



LOS SABERES DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA COMO CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA

MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES

TEMÁTICA GENERAL: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES

Resumen

En la ponencia presento algunas reflexiones derivadas de la experiencia de investigación intitulada *Tensiones en la construcción de saberes docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto de la RIEB. Un acercamiento desde la narrativa.*, en la cual analicé las experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura de tres maestras de primer grado de educación primaria de dos escuelas ubicadas en la Región Sur del estado de México. La adscripción teórica fue la Sociología de la Vida Cotidiana (Heller, 1977), desde la cual se concibió a los saberes docentes como una construcción social, histórica, cultural y dialógica de los profesores; en tanto el enfoque metodológico lo ubiqué en el paradigma Cualitativo, apoyándome en el enfoque biográfico-narrativo en educación para develar los saberes en los “relatos contados” por las docentes.

Palabras clave: Saberes docentes, saberes curriculares, lengua escrita, RIEB, dialogicidad

INTRODUCCIÓN

En un primer momento describo el problema, la pregunta y el objetivo que se constituyeron en ejes epistémicos que orientaron la investigación. Posteriormente, desarrollo teóricamente las categorías de saberes docentes, saberes curriculares y lengua escrita, que dieron sustento a la indagación. De igual manera presento la elección metodológica y la posición epistémica que posibilitó la construcción del conocimiento.

En otro apartado desarrollo los saberes construidos por las maestras al poner en marcha los saberes curriculares propuestos en la RIEB. Recupero aquí la idea de *dialogicidad* (Bajtín, 1989) para explicar cómo se articulan propuestas divergentes provenientes de distintos espacios sociales y momentos históricos, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación surgió a raíz de considerar que al ponerse en marcha la RIEB, de la cual se derivan propuestas de enseñanza que esbozan un conjunto de saberes que le dan sustento teórico, pedagógico y didáctico; los profesores no se desprenden de sus saberes social e históricamente construidos en sus trayectorias docentes; sino más bien, éstos dialogan con los saberes curriculares planteados en la reforma y, en particular, con el Programa de Español, Libro para el Maestro y Libro de texto de los alumnos.

El planteamiento rector de la investigación fue el siguiente:

¿Cómo construyen dialógicamente los maestros de primer grado de educación primaria, sus saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita en la puesta en marcha de los saberes curriculares propuestos en la RIEB?

A partir de la pregunta se define el siguiente objetivo de investigación:

Comprender cómo construyen las maestras de primer grado sus saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura, a partir de la dialogicidad entre los saberes curriculares planteados en la propuesta oficial y los saberes producidos a través de su experiencia docente.

El estudio de los saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura lo inscribo en una perspectiva sociocultural pues considero que la docencia es una práctica social cuya tarea principal es la enseñanza, que no solo está inserta en el escenario de la escuela sino que trasciende

a otros ámbitos como al familiar y al de los contextos social, político y educativo; espacios donde se hace presente la cultura, algunas veces institucionalizada por las políticas educativas y sus reformas curriculares; otras veces, por la propia cultura de los maestros a través de discursos, saberes, creencias, tradiciones y valoraciones que les son significativas en el desarrollo de sus prácticas; así los saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura adquieren sentido en la práctica de los profesores y son compartidos por el grupo social de pertenencia.

ADSCRIPCIÓN METODOLÓGICA

En la investigación resulta necesario asumir una posición epistémica para situar a los saberes docentes como objeto de estudio. Lo anterior implicó una relación como sujeto (investigadora) con el objeto de investigación (saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura) y la cuestión del cómo conocí y construí un conocimiento (saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en el contexto de la RIEB); es decir, una perspectiva epistémica que más allá de responder a los requerimientos de validez y objetividad científica, me permitió recuperar la subjetividad de las maestras y mi implicación, en una relación horizontal sujeto-sujeto, pues “todos nos constituimos como personas en la interacción con otros y, particularmente, a partir del proceso de identificación que nos permite distinguimos y compartir un mundo de vida común” (Bertely, 2004: 122); además de que “todo trabajo de conocimiento social supone diálogos auténticos entre sujetos y no sólo penetrantes observaciones y agudas disquisiciones” (Pastrana, 2012, p. 1); es decir, en mi encuentro con las maestras no solo perseguí el propósito de obtener información útil para la investigación sino también reconocerlas como sujetos en la construcción de conocimiento educativo.

La investigación resultó ser un intento por incorporar las voces y miradas ajenas y propias) para construir una inter-acción (una acción desde dentro) con las profesoras participantes en la investigación, que me permitiera incorporar mi mirada como investigadora y la mirada de las maestras investigadas para reconocer-nos en una relación de iguales.

La investigación realizada fue de corte empírico con un enfoque cualitativo-interpretativo debido a que consideré que éste posibilita reconocer a “las escuelas y las aulas como medio social y culturalmente organizados para el aprendizaje [así como] las perspectivas de significación del profesor y el alumno como elementos intrínsecos en el proceso educativo” (Erickson, 1997, p. 197).

La elección metodológica estuvo determinada por las necesidades mismas del objeto de estudio: recuperar la historicidad de los saberes docentes de las maestras; al considerar que su construcción va respondiendo a las circunstancias históricas y a los contextos sociales con los que, como sujetos, interactúan.

El enfoque metodológico biográfico-narrativo es una propuesta que dista de ser un simple método para investigar las prácticas y procesos de los sujetos educativos, sino que posee una base epistémica y teórica con criterios de validez y legitimidad en la construcción de conocimiento educativo, no solo sobre “el otro” sino con “el otro”. Además de reconocer a las maestras como sujetos anclados en un contexto social, histórico, cultural e institucional, en el que desarrollan su identidad biográfica y profesional; puesto que las historias contadas reflejan y construyen, a la vez, la vida que interpretan.

Desde esta perspectiva, señala Sarah Corona (2012), “llevar al ámbito de la investigación el principio de que la [práctica y los sujetos] son generadores de conocimiento modifica el sentido con que se realiza este proceso. Partir de los sujetos en el trabajo de campo, pero reconocer su agencia y su discursos [...] exige una forma distinta de enfrentar el proceso investigativo” (Corona, 2012, p. 89).

La investigación se desarrolló en dos momentos, el primero implicó el desarrollo de entrevistas biográficas, en tanto diálogo abierto, para recuperar las experiencias de enseñanza de las profesoras y comprender sus procesos de construcción de saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita en su historia personal y profesional. Otro momento, consistió en observar las prácticas docentes para identificar cómo en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Básica las profesoras elaboran otros saberes, al poner en diálogo los saberes curriculares y aquellos derivados de su experiencia.

Fue necesario cruzar la historia personal y profesional de las profesoras en las tramas narrativas estableciendo ciertas etapas; de modo que pudiera organizarse la información obtenida de sus relatos, definiendo los espacios y momentos históricos en los que cómo sujetos habían transitado. Por tanto, particularizar el análisis del proceso de construcción de los saberes de tres maestras de primer grado de educación primaria requirió la interpretación del contexto y de los espacios institucionales donde se formaron; además de aquellos donde han ejercido y ejercen la docencia. En un ejercicio interpretativo se articularon las experiencias provenientes del pasado (a través de la entrevista biográfica) y los procesos de construcción de sus saberes en el contexto de una reforma curricular (mediante la observación).

Lo anterior, me colocó ante la necesidad de recurrir a las entrevistas biográficas para provocar un diálogo centrado en las maestras como sujetos, en el que pusieran de manifiesto la expresión de sus relatos en un sentido subjetivo, rememorando episodios de su vida, “donde la persona cuenta cosas a propósito de su biografía (vida profesional, familiar, afectiva, etc.), en el marco de un intercambio abierto (introspección y diálogo), que permita profundizar en su vida” (Bolívar et al, 2001, p. 159). La entrevista biográfica, me permitió recuperar los saberes, experiencias, percepciones, significaciones y opiniones de las profesoras sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en el ejercicio de su práctica docente cotidiana.

De igual manera, acudir a la observación, como una estrategia de recogida de información cualitativa, me permitió la comprensión de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el presente por las maestras, al poner en diálogo los saberes curriculares demandados en la RIEB y los saberes sobre la lectura y la escritura derivados de su experiencia docente.

CATEGORÍAS TEÓRICAS

La categoría de “saberes docentes” la inscribo en los desarrollos teóricos de la Sociología de la Vida Cotidiana de Agnes Heller (1977); además, los aportes de Bajtín (1989) y Mercado (1991, 1994, 2002) me permitieron definir el carácter dialógico, social e histórico de los saberes docentes.

La noción analítica de *saberes docentes* elaborada por Ruth Mercado (1991, 1994, 2002), la recupero para referirme a los conocimientos que las maestras poseen y despliegan para desarrollar la enseñanza, mismos que se construyen en el ejercicio cotidiano de la docencia y en el constante “diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas de enseñanza que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales” (Mercado, 1994, p. 373).

La categoría de *saberes curriculares* la sustento desde los aportes de Maurice Tardif (2004) pues éstos “expresan los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura” (Tardif, 2004, p. 30). En ese sentido, en los documentos oficiales: Programa, Guía para el Maestro y Libro de Texto de los alumnos de la asignatura de Español (2011) se expresan un conjunto de saberes curriculares que dan sustento a la propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura planteada en la RIEB.

Acerca de la lengua escrita como campo de estudio se han elaborado concepciones, nociones y discursos desde muy distintos ámbitos disciplinares: la sociología, la antropología, la lingüística, la pedagogía y la psicología; estas discusiones han sido amplias y variadas y se han transformando con el paso del tiempo. Recupero aquí algunos debates para ubicar el sustento teórico de la actual propuesta de enseñanza.

HALLAZGOS

La noción de *dialogicidad*¹ propuesta por Bajtín (1989) me permitió comprender cómo las profesoras articulan propuestas y enfoques divergentes en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. A partir de ello establecí la discusión de cómo, al poner en marcha la propuesta de enseñanza de la RIEB, en tanto “objeto que orienta su práctica, [ellas] otorgan sus propios acentos y valoraciones, producidos a partir de hilos dialógicos vivos en un momento histórico y en un medio social determinado” (Bajtín, 1989, p. 84). Desde este lugar, considero que la propuesta de enseñanza

¹ Mercado (2002), retoma la noción de dialogicidad de Bajtín para analizar y mostrar la naturaleza histórica y social de los saberes docentes y de su proceso de producción.

planteada en el Programa de Español, la Guía para el Maestro y los Libros de Texto Gratuito de los alumnos, representan objetos que orientan las acciones de las profesoras en los salones de clase, quienes expresan valoraciones y apreciaciones sobre ese “objeto” a través de lo que enuncian sobre él en un momento histórico y en un medio social determinado.

Los saberes narrados por las maestras, son saberes cotidianos, en los términos expresados por Heller, contruidos “en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas (donde las maestras) debe(n) ante todo aprender a <<usar>> las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas” (Heller, 1977, p. 21). La reconstrucción hecha de los saberes narrativos de las profesoras, permitió comprender cómo éstos van respondiendo a las exigencias sociales de los momentos históricos de su vida personal y profesional: su inserción a la docencia, la experiencia con grupos de primer grado, la asistencia a cursos de formación y actualización docente y, como una voz que dialoga en el ejercicio de su práctica, la implementación de propuestas curriculares para la enseñanza emanadas de las reformas educativas, se constituyen en las “condiciones sociales concretas” referidas por Heller (1977) en las que las profesoras aprenden a usar las cosas y a apropiarse de los sistemas de usos y los sistemas de expectativas

Los saberes curriculares provenientes de la RIEB se constituyen en una de las voces sociales, en el sentido planteado por Mercado (2002), en la construcción de saberes docentes que dialogan con las experiencias de enseñanza de las profesoras. En este sentido, en su trabajo las profesoras articulan los *saberes curriculares* –la propuesta didáctica del trabajo por proyectos–, con métodos de enseñanza sistemática de las letras, incorporando distintas voces sociales poniéndolas en diálogo en el ejercicio cotidiano de su práctica.

El proceso de dialogicidad entre los saberes curriculares y los saberes derivados de la experiencia, indica que las maestras elaboran comprensiones sobre la pertinencia de la propuesta didáctica del trabajo por proyectos en la planificación y puesta en marcha de la propuesta curricular de la RIEB, así como en la búsqueda de explicaciones sobre los avances y dificultades de los niños en la adquisición de la lectura y la escritura y su inserción en el contexto social y cultural en el que ellos se desenvuelven.

DIÁLOGO ENTRE PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DIVERGENTES

La secuencia didáctica que se muestra en los siguientes espacios es producto de siete registros de observación desarrollados durante la última semana de mayo y la primera de junio de 2013 en el grupo de primer grado que era atendido por la profesora Marcia García en la puesta en marcha del proyecto: “*Presentar un tema empleando carteles*” (SEP, 2011, p. 65) en el que se

despliegan varias actividades: elegir e investigar el tema, revisar etiquetas de productos de uso doméstico, bosquejar el diseño de un cartel, preparar y exponer una conferencia.

En la secuencia didáctica desarrollada por la profesora, encontramos la reiteración de aspectos de las convencionalidades del sistema de escritura: forma y tamaño de la letra, ortografía; la lectura como decodificación cuando solicita a los alumnos copiar textos escritos por ella en el pizarrón o en el dictado de enunciados, poniéndolas en *diálogo* con acciones que resaltan la importancia de la temática, su finalidad y su pertinencia social, saberes curriculares demandados por la RIEB.

En el desarrollo de este proyecto se trabajaron los siguientes saberes curriculares planteados en el Programa de Español:

Aprendizaje esperado: Identifica e interpreta símbolos y leyendas que indican peligro, prohibición o alerta. *Tema de reflexión:* Uso de leyendas y símbolos en envases y etiquetas. *Producciones para el desarrollo del proyecto:* Discusión grupal sobre los accidentes con productos caseros que comúnmente pueden sufrir los niños pequeños. Lectura de etiquetas y envases de productos que pueden ser peligrosos, para identificar advertencias y la utilidad de éstas (el docente corrobora la lectura de sus alumnos)” (SEP, 2011, p. 65).

Los siguientes fragmentos de registro de observación corresponden a un día de clase en el aula de la profesora Marcia García (R2MG030613).

Al ingresar al aula pueden observarse una gran cantidad de materiales didácticos elaborados por ella, los cuales sirven como apoyo en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Para iniciar la clase Marcia solicita a los niños que se integren por equipos; una vez que los niños se integran les entrega una etiqueta a cada equipo.

Ma. Les voy a entregar una etiqueta de algunos productos como cloro y otros artículos de limpieza que usan sus mamás, vamos a leer lo que dicen las etiquetas. ¿Han leído las letras que vienen en chiquito? ¿Qué dicen?

Ao. (Interrumpiendo a la maestra) Mi hermanita se iba a tomar una vez un trago de cloro que estaba en una botella de refresco.

Ao. (Emmanuel) mi hermanito también se lo iba a tomar porque estaba en una botella de fanta yo le aventé la botella para que no se lo tomara.

Aa. (Salma) también mi primo se lo tomó y lo llevaron al doctor.

Ma. Por eso ustedes van a preparar una conferencia para que les expliquen a sus compañeritos y a sus primos, los peligros que puede traer tomar sustancias tóxicas; a veces sus papás no están en casa. Vamos a preparar una conferencia para que la gente sepa de esos los peligros, para que tengan cuidado en la casa y en la escuela. Vamos a leer aquí (les muestra el libro. Pero antes pregunta) ¿Qué es una conferencia?

Ao 1. Es una reunión donde te dicen cosas.

Ao 2. Es como una plática.

De esta manera, la revisión de las indicaciones precautorias de las etiquetas generó un debate sobre los cuidados que los niños deben tener en casa con productos de limpieza, lo que permitió que compartieran vivencias personales y acontecimientos familiares; situación que la profesora aprovechó para destacar la importancia de revisar este tipo de advertencias escritas, pero también para señalar que este tipo de información se puede dar a conocer a través de conferencias apoyándose de carteles. Además de convertirse en una actividad de lectura donde la etiqueta fue el texto que motivó el análisis a partir del cual se remitió a los alumnos a otros contextos sociales como la casa y los hospitales, a la presencia de otros sujetos como la familia y los médicos. En este caso los niños reconocen que sus familiares más pequeños (primos y hermanos) “no saben leer” y debido a ello pusieron en riesgo su vida al ingerir sustancias tóxicas; de ahí que reconozcan la importancia de leer y escribir en otros contextos.

Así mismo, como Marcia advertía en alguna entrevista “en un proyecto se trabajan diferentes temas” (E4MG240513), en el caso de la puesta en marcha del proyecto que observé, además de la conferencia, el cartel y la revisión de etiquetas, se discutió acerca de las enfermedades, la salud, la alimentación y la prevención de accidentes, discusiones en las que los niños, hacían diversas aportaciones. En estas actividades también se realizaron prácticas de lectura y escritura basadas en un enfoque de enseñanza tradicional como codificación y decodificación y, otras más que recuperar vivencias cotidianas de los niños. En la secuencia observada, de una actividad de lectura, Marcia transita a una actividad de escritura.

Ma. (Solicita a los alumnos que tengan a la mano su cuaderno para escribir dos preguntas sobre el tema de la prevención de accidentes y cuidado de la salud. Al dictarles las preguntas va resaltando la importancia de escribir legiblemente y haciendo uso correcto de los signos de puntuación).

Ya comentamos mucho sobre cómo prevenir accidentes y cómo cuidar nuestra salud. Ahora vamos a escribir dos preguntitas y las van a responder en su cuaderno. La número uno es: ¿Cómo cuidas tu salud?, dejamos espacio para contestar, letra bonita ¡eh!, redondita, de arriba hacia abajo, no se les olvide escribir los signos. La segunda pregunta es: ¿Qué haces para prevenir accidentes?

Aa. (Frida/ después de haber dado respuesta a sus preguntas, va con la maestra y le muestra el cuaderno/) ¡Maestra ya terminé!

Ma. Revisa bien esas preguntas Frida, “correr” va con doble erre, ¡anda ve a corregir!

Ao. (Pregunta a la maestra sobre la escritura de ciertas palabras) ¿Acercarse va con la de casa maestra? ¿Azotea va con “ese” o con “zeta”?

El estudio puso de manifiesto la singular importancia de la voz de la experiencia de las maestras, así como de la voz de los niños en la puesta en marcha de la RIEB. Ambas voces fueron un referente desde el cual las maestras dialogan con las propuestas pasadas y presentes. Como

muestra este estudio, el pasado y el presente coexisten en la práctica no como parcelas aisladas, sino como perspectivas que se influyen y complementan en formas singulares y cambiantes.

CONCLUSIONES

Los saberes construidos en la puesta en marcha de la RIEB distan de ser un reflejo lineal de los planteamientos derivados de las propuestas introducidas por la reforma, aun cuando las maestras las valoren positivamente y declaren trabajar con ellas. Los saberes son construcciones singulares, como plantea Chartier respecto a la apropiación de productos culturales, que se expresan en usos plurales, móviles e irreductibles “a las voluntades de productores de discursos y de normas” (Chartier, 1995, p. 12). De esta manera, las profesoras otorgan un sentido distinto a las propuestas cuando las articulan con otras formas de trabajo. El estudio devela cómo las profesoras no dejan de lado los saberes docentes construidos a lo largo de sus trayectorias de enseñanza, sino más bien, incorporan y amplían su repertorio de saberes.

Los saberes de los maestros “no son ciertos ni falsos, buenos o malos. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha construido históricamente” (Rockwell y Mercado, 1999, p. 125). El presente trabajo develó los conocimientos que las maestras despliegan para enseñar a leer y a escribir a los alumnos como un proceso activo, social e histórico que rebasa una visión evaluativa, individualizada y ahistórica de la docencia.

Así mismo, en la revisión de la literatura sobre el campo de estudio de *los saberes* un punto de coincidencia entre los planteamientos de Heller (1977) y los expuestos por Lyotard (1987) y Foucault (2008) es la discusión que establecen entre los saberes científicos y otros saberes que ellos llaman cotidianos, narrativos y de la gente, respectivamente. Es en este sentido, que la presente indagación buscó develar estos saberes a través de las voces de quienes los construyen: las maestras de primer grado

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. España, Taurus.
- Bertely, M. (2004) "María Bertely Busquets" en Vidales, I. y Maggi, R. *Presencia de Mujeres, 30 mujeres relatan su presencia en educación*. Nuevo León, México, Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.
- Corona, S. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. México, Gedisa.
- Erickson, F. (1989). "Métodos Cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en: Wittrock, M. (Comp.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de Observación*. España, Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*, trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España. Península.
- Liotard, J. (1987). *La condición Postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Argentina, Cátedra.
- Mercado, R. (1991). "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros", en: *Infancia y aprendizaje*. Madrid, Infancia y aprendizaje.
- _____ (1994) "Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza" en Álvarez, A. y Del Río, P. (eds.) *Sociocultural Research*, Madrid, Infancia y aprendizaje.
- _____ (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea.
- Velasco, G. (2015). Tensiones en la construcción de saberes docentes para la enseñanza de la lectura y escritura en el contexto de la RIEB. Un acercamiento desde la narrativa. Tesis Doctoral. Toluca, México, ISCEEM.
- Electrónicas
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación en *Revista electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 4, No.1. Disponible en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Consultado (10-12-2012).



Pastrana, L. (2011). *La implicación del investigador en la pesquisa: ejercicio de conocimiento intercultural*. México, COMIE (ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Área 12ª Multiculturalismo y Educación). Disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0481.pdf Consultado o (01-07-2014).