



# TENSIONES QUE ENFRENTAN LOS MAESTROS DE PRIMER GRADO EN LA ENSEÑANZA INICIAL DE LA LENGUA ESCRITA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN DESDE LA NARRATIVA

MARÍA GUADALUPE VELASCO GILES

## Resumen

La ponencia se deriva de la investigación en curso “Saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita en el contexto de la RIEB”, donde analizo los saberes construidos por tres maestras para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de primer grado de dos escuelas primarias ubicadas en la Región Suroeste del Estado de México. Apoyada en la narrativa como posibilidad metodológica documento los procesos de construcción de sus saberes teniendo como eje transversal de análisis el trabajo realizado en el salón de clases en diferentes momentos de su experiencia docente y las tensiones vividas al ponerse en marcha la Reforma Integral de la Educación Básica.

Este escrito da cuenta de la experiencia de formación en y para la investigación desde un enfoque narrativo, las implicaciones teóricas y epistémicas que hicieron posible vivir la re-construcción de un conocimiento educativo “no desde el otro, sino con los otros”.

**Palabras clave:** saberes docentes, saberes curriculares, tensión, lengua escrita.





## INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio construido, incorporó como categoría central los *saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita en el contexto de la RIEB*, éste tuvo características que demandaron formas de acercamiento específicas. Por ello coincido con Bourdieu (1994), quien basándose en Saussure, señala que “el punto de vista crea el objeto”; para apuntar que el conocimiento se define “por un sector de lo real que le correspondería como propio” (Bourdieu, 1994: 51); en este caso, el punto de vista está representado por mi encuentro con la realidad estudiada y con los sujetos-maestras participantes en la investigación.

En un primer momento construir un objeto de investigación me implicó la identificación de un problema de la práctica docente que, en mi caso, estuvo determinada por referentes personales y profesionales. Posteriormente, el acercamiento a teóricos exponentes de las categorías de *saber, saber cotidiano, saberes docentes y saber curricular*, así como la de lengua escrita, se constituyen en puntos de partida para la discusión y construcción de la categoría central.

La adscripción metodológica vino en un momento posterior a la elección teórica pues como sugiere Bourdieu (1994), el objeto, la teoría y el método están estrechamente asociados. Dado que el interés estuvo centrado en los procesos de construcción de los saberes docentes, consideré que la narrativa era la opción más pertinente para documentar, mediante los relatos biográficos, los momentos históricos y los espacios sociales donde las profesoras participantes en el estudio construían sus saberes docentes. Esto me permitió ubicar los saberes docentes como relatos contados por las sujetos-maestras a partir de los cuales cuentan su *saber narrativo* (Lyotard, 1987).

Otro momento fue el asumir una posición epistémica ante la realidad estudiada y en la relación con los sujetos participantes para, a partir de ello, construir un conocimiento educativo, no solo desde ellos sino con ellos; lo que me llevó a reconocer mi propia *implicación*. Los momentos posteriores fueron el trabajo de campo y los múltiples ejercicios intelectuales de análisis, reflexividad, sistematización e interpretación para la construcción de las categorías teórico empíricas que dieron contenido a la investigación.





Por lo anterior, en el primer apartado de esta ponencia abordo mi adscripción teórica para la comprensión de las tensiones enfrentadas por las profesoras al desarrollar sus procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Otro momento está destinado a las discusiones metodológicas y epistémicas de la investigación, para finalizar con una serie de reflexiones y hallazgos a manera de cierre.

## **1. LA ADSCRIPCIÓN TEÓRICA. UNA MIRADA SOCIOCULTURAL Y NARRATIVA DE LOS SABERES DOCENTES**

El problema de investigación surgió a raíz de considerar que al ponerse en marcha la reforma curricular actual, 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 dejan de lado sus *saberes docentes*, social e históricamente contruidos; sino más bien, los ponen en tensión con los *saberes curriculares* planteados desde las propuestas oficiales.

Derivado de esta necesidad por indagar, surgió el interés por comprender cuáles son esos saberes; cómo han sido contruidos por las profesoras; cuáles son las tensiones que enfrentan al poner en marcha la propuesta de enseñanza planteada en la RIEB y cuáles son los espacios de posibilidad para la generación de nuevos saberes para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde una mirada sociocultural, en la que confluyen distintas vertientes teóricas, entre ellas la Sociología de la Vida Cotidiana de Agnes Heller (1977) y la idea de *dialogicidad* expuesta por Mijail Bajtín (1989), con las cuales Ruth Mercado construye la noción analítica de *saberes docentes* (Mercado, 1991, 1994, 2002), la que, a su vez, me permite referirme a los conocimientos que las maestras poseen para desarrollar la enseñanza<sup>1</sup>, mismos que se construyen en el ejercicio cotidiano de la docencia y en el constante “diálogo entre aquellas ideas, nociones y propuestas presentes en la enseñanza, que provienen de distintas épocas, contextos y discursos sociales” (Mercado, 1994:373).

El aporte de Lyotard (1987) sobre *saber narrativo* y el expuesto por Foucault (2010) acerca del *saber sometido*, permitió re-construir los *saberes docentes* relatados por las maestras.





Vertiente teórica que articulé con la expuesta por Heller, Batjinh, Tardif y Mercado para sustentar una propuesta teórica para mirar los saberes docentes desde una perspectiva sociocultural y narrativa.

Asumo que los saberes docentes son una construcción histórica y social de las profesoras, a partir de ello discuto cómo al enfrentar momentos de reformas, los saberes curriculares planteados en las propuestas de enseñanza que de ellas se derivan, en tanto discurso pedagógico oficial (DPO), se ponen en tensión<sup>ii</sup> (Laclau, 1996, Díaz Villa, 2007) con los saberes provenientes de la experiencia docente, lo cual permite que antiguas propuestas se articulen con las actuales.

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 ellos establecen entre los saberes científicos y otros saberes que llaman cotidianos, narrativos y sometidos, respectivamente. Es en este sentido, que la presente indagación buscó develar estos saberes a través de las voces de quienes los construyen: las sujetos-maestras de primer grado.

Dada la existencia de una heterogeneidad de saberes docentes, mi atención se focalizó en aquellos desplegados por las profesoras, tanto en sus relatos biográficos como en sus prácticas cotidianas, para desarrollar sus procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Lo anterior me colocó ante la necesidad de apropiarme de un referente teórico que me permitiera reconocer las perspectivas y enfoques de enseñanza que se han producido con respecto a ellas.

En relación con las concepciones sobre la lectura y la escritura, las cuales ubico en el campo de la Lengua escrita, ha habido una serie de discusiones en los debates académicos que han provocado transformaciones con respecto a la manera de concebirla, desde considerarlas como habilidades mecánicas que se aprenden en las escuelas mediante la enseñanza de la letra, la gramática y la ortografía, hasta una concepción que destaca la importancia de su carácter sociocultural y comunicativo. Así, encontré diversas maneras de concebirla, entre ellas las que la destaca como la adquisición de los aspectos básicos de la lectura y la escritura: decodificación de letras y sonidos; y otras que la conciben como práctica social y culturalmente construida.





En la reconstrucción de los saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura<sup>iii</sup> recupero ambas miradas; es decir, en la construcción de las narrativas, reconstruyo no sólo los saberes que dan cuenta de la enseñanza basada en la relación de los sonidos y las grafías o de la reproducción fonética de materiales escritos a través de métodos de enseñanza, lo que algunos teóricos llaman enfoque de enseñanza directa y sistemática (Hurry, 2004; Soares, 2004; Vernon, 2004); sino también consideré junto con Kalman (2008) y Street (1984 y 1993); que “las prácticas de lengua escrita no sólo implican la lectura y la escritura, sino también las formas de hablar acerca de estas actividades y contenidos y de su inserción en un contexto sociocultural específico. Dichas prácticas son el conjunto de lo que la gente dice y hace con la lengua escrita”.

## **2. LOS SABERES DOCENTES COMO NARRATIVA. DISCUSIONES EPISTÉMICAS Y METODOLÓGICAS**

Metodológicamente me apoyé en la narrativa para recuperar la historicidad de los saberes docentes. Los trabajos de Clandinin y Connelly (1995); Ricoeur (1995); Bolívar, Domingo y Fernández, (2001) y Bolívar (2002); representaron una contribución relevante para el estudio de los saberes de las profesoras.

En congruencia con la perspectiva metodológica, me apoyé en algunas estrategias cualitativas como la entrevista biográfica y la observación participante. La primera para provocar que las profesoras reflexionaran y rememoraran 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, 2001:159). La observación fue necesaria para “estar allí” en la puesta en marcha de la propuesta de enseñanza planteada en la RIEB e identificar las tensiones y la manera en que son enfrentadas por las profesoras como posibilidad de construcción de sus saberes docentes.

Las discusiones teóricas y metodológicas me colocaron ante la necesidad de asumir una posición epistémica y, situar los saberes docentes como un objeto de investigación. Lo anterior implicó una relación como sujeto (investigadora) con el objeto de estudio (saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura) y la cuestión del cómo conocí y construí un conocimiento educativo (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 (Bertely, 2004; Pastrana, 2011) 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 distinguarnos 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, 2012:1).

Desde esta mirada, el conocimiento que emergió de la indagación fue resultado de mi interacción con las sujetos-maestras y la realidad estudiada (saberes docentes), ésta última construida y reconstruida para su explicación (De la Garza, 2001); vista en su complejidad y desde múltiples referentes: los relatos de vida personal y profesional así como las trayectorias docentes, elementos que me permitieron la re-construcción de los saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura. Estos referentes, a su vez, están confluidos por las distintas voces sociales que dialogan en la conformación de los saberes docentes de las profesoras: las diferentes perspectivas de enseñanza de la lectura y la escritura, la práctica cotidiana, la experiencia, las autoridades educativas, los colegas, los padres de familia, los niños; además de las tensiones entre estas voces con la voz de la propuesta curricular de la RIEB.

La elección metodológica estuvo determinada por las necesidades mismas del objeto de estudio: recuperar la historicidad de los saberes docentes de las maestras. Por lo cual consideré que su construcción va respondiendo a las circunstancias históricas y a los contextos sociales con los que las sujetos-maestras interactúan.

La narrativa en el estudio de los saberes docentes comportó un enfoque metodológico y teórico específico de investigación, con sus propios criterios de validez y legitimidad para construir un conocimiento en educación (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), lo que me permitió reivindicar a cada maestra “en su lugar como sujeto personal en las Ciencias Sociales ante el desengaño posmoderno de las grandes narrativas” (Bolívar, 2002:3); además de reconocer su condición 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.





Los trabajos de Clandinin y Connelly (1995); Ricoaur (1995); Bolívar, Domingo y Fernández, (2001); Bolívar 2002); representaron una contribución relevante para el estudio de las narrativas y saberes docente de las profesoras. Para estos teóricos, las historias y las narraciones sobre la experiencia docente son al mismo tiempo personales –en el sentido de reflejar su trayectoria de vida– y sociales, por mostrar el contexto donde el docente se desenvuelve.

Recurrí a las entrevistas biográficas para provocar que las profesoras reflexionaran y rememoraran 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, 2001:159). La entrevista biográfica, como una estrategia de investigación, me permitió recuperar los saberes, experiencias, percepciones, significaciones y opiniones de las sujetos-maestras aportando información sobre procesos sociales e históricos vividos por ellas.

De igual manera, acudir a la observación, como una estrategia de recogida de información cualitativa, me posibilitó la captación de las prácticas de enseñanza desarrolladas en el presente e identificar las tensiones enfrentadas por las maestras al implementar los saberes curriculares demandados en la RIEB, así como como dar cuenta de ciertas rupturas, continuidades y articulaciones entre éstos y los saberes sobre la lectura y la escritura derivados de su experiencia docente.

### **3. A MANERA DE CIERRE**

Epistémica y metodológicamente, apoyarme en la narrativas, implicó considerar la relación entre lo más cercano y personal de las profesoras y aquellos aspectos más generales y estructurales, una relación casi artística, –como diría Geertz de la etnografía– para lograr “un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global de un modo tal que podamos formularnos en una concepción simultánea [...], situar a ambas partes en un contexto en el que se expliquen mutuamente” (Geertz, 1994:89). En otros términos, requirió articular lo temporal del relato biográfico de las profesoras, que representa lo más inmediato a ellas, con los cambios educativos estructurales, en este caso representados por la RIEB, que son de mayor amplitud.





En relación con la temática de indagación, los saberes docentes para la enseñanza de la lengua escrita no son inmutables sino más bien se van transformando con el paso del tiempo “como el mundo fluye sin cesar y las condiciones también cambian, toda práctica se debe reinventar constantemente <<aunque siga siendo>> la misma práctica” (Wenger, 2001:123).

Si bien los saberes docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura de las sujetos-maestras están sedimentados en la perspectiva lingüística y desde un enfoque directo y sistemático; puedo sostener que hay una transición hacia un enfoque indirecto e integral derivado de las perspectivas psicolingüística y sociocultural. Pues su enseñanza no se basa únicamente en la relación grafía y sonido; hay otro momento en el que, a partir de la lectura o elaboración de textos, se generan un sinnúmero de intercambios orales, diálogos y discusiones previas, durante o posteriores, incluso antes de que los alumnos adquieran el código escrito, en los que se articulan la oralidad, la lectura y la escritura en los procesos de enseñanza.

<sup>1</sup> Con el término enseñanza me refiero a la actividad social que se desarrolla entre personas que provienen de sectores sociales, de costumbres, historias, pautas de conducta, valores y edades diferentes. Al trabajar en el aula el profesor y los alumnos son portadores de formas de pensar, de actuar y de sentir distintas, que han aprendido en los múltiples espacios donde se han desarrollado (Mercado y Luna, 2013: 23).

<sup>1</sup> La discusión sobre la categoría de tensión, en los términos planteados por Ernesto Laclau (1996) como una “articulación conflictiva y no automática de dos elementos que participan en un proceso”, permitió comprender cómo, por una parte, la propuesta curricular de la RIEB, expresada en el Programa, la Guía para el Maestro y el Libro de Texto (LT) de Español de Primer Grado; y, por otra parte, los saberes construidos histórica y socialmente por las profesoras, entran en tensión posibilitando la construcción de nuevos saberes.

Por otra parte, Díaz Villa alude a las tensiones entre el Discurso Pedagógico Oficial (DPO) y el Discurso Pedagógico Institucional (DPI) como una serie de contradicciones y conflictos entre “los nuevos principios propuestos en la reforma curricular y la cultura de las instituciones y, particularmente, la cultura de los maestros (Díaz Villa, 2007:63).

<sup>1</sup> En adelante utilizaré indistintamente los términos lengua escrita, lectura y escritura, o lectoescritura, teniendo en todos los casos el mismo referente.





## **BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS**

Bajtín, M. (1989). Teoría y estética de la novela. España, Taurus.

Bourdieu, P. et al (1994). El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos. México, Siglo XXI.

Bolívar, A., et al. (2001). La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología. Madrid, España, La Muralla.

Connelly, F. et al. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa, en: Larrosa, Jorge. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Alertes.

Díaz, M. (2007). “Reforma curricular elementos para el estudio de sus tensiones”, en Alternativas metodológicas de intervención curricular en educación superior, Bertha Orozco (coordinadora). México: ISUE UNAM, CONACYT, UACH, Plaza y Valdés.

Elbaz, F. (1983). “El pensamiento del profesor: el estudio del conocimiento práctico”, en LÓPEZ Ruiz, Juan Ignacio. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. España, Aljibe.

Foucault, M. (2008). Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976), trad. Horacio Pons. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (2010) La arqueología del saber. México, Siglo XXI.

Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona, España. Península.

Kalman, J. (2008) Tres ensayos sobre la enseñanza de la lengua desde una perspectiva social. Documento DIE, No. 15. México, D.F.

Laclau, E. (1996) “Por qué los significantes vacíos son importantes para la política” y “Universalismo, particularismo y la cuestión de la identidad”, en Emancipación y Diferencia. Buenos Aires, Ariel.





Lyotard, J. (1991). La condición Postmoderna. Informe sobre el saber. Buenos Aires, Argentina, Cátedra.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños. México, Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_ (1994). Saberes docentes y voces sociales en el trabajo de enseñanza, en: Álvarez, A. y P. del Río (Eds.) Investigación sociocultural, infancia y aprendizaje, número 55.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. España. Narcea.

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. <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), en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_12/0481.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0481.pdf). Consultado el 01 de julio de 2014.

