

LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES DE MATEMÁTICAS: LA CODETERMINACIÓN DE LAS RESTRICCIONES INSTITUCIONALES

MARÍA DE LOURDES SALAZAR SILVA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

En esta ponencia se exponen resultados iniciales de la investigación “Procesos de formación y profesionalización de profesoras que cursaron la Licenciatura en Educación Preescolar plan 2008 (LEP 08) en la primera y segunda generación en la unidad UPN 097 D.F. Sur”. El estudio aborda los procesos de formación que vivieron las maestras de educación inicial y preescolar que cursaron la primera y segunda generación de la LEP 08 en la Unidad 097. La intención es indagar los procesos formativos que vivieron como alumnas en el espacio universitario, pero también como docentes que aprendieron una profesión en la práctica, en el quehacer cotidiano en las aulas. El interés se centra en conocer cómo se formaron como docentes, cómo aprendieron la profesión y cómo esos momentos de sus vidas confluyeron en las dinámicas de formación en que intervinieron como alumnas de la LEP 08. Interesa estudiar también el impacto de dicha licenciatura en el desarrollo profesional de las maestras una vez terminados sus estudios. El enfoque de indagación es interpretativo y se emplearon relatos de vida que permitieron reconstruir las experiencias de estas profesoras en sus trayectos formativos. En sus relatos se ubican tres temporalidades que funcionan como ejes de análisis, su ingreso a la docencia, su ingreso a la UPN y su egreso de esta universidad. Este trabajo específicamente muestra avances de la primera temporalidad, el ingreso a la docencia y los procesos formativos vividos en esa etapa.

Palabras clave: Educación inicial, autobiografía, experiencia educativa, formación de profesores, identidad profesional

Introducción

La licenciatura en educación preescolar, plan 2008, (LEP 2008) es un programa de profesionalización de la Universidad Pedagógica Nacional, se diseñó para atender a las educadoras de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de la Ciudad de México y los Centros de Educación Inicial (CEI) que se ubican básicamente en zonas urbanas marginadas.

Esa licenciatura se implementa en el marco de la Reforma integral de la educación básica, y tiene como antecedentes la obligatoriedad de la educación preescolar y con ello la exigencia del título de licenciatura a las profesoras de ese nivel, aspectos considerados esenciales para lograr la calidad educativa en el país.

En ese contexto, la Secretaría de Educación del Gobierno de la actual Ciudad de México establece convenio de colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional para formar y profesionalizar a esas profesoras mediante la LEP 08 ya que ese sector del magisterio solo cuenta con estudios cortos de puericulturistas y asistentes educativas. Las maestras de los CEI únicamente tienen estudios de bachillerato y su formación docente ha sido en la práctica. Con frecuencia estas educadoras inician la profesión en las escuelas donde sus hijos cursaban preescolar y solo tenían educación secundaria, después acreditaron el bachillerato, unas con examen de CENEVAL; otras obtuvieron alguna carrera de asistente educativo.

La licenciatura es de modalidad mixta, en seminarios presenciales y talleres en línea, lo que exige de las maestras ciertos conocimientos y habilidades en el uso de tecnologías como la computadora y el internet, además de contar con esos recursos en sus casas; condiciones que en la mayoría de los casos no se cumplen y se convierten en un obstáculo para su desempeño académico. El plan de estudios es cuatrimestral y se cursa en 3 años. Por otro lado, la situación de estas educadoras es precaria, tienen sueldos bajos y escasas o nulas prestaciones. Sus posibilidades de profesionalización son mínimas y al desempeñarse en zonas marginales, las condiciones de infraestructura de sus escuelas no son óptimas, impactando desfavorablemente en su labor.

Dada la importancia educativa de este sector magisterial en el ámbito nacional, es necesario conocer sus procesos formativos en la UPN, pero estrechamente vinculados a procesos anteriores a su ingreso a la universidad, a su formación docente en la práctica, de lo cual da cuenta este trabajo. Cuando ingresan a la licenciatura lo hacen con conocimientos, saberes y creencias acerca de sus formas de aprender, y de lo que debía ser, conocer y hacer una profesora de preescolar, conocimiento que construyen en su desempeño docente y en sus diferentes trayectos formativos. La universidad a través de la licenciatura les presentó también una perspectiva de lo que debe ser, conocer y hacer una educadora de dicho nivel de acuerdo a diferentes corrientes teórico pedagógicas, al enfoque por competencias, al contexto político, económico y social por el que atravesaba nuestro país, y además las involucró en nuevas actividades de aprendizaje como alumnas. Esas visiones pudieron generar

tensión en el marco de conocimientos y experiencias de enseñanza aprendizaje de las alumnas, trastocando sus prácticas de formación y autoformación.

Las preguntas de investigación son:

¿Qué procesos formativos vivieron estas educadoras a través de su trayectoria profesional

¿Cuáles fueron los procesos formativos que vivieron como alumnas de la LEP en el espacio de la UPN?

¿Qué continuidades, rupturas y tensiones se generan en sus trayectos formativos?

¿Cuál fue el impacto de dichos procesos formativos en la UPN en su desarrollo profesional como egresadas.

Objetivos generales:

1. Propiciar que las maestras se apropien de su propio recorrido de formación a partir de los relatos de vida, revalorando y resinificando su práctica profesional.

2. Dar cuenta de los procesos formativos que vivieron las profesoras en sus trayectorias profesionales en los niveles de educación preescolar e inicial y como alumnas de la UPN unidad 097, lo que permitirá comprender sus experiencias como aprendices de una profesión.

3. Conocer el impacto de la LEP 2008, en el desarrollo y ejercicio profesional de las maestras que egresaron en la primera y segunda generación.

La perspectiva de investigación es interpretativa. Se trabajó con relatos de vida a partir de escrito autobiográficos con un guía semiestructurada de preguntas abiertas. Para la interpretación se replanteó el enfoque de la investigación, recuperando la idea de *pensar la educación*, en este caso los procesos de formación, desde la experiencia de los sujetos que la protagonizan, lo anterior sin dejar de lado los cuestionamientos y objetivos iniciales.

En este sentido, la experiencia sería igual a cierta forma de vivir los acontecimientos, una manera especial de mirar los sucesos en cuanto son vividos subjetivamente, lo que involucra a los sentimientos, las emociones, en la presente investigación queremos abordar eso.

Señalan Contreras y Pérez (2010) que el saber de la experiencia tiene un sentido narrativo. En sus escritos las maestras plasman u objetivan su experiencia, lo vivido, significan o elaboran el sentido de lo que les ha pasado.

En esos relatos las profesoras ponen la atención en sus personas y la escritura las lleva a conocerse a través de un ejercicio de autorreflexión, de pensar lo que hacen, lo que han hecho, desde una lógica diferente, dice Contreras y Pérez, lo que hace que la experiencia sea tal, es esa acción de volver a pensar lo vivido, entonces la experiencia es esa capacidad de pensar lo vivido, sobre lo vivido (2010, p.25).

Estudiar lo educativo en tanto que vivido es aproximarse a lo que alguien vive, por lo que en este caso la intención fue acercarse a lo que las profesoras vivieron en sus procesos formativos tanto

en su trayectoria profesional durante su práctica en las aulas como en su trayecto como alumnas de la UPN; indagar como significaron lo vivido, cómo lo vivieron, qué huellas dejó en ellas lo que vivieron. Para Contreras y Pérez (2010), toda investigación que se ocupa de la experiencia nos pone en contacto con dimensiones de las prácticas y las relaciones educativas (lo que se aprende, los modos de enseñar) que son difíciles de conocer desde otros enfoques.

...la investigación de la experiencia pretende acompañarla, interrogarla desvelando significados y sentido...se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales y subjetivas y formativas que tienen estas vivencias (Contreras y Pérez, 2010, p46).

Siguiendo a Larrosa, considero que si buscamos aprendizajes trascendentes y significativos es necesario ocuparnos nuevamente de la experiencia, reivindicarla, dice este autor, recuperando el planteamiento de Benjamin acerca de que actualmente las personas tenemos una relación con el conocimiento que no es experiencia, nuestra vida está llena de acontecimientos pero irónicamente nada nos pasa(nada es significativo), sabemos muchas cosas pero no cambiamos con lo que sabemos, esto se traduce en una relación con el conocimiento que no es experiencia (Larrosa, 2006, p. 97).

En este sentido, no se trata de analizar la experiencia de las profesoras, sino más bien de conocerla desde su propio discurso, dicen Contreras y Pérez (2010), conectamos con esa experiencia para encontrar los hilos de sentido, pero principalmente que las educadoras piensen su experiencia, lo que significan esos acontecimientos, que miren lo que ha hecho en ellas lo vivido, que generen nuevas formas de mirar y situarse en el mundo (p. 25).

Interesa entonces visibilizar lo que las profesoras hacen, cómo se comportan, sus interacciones; dar cuenta de sus valores, perspectivas, motivaciones y cómo todo estos factores se van transformando con el tiempo, esto en el afán de comprender mejor a los sujetos con los que interactuamos en nuestras práctica educativas en la Universidad pedagógica, conocerlas y comprenderlas mejor, así como dar otro sentido a nuestras propias prácticas, transformarlas en tanto nuestra visión de ellas y de los sujetos con los que actuamos, se transforman.

En los escritos narrativos de las maestras ubicamos tres temporalidades que funcionan como ejes de análisis:

1. Su ingreso a la docencia
2. Su ingreso a la Universidad Pedagógica Nacional
3. Su egreso de la Universidad

En esta ponencia solo se exponen resultados de la primera temporalidad, el ingreso a la docencia.

Sus trayectos formativos

El origen social de estas educadoras es de estratos marginados, refieren carencias económicas y necesidad de trabajar desde edades tempranas para ayudar a la familia. Sus trayectorias formativas están condicionadas por su situación económica, estudian en instituciones que representan un bajo costo para sus padres, las que están cerca de sus casa y tienen colegiaturas bajas, incluso muchas deciden trabajar en la educación porque la escuela estaba cerca de su domicilio y necesitaban los ingresos y consideran la docencia como una labor que pueden desempeñar sin gran preparación. En tres de los casos son los padres quienes deciden sus estudios de asistentes educativas. Otro aspecto a destacar es que cuatro de estas maestras son rechazadas cuando intentan estudiar en la Escuela Normal y en la Universidad Pedagógica Nacional, otra más cuando intenta ingresar al bachillerato.

Ellas inician muy jóvenes en la docencia, tres empiezan a dar clases primero y en la práctica deciden estudiar puericultura o asistente educativo, es el caso de Lorena, Isabel y Tania¹. De esas tres educadoras solo Lorena tiene estudios de bachillerato cuando inicia, las demás están estudiando puericultura, posteriormente hacen el bachillerato en sistema abierto. Dos maestras, Karla y Pilar, primero estudian asistente y puericultura, sin bachillerato, y una vez que concluyen se incorporan a la docencia. En la práctica se dan cuenta de la complejidad y responsabilidad de esa tarea y de que sus estudios técnicos son insuficientes, a la par su concepción de la educación se transforma conforme ejercen la profesión.

Tres de las maestras ya son casadas y dos ya tienen hijos cuando ingresan a la docencia. Lo anterior implica una carga fuerte de trabajo pues cumplen tres roles distintos, madres, esposas y docentes.

En los escritos de las educadoras está presente la tensión entre el deseo de seguir formándose y la imposibilidad de lograrlo por falta de recursos económico, los pasajes, la colegiatura, la necesidad o el deber de apoyar económicamente a su familias.

Sus motivaciones para ejercer la docencia

El dilema si el profesor nace o se hace que tiene relación con la vocación, ¿hay que tener vocación para empezar una profesión o la vocación se va construyendo durante el ejercicio de la misma?, ¿qué pasa al respecto con estas profesoras? Solo dos dicen que desde pequeñas querían dedicarse a enseñar; otras dos pretendían estudiar odontología y psicología respectivamente, y una más no quería estudiar. Al parecer, su deseo de abrazar la docencia se genera durante el ejercicio

de la profesión, cuando empiezan a formar parte de una comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1999), a involucrarse en ella, lo que implica participación en un sistema de actividad acerca del cual los participantes comparten la comprensión de lo que están haciendo y de lo que eso significa en sus vidas. Es entonces que se dan cuenta que sus estudios y conocimientos son insuficientes para una tarea que descubren como compleja, difícil y de un gran compromiso.

Qué aprenden las maestras en sus procesos formativos iniciales

Las educadoras refieren que en sus estudios para incorporarse a la docencia solo aprenden manualidades, cantos, juegos y alguna breve información de teóricos como Vygotsky y Piaget. De esos contenidos elaboran una idea romántica de la profesión, como algo muy fácil y divertido, jugar con los niños y enseñarles manualidades; otras, a partir de esas mismas ideas, conciben a la docencia como aburrida.

Cuando las profesoras se enfrentan a la práctica, se dan cuenta que no les enseñaron a relacionarse ni a tratar con los niños, que no saben qué hacer, ni cómo hacerlo. Comentan que en el ejercicio de su profesión aprenden a acatar indicaciones para ejecutar rutinas, tareas asistenciales, las cuales con frecuencia realizan de forma mecánica.

Las maestras con las que interactúan cuando inician su labor, no obstante que tienen más años de experiencia, no se perciben como educadoras, se miran como cuidadoras y esa visión les transmiten: “no somos maestras, somos cuidadoras”.

¿Cómo es que aprenden las maestras cuando estudian para ejercer la docencia y cuando empiezan su labor en las escuelas?. Respecto al primer momento no dicen mucho, pero refieren que durante sus estudios los grupos son muy heterogéneos, hay personas que tienen mucha experiencia y solo les interesa formalizar sus conocimientos con un certificado de estudios, hay otras que carecen de toda experiencia; perciben esa situación como algo benéfico pues las novatas aprenden de aquellas compañeras con más años de trabajo, en el diálogo en el intercambio de vivencias, en la atenta escucha de unas con otras.

Pero ¿cómo aprenden en la práctica el ejercicio de la docencia?, de los escritos narrativos aparece que lo hacen imitando a sus maestras de la escuela, a la profesora que les dio la oportunidad de laborar, a las docentes a quienes apoyan en el aula. Aprenden imitando, copiando o siguiendo instrucciones al pie de la letra, rutinas previamente establecidas sobre como exponer temas, disciplinar a los niños, dirigirse a ellos, trabajar con los cuadernos. Siempre hay alguien, con más experiencia en las aulas que les dice qué y cómo hacer. Cada una de las profesoras construye una forma de ser docente en la interacción con las otras, en el caso de Karla aprende a ser dura y exigente con los niños, un práctica que se reproduce.

Esas vivencias remiten al concepto de participación periférica legítima, a la relación entre novatos y veteranos de un oficio o profesión y de sus actividades, identidades y artefactos, conocimientos y prácticas. Hace referencia al proceso por el cual los novatos o nuevos participantes, en este caso las educadoras que inician como practicantes, prestadoras de servicio social o maestras noveles, se convierten en parte de una comunidad de práctica donde se adquiere experiencia de significado (Lave y Wenger, 1991); para comprender dicho proceso, es útil recurrir al concepto de **cognición en el mundo real** de Hutchins (2001, 49), este concepto hace referencia a la influencia de la cultura sobre la cognición de los actores individuales, en lugares donde sus actividades, aunque socialmente situadas, se consideran logros cognitivos individuales. Plantea el autor que una persona con mayor experiencia y dominio de una actividad debe proporcionar estructura al novato en una profesión u oficio, para que éste organice su comportamiento y se desempeñe con competencia (Hutchins, 2001,73).

En ese proceso en el que la educadora novata aprende porque pasa a formar parte de la comunidad de práctica, el concepto de aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991) permite una mayor comprensión; en el concepto está implícita la idea del carácter relacional del conocimiento y del aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza comprometida de la actividad de aprendizaje de los involucrados.

Los planteamientos anteriores llevan a pensar en la importancia de la relación educativa en el aprendizaje, sobre todo los procesos intersubjetivos que determinan la relación maestro alumno y el proceso de enseñanza aprendizaje (Anzaldúa, 2004). En el mismo tenor, Freire (2005) expresa que el aprendizaje es un proceso personal pero el sujeto aprende en función y a través del otro, y con la mediación del mundo.

Otro aspecto importante que refieren las dos maestras que estudian y trabajan simultáneamente, es que en las aulas donde laboran, aplican lo que aprenden en sus escuelas, de sus maestras y compañeras que cuentan ya con cierta experiencia; en el caso de Tania no copia modelos de los lugares donde empieza a laborar, no se identifica con ellos, están alejados de lo que ella aprende, sus modelos son sus profesora de puericultura, ella refiere que aprende en solitario en su salón de clase poniendo en práctica sus aprendizajes como estudiante.

Algunas de las vivencias dan cuenta de la docencia como tarea sin autonomía, en la que las maestras no necesitan decidir sobre lo que deben o pueden hacer, esas decisiones las toman otros, las directoras, las dueñas de las escuelas; ellas solo deben acatar indicaciones, obedecer y así lo hacen, señalan que actúan así por comodidad o conveniencia para conservar el empleo o para evitarse conflictos. Pero ¿hasta qué punto el aprender la profesión solo es imitación o la docencia se constituye en una tarea sin autonomía?.

Al respecto, *Keller y Keller* (2001, p.143), plantean el conocimiento y la acción dentro de un **sistema de actividad**, en el que el conocimiento de un individuo debe considerarse simultáneamente como representacional y emergente, pre pautado y destinado a acciones y productos que escapan a lo ya conocido. La acción tiene una cualidad emergente que resulta de la retroalimentación continúa de los acontecimientos externos hacia las representaciones internas y viceversa. En este proceso hay una tensión entre el conocimiento y lo que se va experimentando al actuar...el conocimiento es constantemente perfeccionado, enriquecido o revisado por la experiencia, mientras la acción externa se adapta a las contingencias físicas imprevistas o a ciertos detalles de la actividad en los que no se había pensado (*Keller y Keller*, 2001, p.143).

Los autores se centran en la integración inherente de las representaciones internas y las acciones y objetos externos que tienen lugar cuando se realiza una tarea y continúan señalando que el cuerpo de conocimientos del sujeto para hacer algo es principalmente social y puede haber sido ya adquirido en anteriores actos productivos y almacenado como pautas abstractas, como experiencias anteriores o de muchos otros modos.

Imágenes de la profesión docente en la formación inicial

Un aspecto importante es la imagen de profesión docente que van construyendo las profesoras a lo largo de sus trayectos formativos, cómo impactan éstos en la concepción que construyen de su labor, en sus primeros acercamientos a la docencia, ¿qué imágenes construyen de la profesión, cómo se transforman, y por qué?

La visión que tienen de la docencia las maestras que solo estudian es diferente a la de quienes trabajan y estudian, las primeras tienen una visión más simple, la construyen en relación a lo que les enseñan en la escuela. Algunos de los conceptos de aprendizaje que se construyen son: educar es enseñar a seguir reglas e indicaciones.

El concepto de actividad situada (*Lave*, 1991) nos permite comprender la construcción de imágenes sobre la profesión docente y cómo es que éstas se van transformando en las educadoras, según esta autora, siempre hay cambios en el conocimiento y la acción, esos cambios son centrales para el aprendizaje entendido como un proceso cambiante de comprensión en la práctica, y no como un proceso contenido en la mente del aprendiz, por ello, no debe ignorarse el mundo en el que se vive.

La emociones en la formación docente

Los escritos de las maestras dan cuenta de cómo el proceso formativo está estrechamente vinculado con los sentimientos; el miedo, la angustia, la tristeza, la alegría, son emociones que las acompañan en la docencia.

Al respecto, Gutiérrez (2016) hace énfasis en la particularidad de la situación social en la que el sujeto siente y en el que la emoción es un elemento que ensancha la intelección de lo social. Por su parte Sánchez (2016) señala a las emociones como un constructo social y motor del conocimiento, parte de las interacciones, orientadoras de la conducta y con un origen social multifactorial. La autora enfatiza la necesidad de evidenciar su sustrato social y cultural.

Estas emociones están vinculadas con las condiciones laborales de las educadoras durante su formación docente, en este caso una formación en la práctica misma, cabe preguntar ¿en qué condiciones trabajan las maestras cuando inician la labor docente?, sus escritos permiten una aproximación a esas condiciones.

Condiciones laborales de la educadoras

Las narraciones también permiten construir una caracterización, incipiente quizás, pero muy reveladora de las condiciones en las que se imparte la educación inicial y preescolar. Estas noveles profesoras enfrentan situaciones de explotación y abuso laboral; además de enseñar, realizan labores de aseo y ante la escasez de recurso en las escuelas, tienen que poner algunos materiales de su bolsillo; como no cuentan con seguridad social, cuando se ausentan por enfermedad, pueden perder la titularidad de su grupo o incluso ser despedidas.

Los relatos autobiográficos nos permiten asomarnos a la realidad de las escuelas particulares, o los centros de atención infantil, hacen posible vislumbrar que están a cargo de personas deshumanizadas y sin ninguna formación. Nos muestran escuelas como empresas familiares, donde cualquier integrante puede ser habilitado como profesor, la hija, el esposo, la hermana, la sobrina; en donde los responsables (dueños, directivos) son crueles e indiferentes con los niños a los que atienden, prácticas que se aprenden y se reproducen.

Conclusiones

El sujeto da cuenta de su subjetividad a partir de su discurso oral o escrito, en este caso, el relato autobiográfico es el dispositivo mediante el cual las educadoras reconstruyen lo que son; a través del recuento de su vida, de su memoria, objetivan su experiencia. Con ello otorgan un sentido y significado diferente a su existencia. Revelan para ellas mismas lo que han sido, lo que son, y lo que desean ser, su proyección a futuro.

En ese narrar, estructuran los acontecimientos e interacciones que las han constituido, construyen y reconstruyen una identidad, les permite un mayor conocimiento y conciencia de ellas mismas y de su vida. Logran esa comprensión cuando toman distancia de sí mismas y reflexionan sobre sus decisiones, encuentros, desencuentros, pretensiones, logros y retrocesos. Cuando se contemplan en el recuerdo se miran diferente, pero también comprenden a los otros, a los que las han

acompañado, a quienes las han constituido; comprenden mejor quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen, por qué lo han hecho así y no de otra forma.

En este ejercicio las alumnas volvieron sobre su experiencia, pensaron sobre la huella que les dejó eso que han vivido; cómo las transformó eso que les aconteció, en qué sentido las cambió. A la par, otorgan nuevos significados a lo que les ha y acontecido y les permite vislumbrar nuevas prácticas y posibilidades en su trayectoria profesional. Volver sobre la experiencia para ganar más experiencia en el sentido de saber, un saber que les permite mirar el mundo, su profesión y a sí mismas de forma distinta.

Un aspecto importante pendiente por escribir es la idea de que los escritos autobiográficos de las educadoras no constituyen una experiencia únicamente para ellas, sino que hace también experiencia en quien investiga. Entonces la pregunta es ¿qué hacen los relatos de las profesoras en la persona que investiga? En otras palabras, falta pensar en la huella que esas vivencias dejan en mí, mostrar la subjetividad de quien indaga, captar la experiencia y como vibra en los que hacemos el estudio, cómo nos despierta dicen Contreras y Pérez (2010).

Referencias

- Anzaldúa, R. (2004, enero junio) La subjetividad en la relacion educativa; una cuestión eludida. Revista TRAMAS. México: UAM.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). Investigar la experiecnia educativa. Madrid: Morata.
- Freire, P.(2005). Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.
- Hutchins, E. (2001), El aprendizaje de la navegación. En S.Chaiklin y J.Lave. Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- Keller, Charles y Keller Janet (2001). Pensar y actuar con Hierro. En S.Chaiklin y J.Lave. Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- Larrosa, J. (2006), "Sobre la experiencia". Aloma, Revista de Psicología. Vol. 19 recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>
- Lave, J. (2001), La práctica del aprendizaje. En En S.Chaiklin y J.Lave. Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lave, J. y Wenger E. (1991), Aprendizaje situado. Participación periférica legítima. Traducción de Miguel Espindola y Carlos Alfaro. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>.



Sánchez, O. y Gutierrez, S. Video Conferencia " Que aportan las emociones a la comprensión de la realidad mexicana?" En el Ciclo de mesas redondas: Temas actuales de la sociedad mexicana, del 26 de mayo del 2016. Recuperado de <http://antares.iztacala.unam.mx/renisce/?p=3660>

Wenger, E. (2001). Comunidades de Práctica. Aprendizaje de significado e identidad. Barcelona, Paidós.

ⁱ Estos nombres son ficticios para preservar la identidad de las maestras.