por decirlo así? porque fue una petición del otro compañero y para mí era un reto, por eso lo acepté, que me tocara un grupo de puros reprobados de primer año. Ahí apliqué, ahora sí, era mi segundo año de trabajo, ahí apliqué un poco más amplia, el trabajo, digamos, metodológico de la técnica Freinet y de la técnica de Freire; en ninguna de las dos técnicas las apliqué al 100%, sino que retomaba yo aspectos de una y aspectos de la otra. Yo usaba esa, digamos, parte de esas técnicas en el afán de querer enseñar al niño la lectura y la escritura, que al final de cuenta, eso es lo que se quiere en un primer año (Profesor TSF).

En este testimonio observamos que el reto va más allá del valor y la actitud de la enseñanza, tiene un principio de vocación, de compromiso con la comunidad y consigo mismo. Es decir, tiene un valor fundamental en lo profesional, a lo que se le puede llamar ética, en lo que su labor y empeño de trabajo está por encima de sus intereses o comodidad personal. En esta situación vivida por el profesor TSF, vemos dos perspectivas diferentes. La del profesor que busca su comodidad para su trabajo y la del profesor que se compromete, que entiende que la realidad hay que atenderla, buscarle soluciones y aprende más de situaciones complejas. El uso de las técnicas de enseñanza del profesor TSF, fueron herramientas (Freinet y Freire) que le dieron confianza para atender a un grupo de alumnos repetidores de grado. La técnica de Freinet, implica salir del aula, para buscar el sentido de lo que se aprende en el entorno, en lo que existe y con lo que se interactúa cotidianamente. En esta técnica el aprendizaje va de las palabras que se perciben y reconocen de manera global, a las sílabas. Es decir, de lo global a lo sintético, buscando el sentido a lo que se lee. Respecto a la técnica de Freire, en la enseñanza de la lecto-escritura se retoma la idea de las palabras generadoras descubiertas por los facilitadores, mediadores o profesores. La palabra generadora puede surgir a partir de la lectura de una imagen, de la que se interpreta y habla de esa realidad.

En los siguientes testimonios, también podemos observar la forma en que vivieron y experimentaron las profesoras la enseñanza de la lecto-escritura en la etapa inicial del ejercicio docente, encontrando puntos convergentes de reflexión, preocupación, incertidumbre, reproducción ante la necesidad de encontrar un modo de enseñanza y buscar propiciar un aprendizaje. Testimonios que permiten comprender la significación otorgada a las experiencias, su afectación y cómo éstas se muestran y mueven al docente en determinadas situaciones para reflexionar y tomar decisiones.

La primera vez que me enfrente con la situación de enseñar a los niños a leer y escribir, la primera interrogante fue ¿qué voy hacer? Y lo primero que se me ocurrió fue decir, voy a empezar con las vocales, voy a empezar con esto, o sea, tu preocupación el primer día de clases es que conozcan las letras, que conozcan y que vayan uniendo los sonidos, esa es nuestra preocupación el primer día de clases y en primer año y siguiendo con tu programa, pues así lo manejaba el programa, sí y pues la lectura lo ibas dejando rezagando por un lado, querías que primero aprendieran a escribir y luego, aprendieran a leer (Profesora MGG).

En esta experiencia analizamos que una necesidad de buscar una forma de enseñanza para desarrollar el aprendizaje es un vacío formativo profesional. Sin embargo, este vacío no es un espacio no es un pretexto para reproducir aprendizajes o llenarlo de contenido e información en el que estos se transmitan de forma lineal. Es una posibilidad de aprender, recrear, transformar, asimilar, discernir y reflexionar, interactuar y relacionarse con el mundo de manera diferente.

En esta óptica, se comprende que el aprendizaje de la lectura y escritura que experimento la profesora MGG, en su paso por la escuela primaria fue una herramienta emergente para la enseñanza en su práctica profesional inicial. El responder al cuestionamiento de qué hacer en un escenario desconocido con una nueva realidad, es iniciar a explorar el mundo vivido, es

descubrir las fortalezas y debilidades, es entrar al reconocimiento de nuestro ser. Es evocar a nuestro aprendizaje para atender una determinada situación.

En este sentido, comprendemos que todo aprendizaje tiene un espacio y un proceso, pero su intencionalidad, la forma de construirlo y vivirlo es lo que marca la diferencia, situación que el sujeto se hace responsable de la construcción de la experiencia y del aprendizaje en relación a las condiciones y oportunidades, así como de la disponibilidad que presente y de capacidad y conocimiento que se movilice.

La preocupación en las primeras enseñanzas, es de tensión, de ansiedad por lograr un objetivo, dejarse llevar por hacer algo carente de significado, es obviar el proceso, el medio y las condiciones de donde se parte y de lo que se pretende. La preocupación temprana del ¿Qué? Y ¿Cómo enseñar? Son manifestaciones de inseguridad provocadas por aprendizajes irreflexivos, mecanizados, que no lograron trascender y significarse en escenarios y momentos anteriores.

La profesora MGG al expresar “lo primero que se me ocurrió fue decir, voy a empezar con las vocales, que conozcan las letras, y que vayan uniendo los sonidos”, manifiesta una tendencia a fraccionar o de no propiciar un aprendizaje trascendental, comprensivo y significativo sobre el conocimiento de la lecto-escritura en particular y de favorecer el desarrollo del lenguaje y pensamiento en general. Porque el niño al ingresar a la escuela primaria, ya puede comunicarse de forma oral y establecer un diálogo, habla, platica, expresa palabras, oraciones cortas y

largas¹³. Estos elementos que configuran y son parte de los conocimientos previos del sujeto, que en su mayoría tienen un significado, dicen algo. Desarrollar un tipo de enseñanza como lo que ha puesto en práctica por la profesora MGG, es limitar el desarrollo potencial de la forma natural de aprendizaje.

Lo anterior, en el sentido de que la enseñanza, está centrada en la memorización particular de unos signos carentes de significado comunicativo y de comprensión. Este modo de enseñar, sienta sus bases en un referente de cultura escolar que ha tenido mayor influencia en el aprendizaje de la lecto-escritura en la escuela primaria, producto de una política educativa implementada en un tiempo y un espacio que perdura, se arraiga y es dominante y se consolida ante modelos similares de aprendizaje vividos en la familia o en la formación profesional inicial, que de igual forma respetan, creen y conservan sus formas de aprender. En esta perspectiva se visualiza cómo las prácticas se sociabilizan y encuentran un espacio activo en lo vivido, que si bien no se ha erradicado en su totalidad, requiere de procesos y espacios para transformarla, no solo desde lo individual, ni de la colectividad, sino desde un sistema, una comunidad y sociedad que colabore en correspondencia y sintonía con los cambios y transformaciones.

Propiciar el aprendizaje de la lectura y escritura uniendo sonidos ¿tendrá algún sentido, significado o mensaje? ¿Para qué unir sonido, cómo hace? En esta mirada se comprende la formación y significación de la experiencia inicial de la enseñanza y permite reflexionar respecto a ¿Cuál es el objetivo de enseñanza del profesor? Y ¿qué lo mueve a realizar esta acción?

¹³ De alguna manera ha interactuado con referentes de textos escritos, como por ejemplo, portadores de texto (libros, revista, diarios, enciclopedias y otros materiales de uso frecuente en la sociedad), o por lo menos ha visto anuncios publicitarios, haber preguntado o tener la noción sobre la escritura y nombre de algún producto (Coca-Cola, sabritas, galletas, etc.).

En este testimonio, también se puede observar que la enseñanza de la lecto-escritura en la etapa inicial del ejercicio profesional del docente, la profesora MGG fragmenta el aprendizaje de este conocimiento y la visión de su enseñanza, al decir, *“por un lado, querías que primero aprendieran a escribir y luego, aprendieran a leer”*. ¿Se puede aprender a leer y luego a escribir como procesos separados? ¿Cuál es el tipo de concepción de aprendizaje y de enseñanza de la lecto-escritura que se pretende desarrollar y para qué? Son interrogantes que es interesante reflexionar y considerar antes, durante y después de la acción.

Los aprendizajes en el contexto de las experiencias de enseñanza, representa el escenario formativo práctico en la que convergen los elementos de la vida personal del docente. Comprenderlas en relación a y las condiciones socioculturales, históricas e institucionales, permiten significarlos y entender el sentido de su experiencia y práctica actual. Este espacio representa la esencia reflexiva del significado de la enseñanza, porque exige analizar los aspectos formativos. En otras palabras, no es cuestión únicamente de tener las herramientas teóricas y prácticas necesarias para enseñar, sino saber cómo utilizarlas en determinada realidad.

Este modo de entenderlas, abre la posibilidad de comprender cómo las experiencias vividas en la enseñanza al ser reflexionadas por el propio docente respecto a los modos de utilizar sus saberes, métodos, ideas y perspectivas para propiciar situaciones de aprendizaje en cada estación de parada reconfigura su entender y su práctica. En este escenario de significación de las experiencias vividas surgen nuevas ideas y formas de abordar la enseñanza. Por tanto, la resignificación deviene de la recuperación de lo vivido en cada situación que abona y enriquece

al trabajo subsecuente. Al recuperar las experiencias, ideas, métodos y reflexionarlas, permiten encontrar un sentido de su aplicación y desarrollo.

Estas formas de significar y resignificar la enseñanza crean y activan un dispositivo reflexivo para la enseñanza y objetivo para aprendizaje, que potencializa al docente en el escenario de la práctica y su formación profesional. Al reflexionar y aprender de su propia experiencia, les permite hacer una práctica consciente e identificar sus potencialidades y debilidades, revisar sus errores y mejorar sus aciertos. Es decir, encontrar el sentido de la práctica y de la forma de cómo ha percibido e interactuado con el mundo en contextos diversos vividos. Estos elementos permiten visualizar al docente como un profesional experimentado en la enseñanza de la lecto-escritura, con capacidad para comprender las reformas de enseñanza y educativa.

En estas experiencias observamos, cómo la rutinización es afectada por la experiencia reflexionada, siendo éste el principal elemento mediador para transformar la enseñanza. En ésta transición o proceso, se visualiza cómo el docente, a pesar de poseer un tipo de seguridad y comodidad, al tener la certeza de que con su forma de enseñar logra un conocimiento objetivo, demostrable ante la sociedad, en el sentido de dar a conocer que el niño, decodifica y traza grafías, como sinónimo de saber leer y escribir, su rutina se ve afectada por la experiencia o el trabajo reflexivo de su vivencia.

Desde esta perspectiva, se comprende el poder y predominio de la rutinización de la enseñanza. Sin embargo, la experiencia por la profesora MGO configurada desde la reflexividad vivida, le ha permitido, cambiar la perspectiva de aprendizaje y de enseñanza en la escuela que

en la actualidad desempeña su acción docente. De esta forma se comprende que su acción se alimenta de la experiencia. Asimismo se visualiza como la experiencia es afectada por una situación vivida que se ha transformado en experiencia desde una óptica reflexiva, la cual debe formar parte de la cotidianidad en la enseñanza, con el objetivo de no dar espacio a que la rutinización de prácticas mecanizadas tome nuevamente posición. En este sentido, podríamos estar llegando a una nueva rutinización o des-estructuración de la experiencia rutinaria, a través de la experiencia reflexiva, al visualizarla como una región espacio de nuevas rutinas, configurándose en una región sede en la experiencia de la enseñanza vivida.

En esta mirada, la sede corresponde a un privilegio respecto a la experiencia construida y significada. En el que el imaginario ya no es alimentado por lo que se cree que va a pasar con un tipo de práctica de enseñanza, sino que ya posee un sustento, un argumento referencial constituidas por lo vivido, por la reflexión y por la concientización de una enseñanza con mayor fundamento práctico y reflexivo, capaz de construir condiciones para teorizar desde lo local, con vivencias y experiencias significadas.

De esta forma la región sede no estaría constituida únicamente por el espacio físico y geográfico de la zona escolar, región metropolitana como espacio de privilegio, sino también por la configuración y significación de las experiencias en las sendas de enseñanzas vividas y reflexionadas por los docentes, es decir, la sede como espacio de privilegio está constituido por una región simbólica representada por el producto un ejercicio de intelección del docente, en el que pone en juego su praxis reflexiva. Esto en una interconexión entre vivencias con la nueva experiencia, constituyendo así una región sede en la enseñanza vivida.

5.1.2. Experiencias para comprender la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura como proceso en el espacio vivido.

Una de las preocupaciones de los profesores y profesoras de educación primaria para enseñar a leer y escribir, es pensar en el método, estrategia, metodología, técnica o material idóneo para lograr dicho conocimiento. Una idoneidad que se ha buscado por mucho tiempo en las técnicas y métodos de enseñanza, como un aspecto de recetario, sin cuestionarse en el modo y efecto de la aplicación, opacando la perspectiva de centrar la mirada en cómo aprende el niño, sus intereses y conocimientos que posee.

Comprender que la enseñanza de la lecto-escritura es un proceso vivido y reflexivo, como tal, no implica únicamente una reflexión, sino una interiorización, una forma de interactuar y comprender y transformarse con el mundo. Desde esta perspectiva, volver la mirada a las situaciones vividas, es un modo de reivindicar la experiencia vivida como un espacio socioformativo, metacognitivo y estratégico para aprender de la interacción con la realidad, de lo que se mueve y nos mueve un espacio y de aprehender a comprender lo vivido, al reflexionar y movilizar saberes y experiencias. En el siguiente testimonio, observamos que la profesora MGG, después de haber experimentado con un sólo método de enseñanza en distintos escenarios, descubre y comprende que no es el medio indicado para lograr la comprensión lectora o desarrollar la capacidad de fluidez de lectura.

En mi recorrido por distintas comunidades y escuelas he sentido que donde más cuesta avanzar con la enseñanza de la lecto-escritura es en las comunidades rurales, ahí sí cuesta, ¿por qué? porque no hay mucho acercamiento a los materiales que te puedan

servir de apoyo, entonces ahí el maestro se las rifa. Es decir, ahí es donde tienes que tomar decisión de lo que vas hacer y uno dice, bueno, voy a utilizar el método sintético de lecto-escritura, por ejemplo. Al utilizar este método, quiero decirte que en diciembre mis alumnos ya estaban leyendo y escribiendo, pero al ir con este método específico, ahí está el pero, resulta que no hay comprensión, no hay esa lectura de fluidez, no hay todo eso (Profesora MGG).

En este testimonio, la profesora MGG, nos comparte una experiencia que es importante valorar, en razón de buscar otras alternativas de enseñanza, no esquematizada, rígida o metódicamente. En tanto que el objetivo de la enseñanza no se reduzca a un modo de generar aprendizaje a corto plazo, en el sentido de dar resultados objetivos rápidos en contenido, pero con limitaciones significativas para la formación subsecuente. Los elementos observados con los métodos de enseñanza de la profesora MGG, propiciaron la búsqueda e implementación de nuevas formas de enseñanza, por ejemplo, la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escritura y las Matemáticas. Propuesta que surge como una alternativa para la enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas con el objetivo de capacitar a los maestros de primero y segundo de primaria, que al principio entre los años 1985-1986, lo coordinaba los docentes de Educación Especial.

La propuesta mencionada tenía la intención de concientizar a los docentes de que la reprobación de los alumnos en primer año, no estaba relacionado precisamente con problemas de aprendizaje. En razón a la funcionalidad de las actividades de aprendizaje de dicha propuesta, se hace llegar la propuesta a la comunidad de profesores de educación primaria. En este proceso la profesora MGG, retoma la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escritura y las Matemáticas como una alternativa y nos expresa su experiencia.

Cuando me atreví a trabajar con esta alternativa, me programé para no desesperarme por el tiempo que lleva el aprendizaje con esta metodología de enseñanza. Lo primero que tuve que entender que en este tipo de enseñanza en el aprendizaje no hay tiempos específicos, sino que es un proceso que tiene momentos. Es decir, el niño aprende a su ritmo, a sus momentos, no a las exigencias y necesidades del maestro. Son cuatro los momentos (refiriéndose a las fases del proceso de adquisición de la lengua escrita: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético) que pasan en el alumno (Profesora MGG).

En este testimonio de la profesora MGG, se visualiza que la enseñanza no está determinada por un método, sino por una metodología sustentada por una propuesta instituida por el sistema educativo, en que la enseñanza es comprendida y abordada como un proceso, en el que se respeta los procesos de aprendizaje de los alumnos y se obtienen resultados diferentes a las de un método específico. Aunque la profesora parte de un conocimiento dado, la experiencia adquiere sentido en la comprensión de entender la enseñanza como un proceso, en el que el aprendizaje es el que marca sus propios ritmos, respetando el momento en que se presente y estableciendo puentes para la construcción del conocimiento.

Comprender desde la experiencia que el aprendizaje es un proceso, implica ser más consiente, tolerante, respetuoso del que aprende, en razón a que su reflexión no se funda desde lo imaginario, sino de lo vivido y experimentado. Situación que permite reconocer que el aprendizaje adquiere sentido cuando transforma el modo de interactuar con el mundo y movilizan los aprendizajes preestablecidos.

A veces no se da uno cuenta cómo y cuándo paso al siguiente nivel, por eso se le llama “momentos” porque son momentitos y de acuerdo a las actividades que tú le des, es cuando él va desarrollando más rápido su aprendizaje, de tal forma de que, sentía desesperación, porque puede pasar hasta 5 meses y tus alumnos son silábicos alfabéticos, si llega el supervisor y les hace un dictado y son silábicos alfabéticos, te reprueba, te regaña, si desconocen ese proceso, sin embargo, si llega alguien que

conozca, te felicita, porque están en silábico alfabético cuando ya al alumno le faltan algunas letras por incorporar a su repertorio. Por ejemplo, si tú le dictas: cocodrilo, te puede escribir: cocodrilo, pero porque le falta trabajar con las trabadas o compuestas, esa es una necesidad que te está demandando (Profesora MGG).

Comprender el proceso en que se desarrolla el aprendizaje, brinda seguridad en el desempeño de la enseñanza, permite defender tus ideas desde un posicionamiento reflexivo y experiencial. Así mismo se observa como la experiencia anterior de enseñanza es movilizaba por una nueva situación. De esta forma podemos comprender que las experiencias se movilizan por la comprensión de la acción realizada, lo cual apertura al docente a profesionalizar su práctica en función de sus experiencias.

Tu sorpresa y satisfacción con esta alternativa es que a más tardar en mayo, todos tus alumnos son capaces de escribir, de leer, de tener la mejor ortografía, la mejor lectura, fluidez, comprensión, que es lo que más quieren, la comprensión lectora, todo, todo viene completo, te llevó tiempo, todas las actividades que hiciste, o sea, tienes que hacer muchísimo material para que el alumno construya y reconstruya; por ejemplo una de las actividades era jugar con letras móviles, formación de palabras, dictado de palabras, formación de palabras, eso, cómo les ayuda a ellos saber integrar los sonidos y la grafía (Profesora MGG).

Transformar la enseñanza, además de la reflexividad y conocimiento, requiere voluntad, actitud y compromiso con uno mismo y con los otros. Situación que demanda esfuerzo, dedicación y experiencia. En esta vivencia podemos observar una experiencia metodológica del que se prioriza el proceso. En el análisis de estas experiencias se comprende que la región sede de privilegio como capital experiencial en su trascendencia está sustentada por la experiencia vivida en diferentes espacios sociales y culturales en las que la profesora ha configura su trayectoria, esto se comprende al expresar.

Todo esto que te cuento fue un reto para mí, lo que me ayudó a comprenderlo y a implementarla fue que en escuelas anteriores donde había trabajado implemente el método global de análisis estructural, y de ahí retome algunas actividades también (Profesora MGG).

En este sentido, la región sede de privilegio de la experiencia se configura desde el espacio vivido en los diferentes escenarios y por el espacio tiempo visualizada en su trayectoria, perspectiva que posibilita comprender cómo la región escolar 078, adquiere un sentido de privilegio por las experiencias que los profesores han vivido y que hoy les permite entender y abordar la enseñanza desde una percepción consciente de las implicaciones de desarrollar un aprendizaje por transmisión o un aprendizaje por construcción, reflexión e interacción.

5.1.3. Un doble reto en la enseñanza inicial del profesor

Enseñar a leer y escribir es un proceso complejo que implica retos y conocimientos. Uno de los retos con doble grado de dificultad que enfrentan los docentes de enseñanza primaria en Chiapas, México, en el ejercicio de su trayectoria inicial profesional es “enseñar a leer y escribir” en un contexto bilingüe o indígena, además de lo que implica en sí mismo este proceso. Los siguientes testimonios muestran diferentes formas de vivir la experiencia en este tipo de escenarios. Para el profesor AMS, la enseñanza de la lecto-escritura en este contexto significa un reto. Señalando que una dificultad a vencer era la lengua materna de los alumnos, en primer lugar para poder comunicarse, y en segundo lugar para propiciar el aprendizaje de la lecto-escritura. Expresando lo siguiente.

Lo primero que tenía que hacer era castellanizar a los alumnos, ¿cómo?, hablándoles, mostrarles figuras, dibujos, repitiendo el nombre de las figuras; por ejemplo, si tú quieres que el niño aprenda a escribir “silla”, tienes que tomar el objeto, señalarlo con tu dedo, repetirle como se llama ese objeto y escribirle su nombre “silla” o llevar una fotografía o dibujo de una silla. El trabajo es repetir una y otra vez el nombre del objeto para que el niño vaya captando qué significa eso, o sea, tienes que trabajar mucho la castellanización para poder entablar comunicación con los niños, también trabajé mucho la cuestión de las planas (Profesor AMS).

Esta experiencia de enseñanza manifiesta una de las debilidades formativas del docente y la incompetencia del sistema educativo para contextualizar, capacitar y habilitar la formación profesional inicial de los profesores, en función de preparar al docente para atender estas particularidades. Aunque el profesor busca dar significado a la forma de castellanizar para comunicarse y desarrollar la tarea de la enseñanza, se observa, que el significado de castellanización, tiene una visión simple, en el que la lengua como principal medio se visualiza como un obstáculo para el acto pedagógico. Al respecto, Belgich (2005) considera que la lengua en este tipo de situaciones “más que un recurso pedagógico y didáctico es un estorbo para los maestros y un pretexto para promover la dominación y el ejercicio de poder” (p.47). En este sentido se comprende que sus mediadores no están siendo habilitados para enfrentar situaciones del contexto en el que se está desempeñando en ese momento, por ejemplo, en un contexto indígena. Sin embargo, López y Hamemann (2009) consideran que.

castellanizar debe entenderse no como una política de desplazamiento lingüístico, sino como un proceso que añade competencias y habilidades lingüísticas a las que ya tienen las personas. Como tal, debe ser considerada también como un derecho educativo de los pueblos indígenas (pp. 244-245).

Ante este panorama cabe reflexionar sobre ¿es posible enseñar a leer y escribir en contextos indígenas sin lesionar sus derechos culturales? ¿Cómo se han formado el profesor y en qué condiciones? ¿Cuál ha sido el papel del docente de educación primaria general en un contexto bilingüe o indígena? El docente en este tipo de contextos, que se enfrenta con características socio-económicas marginadas y con una lengua materna diferente en la que se comunica se ha caracterizado, en su mayoría, por limitar su labor en un primer momento a la castellanización, en donde la preocupación primordial radica en que el alumno entienda lo que le dice, privilegiando

y legitimando la expresión oral y los conocimientos por aprendizaje repetitivos. Transformar esta visión requiere de conocer, conocer-nos, comprometer-nos y comprender-nos.

El conocer va enfocado a estudiar la lengua en que se realiza la práctica, lo que tiene significado para los alumnos desde su cultura, que por lo menos en la castellanización se desarrolle las prácticas sociales de lenguaje, partiendo de lo local a lo global. Esto es un proceso complejo, pero no imposible, que requiere de trabajo colectivo, de comprometer-nos con el sistema sociocultural, en el que involucren las autoridades educativas con capacitaciones continuas, formación, compromiso y voluntad de los profesores, de los padres de familia y de los alumnos.

Panorama que reclama espacios de reflexión para que la conciencia de los procesos y transformación de las perspectivas sea pronta y no esperar demasiado tiempo para que el profesor al final de su trayecto laboral comprenda los efectos de sus limitaciones en éste tipo de contextos bilingües. Esto en el sentido de evitar hacerlo costumbre o institucionalizar perspectivas y costumbres, con las mismas prácticas de mentalidad simplista, tanto del sistema educativo como de los actores involucrados, en razón de preferir la tranquilidad y un reposo cerebral que a comprometerse con los retos e implicaciones de un cambio en el que se revolucionen cerebros y prácticas. Esto se vuelve evidente cuando en la entrevista expresa.

Era más bien castellanizar a los niños, cosa que ahora lo comprendo que no es legal, enseñarles en una lengua que no es su lengua madre, pero en ese momento era mi dificultad y tenía que superarlo, entonces con lo que empecé fue a empezar las traducciones, por lo menos las cuestiones básicas, de que yo supiera cómo se le llamaba, cuaderno, lápiz, borrador, el permiso para ir al baño, todo eso tenía que también yo trabajar ese proceso de conocer algunas palabras claves para poderme comunicar con ellos porque era un problema altamente comunicativo y en ese momento lo que a mí se me ocurrió fue trabajar con ejercicios de maduración para que ellos, yo viera si por lo

menos sabían agarrar el lápiz, hacer algunos trazos y fue lo primero que se me ocurrió y después seguimos con la cuestión de tradicional, que la lógica como yo había aprendido a partir del a, e, i, o, u, que aprendieran las vocales, (Profesora MCO).

En estas situaciones, de manera inconsciente se habilita una continuidad de colonización a la cultura dominada y en cierto sentido oprimida¹⁴. De esta forma no se garantiza que en la formación escolar de los alumnos el aprendizaje sea en su lengua materna, ni se propicia que en el aprendizaje de la lecto-escritura se rescate los conocimientos de la comunidad, su cosmovisión y su forma de entender el mundo. Esto implica no sustituir una lengua por otra (castellanizar), sino considerarlo como complementario y reivindicar la cultura. Esto a través de valerse de un medio (la lecto-escritura) para ayudar a potencializar, rescatar, significar y resignificar la cultura con el otro¹⁵.

En este contexto, los docentes desarrollan la enseñanza de la lecto-escritura en español como parte de la implementación del contenido planteado por el currículo de la educación básica, la cual representa en el caso del contexto indígena, una segunda lengua diferente a la lengua materna de los alumnos. Desde este planteamiento, en lo general, se puede entender al sistema educativo como un sistema opresor, de dominación cultural que por consecuencia produce otros fenómenos, por ejemplo: la aculturación, la pérdida de identidad, entre otros.

Al respecto, Freire (1985) hace mención que:

...la educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrara

¹⁴ Debido a una política pública que no ha logrado liberar, ni al que oprime ni al oprimido, o en su caso a los contextos indígenas brindándoles una educación en el que se conserve y fortalezca su cultura y en el que se reflexiona sobre la misma.

¹⁵ En este sentido, se entiende la importancia de la habilitación de los profesores para atender este tipo de contexto. Sin que esto resulte algo frustrante tanto para los alumnos, como para los docentes. En este sentido Freire (1985) nos expresa que "los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido" (p.3).

adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una cultura tejida con la trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de sus educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades de los que sitúan en las subculturas de los proletarios y marginales (pp.3-4).

Implementando la educación de esta forma, es continuar con la opresión del pensamiento, de la falsa liberación de cultura. Por tanto, no puede haber educación, ni liberación de un pueblo con pensamientos reprimidos y oprimidos, sin oportunidad de reflexión ni de expresión. Si bien es cierto que sea ha avanzado en la cobertura escolar de educación básica, pero no así en la estructura dominante de atención y de formación. Esto es comprensible por la situación que presenta el protagonista del aprendizaje, el alumno.

Para el alumno del contexto bilingüe o indígena, representa un doble reto su aprendizaje en estas condiciones, que trastoca de alguna forma el aspecto cultural. En este contexto, es el alumno quien debe de adaptarse al maestro y a una currícula educativa establecida y estandarizada para todo el país, es decir, es el niño el que tiene la necesidad de aprender el español y para adquirir el conocimiento de la lecto-escritura en esta segunda lengua, transgrediendo así el derecho del alumno de aprender y enriquecer su cultura a través de su propia lengua materna.

En los testimonios de la profesora MCO, se observa un vacío formativo que las públicas, no han logrado atender el reto de su filosofía respecto a la atención a la diversidad en el contexto educativo de Chiapas, prueba de ello es la presencia de docentes monolingües contratados por el sistema educativo, sin la capacitación para atender contextos bilingües o de población indígena.

Esta forma de atención ha logrado la cobertura educativa a nivel estatal, pero falta fortalecer el aspecto de la enseñanza a través de su lengua materna.

Otro testimonio de una situación de enseñanza vivida en este tipo de contextos bilingües es el de la profesora MCO, que da cuenta de un tipo de experiencia que activa la reflexión para lograr algo. En este caso, enfrentar la situación de enseñar a un grupo de niños de lengua materna chol.

Cuando te enfrentas a un grupo de niños choles, a una situación muy diferente a la que viviste en tu práctica en tu proceso formativo inicial, pues realmente empiezas tú a carburar el cómo le puedes hacer (Profesora MCO).

Al estar en un lugar desconocido cultural y socialmente, es importante recurrir a la ti mismo de forma reflexiva, a tus saberes y aprendizajes para tratar de contactar y establecer una relación más conveniente para hacer frente a determinada situación. La actividad reflexiva es un acto que acompaña y orienta al docente en su quehacer o práctica de enseñanza, pensar en el cómo hacer para enfrentar determinada situación, es una experiencia personal reflexiva que se convierte en una herramienta que te forma y profesionaliza. El conocimiento que resulta de ésta experiencia favorece a buscar alternativas de atención desde diversas perspectivas (personal e institucional). Estas implicaciones, van constituyendo al docente como un ser experimentado en la práctica de enseñanza, es decir, un profesional reflexivo en la materia.

Aprender de la experiencia tiene valor en sí mismo, porque es un medio para alcanzar fines relacionados con el aprendizaje y los intereses de los niños. De esta forma la experiencia de aprendizaje radica en la necesidad de reflexionar o “*carburar*” como le denomina la profesora MCO, en el sentido de pensar lo que se tiene que hacer en un contexto determinado. Este acto de reflexión nace de una necesidad, de una situación contextual en la que se pone en juego el

pensamiento y una reacción a veces con sentido común, otras de manera técnica y otras más de forma profesional, una necesidad que despierta la creatividad y el pensamiento. De este modo las experiencias adquieren diferentes y dimensiones (anecdóticas, reflexivas y significativas). Siendo éstos elementos un escenario y posibilidad para aprender de lo que se ha vivido al hacerlo de una manera consciente¹⁶.

El escenario magno y el punto de partida en el que se visualizan las experiencias y trayectorias de los docentes, es la región plan o programa, cuya estructura plantea la curricula educativa de educación básica a nivel Nacional. De esta región depende el nivel de educación primaria general, que cuenta con dos subsistemas (federal y estatal) y modalidades (indígena y primaria general) de educación; sin embargo, la cobertura educativa queda limitada en su atención intercultural bilingüe, produciendo de esta forma fenómenos como la presencia de docentes de educación primaria general en comunidades bilingües, que por “necesidades del servicio educativo”¹⁷, el sistema educativo, la organización administrativa y política educativa sindical permite este hecho.

En este fenómeno político laboral del sistema educativo, los docentes deben de atender los diferentes escenarios al tener la necesidad de laborar y movilizarse para llegar a un lugar de interés personal ò profesional. Movilización que se desarrolla en los procesos de cadenas de cambio organizados por la subcomisión mixta estatal del nivel de educación primaria federalizada. En esta dinámica, los docentes tienen la oportunidad de cambiarse y reubicarse a

¹⁶ En este contexto es necesario hacer mención de la estructura del sistema de educación básica del Estado de Chiapas. Está organizada en subsistemas (Federal y Estatal), niveles (Educación Inicial, Preescolar, Primaria y secundaria en educación Básica) y modalidades (Indígena y General, así como CONAFE) según datos de la Subsecretaría de Planeación Educativa 2013-2014.

¹⁷ Frase usada por la SEP, en la asignación de plaza, descrita en la orden de comisión.

diferentes zonas escolares, según sus derechos sindicales y años de antigüedad en el servicio educativo. En este recorrido y movimiento del docente se configuran las experiencias y trayectorias en los espacios escolares, que dan una particularidad a la forma de actuar en el aula, de entender y abordar la enseñanza de la lecto-escritura en contextos diversos. Por tanto, la región plan o programa como punto de partida para la construcción de la región de estudio es el escenario principal que contribuye con los datos de los profesores en su recorrido profesional y es el panorama que permite visualizar las reformas y cambios en el proceso educativo en relación a la formación profesional de los profesores.

En estos espacios de encuentros y desencuentros, se ha identificado en los profesores la zona escolar 078 que han tenido la experiencia de laborar con niños de contextos bilingües, situación que les ha permitido significar su acción de enseñanza de la lecto-escritura como un reto, que les ha causado, expectativas, inseguridad, impotencia, frustración, desesperación, dificultades y una necesidad de aprendizaje y entendimiento del contexto para establecer una relación no sólo de trabajo pedagógico, sino de convivencia y sobrevivencia.

A grosso modo, de acuerdo con las entrevistas, los docentes en su mayoría tienen una significación de la enseñanza de la lecto-escritura en el contexto bilingüe con un enfoque colonizador, en el que su preocupación primordial es castellanizar y su enseñanza en un primer momento favorece al aprendizaje memorístico de la lecto-escritura en español, a través de la repetición y planas. Desde esta perspectiva el enfoque colonizador de la enseñanza de la lecto-escritura quedaría limitado a la transmisión de información, fraccionado en decodificación, mecanización y reproducción de trazos, esquematización de pensamientos que lleva a la

conquista y dominio de una cultura subordinada, sometida para mantener la desigualdad en el capital humano, intelectual, social y cultural. Por lo que este tipo de carencias mantendrán al mundo bajo dominio.

En esta situación, es relevante distinguir dos aspectos a fortalecer, la primera referente a poner atención en la forma de establecer comunicación para interactuar y entender la cultura local, y la segunda enfocada a una cuestión de preparación y profesionalización no sólo de método de enseñanza, ni de didáctica o disciplina, sino de propiciar a través del conocimiento de la lengua escrita un medio para liberar pensamientos, provocando la reflexión, descubriéndose a sí mismo y a otros mundos. Esto con una visión de hacer valer los derechos y reivindicar la cultura, devolviendo a la cultura lo que le pertenece, su cultura, su lengua, sus pensamientos, costumbres y tradiciones.

Esta situación da la posibilidad de continuar profundizando en el tema, planteando lo siguiente ¿Superando la problemática del lenguaje y de la comunicación se garantiza la atención a la interculturalidad y a la mejora de la calidad educativa y en particular del aprendizaje de la lecto-escritura?, ¿Dependerá únicamente de la posición o visión del docente brindar calidad educativa en estos contextos particulares?, ¿Cómo el aspecto cultural del docente influye en la continuidad de prácticas de castellanización como una tradición o cómo una falta de formación para la habilitación de desempeñarse en estos contextos?

Lo analizado en este capítulo manifiesta las adversidades, retos y vacíos que viven los profesores en sus experiencias profesionales en diferentes condiciones, procesos y contextos.

Las cuales las hacen conscientes, las reflexionan y reconocen aspectos que debilitan el desarrollo y proceso del aprendizaje. Volviendo la mirada a lo que dejaron de hacer y lo que se puede mejorar. Esta comprensión fortalece el proceso para entrar al camino de las experiencias significativas.

CAPITULO VI. ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA Y EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS

En éste capítulo se presentan las experiencias que trascienden y han transformado la vida cotidiana y profesional del profesor. Aspecto que al significarse desde el interior trasciende y se manifiesta de algún modo en lo que ahora es, piensa y realiza. En éste contexto entendemos la experiencia significativa como el encuentro entre el presente y el pasado, vinculado por la reflexión que trasciende el pensamiento, activa el sentimiento, los valores y se corporaliza. La cual se ha producido en un espacio de interacción y relación entre docente, alumnos y comunidad escolar en el actuar cotidiano, las experiencias vividas (Van Manen, 2003) dotan de sentido a la práctica de la enseñanza a partir de entramado de trayectorias vivenciales, interacciones y reflexiones, que se vive en la enseñanza en las diferentes escuelas primarias. El sentido de la experiencia significativa radica en que no se limita en la evocación reflexionada, sino que trasciende, se autocritica y establece comparación con vivencias anteriores, libera el pensamiento, saberes y percepciones que transforman la vida cotidiana y profesional, y produce un cambio interior que se proyecta en sus acciones.

Desde esta óptica, nos acercamos a la comprensión de como la significación de la experiencia vivida contribuye a la transformación de la práctica profesional y cotidiana. Convirtiéndose estos significados en el hilo conductor para comprender la experiencia del profesional. En este contexto, se da cuenta de las experiencias significativas como una forma de reivindicar la práctica profesional, concibiendo a estos conocimientos desde una perspectiva regional.

6.1. Reivindicar la práctica profesional: reflexividad en la enseñanza para una experiencia significativa en la región.

La experiencia es una posibilidad para aprender de lo ocurrido, al hacer consciente lo vivido. Al comprenderla y reflexionarla, afecta en el ser y hacer, lo cual permite encontrar un sentido a las acciones y pensamientos del presente y del futuro. Este modo de significar la experiencia implica un aprender de la experiencia, aprendizaje que se hace consciente al reflexionarlas, siendo éste un motor en el accionar, en que la intencionalidad está orientada por la experiencia vivida y reflexionada. Situación que permite ejercer una acción con tacto, afecto e inteligencia. Esto último, no en el sentido peyorativo, sino desde un conocimiento con causa de lo experimentado, reflexionado y vivido como herramienta metodológica para un saber, saber hacer, saber ser, a fin de comprender y actuar en nuevas experiencias y espacios de enseñanza de un modo más productivo.

Movilizar la experiencia desde esta perspectiva es traspasar fronteras regionales a nivel espacio - temporal, con la que se puede afectar y transformar otras regiones. Es decir, lo vivido con sentido reflexivo afecta lo que hoy es, vive, hace y piensa el docente en su práctica, y viceversa, lo que hoy hace el movilizado por lo experimentado. Esto referente a que su accionar tiene un sustento, una idea, una experiencia vivida. En este sentido, se ha comprendido cómo el entramado de las trayectorias de los profesores en los diferentes escenarios sedes y tiempos con sus convergencias y divergencias de vivencias configuran la región sede de la enseñanza vivida.

De tal forma que, encontramos el nudo regional de la experiencia sobre la enseñanza comprendiendo cómo los profesores y profesoras con ciertas vivencias, le dan importancia a un

modo de enseñar, la encarnan y la movilizan en el proceso y en la cotidianidad de la enseñanza en las aulas.

En esta ocasión nos referimos a las escuelas primarias que están ubicadas en diferentes comunidades rurales, indígenas y urbanas de la entidad chiapaneca que son atendidas por docentes cuya lengua materna es el español, espacios al que Giddens (1995) denomina sedes, en razón a que son puntos de encuentro, en el que los profesores construyen y reconfiguran sus experiencias y las significan en sus trayectorias vivenciales, interacciones y reflexiones, de manera individual y colectiva. Espacios en que de algún modo dejan un aprendizaje y una experiencia al entrar en contacto con las diferentes culturas, condiciones, necesidades y perspectivas locales y globales.

El entramado y proceso experiencial del docente toma un criterio y posición en el que teoriza su propia práctica en la rutina apoyado por la reflexividad, en el que refuerza, sedimenta o transforma su enseñanza, según las condiciones, resultados y situaciones que considere pertinente o lo que las exigencias políticas y sociales lo induzcan a realizar. Esto, sin olvidar que el único que determina que se hace o no en clase es el profesor.

Desde esta óptica, se comprende cómo la región sede es afectada por las experiencias vividas, por la reflexividad y autocrítica, que trascienden fronteras espacio – temporales, en la que se pone en juego aspectos de carácter afectivo, cognitivo, emotivo, sentimental y valorativo. Entender cómo la región sede de la enseñanza vivida es afectada por la experiencia significativa, alude a comprender la flexibilidad y los modos en que el docente ha transformado su enseñanza.

Esto en el sentido de visualizar las interacciones y relaciones que emergen entre los actores involucrados en el proceso del aprendizaje (docentes, alumnos, padres de familia, comunidad), experiencias que han posibilitado a generar una transformación regional de la enseñanza.

En este tránsito experiencial es fundamental visualizar las tensiones que se han generado con los planteamientos y enfoques de las reformas educativas y cómo se han percibido o incorporado en tiempos y espacios específicos. En este sentido es importante, comprender las voces de los profesores y profesoras de educación primaria como una posibilidad de generar cambios en otras regiones.

Desde esta perspectiva se comprende que enseñar y aprender son procesos dinámicos, complementarios y dialécticos en el contexto de la vida. Por tanto, significar la enseñanza vivida, es un acto reflexivo que implica transformación en la práctica, en congruencia con una perspectiva, pensamientos y saberes. Entender la enseñanza desde la experiencia significada, es un modo de reivindicarla a partir de la reflexión y concientización de las actividades rutinarias y del reconocimiento de los aciertos, errores, debilidades y fortalezas. Proceder considerando estos elementos es entrar en el contexto de la experiencia significativa.

Desde esta mirada, la experiencia significativa es entendida como el sentido reflexivo y significado del propio protagonista de la enseñanza, enfocadas en aquellas vivencias evocadas, reflexionadas a mayor profundidad, que libera el pensamiento, saberes y percepciones que trascienden en la vida cotidiana y profesional, y produce un cambio interior que se proyecta en sus acciones. En este contexto, observemos ¿qué les ha afectado a los profesores y profesoras el

tener diversas vivencias con la enseñanza de la lengua escrita? ¿Cómo han transformado su práctica, percepciones, pensamientos y han incidido en la región de parada que en la actualidad se encuentran laborando? ¿Cómo se han transformado en lo individual y lo colectivo? ¿Cómo han transformado el espacio social y cultural de la zona escolar 078, como región sede?

En los siguientes testimonios, observemos cómo se han movilizad las experiencias y han afectado de algún modo a la región. Analicemos la forma en que la profesora MGG, reivindica su práctica partiendo del reconocimiento de sus carencias y cómo trae a colación las experiencias vividas para transformar su enseñanza y actuar con sentido reflexivo en la región.

Me acuerdo que sí tuve problemas con un maestro porque me dijo: “maestra, el grupo que dejó usted está de la patada” o sea, yo había tenido segundo, él lo agarró en tercero, pero yo no los tuve en primero, yo los tuve en segundo, entonces él ya los tuvo en tercero y me acuerdo, no me voy a olvidar nunca cuando me dijo en una reunión: Maestra Lupita, su grupo está para morir. -Ah caray- dije... -No saben los números, no saben esto... no saben lo otro... -Bueno... ¿pero sí saben leer? -Sí. -¿Cómo van de ortografía? -No, están bien... -Entonces déjeme decirle maestro, que quizás me enfoqué mucho a la lectura y la escritura y me olvidé de matemáticas, me olvidé de otras cosas, sí, créame que tiene usted mucha razón. No es excusa ni quiero echar la culpa a primer año, pero yo al grupo le enseñé como enseñar por primera vez a leer y escribir, porque el grupo no sabía nada (Profesora MGG).

En este testimonio, la rememoración caracterizada por la reflexividad del docente en la toma de conciencia de sus actividades cotidianas, permite comprender la forma en que los profesores entrevistados se hacen conscientes de sus propios procesos de intervención. Los cuales se enfocaron a esos momentos y situaciones de enseñanza que dejaron un aprendizaje, esto les permitió comprender que la enseñanza debe estar en función de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, que debe ser integral, interdisciplinaria, transdisciplinaria o transversal e incluyente.

En el mundo de la enseñanza, predomina la heterogeneidad de realidades, en las que divergen y convergen situaciones y condiciones, situación que desde la perspectiva del sistema educativo con sus planteamientos curriculares homogéneos pone en tela de juicio al desempeño profesional del docente. La experiencia de la profesora MGG, es una muestra de la infinidad de necesidades de atención que no encuentran una comprensión e intervención eficaz para superarlas. Es comprensible que la adquisición de la lecto-escritura es un proceso que puede prolongarse en tiempos, pero es incomprensible encontrar a un grupo de alumnos que en su totalidad no demuestren avances en los momentos evolutivos de la adquisición de dicho conocimiento, condición que deja vacíos en el aprendizaje en los grados subsecuentes.

De acuerdo a mi expectativa, supuestamente de primero a segundo, ya deben de estar en silábico alfabético y alfabético, quizás un presilábico o dos, pero ahí había muchos, casi la mayoría, entonces ¿qué hice? trabajar como si estuviéramos en primer año y sí lograron, lograron llegar, pero me olvidé de los demás y ese, ese es uno de los problemas que a veces no logra una superar, por dedicarse a la lectura y la escritura, te olvidas de los demás, eso fue mis primeros años y de ahí, pues ya inicié a integrar las otras materias, las otras materias sin olvidarse cuál es el propósito, por eso PALEM era lectura y escritura y matemáticas (Profesora MGG).

En ésta experiencia, la enseñanza se reivindica, al reconocer que la formación de los alumnos no se reduce al aprendizaje de la lecto-escritura, sino que implica integrar a las otras disciplinas curriculares. Aunque la lecto-escritura es un medio para acceder al conocimiento, se requiere un enfoque integral y transdisciplinario de la enseñanza y el aprendizaje. Esta experiencia además de ser significativa, es constructiva, en el sentido de comprender, hacer consciente e incorporar a su práctica el enfoque integral. Esta modo de vivir la experiencia ha provocada, que la profesora al desarrollar su práctica docente en la región de la zona escolar 078, desarrolle actividades con temas transversales, usando como medio el lenguaje oral y escrito para comprender e interactuar con otras disciplinas. Situación ha incidido en la construcción de aprendizaje de sus alumnos y

en la comprensión de que para enseñar a leer y escribir no necesariamente tiene que ser en la asignatura de español, entendiendo que el lenguaje es universal y que tiene relación con todo conocimiento.

Lo que viví en aquella escuela, es una experiencia que comparto con mis compañeros, eso me hace sentir diferente. Pienso que al socializarlo con mis compañeros, aunque ya tenemos muchos años en la materia, a alguien le puede servir, para no caer en el mismo error y afectar otras generaciones o lo peor limitar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Porque nosotros formamos a seres humanos, y nuestros errores andan ambulando por la vida. Porque me he dado cuenta que al realizar mi enseñanza de la lecto-escritura involucrando diversos temas disciplinares los niños, quieren saber más (Profesora MGG).

La profesora MGG, tiene la oportunidad de pensar en el error y la disonancia que produce en el proceso de aprendizaje, lo que ha despertado conciencia para organizar la enseñanza de manera interdisciplinaria. Cuando los errores no son reflexionados, ni asistidos para que el docente reciba capacitación, actualización, reorientación y reconozca que su enseñanza está en un error y no es la adecuada para el aprendizaje, se corre el riesgo que se naturalice y continúe sin darse cuenta del efecto que produce. Por tanto, es importante, aprender y tomar como una posibilidad de cambio la experiencia de otros.

En esta óptica, es importante comprender que la interacción en los espacios vividos es un medio que contribuye a la construcción de la significación de la experiencia y ésta es la que da la posibilidad de afectar a la región. Desde esta óptica, los alumnos son los principales beneficiarios de vivir el aprendizaje desde la enseñanza fundamentada en la experiencia vivenciada en diferentes espacios.

En esta situación observamos cómo la región se privilegia al recibir a un docente que concibe la enseñanza de una manera diferente. En la que se beneficia no sólo la comunidad estudiantil,

sino también los docentes que comparten el escenario. Por una parte, los docentes tienen la oportunidad de reflexionar ante este tipo de situaciones para darse cuenta de la productividad de generar una enseñanza desde una visión integradora y con una visión transversal de conocimiento, que particularizar, fragmentarla y reducirla a rutinas esquemáticas metódicas y disciplinarias.

Dejar de ser el protagonista en la enseñanza, requiere comprender que esta acción no es exclusiva del profesor, sino un acto dual, en el que participan por lo menos dos actores (docente y alumno), es decir, el que busca los medios y establece puentes para construir aprendizaje y el que construye el aprendizaje. Esto requiere centrar la mirada en el que aprende, abrir el panorama comprensivo, perceptivo, pensando, planificando y accionando en razón de lo que se necesita para aprender y en el cómo aprende, dando la voz y el protagonismo al que construye su aprendizaje. Configurar la enseñanza pensando en el que aprende, es comprender que la enseñanza es más que un medio, es establecer las condiciones del aprendizaje no sólo pensando en el que aprende, sino también en las necesidades del que genera o propicia el aprendizaje. Este proceso co-constructivo y co-participativo, son elementos constitutivos de una experiencia por su implicación reflexiva y reconocimiento consciente del proceso vivido en diferentes situaciones de enseñanza.

Esta perspectiva, tiene su fundamento en las experiencias de los docentes, de los que se ha observado cómo han transformado sus significaciones en diversos escenarios de aprendizaje. Aspecto que no es producto únicamente de un aprendizaje teórico, sino de la reflexión de la teoría y la práctica, de la relación y contacto con la realidad, lo que ha permitido construir una

metodología propia para enseñar, situación que genera en los niños una forma diferente de aprender y en el profesor un modo particular de hacer llegar el conocimiento. En la experiencia de la profesora MGG, observamos cómo el aprendizaje de los alumnos de la zona escolar 078, construyen el aprendizaje respetando el propio proceso del conocimiento, esto adquiere un valor especial por las implicaciones que conlleva configurar esta experiencia, debido a que no es lo mismo a únicamente leer y aprender una metodología desde lo teórico, a que lo vivas, experimentes el proceso.

Las experiencias más grandes, las tuve a partir de que conocí bastante teoría y luego me fui a la práctica y durante mis diez años últimos de servicio comprendí que en mi planeación, debe considerarse las necesidades y los intereses de cada niño, las actividades deben enfocarse a ellos. Al iniciar con una lectura, los niños se interesaban más, entonces siempre mi enseñanza fue partiendo de una lectura, leíamos, luego comentábamos palabras que ellos desconocieran y posteriormente ya entramos a la escritura, pero desde el primer día de clases con primer año, siempre interesarlos en la lectura y al irles leyendo aplicar las estrategias de la lectura. Cuando vas leyendo, hacemos pausa y en lo más emocionante decirle al niño ¿qué creen que va a pasar? eso se llama anticipación a la lectura, ellos te van diciendo “lo van a matar” o “se va caer, va a morir” etcétera, eso los hace que estén atentos a la lectura, pero lo tenemos que hacer desde el primer día de clases y a mí me dio mucho resultado, de tal forma que cuando llegábamos al mes de enero, febrero, ya no tenía ningún presilábico, ya tenía puros silábicos alfabéticos y alfabéticos (Profesora MGG).

Entender que la enseñanza no corresponde a una actividad mediada de traslado de conocimiento es un aspecto relevante para generar aprendizaje de una manera diferente, atractiva para el alumno y sus necesidades. En el testimonio de la profesora MGG, observamos cómo se la enseñanza se reivindica en el proceso, a través de la reflexión y de la revaloración la práctica. En el que el centro de atención está enfocado a los intereses y necesidades de los alumnos. Iniciar la clase con una lectura, despierta en los niños la curiosidad por conocer lo que la maestra lee. En

este proceso desarrollado por la maestra no sólo se despierta el gusto por la lectura y escritura, sino que trasciende a un desarrollo cognitivo más complejo como es la comprensión.

La experiencia de la enseñanza se vuelve significativa cuando implica una transformación en tu interior, en tus estructuras de pensamiento, y si estos elementos están en correspondencia con tu práctica. Reconocer los aciertos y errores o tus debilidades y fortalezas es un principio para la transformación. Este reconocimiento puede ser individual o en interacción con los otros, lo importante es buscar siempre la mejora en el acto educativo y estar abierto al cambio y comprenderlo. En el testimonio de la profesora MGG, podemos observar que el cambio es un proceso, un encuentro de análisis crítico con el pasado, un estar hoy superando el ayer.

Las planas era parte obligada de mi enseñanza cuando inicié a trabajar como docente, yo había aprendido así, entonces lo único que se te ocurre cuando llegas de nuevo ingreso al sistema educativo como maestro, es poner en práctica lo que buenamente puedes, pues allá en las comunidades, son otras circunstancias. Mis prácticas eran las planas y después comprendí que con las planas nada más mecanizas al niño, pero eso fue un proceso muy largo para aprender (Profesora MGG).

Encontrar y desarrollar un punto crítico a las acciones realizadas es aprender a tomar conciencia de la situación vivida, es movilizar tu interior, es encontrar necesidades, debilidades fortalezas, es autoexaminarse y reconocerse a uno mismo. Cuando tales elementos autoformativos se movilizan para propiciar el cambio interior, la formación profesional se fortalece. Este proceso se visualiza en el testimonio de la profesora MGG y en el profesor TSF, la cual, éste último lo manifiesta de la forma siguiente.

Hoy día, siento la necesidad de ir investigando, ir probando nuevas alternativas, no quedarnos con lo que nos dio resultado nada más, sino eso que nos dio resultado hay que ir modificando para ir buscando otras formas de enseñar, irlo aplicando con los niños, en el momento que se requiere. Hoy ya no separo a los niños atrasados, niños

medios adelantados y niños más adelantados, no, sino que entre todos ellos, unos apoyan a otro y los otros apoyan al otro y así sucesivamente. En la organización del aula, ya no deben de haber subgrupos, de acuerdo a su aprendizaje, ya no; sino, hoy he comprendido, que los niños que están más adelantados, nos pueden servir para que guíen al compañerito de al lado. Así, el grupo está en constante movimiento en las diferentes actividades que se proponen, y dejar de ser yo el que siempre está dirigiendo y diciendo qué se va a hacer. Hoy trato que en las actividades que el niño tiene ponga de su parte, de lo que él le interesa, esa libertad tiene que darse en clase (Profesor TSF).

En el relato del profesor TSF, se observa un reflejo del sentido reflexivo de valorar y atender a lo que el otro necesita, no a lo que yo maestro quiero enseñar. *Dejar de ser yo* en la enseñanza, demanda reconfigurar mi acción tal y como lo reflexiona el profesor TSF “*dejar de ser yo el que siempre está dirigiendo y diciendo qué se va a hacer*”. En este reconocimiento, también manifiesta sus propias necesidades de aprendizaje para mejorar su práctica profesional, “*siento la necesidad de ir investigando, ir probando nuevas alternativas, no quedarnos con lo que nos dio resultado nada más, sino buscar otras formas de enseñar*”.

La percepción del profesor TSF, está sustentada en lo que ha vivido en la enseñanza, es comprender que el aprendizaje no es solo producto que deviene de la enseñanza o únicamente del docente, sino que en el mismo escenario existen factores contextuales que interactúan por ejemplo, las relaciones y los procesos de interacción que se presentan en el aula entre los diferentes protagonista de enseñanza y el aprendizaje, entre lo que aprenden los alumnos con sus pares, condición que se enriquece y potencializa en la formar de organizar al grupo. *Hoy ya no separo a los niños atrasados, niños medios adelantados y niños más adelantados, no, sino que entre todos ellos, unos apoyan a otro y los otros apoyan al otro y así sucesivamente*. Esta reflexión del profesor TSF abona a la experiencia, la enriquece y la consolida. Sin embargo, hay que comprender sobre cuando una experiencia de la enseñanza construida en un proceso regional

es opacada por una condición o actitud del propio protagonista o autor, esto se comprende cuando la profesora MGG, expresa.

Cuando llegas a conocer algo, siempre va haber una revolución en tu mente, tienes que ir desechando lo que consideras que no sirve y agarrar lo que te sirve, pero todo depende de ti, o más bien, depende de uno como profesor o profesora. ¿Por qué? Porque si quiero lo hago y si no quiero, no lo hago, sigo con lo mismo (Profesora MGG).

El testimonio de la profesora MGG, invita a reflexionar sobre ¿qué pasa, cuando la experiencia se queda en el imaginario? A pesar de tener una trayectoria de experiencias vividas de la enseñanza, entenderlas, reflexionarlas y haber cambiado la visión de enseñar, vuelve a recurrir a viejas prácticas. Situación en que la presión, dinámica e inercia de la cotidianidad, también marcan condiciones y tiempos en el aprendizaje y la enseñanza. Esto en el sentido, de demostrar un avance, prontitud en el aprendizaje, en que se comprende que esta dinámica y exigencia, rompen procesos significativos para la formación de los alumnos y a cambio de se les ofrece un aprendizaje débil, sin profundización y reflexión, tal y como se observa en la experiencia de la profesora MVV.

Te quiero decir que a estas alturas, me apoyo de guías de enseñanza y de ejercicios que observé que me dieron resultado en mi aprendizaje personal, pero que también las he usado en mi práctica por varios años, como por ejemplo Guía Santillana, Mi Libro Mágico. Estos traen ejercicios para la escritura y les ayuda mucho a mejorar sus letras, utilizas este material porque es más práctico, inviertes menos tiempo en estar haciendo materiales y aquí en la ciudad son más muchachitos los que atiendes, y ya no te da tiempo para hacer material para todos, a veces atiendes a más de 40 (Profesora MVV).

En este tipo de situaciones “*me apoyo de guías de enseñanza (Mi libro mágico, Guía Santillana) y de ejercicios que observe que me dieron resultado*”, se observa como la enseñanza por una parte se vuelve comercial, y ésta a la vez limitada de creatividad y la experiencia del profesor, la cual puede ser más productiva para el aprendizaje, que insertar actividades

probablemente más superficiales para la enseñanza. En estas circunstancias se comprende cómo la experiencia y cualquier tipo de conocimiento y preparación pierde valor y significado, ante la inmediatez de las exigencias sociales, administrativas, políticas educativas y curriculares. Siendo estos elementos de resistencia poderosos de una enseñanza de rutina y habituada. Desde ésta perspectiva, la enseñanza pierde la posibilidad de transformar el aprendizaje.

Un cambio en la práctica de enseñanza requiere de persistencia, continuidad, voluntad y de compromiso profesional. En este sentido, se activa un principio de ética, reconociendo el cambio como un proceso que rompe esquemas, estructuras, perceptivas y rutinas cotidianas. Esto hace comprender que en el contexto de la enseñanza quien determina lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar es el docente, por lo que es necesario comprender su voz y trabajar en correspondencia con esas necesidades. El costo de un cambio como lo expresa la profesora MGG está en el tiempo de trabajo práctico y reflexivo, en el prepararse a cada día, en conocer el contexto, los alumnos, padres de familia y el contenido, así como en revalorar las formas de enseñanza y conocer cómo aprenden de mejor forma los alumnos, considerando sus características y su medio con el fin de acompañarlos y orientarlos en su proceso.

Romper con esquemas es algo difícil, muy difícil en los maestros, romper con ciertos esquemas que ya están acostumbrados, es muy difícil, pero déjame decirte, que ahora sí que, con mucha sutileza se puede realizar, y con muchas ganas, porque hacer muchísimo material a diario, llevar muchas cosas nuevas al salón para que no se te pierda el interés. Pero todo depende de que yo lo quiera hacer, de mí; a mí me costó hacer un cambio y no te voy a decir que me costó un año, dos años o más, y todavía sigo aprendiendo (Profesora MGG).

Esta experiencia, nos permite comprender que romper esquemas de enseñanza, implica encontrar nuevas rutinas, desaprender desestructurar esquemas; significa desencapsular

conocimientos y desarraigar costumbres, así como desaprender para aprender. En este sentido, comprendemos que el cambio es un proceso continuo, persistente en su dinámica, que no termina en el saber, saber hacer y saber ser, sino que su espíritu está en el innovar, reflexionar sobre lo vivido y en el estar abierto al cambio y el querer seguir aprendiendo.

Para comprender y profundizar en los siguientes testimonios que configuran la temática percepciones y significaciones de los enfoques de enseñanza del español desde la experiencia: lo mismo pero con otras palabras, es importante reflexionar sobre ¿en qué ha cambiado las reformas de los enfoques de enseñanza del español de educación primaria? ¿En qué y cómo les ha beneficiado a los docentes en su enseñanza?

Es necesario comprender los planteamientos, organización y elementos de los enfoques de enseñanza. En los planes y programas de 1993 y los elementos que organizaban la enseñanza del español se les llamaba ejes, porque están girando e incorporando a todos los componentes, ahora con la nueva reforma y plan de estudios 2011 se le reconoce como aprendizajes esperados o como competencias pero en realidad se trata de lo mismo. Por ejemplo, son cuatro habilidades básicas a desarrollar, hablar, escuchar, leer y escribir y el otro aspecto que es el que se tiene que considerar que se toma en cuenta cuando ya lo practicas; eso estaba de alguna manera dicho en la anterior reforma, nomás que de manera muy veladita, es decir, entrelíneas (Profesora MCO).

La forma de comprender de la profesora MCO, respecto a los planteamientos curriculares de las reformas de enseñanza en las últimas décadas, es un ejemplo de una significación formativa que no le han impactado de mayor forma en la orientación teórica, metodológica y de enseñanza. Entendiendo a estos cambios curriculares únicamente como cambio de términos técnicos, conceptos, con palabras más acorde a tendencias globales, adoptadas por otros sistemas educativos. Hacer referencia que las reformas significan lo mismo, alude a pensar que los planteamientos han evolucionado más en documento que haber causado impacto en la práctica

del docente.

Esta significación es un reflejo del sentir de los profesores respecto a que no se les ha valorado ni considerado sus necesidades, preocupaciones y experiencias para elaborar las reformas curriculares. Integrar estos elementos para la construcción de las reformas curriculares establecería condiciones más apropiadas para atender la realidad. Esto nos permite comprender en la importancia de la inclusión de la voz de la experiencia para sustentar las reformas, basadas en las necesidades de los alumnos y de los profesores, de las condiciones contextuales y de las experiencias vividas. En el siguiente testimonio se logra visualizar cómo la profesora MCO, activa sus conocimientos y experiencias configuradas con las reformas anteriores y establece conectividad con los nuevos planes y programas, lo que le permite tener claridad no sólo en las concepciones, sino también en su metodología y su práctica de enseñanza.

En lo que concierne al planteamiento actual del plan y programas sobre el desarrollo de competencias, quiero expresar que desde antes trabajábamos el lenguaje total, el lenguaje integral, no se puede trabajar solamente lecturas, sin considerar escritura, reflexión sobre la lengua, el hablar y el escuchar (Profesora MCO).

En ésta experiencia metodológica de la enseñanza, vale cuestionarse respecto a ¿qué ha incidido en la profesora MCO para comprender de tal modo a la reforma y enfoques de enseñanza? Analizando ésta configuración intelectual de entender los planteamientos y enfoques curriculares, podemos comprender que las reformas adquieren sentido e inciden en una transformación de la realidad cuando le llega al docente, lo interpreta, lo reflexiona y contextualiza con su práctica. Observemos cómo la comprensión de los enfoques en relación a la

experiencia práctica y la lógica de aprendizaje en diversos contextos han permitido a la profesora desarrollar su práctica con tacto pedagógico (Van Manen, 1998), es decir con inteligencia.

Si tú desde antes estás considerando dentro de tu planeación en los tres momentos metodológicos (antes, durante y después de la clase) cuando tú decides, preguntarle a los niños acerca de las mascotas, por decir algo, ¿ustedes tienen mascotas en casa? ah bueno, estás pidiéndoles que ellos hablen y sí, te dicen, “bueno, sí tenemos mascotas”, ¿como cuáles?, y vas tú viendo para entrar en el tema central, bueno después les explicas, bueno, ahora ya no me lo digan, ahora escríbanlo, qué mascota tienen y si les gusta o no les gusta, si es peligroso o no peligroso, ahí, bueno, cuando tú haces el análisis de ese escrito y ves que hay algunos errores ortográficos, entonces invitas a los niños a que reflexionemos, por qué si barco va con V o con B, aunque en esa palabra pareciera ser que no le afecta, pero hay otras que sí, no es lo mismo escribir tubo con V que con B ¿por qué? Porque dentro del componente semántico registra que el significado es distinto; entonces tú haces reflexión de que las palabras no es porque se vean bonitas, no, tiene que ver con el significado de lo que son las cosas. Entonces ahí estás reflexionando sobre la lengua y después cuando tú les pides que lean su escrito, ahí está trabajando con otro componente (profesora MCO).

En esta experiencia, observamos cómo la comprensión de los enfoques son elementos fundamentales para transformar la práctica de la enseñanza. En este sentido la planeación es una herramienta fundamental para orientar y sustentar la intervención pedagógica. En esta significación de la profesora MCO, se observa que la trascendencia de su experiencia al movilizar sus saberes de lo teórico a lo práctico activando e interconectando reflexión- acción y experiencia. Este modo de comprender, fundamentar y practicar la enseñanza es necesario rescatarla para analizarla y transformar nuevos escenarios.

Entonces si tú desde tu práctica, agrupando desde el lenguaje total, que debe ser así, entonces estás trabajando con el desarrollo de competencias, ¿por qué? porque quieres que los niños sean competentes para expresarse tanto de manera oral como de manera escrita y con una, con una escritura adecuada que sepan cuando con V, cuando B, por qué el uso de la H, cuando con Z, con S, con C; por el significado y no se los vas a trabajar desde el punto de vista tradicional que les vas a tachar sus escritos, no, sino a través de la reflexión (Profesora MCO).

En esta experiencia, se observa una reforma interiorizada, subjetiva y objetiva. La cual requiere de espacios de reflexión, acción, comprensión, acompañamiento y seguimiento, en el que debe trabajarse con un enfoque incluyente en el que se comprometan los actores de la enseñanza, los formadores de formadores, las autoridades educativas. Por tanto, hacer conexiones, distinciones y cambios sobre las formas de enseñanza, comprensión de los contenidos y el planteamiento curricular, en relación a las prácticas de enseñanza, no es cuestión de años de servicio, ni de teoría como conocimiento acumulado, sino de saber qué se puede hacer con esos conocimientos, con esas teorías y esas experiencias vividas en situaciones determinadas sin perder la visión global del mundo en que se vive.

En la enseñanza de la lengua escrita es necesario que tanto en la oralidad como en la escritura tengamos que reflexionar sobre cómo se escriben las palabras. Las palabras no se escriben solo para que se vean bonitas, sino que hay tres componentes en este proceso, el fonológico, el sintáctico y el semántico y dentro de la semántica están los significados, que no es lo mismo escribir cajón con “g” que con “j” la verdad ¿o sí? ¿Por qué? porque su significado es completamente distinto, entonces a eso tenemos que llevar al alumno, a que reflexione que no es como a él le dé su gana, ¿por qué? porque los significados van a variar, también el uso de las comas, punto y coma, los dos puntos; no es como él quiera escribir, sino que hay reglas ortográficas para el entendimiento y para que logre ser un sujeto competente, tiene que conocer todo. Entonces, es en la reflexión sobre la lengua que se va a trabajar eso. Si se dan cuenta está de diferente forma pero es lo mismo. Cuando dice, conozcan el valor de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos de nuestro país, ¿a qué será que se está refiriendo? -¿A la lengua indígena? (Profesora MCO).

Estos aspectos acompañados del conocimiento del contexto, así como el sentido reflexivo, crítico, analítico y comprensivo de la práctica establecerán condiciones para la transformación personal y profesional. Por lo que es importante no olvidar en este proceso el cambio de actitud, voluntad, capacidad y significatividad de las experiencias vividas de los docentes, los cuales

obedecen a una influencia de la historia personal y profesional.

Ahorita con la reforma que está, ya nuestras metas deben ser otras, por ejemplo, cuando era yo niña o alumna de primaria, siento que era bonita la enseñanza, pero con estos cambios que están habiendo ahorita, debemos de cambiar, no, que debía llenar sólo el cuaderno el niño de pura tarea, tarea, tarea y cerrar el libro como una moda: “niños, abran su libro y a copiar la lección de los libros”, ya no es esa, ya no entra eso en la reforma. Ni voy a poner al niño sólo a copiar las páginas de los libros, sí, ya debemos de cambiar, de buscar un método cómo voy a trabajar con el niño, cómo le voy a entrar al niño. Por ejemplo, en primer año, cómo le voy a entrar al niño, ya no le voy a llenar los cuadernos o ponerle pura tarea y tarea y puras vocales que lo lleve el niño, no, hay que cambiar, hacerlo reflexionar el niño y reflexionar yo también, así es (Profesora MMM).

Reconocer la necesidad de cambio, de los bajos resultados que se ha obtenido, permite establecer las condiciones para iniciar la transformación personal y profesional. Esta manera de significar el cambio en la enseñanza de la profesora MMM, no es producto de una reflexión simbólica sustentado en suposiciones o prejuicios, sino de vivencias e interacciones en el aula, del observar los procesos de aprendizaje, sus diferencias y resultados en la cotidianidad de la enseñanza. En el sentido de darse cuenta por sí mismo y mediante la interacción con los otros que los métodos y formas de enseñanza implementadas por su persona necesitan trascender y desarrollar otro tipo de aprendizaje, en el que se favorezca el aspecto cognitivo y desarrollo del gusto por la lectura y escritura a nivel manual e intelectual.

En esta mirada, la enseñanza habituada configurada y delimitada por la rutina de los métodos de enseñanza y las actividades cotidianas implementadas por la profesora se reestructura por la reflexividad y la comprensión de ver y buscar un modo diferente de enseñanza, al expresar “*ya no le voy a llenar los cuadernos o ponerle pura tarea y tarea y puras vocales que lo lleve el niño. ¡No! Hay que cambiar, hacerlo reflexionar el niño y reflexionar yo también*”.

Por otra parte, aunque se den las condiciones humanas para el desarrollo de este aprendizaje desde un enfoque reflexivo, comunicativo y funcional, el testimonio expresa que no existe congruencia por parte de las autoridades y políticas públicas educativas para alcanzar metas a mayor nivel en la educación básica.

Con esto de las reformas uno quiere utilizar los medios y la tecnología en la escuela, pero si te ubicas en un lado no entra la señal del celular, si te vas a otro no. Está la computadora, pero es que el internet no funciona, te estoy hablando ya de aquí en la ciudad. O sea, son algunas cuestiones que vamos a ver si con la nueva reforma educativa se logra dar internet para todas las escuelas, eso he leído. Está pasando como cuando se integró el programa de aula o el programa de los enciclomedias; no queríamos utilizarla porque no sabíamos manejar la computadora y ahí estaban empolvándose, pero ya le perdimos el miedo a la tecnología y entre los mismos niños que a veces tienen más elementos vamos trabajando, enseñando a manejar el aparato. Con los niños iniciaba ¿a ver quién sabe encender la computadora?, yo, yo, yo maestro “a ver busquen” y ya fuimos metiendo en eso. Hay que aprovechar a los niños porque aprendemos más juntos. Sí porque, no es mentira, ellos se meten a internet y no tienen pena. No como nosotros que estamos grandes y ya nos da miedo un aparato que se va a echar a perder, el niño no, te explora y te dice, esa es una ventaja (Profesor UJB).

De esta manera se comprende que también los profesores y profesoras se van formando en la práctica y en la reflexión cotidiana y no sólo en lo teórico. En este proceso cotidiano de la enseñanza, el docente construye y reconstruye su proceder, su enseñanza y conoce y comprende mejor a los niños, aspecto que permite poder intervenir de mejor manera.

6.1.1. Me cayó el veinte, de lo rutinizado a lo reflexivo.

El tacto de la experiencia de la enseñanza es actuar con inteligencia, paciencia, reflexión y conocimiento sobre cómo aprenden los niños. Es aprender de los errores. Tener tacto en la

experiencia de la enseñanza es desarrollar la virtud y habilidad de poder comprender y entender cómo aprenden los niños. Esta capacidad es un elemento estratégico para diseñar actividades, planificar y desarrollar la práctica de enseñanza, porque te permite conocer las necesidades e intereses de los niños, lo cual crea las condiciones para generar aprendizajes significativos en los alumnos. No dejar de ser niño o niña en la enseñanza es establecer comunicación con el niño en el mismo lenguaje, condición que mejora la relación y confianza entre los actores. En el testimonio de *profesora MGG*, observamos cómo se desarrolla este tacto de la experiencia en la enseñanza.

En mis años de servicio, he observado algunos elementos del proceso de avance de aprendizaje del niño, y a partir de ello plantear la actividad para consolidar el aprendizaje. Una virtud que me ha ayudado para tener esta táctica es que yo creo que algo que tengo muy pegadito a mí es de que jamás he dejado de ser niña, siempre me sorprenden las cosas y cuando converso con los niños, es tan agradable descubrir hasta el lenguaje que ellos utilizan y eso mismo te va dando la pauta a que dentro de la conversación o dentro de sus acciones, descubras qué es lo que realmente necesita (Profesora MGG).

Desarrollar el tacto de la experiencia de la enseñanza, requiere de establecer comunicación constante con los niños, estar cerca de ellos, comprenderlos, ponerles atención, tenerles paciencia. En el proceso de comunicación con los niños es importante comprender sus significaciones de palabras para entrar en su contexto.

... esto me ha permitido, configurar una forma de trabajo, en el que los niños accedan a la lectura y escritura en un periodo de tres a cinco meses, tiempo que me lleva para que el niño salga leyendo, escribiendo, sumando, restando, sin nunca entrarle a una plana, esa misma práctica me permite ya descubrir algunas situaciones. Me da mucha alegría cuando los niños inventan sus palabras, por ejemplo, una alumna mía me decía, “no tengas pena cuando vayas a dar una platicación” imagínate eso de platicación yo lo tengo que interpretar, ¿qué es? Una conferencia, un tallercito, si dice “si te equivocas, no te preocupes, solamente di dracias, muchas dracias”, ese es un lenguaje que, yo no lo corrijo en ese momento, me da mucha risa y me satisface mucho de que con qué solvencia ellos ven el mundo y si nunca dejamos de ser niños y nos dejamos sorprender

por esas cosas, como que entiendes y hablas el mismo lenguaje que ellos, eso te da la pauta a saber qué es lo que va necesitando cada individuo (Profesora MGG).

En este proceder, la práctica de la enseñanza se profesionaliza con la experiencia y lo que se construye a partir de estas. Entender el lenguaje de los niños requiere activar los cinco sentidos y desarrollar el sexto sentido que es la puesta en común de todos los sentidos, es decir, es estar abierto al dialogo, es comprender al otro, es conocer las necesidades del otro, es identificar cómo aprende y cuál es la mejor forma en que aprende el niño. En el siguiente relato de la profesora MCO, se muestra como se da este proceso de conocer al niño y las ventajas que nos brinda para un mejor aprendizaje.

...a una niña, le digo, a ver, si yo tengo en una canastita unos chocolates, tengo 10 chocolates y si los quiero repartir a cinco niños, ¿a cómo le toca? me dice, “muy fácil, a la inversa” y yo me quedé muy preocupada, decía ¿a la inversa? sorprendida más bien, ¿a la inversa? ¿qué significará para ella a la inversa? a ver, explícame eso, cómo es a la inversa, “pues agarras tu canasta, diez es el total” dice “y cinco son tus niños, entonces te falta aquí un número” dice “un número para que completes a diez, si le das a uno” dice “te quedan cinco en la canasta, entonces el que te falta aquí es el dos” mira qué forma tan fácil y tan inteligente, estoy hablando de una niña de cinco años que hace ese tipo de reflexiones, pero eso no es de gratis, es una niña que ha tenido mucha estimulación y que se le ha enseñado a hacer cálculos mentales simplemente en cualquier espacio y me quedé yo muy sorprendida (Profesora MCO).

Conocer cómo aprenden los alumnos favorece a diseñar actividades más significativas de enseñanza, te permite tener un diagnóstico más próximo a las necesidades de los alumnos. En este, sentido, llegar a comprender al otro y el propio proceso de enseñanza, es aprender a aprender de la experiencia que adquiere sentido al ser significado por el propio profesor. Por otra parte, aprehender la experiencia de un modo significativo, implica no sólo reflexionarlo, sino criticarlo, evaluarlo, sistematizarlo y teorizarlo.

...es su tipo de inteligencia que posee, eso significa que si le estimulamos más, ¿qué tipo de individuo vamos a tener? entonces habríamos que descubrir en ella qué es lo que no puede hacer para que a través de lo que sí puede hacer llegue a desarrollar ese tipo de inteligencia también. Entonces darte cuenta es muy sencillo, sobre todo cuando quieres saber qué tipo de inteligencias tienen más desarrolladas. Ahora en el grupo sería una cuestión más complicadita porque pues son más niños, pero pues no es nada difícil. Pero claro que eso requiere de un amplio respaldo teórico ¿no? y más lo que tú le vas a incorporando a tu práctica docente (Profesora MCO).

Llegar a estos niveles de comprensión en el proceso de la enseñanza, implica preparación teórica-práctica, estar actualizado, ser constante en búsqueda de herramientas teóricas metodológicas, asistir a congresos educativos, cursos-talleres, entre otras. Condición que requiere de tiempo, esfuerzo y recursos económicos, aspecto que no todos los profesores tienen o viven las mismas oportunidades. Sin embargo, se resalta la importancia de desarrollar estos niveles de comprensión para el proceso de la enseñanza y aprendizaje. Por tanto, considerando estas experiencias, es fundamental revalorar la importancia de retomar como punto de reflexión sobre estas experiencias, habilidades y la forma de conocer al niño para favorecer el aprendizaje, es decir, desarrollar el tacto de la experiencia de la enseñanza. En este sentido, se comprende significaciones trascendentales como las del profesor UJB.

Ahora comprendo, el por qué no enseñar como lo hacía antes, en la actualidad en mis actividades con los niños del primer grado ya me cayó el veinte. Ha cambiado mi tipo de actividades, ya no solamente de estar haciendo planas encerrados en las cuatro paredes del aula, sino que ya los llevo a la cancha y a través de canciones y todo empiezo a enseñar las letras. De esa manera he visto que los niños ya empiezan a motivarse. Antes los encerraba en cuatro paredes y ahí los quería tener y con plana, porque creo que ahí es donde se ha marcado el rezago, (Profesor UJB).

En las temáticas anteriores, se percibieron diferentes experiencias vividas de los docentes, en las que se observó y analizó la constitución y significación de las experiencias de enseñanza de la lecto-escritura desde una perspectiva anecdótica y a nivel reflexivo. En este punto, presentamos

cómo es significada la enseñanza de la lecto-escritura. Por lo que, volver la mirada a las experiencias significadas considerándolas como un el hilo conductor para aproximarnos a la comprensión de los significados. Aunque la experiencia vivida ya implica significado, enfatizaremos a mayor profundidad en los significados vividos. Entendiendo a estos como las situaciones o actos reflexivos del docente, que lo han hecho comprender, aprehender y transformar su práctica profesional y su vida personal.

El profesor de educación primaria en Chiapas, México, ha significado la enseñanza en las adversidades contextuales, sociales, políticas, económicas, geográficas, culturales y pedagógicas en su trayectoria profesional. La significación de la enseñanza en la experiencia vivida de los docentes que hoy se encuentran laborando en la zona escolar 078 de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, va más allá de las actividades cotidianas en el en el aula. Esto se refiere al modo que han configurado sus experiencias constituidas en los escenarios en que se han movilizado, las interacciones, la historia, la cultura, las ideas, creencias, saberes y teorías que han permeado en su práctica profesional. Desde esta óptica nos acercamos a la comprensión de los significados vividos.

Las significaciones se develan a partir de la reflexividad de los propios protagonistas y autores de la experiencia, enfocando la mirada en el análisis de la trascendencia que ha tenido para el docente en la enseñanza de la lecto-escritura. De este modo se presenta la relación entre los significados de enseñanza de los profesores en relación a su experiencia de la enseñanza vivida, los cuales nos ayudan a comprender las intencionalidades que mueve su accionar y su proceso de formación. En este proceso de análisis, se observa la configuración de un escenario

intelectualizado en el que los significados se movilizan en referencia a la dinámica de sus experiencias, es decir, las experiencias previas activan a las nuevas experiencias y viceversa en un proceso de vaivén, en el que la reflexividad es el motor operante y constituyente de este espacio. En este sentido la profesora MGG, significa la enseñanza de la siguiente manera.

A partir de que inicie mi práctica de enseñanza en aquella primera escuelita donde inicie, en la que tenía que caminar horas para llegar, siento que he cambiado como persona y en lo profesional como maestra. Me he preparado leyendo, buscando alternativas por mí misma y aprendiendo de los demás para siempre estar actualizada. Las actividades que realizaba antes ya no las realizo, tengo otro enfoque. Porque ahora comprendo, el por qué no enseñar como lo hacía, antes. Antes, enseñaba las vocales, el alfabeto a base de repetición, ahora ya no. Ahora lo hago más apegado a los libros de apoyo. Lo hago de manera reflexiva, leyendo mucho, escribiendo a la vista de los niños, que ellos analicen, vean los primeros actos de escritura, actos de lectura para que vayan descubriendo y saboreando el sentido de la escritura y la lectura (Profesora MGG).

En este testimonio de la profesora MGG, se observa como la significación de la enseñanza da un giro significativo y perceptivo al enfoque de enseñanza, pasando de un acto unidireccional, mecanizado y de rutina basada en ejercicios de repetición sustentada en creencias y reproducción de aprendizajes a uno más consiente, reflexivo e interiorizado. A través del análisis de estas expresiones nos introducimos a la subjetividad, pensamientos, perspectivas y creencias de la profesora para comprender ese espacio de transición significado configurado por la concientización y reflexión de sus actos realizados y por la autoobservación y crítica a sus propios efectos de su enseñanza.

En este contexto es necesario develar la otra parte constitutiva de la significación, tal es el caso del escenario social y las interacciones que se desarrollan al interior de este espacio. Al respecto, se visualiza la forma en que la profesora MGG, significa las cosas del mundo vivido, al

resaltar la expresión “*me he preparado leyendo, buscando alternativas por mí misma y aprendiendo de los demás para siempre estar actualizada*”. Dar relevancia a la acción de aprender de los demás es reconocer la importancia que constituye las interacciones sociales en el sentido de construir conocimientos y experiencias. La capacidad movilización interpretativa de estos elementos interiores y exteriores de la profesora constituyen el espacio de transición en el que se configura el significado y la experiencia de enseñanza.

Las significaciones de enseñanza de los docentes tienen un tiempo y un espacio. No es lo mismo enseñar a leer y escribir en un contexto urbano a un contexto rural o rural indígena o bilingüe. Cada espacio tiene sus implicaciones culturales, sociales y pedagógicas. Tal es el caso de la profesora MCO, que vivió la experiencia de la enseñanza en un contexto bilingüe, y en su significación expresa lo siguiente.

...cosa que ahora lo comprendo que no es legal, enseñarles en una lengua que no es su lengua madre”, pero en ese momento era mi dificultad y tenía que superarlo, entonces con lo que empecé fue con las traducciones, por lo menos las cuestiones básicas, de que yo supiera cómo se le llamaba, cuaderno, lápiz, borrador, el permiso para ir al baño, todo eso tenía que también yo trabajar ese proceso de conocer algunas palabras claves para poderme comunicar con ellos porque era un problema altamente comunicativo y en ese momento lo que a mí se me ocurrió fue trabajar con ejercicios de maduración para que ellos, yo viera si por lo menos sabían agarrar el lápiz, hacer algunos trazos y fue lo primero que se me ocurrió y después seguimos con la cuestión tradicional, que la lógica como yo había aprendido a partir del a, e, i, o, u, que aprendieran las vocales (Profesora MCO).

Este panorama, es una gran oportunidad para la reflexión y una posibilidad para la acción de mejora, a fin de no dejar pasar más generaciones sin brindar la oportunidad adecuada para responder a las exigencias actuales de preparación y formación. En lo que respecta al hecho pedagógico en particular el tema tiene implicaciones desafiantes tanto para el docente como para

el alumno. En el momento que el docente reflexiona y lo hace de forma consiente y crítica, pone en juego la “praxis”, desde su interiorización. En esta mirada, la entrevistada significa su experiencia de forma reflexiva, que lo lleva a comprender su actuar y trascender en su forma de enfrentar nuevas realidades, al expresar.

Yo inicié en la zona de Tila, me dan primer grado, sin conocer su lengua y también para ellos era difícil porque sufren un proceso de aculturación, los niños les vas a enseñar en otra lengua que no es su lengua madre, entonces es sumamente difícil y ahí te vas ingeniando de cómo puedes hacerle ¿no? así que lo que aprendes en la escuela ya no te sirve en la vida, eso es el desfase que existe desafortunadamente hasta estos momentos (Profesora MCO).

Cuando se toma distancia desde un enfoque reflexivo para comprender de manera diferente el mundo que de algún modo se ha incidido, se tiene la posibilidad de reconocer los errores y reorientar la acción en las experiencias subsecuentes. La Profesora MCO, al reconocer desde su vivencia los efectos que produce incidir de manera arbitraria en un espacio sociocultural, su experiencia es afectada por la conciencia. Este acto ha despertado en la profesora el sentir de un mundo vivido como condición para actuar de manera diferente, pero con la incompetencia de reconstruir el tiempo, el espacio y los errores de su práctica que ha contribuido a modificar un elemento esencial de la cultura, como lo es “la lengua materna” de los que aprenden.

En éste sentido, se limita un proceso comunicativo para el aprendizaje de la lengua escrita, debido a que el encuentro de dos lenguas y culturas no comparten los mismos códigos, símbolos y significados. Cada cultura representa el mundo de manera diferente. En este sentido, la aculturación como le llama la profesora MCO, es un fenómeno que se produce por la imposición de la cultura dominante ante una cultura conquistada. Freire, (1985) plantea que disociándose de

su mundo vivido, problematizándolo, “descodificándolo” críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se reduce como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia.

En una mirada a lo que hacen los docentes en sus inicios de la enseñanza, podemos comprender las limitaciones de aprendizaje que se puede producir al no poseer la preparación pertinente para desarrollar la práctica de la enseñanza, por ejemplo, analicemos la experiencia de la profesora MGG.

yo dije, qué voy a hacer, voy a empezar con las vocales, voy a empezar con esto, o sea, tu preocupación el primer día de clases es que conozcan las letras, que conozcan y que vayan uniendo los sonidos, esa es nuestra preocupación, querías que primero aprendieran a escribir y luego, aprendieran a leer (profesora MGG).

Esta forma de pensar la enseñanza fragmenta el proceso en su naturaleza de aprendizaje, debido a que nuestro lenguaje es global y nos comunicamos con palabras completas oraciones, y no a través de códigos aislados. Lo anterior nos lleva a preguntarnos si el contexto determina la intervención del docente en el aula. Esto nos lleva a reflexionar sobre la pertinencia de formación del docente y las condiciones para garantizar los planteamientos de las políticas educativas.

En lo pedagógico los docentes replantean su tarea pedagógica y su forma de intervención para lograr propiciar la enseñanza de lecto-escritura en los niños de primero y segundo grados de educación primaria. Lo cual implica no sólo el dominio de unas técnicas, métodos o estrategias para enseñar a leer y escribir, ò llegar y pararse frente a un grupo de niños y dar una clase para que los alumnos adquieran el sistema de la lengua escrita, sino que se requiere de comprender y aprender del contexto, de la lengua y la cosmovisión de los alumnos. Esto último fortalecería el

proceso de relación entre alumnos y docentes e ir más allá del aprendizaje de un conocimiento socialmente construido como lo es la lecto-escritura.

En este marco, la tarea de enseñar la lecto-escritura por parte del profesor se ve debilitada por la comunicación oral inadecuada con sus alumnos, que en muchas ocasiones el docente tiene que recurrir a un intérprete o en su defecto aprender algunas palabras de la lengua materna de los alumnos para establecer comunicación y desarrollar la actividad pedagógica. Este panorama hace ver al docente como el único responsable de la carencia de pertinencia, equidad y calidad educativa, en el sentido de no cubrir con las características y el perfil adecuado para atender esas zonas de contexto indígena. Esta visión reduccionista tiene implicaciones en la política pública y educativa para enfocar la mirada en un actor, responsabilizarlo y evidenciarlo. Esta situación, es un pretexto para decretar leyes educativas a través de la llamada “reforma educativa” y leyes secundarias para presionar con alevosía el desempeño de los profesores.

Los profesores al ser corresponsables del proceso educativo de los alumnos tienen la necesidad de ser eficientes, establecer los medios para la construcción del aprendizaje, estar consciente de la responsabilidad que implica ser docente, actualizarse de manera permanente y evaluar sus procesos. Sin embargo, es fundamental revisar la perspectiva de ver al docente como una especie de “Llanero Solitario”, es vital transformar e impactar de manera contundente a la plataforma de escuelas formadoras de docentes, seleccionar las personas idóneas, erradicar la corrupción del mismo sistema educativo, en la selección de ingreso, permanencia, promoción y ascenso de los profesores.

Por otra parte, es primordial que las políticas de formación del profesorado se potencialice en relación a la transformación y mejoramiento del contexto, infraestructura y aspecto social, cultural, económico y político. Panorama que se visualiza complejo por el antagonismo y desigualdad que existe entre estos aspectos. Sin embargo, potencializar la formación con acompañamiento, asesorías, capacitaciones y profesionalización continua comprometida y no simulada por los actores, sería un aspecto fundamental para la transformación educativa.

6.1.2. La región en la escuela

Uno de los elementos a destacar de los profesores que han tenido diferentes vivencias en la enseñanza de la lecto-escritura se enfoca en resaltar la importancia que tiene los conocimientos previos de los niños y de la región. Estas configuraciones dan a la enseñanza un factor significativo para el aprendizaje, rompiendo con la rutina de enseñanza únicamente de contenido del libro, va más allá y trasciende el espacio áulico para construir el conocimiento. Observemos cómo la profesora MCO, aprovecha los conocimientos locales de la región para llevar al niño a la construcción del conocimiento.

...en las regiones rurales normalmente nos quejamos que no existen muchos anuncios, muchas cosas que el niño vea, para que tenga un ambiente alfabetizador. Bueno, no lo tiene pero tú también igual puedes jugar a la tiendita con ellos y la tarea, le dices, a ver tú vas a traer una bolsita de jabón (la pura bolsa sin el producto), la envoltura de las galletas, la envoltura de lo que cotidianamente consumen ellos en casa y eso tiene letras, y si tiene letras ya contribuye a la cuestión de la alfabetización. Entonces, es cuestión nomás de enfocar las baterías qué es lo que quieres y aprovechar lo que el ambiente te da (Profesora MCO).

Lo que para algunos docentes significa una complejidad enseñar en contextos rurales carentes de materiales escritos, otros hacen de ésta situación una oportunidad para desarrollar la

creatividad, acompañada del conocimiento y de la experiencia. Estos últimos aspectos mencionados son sustentos para transformar y mediar en las circunstancias complejas, y hacer de éstas un ambiente más favorable. Por ejemplo, lo que la profesora MCO nos ha compartido respecto al ambiente alfabetizador en los espacios rurales que ha vivido la enseñanza. Situación en el que se visualiza que éste ambiente no alude únicamente a contar con material escrito o estar rodeado de libros, anuncios, revistas, letreros, sino de lo que se puede hacer con éstos, de la forma de establecer interacción, crear situaciones, escenarios y entrar en contacto con los materiales, tal y como lo manifestó en su testimonio.

La experiencia de la profesora MCO, es un ejemplo de cómo actuar en las regiones con limitaciones de contexto alfabetizador, aspecto en que la intencionalidad le da movimiento y sentido al contexto de aprendizaje que es construido por los actores.

entonces ¿Por qué no aprovechar todo ese aprendizaje de la región en la escuela?, entonces si el maestro no aprovecha eso es porque de plano no quiere, porque realmente tienen conocimientos, ponte a plantar árboles con los niños y vas a ver, ellos saben cuáles se dan por semillas, cuáles por el tallo y cuáles tienen que ser otro proceso y en qué tiempo los tienes que sembrarlo, tienen un montón, un cúmulo de conocimientos que se puede aprovechar en este caso para el trabajo con ciencias, ellos te van a decir hasta qué te curan, cosa que un niño de la ciudad no sabe (Profesora MCO).

Basar la enseñanza sobre lo que los niños saben y conocen de su medio y de lo que han aprendido en su vida cotidiana, es entrar en contacto y comprender el contexto. Partir de esta perspectiva, es construir experiencia y conocimiento en la enseñanza vivida; en la que se significa al mediar y establecer relaciones entre la situación real y los contenidos teóricos. Esto genera una manera diferente de acompañar al niño en su aprendizaje escolar y para la vida. Estar en este plano, significa conocer el contexto, establecer vínculos con las personas de la

comunidad, comprometerse con uno mismo y con los otros, lo cual significa dar confianza, que se obtiene en el modo de interacción, en el trato, el estar atento y muy cerca de los que rodean.

un ejemplo muy práctico, en la casa de un indígena, cuando se casa una pareja indígena, la mamá de la muchacha lleva la braza más grande que tenga de su fogón, lo lleva a la casa nueva y la mamá del muchacho hace lo mismo. Allá lo juntan, es un rito eso. Pero mira el lado científico. Cuando soplas eso, dice, sale el humo negro y luego el humo blanco, eso representa qué en la vida ¿no tenemos todos dos deidades? Nuestro lado negativo y nuestro lado positivo, ese es un aprendizaje que los chavitos lo saben. Luego se hace el fuego, además, una persona indígena jamás va tener un sahumero que sea cuadrado, toda la vida tiene que ser redondo porque es la forma de la tierra, le estás dimensionando de esa manera y en el centro hay braza ¿qué no el centro de la tierra es fuego? Estos saberes regionales son materia prima para rescatar la cultura y llamar el interés a los niños a que escriban sus saberes. Entonces, creo que falta un poquito el trabajo y de vínculo con la comunidad para aprovechar todo ese potencial que traen los niños de la región. Yo creo que lo importante es que tengamos conocimiento pleno de las teorías para poder ver que nuestra práctica sea más fácil (Profesora MCO).

Entender el contexto, también requiere de comprender teorías e interpretarlas, eso permitirá leer mejor la realidad, tal y como lo ha comprendido la profesora MCO. Aunque es una realidad que las adversidades influyen en el proceso de aprendizaje y desarrollo formativo de los niños, según las experiencias de los profesores entrevistados, también es relevante considerar cómo el docente desarrolla su creatividad para lograr sus objetivos de enseñanza.

Obviamente que hay situaciones que pues es menos favorecido en el medio rural, como son las instalaciones. No tienes acceso a una fotocopiadora para que puedas tú imprimir tu material porque en la medida que los niños van avanzando son más demandantes en las actividades y todo lo terminan de volada. Entonces tú tienes que tener, ni modos, esa habilidad, hasta aprendes a hacer algo y hacerle los dibujitos y todo eso, tienes que ingeniártela de qué manera para que puedas aprovechar el potencial del conocimiento regional de los niños (Profesora MCO).

Contextualizar la enseñanza favorece a desarrollar un aprendizaje significativo, en el que se establecen puentes de conexión entre los aprendizajes previos poseídos por el alumno y los nuevos aprendizajes planteados por los planes y programas. Esto significa conocer las

potencialidades y debilidades de los alumnos y del espacio en el que se desempeñan. En este sentido, entendemos que contextualizar la enseñanza significa conocer y estar consciente del espacio en que se actúa, así como de la forma de pensar y cómo aprenden los alumnos. Lo cual implica estar cerca de ello, visualizar sus oportunidades, posibilidades, debilidades y fortalezas. En la misma dimensión, significa, reconocer los propios, fortalecerlos y planificar a partir de éstos aspectos en un proceso reflexivo y dinámico. Todo esto sin obviar la sugerencia de la profesora MCO.

Eso sí es una recomendación, que enfoquen el trabajo en el desarrollo del niño, que su proceso es muy importante, que consideren sus saberes previos, que tomen en cuenta todo lo que se puede echar mano del material, no requieren de material que sea sofisticado; si vamos a trabajar con letras móviles o con sílabas móviles, lo podemos hacer en las cajitas de cualquier producto, recortamos y al reverso escribimos las sílabas y el objetivo es que formen palabras, no necesita venir de la secretaría o que te lo manda y todo eso de materiales comerciales, una no puede trabajar con ese material, mi práctica me lo ha demostrado, y siento que han salido buenos estudiantes, ahora son buenos lectores, son gente crítica, gente analítica, a diferencia de haberles dado un aprendizaje bajo el ritual de la ma, me, mi, mo, mu; pa, pe, pi, po, pu. Forma que creo cuesta más para que lleguemos a esos niveles (Profesora MCO).

Esta concientización de la enseñanza del docente con un enfoque contextual, apertura la oportunidad de construir un aprendizaje para la vida, porque parte de lo que el alumno vive y es significativo, porque el contenido no se queda únicamente en lo institucional, en lo que se quiere que aprendan, sino que atiende una necesidad y enriquece un conocimiento desde la cotidianidad.

Quedarse en el supuesto que el maestro es el único que puede enseñar o ser un medio para construir y hacer llegar el conocimiento, es reducir las posibilidades del desarrollo del aprendizaje. Los alumnos en su cotidianidad tienen diferentes oportunidades y experiencias de aprendizaje, los cuales son brindados por el medio en que se movilizan. Un contexto

alfabetizador en la formación de los alumnos de educación primaria, no implica únicamente tener referentes de escritura o materiales escritos como libros, revistas, periódicos, anuncios, enciclopedias, entre otros, sino también, implica otros conocimientos, como es la matemática. Este conocimiento de igual forma que la lecto-escritura se puede conceptualizar como una construcción social que nos permite representar, organizar, comunicar y transmitir información. En la trayectoria y experiencia vivida por la profesora MCO, nos comparte algunos elementos que hay que considerar y reflexionar en la enseñanza de las matemáticas.

...mi práctica me ha demostrado que los niños de la región rural son más hábiles en la matemática que los de la región urbana. Hay una explicación, sobre todo en las primeras etapas de la vida porque un niño de la región rural, antes de ir a la escuela ya fue a vender cazueleja, cacao, café, lo que hay en la comunidad y sabe perfectamente cuanto tiene que dar de cambio, la denominación de los billetes, de las monedas. Esa es una habilidad que la desarrolla a través de la interacción, que difícilmente un niño de la ciudad puede hacerlo porque pues aquí las condiciones son diferentes y para la cuestión de seriación, clasificación, correspondencia y todo eso, también tienen mucha habilidad. Existe una investigación en la zona de la sierra tarahumara, de que los niños ahí no tienen ningún problema de simetría, pero la explicación es que desde pequeños los ponen a bordar los trajes y pues son simétricos, entonces son habilidades que se van desarrollando, cosa que tal vez en la ciudad sí batalla un poquito con eso (Profesora MCO).

En este testimonio podemos observar claramente, que los niños no llegan a la escuela sin saber nada, ya la vida les ha dado la oportunidad de conocimientos previos. En este sentido, la enseñanza se fortalece con los conocimientos previos y cotidianos de los alumnos. Centrar la enseñanza desde lo que el niño conoce es favorecer el desarrollo formativo de los alumnos y es educar en y para la vida. De esta forma la enseñanza reivindica su función en relación a las necesidades de los niños.

la matemática es tan bondadosa que se aprende con maestro, sin maestro y a pesar del maestro ¿por qué? porque la vida está llena de matemáticas y de cuestiones lógicas. He observado que las señoras a veces no saben leer y escribir, pero vayan al mercado y a

ver si las hacen tarugas con su cambio ¿no? los indígenas que están vendiendo en los mercados, a veces no van ni a la escuela, pero te dice, el kilo de plátano vale a diez pesos y son 700 gr. son siete peses, mientras tú todavía estás pensando en la calculadora y todo eso ¿no? entonces creo que esa habilidad se adquiere a través de la práctica. Incluso, yo recuerdo muy bien que platicaba con un compañero de educación indígena que me dejó muy sorprendida y me decía, desafortunadamente en la escuela nos han aculturizado y no nos permiten que nuestros conocimientos se exploten, el maestro no aprovecha muchas veces nuestro conocimiento (Profesora MCO).

El modo de la profesora MCO de entender la enseñanza, constituye una experiencia que conlleva a una práctica más consciente y más coherente para formar a los alumnos en y para la vida. En este sentido, es necesario contextualizar la enseñanza, estimulando los conocimientos previos y experiencia de aprendizaje de la vida cotidiana con actividades puentes, significativos, en que exista una vinculación entre los aprendizajes cotidianos, culturales y sociales, con los aprendizajes escolares.

6.2. Valoración de la experiencia: el alumno y el maestro

El reconocimiento más valioso y significativo para un profesor es el que le otorga su alumno. Escuchar por palabras propias de un alumno que aprendió conocimientos que son trascendentales para su vida y formación es un estímulo invaluable.

Recuerdo que me encontré a una alumna que me dijo: profesor ¿cómo está? Le presumo que soy muy buena lectora, me encanta escribir y en matemáticas también, porque usted me enseñó, recuerdo que nos leía y contaba cuentos, me encantaba escucharlo, y en matemáticas nos exigía y hay me tenía todas las noches contestando un librito del alumno y los cuentos que nos prestaba los leía antes de dormir (Profesor TSF).

Aunque la expresión del alumno “*usted me enseñó*” refiere a que las acciones del profesor TSF estimularon y despertaron el gusto por la lectura y escritura, no resta mérito ni importancia al reconocimiento de un alumno. La función social que desempeña el docente es de carácter

fundamental para la formación de los alumnos, en este sentido, es importante desatacar la labor de los profesores.

... guardo un recuerdo muy significativo de un alumno de primer grado de una comunidad, que me escribió una cartita. Buenos días maestra, le mando un fuerte abrazo y la extraño, gracias a usted puedo escribir esta carta. Esta carta tiene más de 10 años y la sigo conservando, porque cuando la leo recupero fuerza para seguir adelante y digo todavía no me voy a jubilar, un año más (Profesora MMM).

El compromiso social, la ética y los reconocimientos de los alumnos, son elementos que favorecen la armonía de trabajo. Al igual que un alumno se motiva, se estimula por ciertas acciones que los profesores realizan para el aprendizaje, de forma similar la profesora MMM y el profesor TSF, se sienten estimulados y agradecidos por el reconocimiento del alumno para continuar y mejorar su enseñanza. En este marco adquiere sentido la función del docente, lo cual significa que el cambio y la transformación de la enseñanza es más eficaz desde una motivación intrínseca que a través de estímulos exteriores y rígidos como son las normas, leyes y reglamentos.

Los conocimientos de la enseñanza no son exclusivos de los sabios, ni de teóricos, sino del que vive la práctica y experiencia y establece conectividad con el mundo vivido de un modo reflexivo, analítico y crítico. Así como del que está abierto al cambio y aprende del proceso vivido en lo individual y colectivo, del que tiene la oportunidad de sistematizarlo, comprenderlo e interactuar con el mundo construyendo sentido con lo que hizo, realiza y realizará. Por tanto, los expertos de las experiencias de enseñanza están en las aulas, concibiéndolos como los autores legítimos de las experiencias vividas en esta práctica social que desarrollan la “enseñanza”. En este sentido, cabe rescatar y reflexionar sobre lo que recomiendan los que han vivido,

experimentado, reflexionado y significado la enseñanza. Por tanto, es importante considerar a las experiencias como un espacio de apertura para la transformación y formación de los docentes.

... a los nuevos docentes, que por cierto ya no quieren ir a pisar lodo, como se le dice, ya quieren quedarse aquí en la ciudad, les recomendaría por lo que he pasado, vivido, sufrido en mi experiencia docente, que las experiencias de enseñanza se hacen en el salón con los niños, en el grupo (Profesora MMM).

La significación de la profesora MMM, respecto a la experiencia de la enseñanza, se construye en la práctica, en la acción, en el proceder, es decir, está sedimentada en la experimentación personal y social. Cuya construcción entra en juego la intersubjetividad en relación a la interacción con los alumnos y contextos determinados. Esta sedimentación de la experiencia, en palabras de María Zambrano (en Contreras y Pérez de Lara, 2010) es el poso que nos deja lo vivido, lo cual implica, según éstos autores “el fruto de una apropiación íntima, lo que va quedando en el devenir de nuestras vidas, lo que se va conformando en nosotros como comprensión, disposición o habilidad. Situación que le brinda elementos para reelaborar sobre la marcha nuevas experiencias, a veces reflexionadas, modificadas o reproducidas. Este espacio le permite transformarse y actualizarse en el proceso y la cotidianidad.

Entonces, lo que les diría a los jóvenes, a los que están egresando ahorita, que deben trabajar con armonía, que deben de tenerle paciencia principalmente al niño porque si yo no le tengo paciencia a un niño, a una criatura por ejemplo desde primer año ¿entonces qué es lo que estoy haciendo en mi grupo? Eso primordialmente tenerle paciencia, trabajar con armonía, buscar el modo de cómo voy a hacer para que aprenda ese niño. Por ejemplo, si el papá no me quiere apoyar a su hijo en la casa con las tareas, tengo que buscarle yo cómo le voy a hacer para que aprenda ese niño, pues ni modos que lo voy a dejar así sola la criatura, tengo que estudiar, prepararme más, conocer más al niño, porque hay niños que de verdad vienen cerrados completamente y hay niños que vienen, hójole bien listos; tengo que buscarle la manera, buscar y trabajar con mucho material, hacer juegos; hablar con el padre de familia principalmente, porque hay padres que le voy a decir que sí apoyan, no le voy a decir que todos; y así, salir y meterle ganas al trabajo, pero que yo vaya a trabajar con gusto, con armonía (Profesora MMM).

La paciencia, es una actitud que debe desarrollar el docente, en el sentido de ser tolerante y respetar los ritmos de aprendizaje de los alumnos. Esta actitud de disposición en relación al conocimiento de cómo aprenden los niños es una virtud que se desarrolla en la práctica en interacción con el compromiso ético de la enseñanza. En este sentir de la profesora MMM, ser paciente es estar abierto a la escucha de las necesidades de los niños, entender sus pensamientos, su lenguaje, su cultura y sus formas de aprender. Estos elementos permiten al docente crear un clima de armonía, en el aspecto de buscar constantemente alternativas para que el alumno logre el aprendizaje esperado. Esta forma de pensar de la profesora MMM, se consolida y fortalece con la actitud y la mirada proyectiva de continuar preparándose día a día.

En la recomendación de la profesora TAA, podemos destacar un aspecto trascendental para significar y transformar la enseñanza, que refiere a la reflexión sobre la práctica, sin dejar de comprender la realidad en la interacción con los otros.

Recomendaría mucho, que más allá de toda la teoría que aprendemos en la escuela, siempre hay que ir haciendo una reflexión en la práctica y que las respuestas no la tenemos sólo en nosotros. Hoy todavía tengo muchas dudas, cada vez que me enfrento a ese proceso (refiriéndose a lo reflexivo), pero, esa parte que me formó, al ponerla en práctica y decir “bueno, es que me dijeron que era esto, pero yo no veo” y empezar a indagar, a ver, a buscar herramientas que ayuden a fortalecer esa práctica. Todas las prácticas son experiencias muy ricas y de hecho, de eso va una aprendiendo. También recomendaría acercarse al que más sabe para que se enseñe más (Profesora TAA).

Por otro lado, conocer a los alumnos, implica no sólo saber sus características, personales, sino también lo afectiva, social, cultural y cognitiva. En lo que respecta al aprendizaje de la lecto-escritura, conocer al niño implica identificar el proceso, los momentos de adquisición de la lengua escrita por el que pasa el niño, elementos que constituyen parte de la evaluación diagnóstica. En palabras del profesor UJB:

Más que nada para los nuevos maestros, mi sugerencia es, que hagan el esfuerzo por conocer a sus alumnos, iniciando con un diagnóstico de grupo para saber cómo van los niños, porque a veces decimos los niños llegan sin conocer nada, sin saber nada. ¡Es mentira! Los niños saben, llegan conociendo y a veces, te digo ahorita, con eso de la televisión en algo que les da información, otra cosa les ayuda cuando van a la tiendita y dicen “yo quiero de esta galleta” ¿de qué galleta? “de esta... se llama tal...” Entonces, aquí es mentira de que, digamos que los niños de primero llegan sin saber nada; sí llegan conociendo. En la actualidad, hay mayores medios de comunicación que se deben de aprovechar. En primer grado partir un buen diagnóstico para ver cómo más o menos cómo llegan los niños, hasta dónde conocen, dónde saben, claro no se va a hacer un examen por escrito de conocimiento general, ¡no!, pero sí de ver cómo están sus niños en escritura. Por ejemplo, haciéndoles un dictado de palabras y oraciones, y que los niños lo escriban como puedan. Partiendo del diagnóstico, para de ahí empezar a hacer su planeación de trabajo para implementar las estrategias que va a usar ¿no? ¿Cómo, cuáles? no sé si ven que los niños conocen, bueno, aquí este dice coca, ah, ahí me está dando un tip que voy a ver la cuestión visual, bueno ya, pero no saben tal vez o lo van viendo (Profesor UJB).

En el proceso de la enseñanza, es importante reflexionar sobre la recomendación del profesor UJB, al expresar “trabajar con lo que se cuente”. Este pensamiento, tiene un significado de independencia, de autonomía, de creatividad, en el sentido de no estar a expensas de materiales comerciales, de fábrica, sino de lo que se interactúa cotidianamente.

En las comunidades o lugares donde no se tenga material de papelería, aprovechar y trabajar con lo que se cuente en el contexto. Eso más que nada, mucho material de desecho de acá y poner carteles, ahí sí con la imagen. O sea, utilizar dibujos, imagen, letra, imagen y eso le va a ir dando resultados. Pero si llegamos al salón, sin tener un diagnóstico, con mucha teoría y nada de práctica (didáctica), no podemos ir más allá. Lo que muchos creen que enseñar es fácil y para ellos lo quieren hacer práctico, en el sentido de la facilidad de lo que quieren, y dicen es que, “yo aprendí a planas y ahí me los voy a llevar con planas”, con esto se cansa el niño, se aburre. En este sentido, aconsejo al maestro que está empezando, que sepa hacer un bien diagnóstico de cómo llegan; tal vez en el medio rural, ahí un poquito de problema porque no lleva preescolar, pero aquí en este medio, hablando del medio urbano, todos llevan preescolar. Entonces el maestro debe hacer su diagnóstico. Lamentablemente, a veces nos olvidamos de los programas, los planes y programas y los auxiliares didácticos y no lo usamos. Por ejemplo, maestros de nuevo ingreso, no lo usan, a veces uno les pregunta del plan y programas ¿qué vas a hacer? “es que no lo traje, no lo tengo” o tu planeación, ese es un

grave problema que encontramos que no se hace, ni mucho menos el diagnóstico. Por eso es importante iniciar con un diagnóstico para hacer una buena planeación de los contenidos, para alcanzar un buen logro de enseñanza, pero si no lo hacen, ni en cuenta, pues cómo; pero además si el compañero de nuevo ingreso, se fue sólo a una escuela unitaria o multigrado con tres, cuatro, seis grupos, se imagina que va a pasar ahí (Profesor UJB).

Priorizar el aprendizaje partiendo de un diagnóstico es un referente básico para planear y diseñar las actividades de enseñanza aprendizaje. Esto permite crear las condiciones para el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. En este sentido, el profesor UJB, nos comparte su experiencia en función a lo vivido. Por tanto, al reflexionar respecto a las divergencias y convergencias de los profesores como punto de reflexión para la transformación de los docentes en su práctica profesional, nos llevaría a comprender a las experiencias vividas como un capital humano formativo que posibilita a buscar la calidad educativa.

Al analizar las experiencias de los profesores y profesoras podemos comprender que la región sede 078 se ennoblecce por el privilegio de contar con actores experimentados desde diferentes perspectivas. Recuperarlas, reflexionarlas y emprender nuevas experiencias permitirá ser eficaz en nuevas regiones; esto, al comprender y aprender de los errores y aciertos vividos. Sería demasiado reduccionista nuestra visión expresar que la experiencia mueve y mejora todo en la educación, sin considerar las condiciones contextuales, limitaciones y fortalezas de todo lo que comprende el sistema educativo y sociocultural.

Por tanto, las regiones se mueven en función de las interacciones, relaciones, posibilidades, oportunidades, condiciones, que se presenten en el espacio tiempo. Una región se debe a estos elementos y a la capacidad y voluntad de sus actores, a la forma de trabajo individual, colectivo

y colaborativo. De esta manera, el capítulo da a conocer el momento en que el docente construye una experiencia significativa, la sistematiza y enriquece su práctica de enseñanza.

CONCLUSIONES

Para comprender los significados de la enseñanza de la lecto-escritura en la experiencia vivida de los docentes de la zona escolar 078, fue necesario aproximarse a la subjetividad de los mismos e interpretar sus vivencias. Al navegar en el mar de las experiencias de los docentes de educación primaria federalizada en Chiapas, se construyó una ruta propia de interpretación y retomar la fenomenología (hermenéutica) cómo la brújula y lente que orientó la investigación. Lo que permitió sumergirse como un submarino al fondo de la mar de las que se observaron experiencias, vivencias, acontecimientos, saberes, entre otras, construidos por los docentes en diferentes senderos que conformaron trayectorias.

La trayectoria de formación constituyó una categoría analítica magna de la investigación que se construyó en el proceso, al visualizar en los testimonios tres escenarios formativos trascendentales (familiar, escolar y profesional) implicados en la experiencia y formación del actor. Esto implicó un análisis con sentido histórico-sociocultural de lo vivido, enfocando la mirada en las implicaciones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas, que afectaron y transformaron la formación personal y profesional de los actores.

En el siguiente recuadro se representa la manera en que los docentes han significado la enseñanza de la lecto-escritura en relación a las experiencias vividas en el espacio familiar y sociocultural, en el que se evidencia la carencia del modo de acercamiento a la lectura y escritura, tal es el caso de la desigualdad cultural en relación a la estimulación e interacción con este objeto de conocimiento. En el que en algunos hogares existe mayor oportunidad para

aproximarse e interactuar con materiales escritos, espacio en el que aprender de forma mecanizada (planas, copias de sílabas y letras aisladas) adquiere importancia porque se logra el aprendizaje y se demuestra que el niño aprende.

En este sentido, se entiende que el hogar es un espacio en el que se tiene la creencia que un aprendizaje efectivo es forzar al niño a memorizar las letras repitiendo una y otra vez. Situación que se consolida y se refuerza al llegar a educación primaria, que no es movilizada de manera trascendente ni en el espacio de la formación inicial profesional docente, como es el caso de la escuela Normal; por lo que la enseñanza inicial de estos docentes coincide en una significación mecanizada y por tanto anecdótica.

Figura 8. Movilización y relacionalidad de saberes en la significación de la enseñanza de la lecto-escritura en la experiencia vivida.

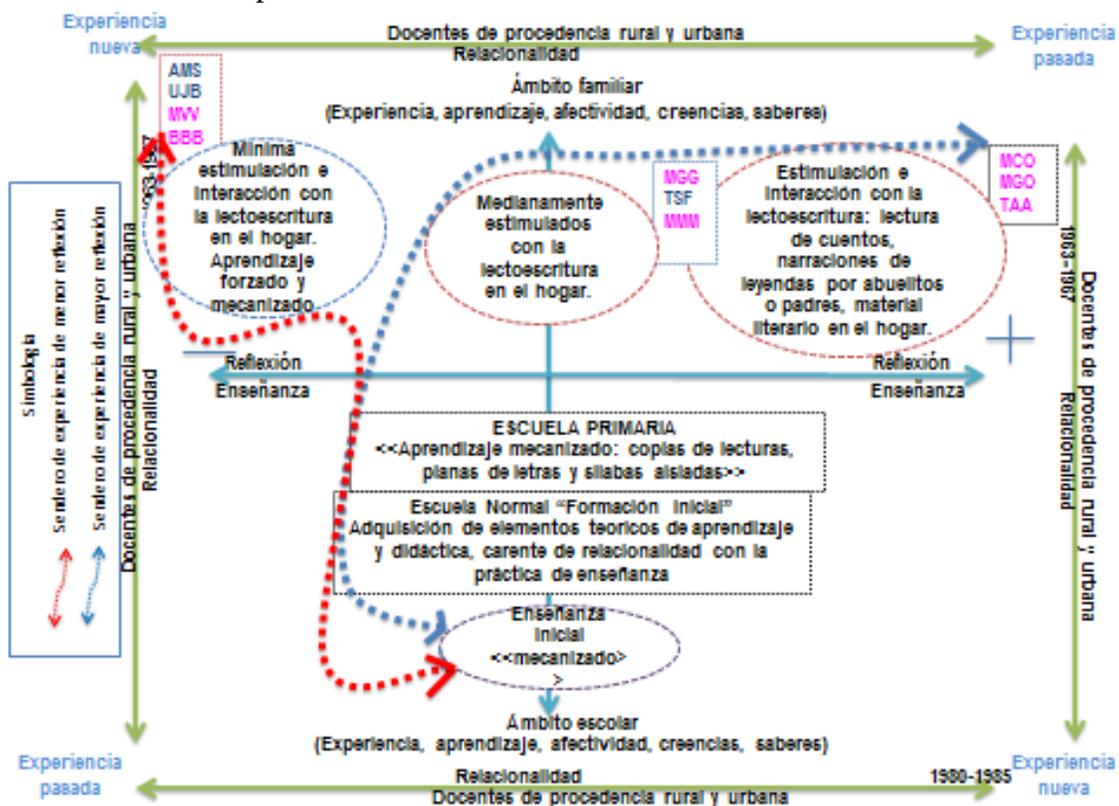


Figura 9. Elaborada a partir de la significación de la experiencia vivida de los docentes de la zona escolar 078.

En el recorrido de estas experiencias se logra comprender el poder y la influencia de las creencias y prácticas que se transmiten de generación en generación, y que adquieren valor y se sedimentan en la aceptación de ese modo de transmitir el conocimiento. La recurrencia de estas prácticas, ha formado parte de la cultura formativa en los profesores y de su propia historia; aspecto que se ha arraigado y encarnado en el proceso de su formación en la enseñanza de la lecto-escritura.

En esta condición, se entiende que no se ha logrado erradicar por completo estas prácticas, no sólo por la preservación de estas miradas, sino también por la falta de acompañamiento a los profesores en el proceso de su intervención y por la carencia de sentidos y relación entre teoría-práctica tal vez no promovidas o probablemente no fomentadas desde las escuelas Normales. Espacio que a pesar de transmitir aspectos teóricos de aprendizaje y didáctica no inquietó o provocó en el docente una reflexión trascendental para desencajonar el aprendizaje de prácticas tradicionales.

Enseñar cómo les enseñaron es una práctica cultural del docente, que tiene antecedentes en la formación familiar y escolar primaria, la cual necesita ser removida para no continuar con el mismo tipo de enseñanza de muchos años atrás; aspecto que no ha logrado la Secretaría de Educación con reformas curriculares diseñadas desde el escritorio; pues le hace falta fundamentarlas desde la voz del docente, escuchar y escucharse (a través del mismo) las fortalezas y debilidades.

Lo anterior, se puede evidenciar en la manera en que los participantes perciben y comprenden la práctica inicial de la enseñanza de la lecto-escritura en su recorrido por los espacios escolares en su función como docente de nuevo ingreso de educación primaria. Tomando como referencia principal enseñar de forma mecanizada, a través de copias de lecturas, planas de letras y sílabas aislada, recurriendo directamente a su propia experiencia de aprendizaje, es decir, el modo en que el docente vivió su conocimiento con la lecto-escritura. Este referente adquirió mayor predominio que los aprendizajes en la Escuela Normal formadora de maestros.

A lo largo del proceso investigativo, observamos que los espacios iniciales de formación y aprendizaje de la lecto-escritura tiene un vínculo predominante en la formación para la enseñanza de los profesores. Se comprende que la relacionalidad de las experiencias y saberes que han afectado en algún momento la formación personal y profesional de los actores tiene antecedente en su propia historia formativa. Esta significación no indica que los profesores se hayan quedado arraigado en la experiencia anecdótica. Al entrar en contacto con otros espacios como la formación continua, formación profesional, el intercambio de experiencias con otros profesores y la puesta en práctica de enseñanza de la lecto-escritura de manera cotidiana en diferentes escenarios, podemos observar el modo en que los saberes se movilizan y construyen otros sentidos de la enseñanza.

Al comprender cómo los docentes transitan y van construyendo la significatividad de la enseñanza de la lecto-escritura en sus experiencias reconfiguradas podemos identificar a tres momentos experienciales (anecdótico, reflexivos y significativos en los que se movilizan los profesores (AMS, UJB, MVV, BBB - MGG,TSF Y MMM - MCO, MGO y TAA), en relación a

la región, movilización de saberes, construcción de experiencias vividas y senderos de la enseñanza de la lecto-escritura. En cada grupo se identifican prácticas y saberes que le dan mayor importancia en la enseñanza.

En el siguiente recuadro observemos como el docente en la práctica de la enseñanza va encarnando y reconstruyendo saberes. Saberes que al encontrar elementos significativos en los espacios formativos como los de formación continua y profesional, adquieren sentido y trascienden en la relacionalidad con las experiencias de aprendizaje vividas en el ambiente familiar.

Figura 9. Región: sede de la experiencia vivida de la enseñanza significada de la lecto-escritura.



Fuente. Elaborada a partir de la significación de la experiencia vivida de los docentes de la zona escolar 078.

En este recuadro se distinguen tres grupos de docentes: El primero, las profesoras MCO, MGO y TAA, un grupo que su espacio familiar sus experiencias de aprendizaje tuvieron elementos de significatividad más positivos y reflexivos en relación al segundo grupo de docentes MGG, TSF Y MMM que también las tuvieron, pero en menos intensidad. Estos se refieren al modo de ser estimulados y tener más oportunidad de interactuar con los materiales escritos, favorecer la escucha, el lenguaje oral y desarrollar la atención al leerles o narrarles cuentos, historias y leyendas, entre otras. Situaciones creadas por personas que están presentes y/o se cruzan en el camino de la vida, que ayudan a tomar una decisión, despertar sentido o un potencial sobre algo, tal es el caso de las abuelitas y madres de familia. Siendo estos elementos factores trascendentales que permitieron los docentes encarnar y orientar la enseñanza de un modo diferente a lo tradicional, encontrando mayor adaptación y relacionalidad con un enfoque en el que se estimula la comprensión, lo comunicativo y funcional.

El entrelace de estas experiencias previas representadas por los aprendizajes en forma positiva en el espacio familiar y las experiencias nuevas representadas por las vivencias en las prácticas y espacios formativos en el ámbito profesional, permiten comprender que la significación de los profesores se inclinan y adaptan más a la enseñanza de la lecto-escritura de un modo más dinámico, constructivo, comprensivo y lúdico. Esto, en el sentido de que las experiencias de aprendizajes previas en el ambiente familiar respecto a la lecto-escritura ha marcado el modo de enseñanza del docente, afectación que se trasladó de un tiempo a un espacio.

Al comprender esta relación se visualiza la importancia de contribuir al desarrollo formativo para el ser y el hacer. Situación que permite comprender que los profesores con experiencias positivas en el ambiente familiar, han corporalizado o encarnado saberes, y se adaptan con mayor

facilidad a los nuevos enfoque de enseñanza en el que se plantea que ésta sea comunicativo y funcional, se favorezca la comprensión, el gusto y competencia por la lecto-escritura. Es decir, enseñan de una forma diferente al tradicional. Transformando su perspectiva de enseñar cómo le enseñaron; tal como lo entendían en sus primeros años de servicio.

Para el tercer grupo, de los docentes AMS, UJB, MVV Y BBB, se observa en los testimonios y se representa en la línea azul la trayectoria de sus experiencias que hubo un menor nivel de reflexividad y trascendencia en la enseñanza. Esto se comprende al establecer la relacionalidad de lo vivido en el espacio familiar y sociocultural en las que fueron menos estimuladas con la lecto-escritura, y a la vez la afectación de las vivencias se consolidan al coincidir ciertas ideas y prácticas en el espacio escolar de educación primaria en el modo en que el docente aprendió a leer y escribir. Aspecto que no trascendió en la escuela Normal formadora de docentes.

Lo planteado, no indica que los profesores que tuvieron experiencias de aprendizaje negativas (autoritarismo, imposición, tensión, mecanización) en el ambiente familiar y en el espacio de educación primaria se queden estancados en la forma tradicional de enseñar o no retomen elementos de las reformas educativas, ni mucho menos que se llegue a creer que sean irreflexivos comparado con los que obtuvieron experiencias positivas. Sino que se da a conocer cómo los docentes de experiencias positivas logran mejor adaptación, reflexividad y corporalización de la enseñanza, al tener este tipo de experiencias. Por tanto, se adaptan y establecen mejor comprensión en lo teórico y práctico al entrar en contacto con enfoques propuestos por las reformas en la que se plantean acciones similares. De esta forma, se visualiza como las vivencias

de los profesores afectan de algún modo la formación y acción docente, las cuales se movilizan como saberes que dan sentido y sustento a sus prácticas de enseñanza.

Las diferencias de estos profesores en la significación de la enseñanza de la lecto-escritura radican en que los profesores con experiencias previas positivas, retoman las experiencias anecdóticas para reflexionarlas y comprender que enseñar de manera tradicional esquematiza conocimientos, crea un ambiente tedioso y tenso en el aprendizaje de los niños. Reflexión que les es útil para buscar otras formas de mediar en la enseñanza y construir el conocimiento, y que les permite abrirse a nuevas experiencias, a ser flexibles, a tomar decisiones, romper esquemas, rutinas, evaluar su enseñanza en la cotidianidad, reconociendo sus errores, avances y limitaciones.

En este proceso de reflexividad y construcción de saberes, reconocen a la experiencia de la enseñanza como un espacio de aprendizaje continuo en el que quedarse en un sistema esquemático y rutinario no permite trascender en lo personal y profesional. Reconociendo de este modo que un aprendizaje en el que medie el juego, la construcción de silabas, palabras, realización y estrategias de lecturas y se fomenta la escritura para comunicarse, lleva un tiempo más prolongado que el transmitir un aprendizaje mecanizado en el que se demuestra a corto plazo que el alumno lee (decodificación de signos) o que el alumno escribe (traza letras); se forman alumnos escritores y lectores, no sólo para lo escolar, sino para la vida.

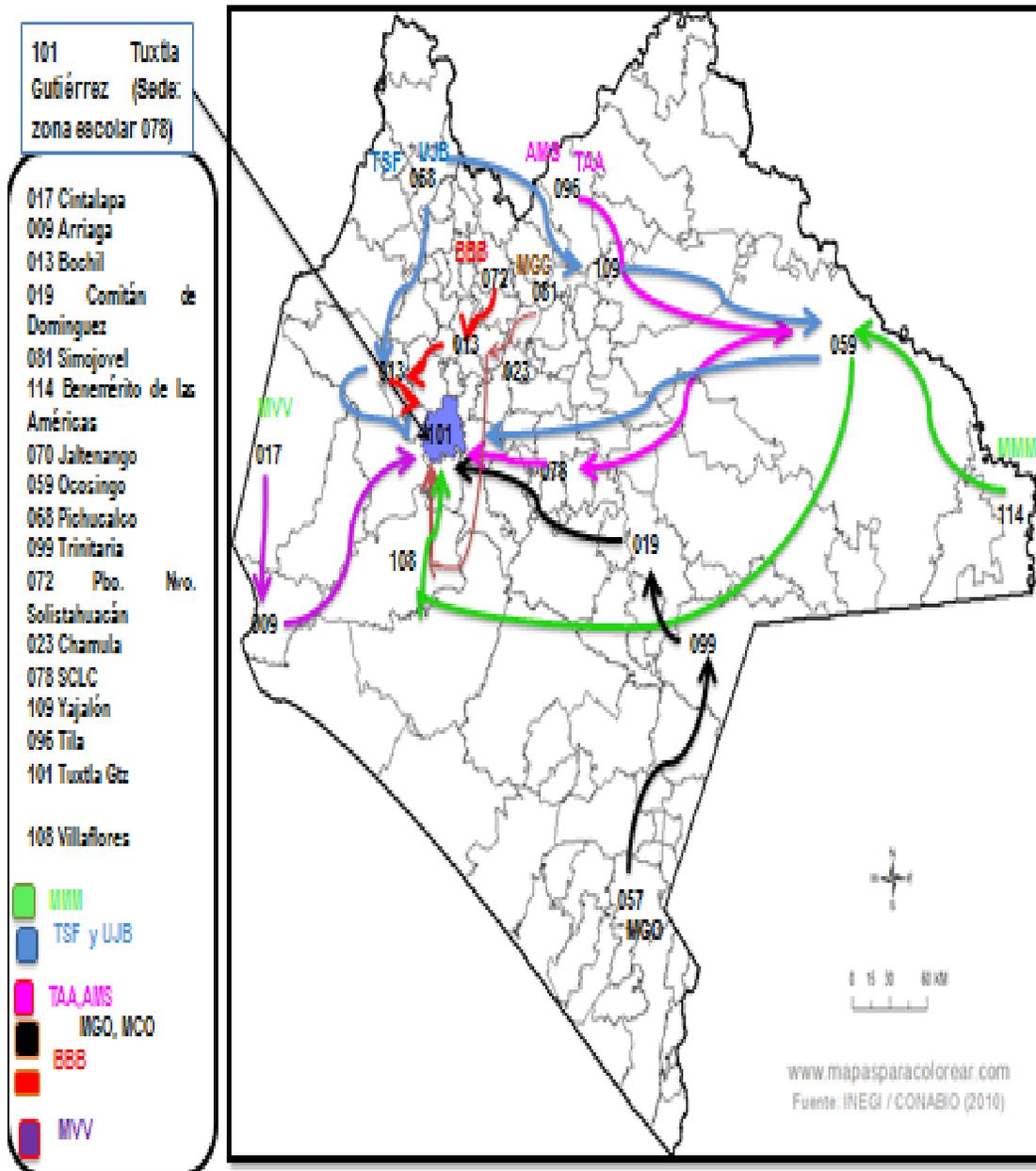
De este modo, podemos entender que los profesores que entienden y viven la enseñanza como proceso, tienen la oportunidad de transformar y transformarse, condición que les permite quedar

en un estado de apertura a la experiencia, en busca de construir nuevos saberes, comprender e interactuar con la realidad, aprender con los otros y consigo mismo desde el mundo de las letras. Situación que se valora por no comprender el aprendizaje como algo acabado y limitado sólo en trazos de letras o reproducción/conversión de las grafías en sonidos o viceversa, sino en la comprensión de la que éstas puedan producir para interactuar con el mundo.

Al visualizar de un modo interpretativo el cúmulo de experiencias, la región trascendió de lo geográfico y plan a una región sede. La primera por ser comprendida y delimitada administrativamente por la Secretaria de Educación en el que se plantea una curricula educativa estandarizada y homogénea, que permitió conocer los datos y características de los profesores y hacer un recorrido de su enseñanza construida por diversos escenarios y contextos.

Transitando de este modo de una región plan a una región sede, no específicamente por el espacio privilegiado que ocupa físicamente la zona escolar 078 de educación primaria al estar ubicada en la zona metropolitana de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, sino por la particularidad de construcción de saberes. En la siguiente figura se puede observar la ruta que el docente realiza desde sus primeros años como docente hasta llegar a la zona escolar 078 de Tuxtla Gutiérrez. Recorrido en el que transita por diversos contextos (rurales, indígenas y urbanos) y escenarios escolares (escuelas unitarias, multigrados, unigrados, matutinas y vespertinas).

Figura 10. Trayectoria en la experiencia de enseñanza de la lecto-escritura de los docentes de la zona escolar 078. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.



Fuente: INEGI/CONABIO (2010). <http://www.mapasparacolorear.com/mexico/mapa-estado-chiapas-municipios-nombres.png>. Rutas geográficas que recorrieron los docentes de la zona escolar 078. Tuxtla Gutiérrez, en los años 80, 90, 2000, 2010 y 2015, adaptado por Matambú (2015).

En estos escenarios contextuales el docente traza su propia trayectoria formativa, construye su experiencia, sustenta y da sentido a su práctica. En esta mirada, se profundizan y se detallan las

conclusiones presentadas, en el que se da a conocer el modo de entrelazar la región y la enseñanza de la lecto-escritura, la región y la experiencia vivida, la trayectoria de formación y su relación con ésta, en el que se regionalizan los saberes construidos y el proceso por el que han transitado los docentes en la construcción y movilización de los mismos en un modo de vaivén de vivencias anecdóticas, reflexivas y significativas.

Estos tres momentos no adquieren un sentido de estructura lineal y esquematizada de forma ascendente o en espiral, sino son puntos referenciales que se tocan, relacionan, entrelazan, reconocen, manifiestan, en modos diferentes, en las que en algunos momentos unos predominan más que otros. Esto, dependiendo de la condición contextual, situacional, conciencia, compromiso y la profundidad en que los participantes abordaron el tema en cuestión, no sólo en el espacio profesional, sino también el efecto y las afectaciones de los momentos y aprendizajes vividos en el familiar y escolar.

Al comprender esta relacionalidad, entre factores influyentes, implicaciones y afectaciones que se dan en los diferentes escenarios de formación, abrió la posibilidad de ir más allá del objeto de estudio. En la que se ha comprendido la dinámica de la enseñanza de manera objetiva (física y geográficamente) y subjetiva (corporal – intelectualmente) en el tiempo y los diferentes escenarios.

La forma de visualizar lo anecdótico, lo reflexivo y lo significativo permite distinguir cómo los docentes le dieron sentido al objeto de estudio. Esto no refiere a una clasificación de profesores anecdóticos, reflexivos y significativos, sino entender un proceso y aspectos que se

observan en los testimonios de los actores. Por tanto, presentamos a continuación estos momentos y procesos por los que transita un profesor.

Los profesores que en el proceso de esta transición significan en algún momento la enseñanza de modo anecdótico, se interpreta en los testimonios un encajonamiento de prácticas rutinarias llenas de actividades de repetición, mecanización y trazos de letras, signos, palabras aisladas, y oraciones sin sentido. Fomentan la esquematización de saberes y conocimientos de forma unidireccional, en vez de construirlos, comprenderlos y reflexionarlos. Esa esquematización que no hace trascender solo el aprendizaje, sino también limita la oportunidad de construir otros saberes en la enseñanza, convirtiéndose en profesores técnicos, ejecutores de métodos y estrategias sin reflexionar y estar consciente de lo que se provoca o brinda al alumno. De esta forma, tener un espacio limitado en la enseñanza a los docentes le da seguridad, un estado de confort, pero los limita a atreverse a tomar decisiones para transformar y transformarse.

En este sentido, los profesores que en su experiencia vivida han significado la enseñanza en forma anecdótica son los que le dan mayor relevancia y confianza a la mecanización del aprendizaje de las letras, ejercicio de planas y copias, repetición de palabras. En la que suelen identificarse por haber obtenido una experiencia similar de aprendizaje. Esto no indica que no tengan la capacidad de transformar o modificar su enseñanza en un enfoque en el que se desarrolle la comprensión y gusto por la lecto-escritura, observando en sus testimonios que van retomando en el camino saberes que les permite incorporarlo a su experiencia y modo de enseñar, pero que no se atreven a sistematizar o transformar por completo sus rutinas.

Una de las implicaciones de la enseñanza significada de un modo anecdótico, se acentúa y refleja en docentes que tuvieron aprendizajes mecanizados, limitados en estímulo, acercamiento e interacción con la lecto-escritura en su formación primaria, hijos de padres analfabetas, campesinos, que compartían y reproducían esos mismos esquemas y que no encontraron elementos significativos en la formación inicial profesional para comprender y abordar la enseñanza de una manera diferente. Por lo que se observa un cuadro de persistencia de enseñar a leer y escribir de un modo mecanizado, sin razonamiento para favorecer el desarrollo de la comprensión lectora y despertar el gusto por la lectura.

El arraigo de estas prácticas están sustentadas en prácticas rutinarias que se han transmitido de generación en generación, muchas veces reproducidas por imitación y experiencias en la práctica y no en la teoría, reflexión o discusión de manera fundamentada. Se visualiza a estas percepciones como creencias, forman parte un saber cultural regionalizado entre profesores y en la cotidianidad. Esto en el sentido de encajonarse en la idea de que enseñar la lecto-escritura a través de ejercicio de copias, planas de letras (a-e-i-o-u) y sílabas aisladas (me-pi-so-le-su), y oraciones sin sentido (ese oso se asea) de forma mecanizada y repetitiva se logra el objetivo del aprendizaje de este conocimiento. Los docentes que transitan por este espacio anecdótico se han quedado en un intermedio entre lo mecanizado y lo reflexivo, que van y vienen, pero no trascienden.

Otro elemento que se visualiza en los testimonios y refuerza en los profesores la continuidad o reproducción de esta tendencia es la aprobación y coincidencia de ideas de los padres de familia de la comunidad con la que han interactuado. Es decir, se valida esta forma de enseñar al

requerirle al maestro que le dé al alumno tareas de planas y copias, en la que se expresa que así aprendieron alguno de ellos. En el proceso interpretativo en los senderos de los docentes, en las que se constituyeron las trayectorias, la experiencia anecdótica de la enseñanza de la lecto-escritura es evocada como un hecho rememorativo en sentido literal, expresados de manera narrativa, sin profundidad de análisis.

El segundo momento significado en el proceso de la experiencia vivida está constituido por las experiencias reflexivas, en tanto que ha permitido en los profesores un proceso de interpretación. La experiencia reflexiva se manifiesta en el profesor que entiende el efecto que produce un tipo de enseñanza, pero que lo mueve a nivel simbólico, en el pensamiento, construye otras formas de enseñar, intenta modificar su enseñanza, pero no se atreve a romper rutinas y esquemas en la acción y en la práctica para que el alumno aprenda de otra manera.

De tal forma que el profesor que transita por este momento no se inclina por sistematizar nuevas formas de enseñanza. Es decir, aplica algunas actividades de lectura a sus alumnos (lectura de cuentos, revistas, periódicos,) aunque estos no sepan leer ni escribir de manera convencional, provoca la participación con los alumnos al aplicar las estrategias de lecturas, implementa actividades de construcción de palabras, rescata los conocimientos previos de los alumnos, sabe y esta consiente que estas forma de presentar la enseñanza de la lecto-escritura provoca otro sentido de aprendizaje de este conocimiento; sin embargo, no se atreven a sistematizar esta forma de enseñanza, por lo que muchas veces regresan a prácticas rutunizadas y retoman las experiencias anecdóticas.

Los profesores que han configurado experiencias significativas, son aquellos que se atreven no solo a recordar o interpretar, sino que buscan esta autorreflexión en el sentido práctico, de evaluar y reconocer su propia práctica valorando esos momentos significativos de aciertos y desaciertos, pero que tratan de mejorar en cada esfuerzo. En los profesores que pasan por estos momentos, se observa otra perspectiva de enseñanza (abren la clase con una lectura para sus alumnos, leen cuentos, despiertan el gusto por la lectura, aplican estrategias de lectura y rescatan los conocimientos previos en las actividades cotidianas, y organiza el grupo en pares y en grupos.

El profesor que vive de manera más profunda y reflexiva su enseñanza, no la reduce al trazo de letras, no ve al alumno como una tabula rasa, rescata los conocimientos previos y busca la manera de entrelazarlos y fortalecerlos con los contenidos de enseñanza curricular. Reconoce que su formación personal con experiencias de aprendizajes mecanizados no es limitante para transformar su enseñanza ni un pretexto para reproducir esquemas similares. El profesor va sedimentando su enseñanza no solamente desde su práctica reflexiva o experimentada, sino también la sustenta teóricamente para comprender y atender la realidad desde otra óptica.

Al interpretar de este modo los sentidos de la enseñanza se visualizan momentos de transformación en la trayectoria de la enseñanza. Las cuales se han caracterizado de este modo para su análisis y comprensión, pero que cada profesor tiene elementos compartidos en este proceso y configuración formativa, en las que en algunos momentos unos predominan más que otras dependiendo de las afectaciones y significaciones vividas. De manera específica se ha logrado comprender tres momentos en el proceso. Desde lo que conoce y puede hacer (con lo

que cuenta al inicio), desde lo que las condiciones contextuales les permite hacer y ser (con lo que cuenta y le permiten hacer), y desde lo que logró en su experiencia y formación en su senda de vida (con lo que sabe hacer, le gusta hacer, y aprendió a ser).

a) Desde lo que conoce y puede hacer (con lo que cuenta al inicio).

El docente parte desde un conocimiento previo, con referentes de técnicas, métodos, conocimientos, creencias, aprendizajes y con algunos elementos experienciales de enseñanza. Inicia su práctica con lo que tiene y puede, se apoya de sus pares, solicitando ideas de cómo iniciar y propiciar el aprendizaje de la lecto-escritura. Aplica actividades de enseñanza que recuerda y con las que considera que aprendió, retoma algunos elementos de su formación inicial profesional. En éste contexto inicia el proceso de agencia de experiencia en el campo de la enseñanza. A partir de lo que se va experimentando con esos conocimientos puestos en práctica se incorpora, consolida o modifica la forma de enseñanza en nuevas situaciones o en otros escenarios.

Este panorama nos ha permitido observar cómo los docentes viven y construyen diferentes experiencias en los espacios que han transitado, encontrando que:

- No precisamente el docente que tiene más años de servicio desarrollando su práctica en los grados del primer ciclo moviliza y construye más experiencia.
- Ni el que más títulos profesionales tiene acumulado en el proceso formativo.
- Como tampoco lo es el más apasionado, responsable y amoroso con la labor que desempeña.

El asunto de una experiencia profesional en la enseñanza entrama la conjugación de todos éstos elementos más la reflexividad, conciencia, historia de vida, los valores, actitudes, ética, compromiso social, experiencias formativas en su ámbito familiar y sociocultural en relación con la lecto-escritura. Aunque la experiencia es única y propia del que la vive, reflexiona, comprende y transforma, no basta con la reflexividad, requiere de la interacción con los otros (docentes, alumnos y teorías), de la puesta en práctica, de analizarla, sustentarla, leer y estar en una dinámica activa, reflexiva y consciente de ese saber y hacer.

En este sentido se puede comprender que la experiencia es un proceso que se construye en la práctica, en la reflexión, en el tiempo y espacio, en una dinámica de vaivén de saberes en el recorrido y configuración de su trayectoria. Este aspecto implica pensar que todo cambio, tiene una dimensión espacial y temporal, que no es cuestión únicamente de mejorar los espacios físicos, ni de implementar nuevos enfoques de enseñanza y las reformas que indiquen qué se debe enseñar, sino escuchar la voz del docente, sus ideas, pensamientos y sentimientos sobre lo vivido en la enseñanza para transformar la práctica en la cotidianidad, en el hacer, en el acompañamiento, construcción y compromiso mutuo entre los actores involucrados.

Desde esta óptica, ser profesor de enseñanza primaria requiere un perfil que involucre todos éstos elementos y un perfil que demanda actitud (valores, empatía, involucramiento) y aptitud (conocimiento, dominio de contenidos, métodos, metodologías, teorías, reflexividad, creatividad). De esta forma se logra comprender que el actor social en el campo educativo necesita de movilización y sistematización de nuevos saberes, de espacios y procesos para transformar su enseñanza en la cotidianidad. Que las transformaciones humanas son de

comprensión, asimilación, interpretación y principalmente de procesos que tienen historia dinámica de acuerdo a las situaciones, condiciones sociales, culturales, políticas, económicas, entre otros.

- b) Desde lo que las condiciones contextuales les permite hacer y ser (con lo que cuenta y le permiten hacer).

En éste punto, se resaltan dos aspectos: el primero corresponde a las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas locales (tipo de población con la que se interactúa, lengua, religión, costumbre y necesidad laboral de los niños en la comunidad), y el segundo a las condiciones institucionales formativas (aprendizajes en las escuelas de formación inicial profesional, formación continua y profesional). Enseñar la lecto-escritura en un contexto de cultura indígena es un punto coincidente en el que los profesores de ésta investigación han iniciado su práctica, espacio en que a su llegada experimentaron la enseñanza con grupos del primer ciclo escolar (primero y segundo grado de educación primaria).

En éste escenario de manera obligatoria los profesores tienen que hacer llegar, interactuar y construir el conocimiento de la lecto-escritura, lo cual significa para los docentes un doble reto. Uno, por la implicación de la enseñanza de éste conocimiento y otro por interactuar con alumnos que tienen una lengua diferente a la del propio profesor, propiciando ambiente de tensión y desesperación tanto para el que enseña como para el que aprende. Condición que muchos casos va dejando espacios vacíos en el aprendizaje de los alumnos. Aspecto que más adelante contribuye o se relaciona con el asunto del rezago educativo. Esta situación a nivel estatal continúa vigente, sin lograr establecer hasta el momento atención pertinente para brindar calidad

educativa de acuerdo a los estándares curriculares que se establecen en las reformas educativas, planes y programas y enfoques de enseñanza.

Ante éste panorama se puede observar que la situación es crítica, no en el sentido de la naturaleza, características y diversidad cultural del estado de Chiapas, que según INEGI (2010), en la actualidad cuenta con 12 lenguas originarias reconocidas (tzeltal, tzotzil, chol, zoque, tojolabal, mame, kakchiquel, lacandón, mochó, jacalteco, chuj y kanjobal), con un total de 27 % de población indígena hablante. Contextos que de manera geográfica se encuentran ubicados en la región de los altos y sierra de Chiapas (espacios erróneamente denominados zona de castigo por sus condiciones de ubicación geográfica y marginal, a los que son enviados los profesores y profesoras en su ingreso al sistema educativo). Sino porque el mismo sistema o política educativa no ha logrado un perfil de profesor para atender a esta zona ni capacitar y dar seguimiento apropiado a los docentes que envían y llegan a éste tipo de contexto.

De esta forma los docentes significan la enseñanza de la lecto-escritura desde su sentir al expresar que es más difícil llevar a cabo ésta tarea en el contexto indígena que en otros contextos rurales o urbanos. Esto por la complejidad de establecer una relación comunicativa eficaz o transmitir mensajes con los alumnos hablantes de alguna lengua indígena. Ante ésta situación los profesores y profesoras optan por iniciar éste proceso con la castellanización, mecanización y repetición de palabras de forma oral e implementación y uso de planas para ejercitar la escritura.

Se entiende que el aprendizaje o dominio de la lengua originaria o de la comunidad por parte del docente no garantiza la enseñanza de calidad para elevar el nivel de aprovechamiento escolar

o erradicar el rezago educativo, sino que es sólo es un medio que mejora la relación de comunicación que favorece al proceso de enseñanza-aprendizaje. Más bien se observa un rezago en la enseñanza en el modo de abordarla y como la construye. Por ejemplo, los métodos y creencias arraigadas de formas de enseñanza que se repiten por costumbre, imitación o *confort*. Situación que no permite analizar o tomar conciencia en el docente del tipo de aprendizaje que se genera, las cuales tienen mucha relación y predominio con el tipo de experiencias vividas por el docente. Sin embargo, esto no indica que los profesores que tuvieron experiencias negativas estén condenados a quedarse en una experiencia anecdótica, ya que al reflexionarlas y significarlas existe la posibilidad de descubrirse, concientizarse y transformar la experiencia.

Es imperativo reflexionar sobre los espacios vacíos que han quedado en la formación y preparación profesional, para comprender que los docentes han concentrado su atención primero en castellanizar (dedicar tiempo repitiendo palabras en español para que el niño de lengua materna indígena repita y aprenda de memoria lo que se le quiere enseñar) y enseguida optar por métodos de enseñanza utilizando planas y mecanización de aprendizaje, recuperando los medios y formas con los que ellos aprendieron.

El profesor al movilizarse a un espacio rural, entendiendo que en éste lugar la mayoría de la población habla español, en la que el docente establece mayor entendimiento en la comunicación entre alumno - profesor para el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura, las circunstancias se modifican en forma más favorable en el escenario para el desarrollo de la enseñanza. En éste contexto rural los profesores, también han optado como alternativa implementar la mecanización, repetición de palabras y escritura de planas, por lo siguiente:

- Los profesores sienten que avanzan en el sentido que el aprendizaje de los niños es demostrable a corto plazo y es más objetivo, perciben que los niños aprenden rápido a escribir y leer. Ésta forma de visualizar la enseñanza se acota a una percepción limitada reduciendo la escritura a trazos de grafías aisladas sin sentido y a la lectura a un ejercicio de decodificación de signos. Además manifiestan que ante los padres de familia se tiene mayor aceptación de éstas formas de enseñanza, en el que comprueban un trabajo concreto de estar haciendo algo para que el niño aprenda, porque muchos de los padres de familia aprendieron de éste modo, lo cual también coincide con la forma de aprendizaje de los profesores. Situación que fortalece una enseñanza tradicional con creencias arraigadas.
- Los docentes utilizan materiales de enseñanza con éstos mismos patrones, por ejemplo, el libro “Mis primeras letras”, el “Libro Mágico”, cuyo contenido ofrecen lecciones de *Ese Oso se Asea, Mi mamá me mimá* (para enseñar las vocales, consonantes, silabas, palabras de forma mecanizada) entre otras. Esto en el sentido de resultar más práctico, ahorra tiempo y esfuerzo.

Se observa que los profesores encuentran espacios coincidentes en la enseñanza de la lecto-escritura al iniciar su práctica profesional inicial, optando por las planas, en el sentido que les da mayor seguridad. Aspecto que los fortalece y se agencian de ésta experiencia pues la han experimentado y han dado resultado. Sin embargo, los profesores reconocen las limitaciones que ésta forma de aprendizaje les ha dejado. Sin duda, es importante reconocer y abrir nuevas oportunidades, que ayude, guíe y oriente a nuevos métodos, metodologías y formas de enseñar.

Por otra parte, los profesores reconocen el papel que ha tenido los escenarios de formación (cursos - talleres) y profesional al abrir espacios de reflexión y orientar al desarrollo de nuevas alternativas y formas de abordar la enseñanza; como los que plantea la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM) o también llamado PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura). Estos programas han brindado reflexiones que han hecho conscientes a los docentes del proceso de aprendizaje, ofreciendo alternativas de enseñanza desde un enfoque constructivista, donde el niño construye su aprendizaje a partir de actividades diversas y dinámicas. Esto, con el propósito de orientar y encausar a los docentes a prácticas enfocadas a centrar la mirada en el niño y su proceso de aprendizaje y no en la enseñanza rígida y fragmentada.

Aunque existen temporadas de inasistencia de los niños por cuestiones laborales, en el que el alumno se ausenta para ayudar a sus padres en labores del campo, agricultura, corte de café, entre otras actividades, los profesores sienten y perciben que los niños tienen menor distracción para dedicarse a realizar sus tareas. Esto comparado con los alumnos de la zona urbana, en donde los niños están más interesados en juegos y aplicaciones de los celulares y computadoras, aspectos que influyen en el desempeño escolar.

En las situaciones planteadas, los profesores han sabido concretizar y contextualizar su enseñanza, en el sentido que sus actividades las diseñan con palabras y cosas locales con los que el niño interactúa cotidianamente. Este proceso se enriquece con otros elementos de perspectiva global (uso de la tecnología), esto en el contexto rural como urbano, considerando a estos elementos como aspectos importantes que fortalecen la enseñanza, pero que necesitan seguirse

considerando para lograr mayor comprensión y poder elevar los bajos índices de pruebas estandarizadas por un lado y por otra, para que la lecto-escritura sea una experiencia agradable en la vida cotidiana.

Respecto al uso de las nuevas tecnologías, los profesores consideran que es importante actualizarse en relación al uso de las computadoras, *tablets*, celulares, debido a que niños tanto de la ciudad como de contexto rural tienen noción y utilizan estas herramientas de manera cotidiana. En este sentido, se percibe que algunos profesores han utilizado ésta herramienta para llamar la atención de los niños en la clase, desarrollando actividades de lectura y escritura de cuentos. Por lo que es necesario encausar estas herramientas al desarrollo del pensamiento, creatividad, cambiando la perspectiva comercial de mantener hipnotizados y entretenido a la niñez. Es decir, a estas herramientas darles un uso educativo y no de ocio.

De forma didáctica, han comprendido que mantener a los niños sentados en sus sillas por filas, en donde el mensaje y dirección de la enseñanza es de maestro a alumno, es demasiado agotador para el profesor y desesperante para el alumno. Por lo que escuchar por horas a su maestro y repetir palabras no es una actividad atractiva para los niños, que por su naturaleza necesitan del juego y la imaginación para construir su conocimiento en un sentido comprensivo. En el espacio rural y rural indígena, la falta de materiales didácticos por carencia de recursos económicos de los padres para que los niños puedan tener material para su aprendizaje, así como la accesibilidad para poder acudir al pueblo y adquirir los materiales solicitados no han delimitado la acción de la enseñanza en los profesores y profesoras. Los cuales se han dotado de materiales reciclables (periódicos, revistas, folletos, carteles) para hacer llegar el material escrito

a los niños y diseñar actividades de aprendizaje con lo mismo, sin importar las distancias y los medios con los que carezca para transportarlos.

En el contexto rural existe una limitación que consiste en la existencia de mayor analfabetismo, bajo nivel de escolaridad en los padres de familia, así como el mínimo o nulo hábito de lectura. Esto aunado a la falta de apoyo de éstos para el acompañamiento del niño en sus tareas escolares y la interacción con la lecto-escritura. Esta condición deja como único responsable del aprendizaje escolar a los docentes, por lo que el proceso tripartito de apoyo para el aprendizaje entre profesor, padre de familia y alumnos se debilita. En lo que respecta al contexto urbano los profesores sienten que el apoyo es también limitado, porque a pesar que los padres saben en su mayoría leer y escribir, no todos dedican el tiempo necesario para trabajar en colaboración con su hijo en tareas escolares, realizar lecturas y estimularlos para el gusto y desarrollo de la lecto-escritura.

Por tanto, se puede comprender que el hábito y gusto por la lectura y escritura en estos espacios no forma parte del ámbito cultural, situación que delimita la formación de las nuevas generaciones. Reduciéndose esta actividad a leer por necesidad, por cumplimiento de tareas y exigencia del trabajo. Estas carencias formativas en el hogar, aunados con la enseñanza tradicional aburrida, de mecanización, repetición y copias de letras sin sentido, no favorece a cambiar la historia formativa de la sociedad hacia el mundo de las letras.

- c) Desde lo que logró en su experiencia y formación en su senda de vida (con lo que sabe hacer, le gusta hacer, y aprendió a ser).

Éste tercer aspecto corresponde al entramado de experiencias trascendentales del docente, en la que se trae a cuenta los aprendizajes, las evocaciones y recuerdos desde su infancia en diversos contextos socioculturales en relación con la lecto-escritura hasta la actualidad. Los profesores son un reflejo de su historia, que la han ido configurando en su proceder por la vida, en sus situaciones, necesidades, intereses, condiciones y oportunidades. Es complejo hablar de una transformación personal y profesional, sino se entiende y comprende el proceso de formación que ha tenido la persona, su ambiente social y cultural a la que ha pertenecido.

En este proceso, se logró observar cómo los profesores que vivieron en contexto alfabetizado, estimulado por la afectividad y el valor hacia la lecto-escritura en sus contextos socioculturales y familiares, significaban de una manera más reflexiva su enseñanza, debido a que existían referentes que asociados con los espacios formativos en el contexto profesional, lo construían de forma más reflexiva y significativa.

En relación a las reformas de los planes y programas, los participantes o los profesores consideran los cambios como algo más de lo mismo; sin embargo, en sus reflexiones, testimonios y experiencias, están implícitas de algún modo cambios y transformaciones significativas de las reformas. Este aspecto nos permitió comprender que los profesores transforman su práctica también en función de las reformas, pero falta consolidar el proceso de teorización, de nombrarlos, de hacer la conexión entre las conceptualizaciones y la práctica de enseñanza. Es decir, aprehender las concepciones, reflexionarlas, aplicarlas, entender el sentido de lo que se propone para enriquecer y transformar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, podemos expresar provisionalmente que los docentes se profesionalizan en la práctica, en las interacciones que establecen en sus actividades cotidianas, en que las experiencias se construyen en la reflexión y autoevaluación, que al reflexionarlas permiten la transformación de su intervención, pensamientos, creencias y sus acciones en lo personal y lo hacen más profesional. De esta manera, el sentido que los docentes le dan a la enseñanza en la experiencia vivida construye la región en la dinámica de los saberes en un modo de vaivén entre lo anecdótico, reflexivo y significativo, adquiriendo, reflejada en la trascendencia y transformación personal y profesional del docente.

Finalmente, se enfatiza que la construcción de esta investigación no se ha limitado a elaborar una descripción de los procesos de enseñanza, ni de las vivencias, situaciones e implicaciones del acto social de enseñar, sino que ha trascendido fronteras: Desde lo geográfico y plan a un espacio sede. Éste a su vez, adquiere una connotación diferente a no ser considerado sede por el hecho de estar en un espacio geográfico de privilegio, sino que el espacio de privilegio lo constituyen las significaciones y resignificaciones de la enseñanza y de la experiencia vivida. La cual, implica esa construcción de saberes de los docentes y el sentido que le dan a la enseñanza a partir de lo experimentado, lo que les permite abrir la posibilidad de movilizarlas y crear otras alternativas para reencausar el ejercicio docente y el aprendizaje de los alumnos.

Al final de todo este proceso investigativo se ha comprendido que la aportación a los estudios regionales que hace este trabajo es la reconstrucción y conceptualización de región sede que se redefine a partir de rescatar e interpretar los saberes, experiencias vividas y el modo en se han movilizadas de manera subjetiva y práctica. Perspectiva que ayuda a comprender

metodológicamente a partir de la categorización de las experiencias (anecdóticas, reflexivas y significativas) y de las trayectorias conformadas por las mismas el porqué de una tendencia o problemática de enseñanza. De este modo se define a la región sede como la zonificación que consiste en una movilización de saberes entre espacio y tiempo en la que el docente significa, construye y reorienta sus experiencias y prácticas en la reflexión y acción de lo vivido.

REFERENCIAS

- Arce, C. (1982). *Juegue con sus hijos*, Barcelona: Martínez Roca, S.A.
- Aguirre, G., J. y Jaramillo, E., L. (2012). “*Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. No. 2, Vol. 8, pp. 51-74. Manizales: Universidad de Caldas. Recuperado de http://www.academia.edu/5545461/Aportes_del_m%C3%A9todo_fenomenol%C3%B3gico_a_la_investigaci%C3%B3n_educativa
- Alonso C., O. (2013). *Análisis ontológico del estrato prerreflexivo de la experiencia*. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/44743/1/OAC_TESIS.pdf
- Álvarez-Gayou J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós.
- Anijovich, R. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Voces de la cultura*. Argentina. Paidós.
- Ayala, C. R. (2008). *La metodología fenomenológico-hermenéutica de Van Manen en el campo de la investigación educativa*. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa* [en línea] 2008, 26 (Sin mes): [Fecha de consulta: 10 de enero de 2016]. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321909008>> ISSN 0212-4068
- Ballesteros, M. A. (2009). “*De la mente como tabla rasa a las competencias básicas*” (Primera parte: La Teoría). *Revista Digital del Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra*. Recuperado de http://pakenredes.cepalcala.org/upload/file_aj07_05_09_12_02_07.pdf
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona. Paidós.
- Belgich, H. (2005), *Escuela violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens.
- Bernal M., A. (2005). *La familia como ámbito educativo*. Instituto de ciencias para la familia. Universidad de Navarra. España. Ediciones RIALP, S.A.
- Bodrova E. y Leong D.J. (2004). *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP. Pearson Educación de México, S.A.
- Boisier, E. (2007). *Territorio, Estado y Sociedad en Chile. La dialéctica de la descentralización; entre la geografía y la gobernabilidad* (Tesis doctorado). Universidad de Alcalá. España. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/2113/TESIS%20SBOISIER%20VERSION%20FINAL.pdf?sequence=1>

- Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (2011). El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento. Madrid. Narcea.
- Bourdieu, P. (1996). Cosas Dichas. Colección: el mamífero parlante, serie mayor. México. Editorial Gedisa.S.A.
- Bourdieu, P. (1997). Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon J.C. y Parsseron J.C. (1975). El oficio de sociólogo. Presupuestos Epistemológicos. México. Siglo XXI editores.
- Buendía, E., L., Colás B., P. y Hernández P., F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. España. McGraw-Hill.
- Bunge, M. (2007). Buscar la filosofía en las ciencias sociales. México: Siglo XXI.
- Cerda, G. H. (2005). De la teoría a la práctica. *El pensar y el hacer en la ciencia en la educación*. Mesa Redonda, Magisterio. Cooperativa Editorial, magisterio. Bogotá D.C. Colombia.
- Cohen, D. (1997). Cómo aprenden los niños. Recuperado de <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-como-aprenden-ninos-cohen.pdf>
- Concentrado Estadístico Estatal Preliminar de los resultados de aprobación y aprovechamiento Escolar Fin de cursos (2003-2004). Servicios Educativos para Chiapas. Dirección de educación Primaria. Departamento de supervisión escolar.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. Madrid. Ediciones Matora, S.L.
- Díaz Barriga, A. F. y Hernández R. G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES,S.A.DE.C.V.
- Ferreiro, E. (1999). Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Espacios para la lectura. Edición de Graciela Quinteros. México.
- Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. México. México. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México. Siglo XXI editores.

- García G., E. (2000). *Vygotsky. La construcción histórica de la psique*. Biblioteca Grandes Educadores. México. Trillas.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires. Argentina. Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Artículo de revista. FRONTERA NORTE VOL. 9, NÚM. 18, JULIO-DICIEMBRE DE 1997 p.11. Recuperado de http://www.colef.mx/fronteranorte/articulos/FN18/1-f18_Materiales_para_una_teor%EDa_de_las_identidades_sociales.pdf
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Prologo de Paulo Freire. Siglo XXI, editores, s.a. de. c.v. México. D.F.*
- Gómez Pérez, A. I. (1995). *La escuela, encrucijada de culturas*. Universidad de Malaga... Investigación en la escuela No. 26. Recueprado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf
- Holstein J.A. y Gubrium, J.F. (2013). *Práctica interpretativa y acción social*. En Yvonna S. Lincoln y Norman K. Denzin (Comps), *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Serie Metodología de las Ciencias Sociales. Herramientas Universitarias*. Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A.
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI), (2010). México.
- Jiménez-Ottalengo, R. y Moreno V.L. (2014). *Sociología de la educación*. México. Trillas.
- Kaplan, C. V. y García, S. (2006). *La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina*. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo3mail.pdf>
- Kuhn, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Recuperado de http://www.conductitlan.net/libros_y_lecturas_basicas_gratuitos/t_s_kuhn_la_estructura_de_las_revoluciones_cientificas.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. Nueva edición revisada y aumentada. Fondo de cultura económica. Espacios de la lectura*. México.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Biblioteca para la actualización del maestro. Primera edición SEP/ fondo de cultura económica. México*.
- López, L.E. y Hanemann (2009). *Alfabetización y multiculturalidad: Miradas desde America Latina*. © UIL-UNESCO y Programa de Apoyo a la Calidad Educativa de la

Cooperación Técnica Alemana en Guatemala (PACE-GTZ). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001889/188921s.pdf>

Nemirovsky, M. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Maestros y Enseñanza Paidós. Editorial Paidós Mexicana. S.A.

María, R., Bob, M. y Clemente, R. (2010). *Propuesta de Análisis Fenomenológico de los Datos Obtenidos en la Entrevista UT*. Revista de Ciències de l'Educació Juny 2010. Pag. 113-133 ISSN 1135-1438. Recuperado de <http://revistes.urv.cat/index.php/ute/article/viewFile/643/622>

Meek, M. (2004). Entorno a la cultura escrita. Espacios para la lectura. Fondo de la cultura económica. México.

Montalvo, T.L. (2013). *México, el peor de la OCDE en educación*. Recuperado de <https://mx.noticias.yahoo.com/m%C3%A9xico--el-peor-de-la-ocde-en-educaci%C3%B3n-225002625.html>

PARE. Programa para abatir el rezago educativo (1994). La lengua escrita en educación primaria, SEP.

Pérez Gómez, A.I. (1995). *La escuela encrucijada de culturas. Investigación en la escuela* No. 26. Universidad de Málaga. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/26/R26_1.pdf

PERCE. Plan Estratégico Rector para la Calidad de la Educación (2005). Evaluando la medición. Construcción de pruebas válidas y confiables.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. Recuperado de http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes a la lectura. Espacios para la lectura. Fondo de la cultura económica. México.

Piquer L., M.J. (2000). *El ámbito profesional en el español como lengua extranjera*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0017.pdf

Plan de estudios de Educación Básica (SEP, 2011). Secretaría de Educación Pública. México.

Riviére, A. (1992). *La teoría social del aprendizaje. Implicaciones*. Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m6/Teoria_social_aprendizaje.pdf

- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Universidad de Barcelona: McGraw-Hill.
- Santiago, R. (2012). Entorno a la estrategia metodológica. En E.M. Díaz Ordaz Castillejos y F. Lara (Coords.), *El protocolo de investigación. Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (p.144). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: Cecol Editorial.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Instituto de estudios educativos y sindicales de américa. SNTE. México.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Acuerdo Número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. SEP. México.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. Datos Estadísticas de la Subsecretaría de Planeación Educativa al inicio del ciclo escolar 2013-2014.
- Secretaría de Educación Pública (2000). Programa de estudio de Español. Educación primaria. Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio. Educación primaria. Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Plan de estudios. Educación Básica. Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001). *Educación Primaria*. Recuperado de <http://planeacion.sep.gob.mx/estadistica/downloads/Estadisticas/pubbasF00/prim.htm>
- Secretaría de Educación Pública (SEP, 2001). Acuerdo número 696 por el que se establecen Normas Generales para la Evaluación, Acreditación, Promoción y Certificación en la Educación Básica, Diario Oficial Federación, 20 de septiembre de 2013.
- Schmelkes, S. (2002). *Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura*, celebrado en Puebla, Puebla., del 16 al 19 de octubre de 2002. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/081212.pdf>, 01 de Septiembre 2016.
- Souto, M. (2011). *La formación inicial universitaria y el análisis multirreferencial de dispositivos destinados a la formación profesional*. Recuperado de http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/29.Souto_y_otros.pdf

- Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP (1998). Libro para el maestro Español Tercer grado. Dirección General de materiales y métodos educativos, México.
- Supervisión Escolar 078 de Educación Primaria, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Datos estadísticos 2013-2014.
- Torres H., A. (2013). *Apuntes pedagógicos. El maestro como actor social*. Milenio. Recuperado de http://m.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/maestro-sujeto-actor-social_18_156164432.html, 9 de noviembre del 2016.
- Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona, España. Paidós Educador.
- VAN Manen, Max (2004). El tono de la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía. Barcelona, España. Paidós Educador.
- VAN Manen, Max (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. (4ª ed.). Barcelona. España: Idea Books. S. A.
- Vasilachis de Guialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Biblioteca de educación. Herramientas Universitarias. México. Gedisa editorial.
- Vizcaíno, R. H. (2012). Las relaciones entre formación, experiencia y autoridad en la hermenéutica gadameriana. Recuperado de <http://www.lacavernadeplaton.com/histofilobis/gadamer1112.htm>
- Zeicher, K. M. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731201512.pdf>, 8 de diciembre 2015.
- Wood, D. (2000). Cómo piensan y aprenden los niños. México. Siglo XXI.

Anexo 1. Cédula de Registro. Perfil Docente y Directivo de la Zona Escolar 078

NOMBRE DEL DOCENTE O

DIRECTOR: _____

FUNCION: _____

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

EDAD: _____ SEXO: _____ LUGAR DE NACIMIENTO: _____

ANTIGÜEDAD EN SEP: _____ ANTIGÜEDAD EN LA ZONA ESCOLAR: _____

AÑOS DE ANTIGÜEDAD EN EL C.T.: _____ ESCUELA DONDE REALIZÓ LA

LICENCIATURA _____ NIVEL MÁXIMO DE

ESTUDIO: _____

_____ EN LA ZONA ESCOLAR 078, AÑOS DE EXPERIENCIA

CON GRUPOS DE 1° Y 2° GRADOS: _____ GRADO ESCOLAR QUE ATIENDE EN

LA ACTUALIDAD: _____

TRAYECTORIA LABORAL- ACADÉMICA

ESCUELA Y ZONA ESCOLAR DONDE INICIÓ COMO DIRECTOR DE NUEVO

INGRESO: _____ ESPECIFICAR AÑO: _____

ESCUELA Y ZONA ESCOLAR DONDE INICIÓ COMO DOCENTE DE NUEVO

INGRESO: _____ ESPECIFICAR AÑO: _____

GRADO ESCOLAR QUE ATENDIÓ: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA CON GRUPOS DE 1° Y 2° GRADOS: _____

GRADO ESCOLAR ATENDIDO CON MAYOR AÑOS DE EXPERIENCIA: GRADO _____

AÑOS DE EXPERIENCIA: _____ GRADO ESCOLAR QUE PREFIERE

ATENDER: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESCUELAS DE ORGANIZACIÓN COMPLETA: _____

AÑOS DE EXPERIENCIA EN ESCUELAS MULTIGRADO: _____

ZONAS ESCOLARES EN LAS QUE HA

TRANSITADO: _____

Anexo 2. Guion de Entrevista a Profundidad (Docente)

1.- Experiencia de la enseñanza de la lecto-escritura en grupos de 1° y 2° grados.

* ¿Cómo desarrollaba su enseñanza cuando inició a dar clases (estrategias, métodos, técnica, etc)?

*¿Cómo fueron las experiencias de enseñanza en cada escuela, comunidad y región en la que se encontraba?

2.- Principales dificultades encontradas en la enseñanza de la lecto-escritura y cómo los fue superando

3.- Logros y experiencias más significativas en la enseñanza de la lecto-escritura y por qué?

4.- Principales retos como docente en la enseñanza de la lecto-escritura

5.- Durante su formación_____ ¿cómo consideraba que era la enseñanza de la lecto-escritura y en la actualidad que piensa al respecto?

6.- Durante su trayectoria laboral académica, ha habido diferentes reformas curriculares (enfoques, objetivos y contenidos de enseñanza:

* ¿Cómo influyeron en su práctica docente? ¿Cuáles fueron sus dificultades de aplicación?

* ¿En qué consistió la diferencia de esas reformas y cómo fue encontrando la mejor forma de aplicación?

* ¿Cuál es la mejor forma de enseñanza para que el niño aprenda a leer y escribir? ¿Por qué?

¿Cómo considera que el niño aprende mejor la lecto-escritura? ¿Por qué?

Qué recomendaciones daría a los docentes para una mejor enseñanza

Anexo 3. Extracto de la entrevista “A”

A : Bueno... Antes que nada buenos días.

: Buenos días ...

A: Lo que se trata es de que... recordemos un poquito de cuando empezó a trabajar con los primeros grados ¿no? cómo... y también si pueda recordar tantito en su formación de docente, cuando salió de la Normal o de alguna licenciatura... Cómo salió preparada y cómo fue la realidad cuando llegó a... y se enfrentó por primera vez con los grupos, o con el grupo de primero y de segundo grado.

: Bueno, pues, la realidad es otra, porque la verdad el maestro se hace en la práctica, no con los estudios, porque por más que estudiemos mucho, que nos llenen de teorías, pero no es lo mismo estar en la práctica. Cuando yo inicié no, al llegar al salón no sabía ni cómo, cómo iba yo a lograr que los niños aprendieran a leer, en ese tiempo yo me guiaba de los otros maestros y como era con planas, empecé con planas, y... pero, a través del tiempo pues fui cambiando porque, vino el, el siguiente método de análisis estructural que, el método global, donde ya... y que por lo regular es que seguimos, porque yo en ese me inicié y así voy, que... tomo de todo, ahora sí que busco, le busco de diferentes maneras para que el niño aprenda a leer. Iniciando por... por el sonido, o sea, empiezo con el sonido de las letras, casi más enseñé con el sonido de las letras, con recortes de periódicos, con...

A: Pero eso fue en el...

: Fue a través de los, de los años y cuando inicié no, cuando inicié era... fue... le digo que empecé con, con las planas, por lo regular eran las planas y el abecedario, que se

aprendieran el abecedario y de ahí que ya empecé... fueran uniendo las consonantes con las vocales y luego va el... por sílabas y así, pero, o sea, iniciábamos con una letra. Ahorita en la actualidad pues ya trabajo diferente porque ya ahora voy con palabras, yo inicio con palabras. Si voy a trabajar la letra -A-, por ejemplo ahorita, les pido que recorten palabras con, que inicien con -A- y ya... pero ya estoy viendo la palabra completa y la consonante.

A: Y cómo fue modificando eso de decir, ya no es tan pertinente trabajar con planas. ¿Por qué cambió esa forma de...?

: Bueno, por los cursos que nos daban y que nos decían de que no, no se debe de trabajar con planas porque sólo mecanizamos al niño y... pues la verdad los cursos, a mí los cursos fueron los que me ayudaron porque yo también iba reflexionando y... ponía en práctica lo que me decían en los cursos y sí me fueron dando resultados.

A: Ahorita, específicamente ha tomado elementos de varios cursos pero, más o menos cuáles han sido más significativo y dentro de su práctica, cuál fue lo más significativo con los niños, cuando, qué experiencia, cuando dice usted, bueno, “en aquella comunidad, cuando estuve en aquella comunidad, me llenó de satisfacción esto; cuando estuve en la otra, me llenó de satisfacción lo otro”... ¿o qué dificultades encontraba también en ese proceso, en su enseñanza?

: Pues, bueno casi... casi he venido trabajando, casi igual, porque a mí me tocó cuando, casi inicié cuando empezó el método global, en ese tiempo nos daban... un libro para el maestro; ah, los ficheros porque yo todavía sigo usando los ficheros, o sea, retomo lo que es bueno, lo que me sirvió; o como, lo que a mí, bueno, lo que yo he sentido que me

ha funcionado más es el, el que los niños analicen el periódico, siento que eso es lo que me ha funcionado más.

A: En ese proceso, qué dificultad ha tenido en la enseñanza que diga, académico, como que... aquí como que hace falta potencializar algo.

: Ay no...

A: Algo que se le haya dificultado en el proceso de su enseñanza en toda su trayectoria, cuál ha sido más difícil...

: Bueno, lo que ha sido en mi, de acuerdo a mis alumnos, lo que ha sido más difícil es cuando no tengo el apoyo de los padres de familia, por ejemplo, hay papás que yo les dejo una tarea y no la hacen como les digo. Yo siento que al niño hay que enseñarle sus responsabilidades y muchos papás, por ejemplo, que les dejo la tarea -recorta y pega palabras que inicien con A-, hay papás que ellos se los hacen y se lo dan y el niño no lo busca en el periódico, entonces, eso es un atraso para el niño, porque, se acostumbra así y se pasa al ciclo escolar así, el caso es que al final es el niño que va a rezagándose. Y cuando desde el inicio tenemos el apoyo de los padres de familia, el niño sale adelante.

A: Ahora ya ve que ha habido un programa que ha apoyado a la cuestión de la lecto escritura, lo que antes llamaban ALER, PALERM, y todo eso ¿ha interactuado con eso, lo ha conocido?

: Sí, sí. De hecho yo, le digo, tomo actividades de donde quiera y cualquier material que manden, yo lo analizo y lo pongo en práctica, siempre pongo en práctica lo que, o sea, me baso en todo...

A: Toma también...

: Ah, también, trabajo con el libro, sí. He trabajado con el “Juguemos a leer” y con “La fiesta de las letras”. Éste es un libro de apoyo... -¿Eh? Ahorita mi amor- Y este... sí.

A: Ya ve que me dice que inició cuando pusieron en práctica lo del método global...

: Ajá, sí.

A: En ese tiempo también se daba a la par la cuestión de las reformas...

: Ajá.

A: Antes de las reformas la enseñanza del español tenía un enfoque, a partir del 93 adquiere otro enfoque y organizan en el programa por, por ejes ¿no? 1993; en el 2000, ya fue fuertemente; en el 2011 pues ya tiene otra, otra forma de plantear la enseñanza ¿no? por las “competencias”. ¿Cómo lo ha relacionado eso? ¿Lo ha considerado en los procesos de enseñanza esos cambios en las reformas?

: Sí, o sea sí, aunque hayan habido cambios, hay cambios, pero como le digo, yo voy retomando lo, lo bueno; no me enfoco nada más en lo que me están diciendo, sino voy viendo lo que me funciona.

A: Más en la cuestión didáctica.

: Más a la cuestión didáctica, sí.

A: Para que...

: Sí, sí, la verdad sí; no me enfoco tanto en los método de, yo que... no, sino me enfoco en que mis alumnos aprendan a leer, eso, a leer y escribir, a comprender la lectura.

A: No ha tomado mucho en cuenta que, la diferencia desde antes era ejes, ahora en [inaudible 10:30], componentes y luego en el 2011 aprendizaje esperado y competencias, sino que ¿lo ve usted igual?

: Sí, lo veo igual, lo veo igual aunque le cambien los términos, yo lo sigo viendo igual. Lo veo igual porque... porque es lo mismo, siento que nada más van cambiando los nombres, pero, siento que es lo mismo. Claro que... en mi persona, yo siento que es lo que yo busco para mis alumnos aunque vayan cambiando los nombres. Lo que me interesa a mí es que mis niños aprendan a leer y escribir. Sí, independientemente, claro que, me lo piden de esta forma, lo hago de esta forma, pero yo sigo buscando la manera de que ellos aprendan a leer y a escribir y a comprender.

A: ¿Qué [inaudible 11:29] daría al proyecto de los nuevos docentes, los que van a enfrentarse a la realidad, los docentes que están saliendo de las Normales, ya ve que, ellos mandan a hacer sus prácticas pero, en las zonas urbanas, ellos no se van a las zonas urbanas, se van a las...

: Las comunidades... Sí.

A: Ya ve que... ¿cuál fue la diferencia entre trabajar, por ejemplo, dónde se fue usted a trabajar?

: Sí... Yo empecé en una comunidad. La diferencia de las comunidades es que, que los niños, en los niños de la ciudad están más despiertos y los de las comunidades, o sea, conocen menos; los libros a los de la ciudad se les adapta bien porque, son los términos con que ellos hablan, pero para los de la comunidad no, a ellos les cuesta, hay palabras que no saben su significado y que uno se los tiene que explicar, pero sí es un poquito, curta un poquito más, no tiene, yo siento, no tiene el mismo aprendizaje un niño de una comunidad que uno niño de la ciudad porque el de la ciudad va más... está en otro medio, aprende más rápido que el niño de una comunidad; el de la comunidad tiene que aprender todavía nuevos términos, cuando el de la ciudad ya va más avanzado.

A: Así desde su experiencia, ¿Cómo considera que el niño aprende mejor?

: Cómo aprende mejor... Pues es, es que no le...

Alfonso: Cómo aprende mejor, más rápido o que, diga, “bueno, va a despertar, o sea, con esto que le estoy enseñando, que es una manera diferente a cómo enseñaba...” por ejemplo, dejó las planas, dejó las planas porque no creía que...

: Se aburrían...

A: ...el niño se mecanizaba mucho y, y no se aplicaba la cuestión del razonamiento ¿no? “Pero ahora, con esto que estoy aplicando considero que sea pertinente” ¿por qué?...

: Porque, bueno, siento que aprende más rápido, por ejemplo yo, enseñé las letras cantando, enseñé las vocales con cantos y me voy con las consonantes, todas, todas con cantos, los niños les atrae mucho los cantos; por ejemplo, cuando vamos cantando de las vocales, lo cantamos y cuando tenemos que mencionar la A, ellos tocan la A. Tienen que tocar, yo siempre les enseñé que siempre que lean, vayan siguiendo con su dedito. Iniciando los primeros días de clase ellos no saben leer, pero si por ejemplo yo le leo araña- le pongo su dedito y que lea -araña- y que se ubique, para mí es muy importante la ubicación. En...

A: ¿En qué tiempo considera más [inaudible 14:47] que los niños aprenden a leer y...?

: Aprenden a leer...

A: ¿Y en la comunidad cuál era la diferencia?

: Pues... aquí, como en... a ver, sí, aquí como en dos o tres meses ya están leyendo, bueno, si hay apoyo de los padres. Y en la comunidad, a veces llega hasta él, hay niños que aprenden a leer ya en diciembre pero son muy pocos, ya por ahí de mayo empiezan a leer en las comunidades. Claro que los que, hay niños que empiezan antes, pero es más

tardado, al menos aquí en la ciudad, en diciembre ya todos los niños saben leer, la mayoría, tal vez se quede uno o dos.

A: ¿Ya vienen con esos conocimientos porque ya saben leer cuando entran a primer grado?

: No. No, todavía no, pero por lo menos ya saben, conocen letras y en las comunidades no conocen ni letras en las, allá cuando hacemos este tipo de examen hay niños que se ponen a hacer puras rueditas, rueditas, rueditas, y sin control y ya aquí en la ciudad ya son unigráficos, ya ponen letras, pero ya conocen más y en las comunidades no. O sea, desde ahí, aquí ya tienen preescolar y en las comunidades llegan los niños sin preescolar donde les tenemos que enseñar a agarrar el lápiz y acá en la ciudad ya no, aquí ya saben trazar las letras, aunque no la hagan muy bien, pero por lo menos ya traen eso.

A: Veo que sigue usted el proceso de admisión de la lecto escritura ¿no?...

: Ajá, sí.

A: Cómo le hace usted en ese sentido de decirle... está en esta etapa de presilábico, necesita tal actividad, cómo edifica eso de que, qué actividad es la adecuada para que el niño pueda avanzar al siguiente paso, avance al siguiente nivel desde aquí con la lecto-escritura...

: Pues... Le digo que, que hay momentos que uno no se da ni cuenta en qué momento da el cambio el niño. Yo trabajo, le digo, siempre con recortes de periódico, todo el ciclo escolar me la paso así, pero voy por letras, letras, letras y recorte de periódico. Entonces, yo estoy enseñando una letra, pero a la vez el niño está aprendiendo varias, y sigo trabajando así, pero le digo que, hay niños que tengo en presilábico y de, al siguiente bimestre ya cambiaron; hay niños que dan el salto, a veces están en presilábico y ya el siguiente bimestre ya se pasaron al silábico alfabético. Pero, ahora sí que ahí, no me doy, o sea, yo trabajo con el periódico, voy palabras por palabras, incluso aquí en el

pizarrón ellos, les pongo palabras, les digo, dice así, pasan ellos, lo leen, como le digo la, la ubicación para mí es muy importante y... y le digo que no me doy cuenta de cómo cambian a otro momento pero es así, pero yo trabajo de esa forma.

A: Más o menos como cuantos años trabajó con lo tradicional.

: Casi, casi fue nada más como, es que como cuando inicié no me dieron primer grado, yo siempre estuve con tercero y cuarto. Cuando le digo de las planas fue por ejemplo, es que a mí no me dieron plaza luego, entonces me fui a cubrir interinatos, cuando me dieron los interinatos era cuando yo me daban primer grado y yo me tenía que guiar de cómo enseñaba la maestra. La maestra de grupo enseñaba con planas, bueno pues yo también tenía que seguir con planas, o sea yo, seguí a la maestra. Cuando vine a, inicié a trabajar

así, fue cuando ya me dieron primer grado ya, pero sin, no sé en qué año, creo que ya fue en el 2010 creo que fue...

A: Pasaron unos 10 años, más o menos...

: Sí, fue cuando ya me vivieron a dar primer grado. Pero y ya a partir de ahí fue que ya empecé a, a tener ya puro primero porque ya de ahí ya me quedé, primero y segundo, primero y segundo, por eso es que ya tengo varios años con primero y segundo.

A: ¿Por qué le gustó primero y segundo?

: Porque me gustan los niños chiquitos. La verdad a mí, me emociona, cuando va a iniciar ciclo escolar, me emociono con los niños chiquitos y estoy pensando, les voy a enseñar esto y, o sea sí me preocupo porque aprendan a leer, para mí es una satisfacción que llegó un niño y que no sabía leer nada y que al terminar el ciclo escolar ya lee; o que yo los vea que ya van en quinto y que leen y que yo les enseñé a leer, por eso me gustó, porque de

tercero a cuarto no es mucha la diferencia, yo siempre tenía tercero y pasaban a cuarto y luego bajaba a tercero y siempre, pero nunca veo, sí ves los avances pero no es lo mismo como cuando recibimos a un niño que no sabe nada y que al primer ciclo escolar ya lee y ya conoce a los números, por eso fue que me gustó primero y porque me gustan los niños más pequeños. De hecho, cuando yo estudié yo quería ser educadora, pero...

A: Ya traía la vocación...

: Sí, ajá.

A: Cómo... esta forma de enseñar, cómo lo ha visto en el desarrollo de los niños que conoce, algunos que están en quinto grado, tal vez en sexto, más jovencito la cuestión de la comprensión lectora, de la lectura en los niños. Piensan que se le ha dado seguimiento a esta, a este proceso de la licenciatura, o se coartado en algún momento...

: Pues, ay sí. Pues en algunos casos creo que han seguido, pero en algunos no. Porque por lo regular hay muchos maestros que, que siguen enseñando de la misma forma, como se enseñaba antes, con método tradicional.

A: En su opinión, a qué se deberá eso que uno no cambia la forma de enseñar, aunque vagan miles de personas por decirlo.

: Porque, yo veo porque yo tengo una hermana que es maestra, porque ellos dicen que era mejor la enseñanza de antes y que era mejor. Por ejemplo, yo ya no enseño que se aprendan la tabla de multiplicar de memoria, para mí... yo les enseño que es una suma abreviada y el niño lo... yo siento que lo comprende y lo entiende, pero hay maestros que dicen que no, que la tabla sí se lo deben aprender de memoria, pero... no sé.

A: Algo significativo que haya sido en su práctica docente, tanto en su formación, bueno, de aquí me, voy a retomar y voy a poner algo en práctica ¿no? Y me gustaría también si tiene algún detalle en cuanto que hay reforzar, especializar...

: De mi formación de, cuando yo estudié?

A: Cuando estudió o...

: No, cuando yo estudié no, de ahí no la verdad no tengo nada y siento que, estudiar es un requisito pero, le digo que, yo siento que la práctica hace al maestro, todo es muy diferente a lo que estudiamos, pero, de lo que... ¿cómo me había preguntado? Jesús es que...

A: Algo significativo de su trayectoria laboral-académico y cuando empezó a trabajar; algo que en ese momento diga “voy a retomar esto porque esto me puede servir...” o “cuando estudié vi estas teorías, vi estas técnicas, vi esta metodología y ésta la voy a aplicar porque me, fue significativa, considero que con eso vamos a, voy a mejorar el aprendizaje de los niños”.

: Pues... Lo más significativo que ha sido es, que los niños realicen sus propias producciones y que tiene más sentido para ellos lo que escriben. Por ejemplo he trabajado, los niños hacen sus álbum y... y ellos van escribiendo o en ocasiones hemos hecho un diario y aunque el niño empieza desde, aunque nosotros no entendamos lo que dice pero él entiende lo que escribe y él mismo a, va pasando el tiempo y se va dando cuenta cómo va cambiando su escritura. Por eso es que yo tomo muy en cuenta los, los portafolios, donde guardan ellos sus producciones, eso, no sé si está bien...

A: Pues eso sería toda la primera, el primer acercamiento con usted.

: Ajá. Sí.

A: Agradecerle el

: De hecho, incluso ahorita ve el salón que no tiene material porque, como se va a pinar, no he pegado nada, porque vamos a, van a arreglar el salón, pero por lo regular yo siempre lo tengo lleno de materiales didáctico para que el niño vaya interactuando con eso, va al observar; si yo pongo el abecedario, pongo palabras, todo eso le va ayudando al niño.

A: ¿Y con eso qué usted hace, piensa o siento de que, se retoma por ejemplo el enfoque comunicativo y funcional o el enfoque de competencias, o sea que con eso se relaciona o la va a poner en práctica retomando esos planteamientos curriculares.

: Sí, siento que sí. Porque, porque yo utilizo mucho los medios, por ejemplo, como le digo el periódico, para mí es lo más importante para el niño porque, está aprendiendo otras cosas, cuando sale a la calle siempre veo, les digo que vean los letreros, porque las competencias es para la vida, para que se desarrollen en la vida, siento que sí.

A: Muchísimas gracias por su tiempo y esperamos de que si en algún momento dado me permite grabar unas horas de su clase, se lo agradecería mucho ¿no? y estaré visitando. Gracias.

: Bueno.

A: Muchas gracias.