

## Mediación social y apropiación de nuevas propuestas pedagógicas

---

*Epifanio Espinosa Tavera\**  
*Ruth Mercado Maldonado\*\**

### I. INTRODUCCIÓN

En 1993, en México, se impulsó una reforma de la educación básica. En este marco se produjeron transformaciones curriculares con el propósito de propiciar en los alumnos el desarrollo del pensamiento reflexivo y de competencias para el uso efectivo, en la vida cotidiana, de conocimientos y habilidades para la resolución de problemas y la comunicación oral y escrita, entre otros.

Aunque pareciera existir un amplio consenso sobre la pertinencia de estos cambios, lograr su incorporación a la trama cultural y las prácticas de enseñanza de las escuelas continúa siendo un campo abierto al debate y la acción. Estudiosos del cambio educativo han documentado la enorme complejidad que media entre las propuestas emanadas de las reformas y su funcionamiento concreto en las escuelas. Por un lado, se ha mostrado cómo los procesos seguidos tanto en la formulación como en la implementación misma de las reformas, definen en buena medida las posibilidades de su incorporación a las prácticas (Fullan y Stiegelbahrer, 1997). Por otro lado, se acepta cada vez más el peso histórico y cultural de las formas de organización y funcionamiento

---

\*Profesor de la Unidad 12B de la Universidad Pedagógica Nacional, México. spitave@hotmail.com

\*\* Investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN, México. rmercado@cinvestav.mx

de las escuelas en las posibilidades y límites transformadores de las reformas (Ezpeleta, 2004; Frigerio, 2000; Hargreaves, 1996; Tyack y Cuban, 2000).

Actualmente, es lugar común señalar que los maestros son clave en la transformación de la enseñanza. Este reconocimiento ha colocado su formación y desarrollo profesional en un lugar prioritario en la agenda de las reformas educativas; asimismo, ha propiciado la realización de diversos estudios relacionados con la puesta en práctica de las reformas por parte de los maestros.

Algunos estudios se han centrado en la recepción de las reformas curriculares, particularmente en lo que concierne a los usos que hacen los maestros de las nuevas propuestas y materiales para la enseñanza (Ávila, 1996, 2001; Carvajal, 2001; Yurén y Araujo-Olivera, 2003; Ziegler, 2003). Por lo general, en estos estudios se destaca el grado o los aspectos de las nuevas propuestas que entran o no en las prácticas de enseñanza cotidianas, así como las dificultades que los maestros enfrentan para su empleo.

En otra línea más vinculada a la formación de docentes, se indaga sobre los efectos de algunos programas de formación diseñados para que los ellos adquieran conocimientos y concepciones que se consideran fundamentales para la implementación de los cambios promovidos con las reformas (Ávalos, 1996; Tatto, 1999). En esta perspectiva, las principales búsquedas y hallazgos suelen articularse en torno a las hipótesis que subyacen a la organización de los programas, la pertinencia de los materiales y el diseño, o su implementación y su relación con los resultados –esperados o no– de las experiencias de formación.

Desde una mirada distinta, en este artículo se busca aportar a la comprensión de las formas en que los maestros llegan a apropiarse de nuevas propuestas de enseñanza. Presentamos resultados parciales de un estudio más amplio en el que indagamos sobre las condiciones y los procesos que median en la apropiación que realizan de tales propuestas.

Partiendo del supuesto de que es en la enseñanza donde los maestros construyen saberes sobre su trabajo (Mercado, 2002; Rockwell y Mercado, 1986; Olson, 1992; Schön, 1992, Tardiff, 2004), enfocamos la búsqueda en las prácticas de enseñanza y en las trayectorias seguidas por maestros en sus acercamientos a una

de las propuestas de enseñanza promovidas por la actual reforma: la de alfabetización inicial instrumentada a través del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES). Trabajando con maestras que valoran y emplean intensivamente los materiales curriculares de este programa, se busca comprender, desde su propia perspectiva, las situaciones y los procesos por los que han transitado, así como sus razones para usar esos materiales tal como lo hacen.

En este artículo enfocamos la importancia de la mediación social en la apropiación de nuevas propuestas de enseñanza. Mostramos la apropiación como un proceso social activo en el que los maestros construyen y reelaboran sentidos y saberes sobre la enseñanza a partir del uso de las nuevas herramientas que se les proponen. Lo social media en formas diversas y en múltiples niveles en los procesos de apropiación. En nuestro estudio identificamos, por ejemplo, que los maestros realizan en el aula usos plurales y móviles (Chartier, 1995) del PRONALEES, que resultan de la negociación con múltiples voces sociales (Bajhtin, 1989) –los padres, los niños, el currículo escolar, las condiciones de trabajo, la propia institución entre otras–. En este artículo limitamos el análisis de la mediación social a algunas de las formas y los sentidos en que los colegas involucrados en el uso de las nuevas propuestas, así como otras personas más familiarizadas con las mismas, posibilitan el acceso a los sentidos y saberes relativos a esta propuesta. En el análisis se toman como referencia las experiencias descritas por las maestras acerca de su participación en un programa de asesoría y de sus interacciones con otros colegas.



## II. El PRONALEES

El PRONALEES fue impulsado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1995 y estuvo vigente como programa hasta 2002. Una de sus acciones fue la reformulación curricular de programas y materiales para la enseñanza de español de la escuela primaria. Promovió una propuesta de alfabetización sustentada en el enfoque comunicativo y funcional, planteado desde la reforma curricular de la educación primaria de 1993. Desde ese enfoque, la alfabetización supone, fundamentalmente, la posesión de competencias para un

uso efectivo del lenguaje escrito en diversas situaciones y propósitos comunicativos de la vida cotidiana.

En el PRONALEES, la alfabetización inicial en los primeros grados se concibe articulada a la producción y la interpretación de textos con diferentes propósitos. En el programa de estudios para el primer grado la producción de textos, por parte de los niños, es una actividad frecuente. Desde las primeras lecciones se propone, por ejemplo, que escriban palabras ya sea para completar algún texto, elaborar alguna lista o etiquetar materiales. Los textos van aumentando en diversidad y complejidad a lo largo del curso; así, en las últimas lecciones se propone que los niños participen en la elaboración de cuentos, cartas, recados, anuncios, carteles o invitaciones. Asimismo, se enfatiza desde primer grado el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, a los maestros se les recomienda implementar varias modalidades de lectura (lectura en voz alta, lectura compartida, lectura guiada, lectura por parejas y lectura independiente), así como actividades que pueden realizar antes, durante y después de la lectura, con el objeto de favorecer en los niños una relación de sentido y comprensión con lo que leen (SEP, 1998). El planteamiento es que a partir de estas experiencias y la reflexión sistemática sobre los escritos que se producen y se leen los niños comprenderán las “formas y las reglas de la escritura”, que aprender a escribir significa “aprender a expresar las ideas por escrito”.

La propuesta del PRONALEES no es totalmente novedosa en el medio educativo mexicano. Desde 1980, la Dirección General de Educación Especial emprendió diversas iniciativas para la implementación de una propuesta similar con fundamentos constructivistas denominada Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE).<sup>1</sup> Inicialmente se impulsó como una medida remedial para alumnos de primero y segundo grados con antecedentes o en riesgo de repetición, y luego se buscó incorpo-

<sup>1</sup>La PALE se implementó inicialmente en 1981 en los llamados grupos integrados, en los que se atendía a niños de primero y segundo grados con rezago en su aprendizaje. En 1984, con el IPALE, se experimentó su implantación en los grupos regulares de esos grados en algunos estados del país. A partir de 1990, con el PALEM, la implantación de la propuesta se amplió a otros estados agregando una propuesta pedagógica para la enseñanza de las matemáticas también de inspiración constructivista (Espinosa *et al.*, 2003).

rarla a las prácticas de enseñanza de esos grados, para lo cual se conformaron equipos de profesores que asesoraban<sup>2</sup> a los maestros en su implementación (Gómez Palacios, 1999). La última de estas iniciativas fue la Propuesta para la Adquisición de la Lengua Escrita y las Matemáticas (PALEM), la cual se promovió en el estado donde se realizó el estudio desde 1990 hasta 1997, cuando surgió el PRONALEES.

Las diversas iniciativas fueron oficialmente impulsadas por la SEP, sin embargo, la PALE existió al margen de los programas y los libros de texto de los alumnos, y su implementación dependía de la aceptación voluntaria de los maestros. El enfoque de alfabetización promovido por esa propuesta se introdujo al currículo oficial con la reforma de 1993, y no fue sino hasta 1997, con el PRONALEES, cuando se diseñaron programas y libros para los alumnos alineados a dicho enfoque.

Los supuestos del PRONALEES acerca de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito presentan diferencias significativas con las prácticas y las creencias de los maestros del primer grado. Tradicionalmente, las prácticas dominantes de alfabetización inicial en la escuela primaria se han desarrollado desde una perspectiva que enfatiza la adquisición del código alfabético como el aspecto fundamental del aprendizaje del lenguaje escrito (Ferreiro, 1989; Torres, 1997). En términos generales, esta perspectiva supone una secuencia de trabajo en la que, paulatinamente, se enseñan una por una las letras del alfabeto, su sonido, las sílabas que con ella se forman, y su ejercitación en la escritura de palabras. En esta lógica de trabajo, la producción y la interpretación de textos constituyen aprendizajes que son abordados después de la adquisición del código alfabético, cuando los niños ya “saben leer y escribir”. En este sentido, la ausencia en los materiales del PRONALEES de una estrategia para la enseñanza explícita de las letras y la proposición de que los alumnos participen en la lectura y la producción de textos desde el inicio, son situaciones que,

<sup>2</sup> Las asesorías, en la práctica, se realizaron en diferentes condiciones y asumieron sentidos diversos, propiciando distintas posibilidades de apoyo real para los maestros en su apropiación de la propuesta (Espinosa *et al.*, 2003). En el estado donde se realizó el estudio, esta labor de asesoría se inició en 1987 con el PALEM y se mantuvo vigente con el PRONALEES hasta 2002.

como se verá más adelante, inicialmente resultan incomprensibles y carentes de sentido para los maestros.

### III. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO

El estudio se realizó desde una perspectiva etnográfica, entendiendo la etnografía como una metodología que busca dar cuenta de los procesos locales y de los sentidos sociales que en ellos se expresan y movilizan (Erikcson, 1990; Geertz, 1987; Rockwell, 1987; Woods, 1993). Conocer el trabajo que las maestras de nuestro estudio realizan con los materiales del PRONALEES, las razones por las cuales los emplean y la manera en que llegaron a valorarlos como herramienta útil para la alfabetización de sus alumnos, es fundamental para comprender, desde su propia perspectiva, cómo es que una propuesta inicialmente poco clara e incierta para ellas llegó a ser incorporada como herramienta valiosa para la enseñanza.

El estudio se desarrolló en cuatro escuelas de colonias populares situadas en la periferia de una ciudad perteneciente a uno de los estados con mayor rezago educativo en el país. Las condiciones de pobreza y marginación de las colonias es un común denominador de estas escuelas, aunque es más patente en dos de ellas. En el camino se atraviesa por calles pavimentadas en algunos tramos, aunque la mayor parte es de terracería. Por la mayoría de las calles escurren corrientes de aguas negras, cuya pestilencia se mezcla con el mal olor del excremento de diferentes animales. Sólo una escuela, la de Laura, se ubica en una colonia que cuenta con mayores servicios. Es una gigantesca unidad habitacional de interés social para trabajadores, todas sus calles están pavimentadas, cuenta con servicio de drenaje, áreas verdes, canchas deportivas y varias escuelas de preescolar, primaria y secundaria.

La asistencia previa de los niños al preescolar es variable en estas colonias. En ninguno de los grupos escolares del estudio los niños contaban en su totalidad con experiencia preescolar, y en dos casos –los grupos de Macrina y Perla– la proporción de estos niños era de menos de la mitad.

Ante la distancia muy marcada entre la propuesta de alfabetización del PRONALEES y las prácticas más comunes de los

maestros de los primeros grados, así como la persistencia de estas prácticas ante reformas anteriores, optamos por trabajar con maestros que emplearan y valoraran positivamente la propuesta del PRONALEES. Examinar las prácticas de estos maestros y las formas en que fueron incorporando el PRONALEES a la enseñanza, nos pareció una vía adecuada para comprender los procesos de apropiación.

Identificamos cinco maestras que aceptaron colaborar en el estudio; tres de ellas eran de primer grado y dos trabajaban con segundo. También participó una maestra –Nora– quien fue asesora en la implementación de la PALEM y del PRONALEES.

Cuatro de las profesoras habían trabajado previamente con la PALEM bajo la asesoría de Nora, y ellas remiten a este periodo sus principales descubrimientos y aprendizajes en el trabajo con PRONALEES. La otra maestra (Macrina) conoció la propuesta ya con la implementación de PRONALEES y los apoyos le fueron proporcionados por otro asesor.

Las maestras contaban con varios años en la docencia (de 11 a 30 años), y habían trabajado en, al menos, tres ocasiones con el primer grado utilizando materiales del PALEM o el PRONALEES. Al momento de la investigación tres de ellas tenían estudios de licenciatura en educación y dos sólo tenían la normal básica.



**CUADRO 1. Características de las maestras del estudio**

Maestras	Estudios	Grado (alumnos)	Años de			Inició de trabajo con:	
			servicio	trabajo con 1er. grado	asesoría	PALEM	trabajo con PRONALEES
Paola*	Normal Básica UPN**	1o. (25)	20	3	1	1993-1994	2000-2001
Perla*	Normal Básica UPN	1o. (23)	17	5	3	1990-1991	1997-1998
Laura*	Normal Básica UPN	2o. (26)	11	3	1	1990-1991	2001-2002
Sofía*	Normal Básica	2o. (18)	30	5	5	1990-1991	1997-1998

Macrina	Normal Básica	2o. (16)	18	2	3	-----	1999-2000
---------	------------------	----------	----	---	---	-------	-----------

\* Maestras asesoradas por Nora.

\*\* Estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional.

Nora, la asesora del PRONALEES, tenía 29 años en la docencia y contaba con una amplia formación profesional: normal básica, dos especializaciones en la normal superior –Geografía e Historia–, licenciatura en Educación, una maestría en Ciencias de la Educación y era candidata a doctora. Ella fue asesora de 1990 a 2001, aproximadamente, primero del PALEM y después del PRONALEES. Además de docente y directora en el nivel primario, Nora ha trabajado en el nivel medio superior, en varias instituciones de formación de maestros, y trabaja, desde inicios de la década de los noventa, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Nora, dice, quiso ser asesora del PALEM a partir del conocimiento que tenía de la concepción psicogenética de adquisición de la escritura y del uso ocasional que hizo de la misma en su propia escuela. Se entusiasmó con la respuesta de los niños y consideró que podía aprender más sobre ésta, al mismo tiempo que apoyaba a otros maestros a implementarla. Su conocimiento de la propuesta, y sobre todo de su instrumentación práctica, dice, era poco, fue aprendiendo junto con los maestros. Las maestras del estudio, por su parte, le atribuyen un amplio conocimiento de la propuesta y valoran de manera sobresaliente su disposición para apoyarlas y la confianza que les inspiraba para exponerles sus dudas y problemas. De hecho, aunque Nora abandonó el PRONALEES ellas la buscaban, ya sea para solicitarle apoyos sobre alguna situación particular o para exponerle las novedades que emprendían.

Durante los más de diez años, Nora trabajó en una misma zona escolar y asesoró fundamentalmente a los docentes de primer grado; aunque también ayudaba a los de segundo cuando se lo solicitaban. Su modalidad de asesoramiento contemplaba tres tipos de acciones. Al inicio del año escolar realizaba un curso con la finalidad de que los maestros conocieran la propuesta, los materiales, y sus supuestos sobre el aprendizaje, además de realizar una planeación inicial. En segundo lugar, se reunía mensualmente con todos los maestros de la zona para hacer la planeación, y

cada dos meses para presentar la evaluación de resultados. Nora, dice, descubrió que al inicio del año era cuando ellos presentaban las mayores dudas y temores sobre la propuesta, por lo que, con el respaldo del supervisor, decidió que durante los dos primeros meses las reuniones fueran quincenales. En tercer lugar, a lo largo de todo el año realizaba visitas a los maestros, en las que conversaba con ellos acerca de su trabajo, de sus dudas y, ocasionalmente, trabajaba de manera directa con los niños, sobre todo cuando se tenían que realizar las evaluaciones.

La dinámica de esta asesoría suscitó la actuación conjunta de Nora y los maestros en la resolución compartida de tareas como la planeación, la evaluación y la búsqueda de soluciones a los problemas enfrentados durante la implementación de la propuesta –primero del PALEM y luego del PRONALEE–. Este proceso, como se verá más adelante, posibilitó a las maestras del estudio el acceso a la propuesta y a los saberes necesarios para su empleo como herramienta útil para la alfabetización de los niños.

El trabajo de campo se realizó a lo largo del ciclo escolar 2001-2002. Durante el periodo visitamos a cada una de las maestras en al menos seis ocasiones. En las visitas observamos el trabajo que hacían con los niños y el uso que daban a los materiales del PRONALEES. Asimismo, conversamos ampliamente con ellas a propósito de situaciones y de sus experiencias previas de trabajo con el primer grado y de su participación anterior en el PALEM y el PRONALEES. Por lo general, en el transcurso de las clases las maestras comentaban, espontáneamente, sobre aspectos que consideraban importantes: por qué estaban haciendo así el trabajo, lo comparaban con lo hecho en otras ocasiones, señalaban dificultades que apreciaban en los niños y las iniciativas que emprendían. También se referían a las oportunidades de aprendizaje que les brindó la asesoría durante la implementación del PALEM. Adicionalmente, se realizaron varias conversaciones breves y tres entrevistas amplias con Nora, la asesora del PRONALEES. Las clases y las conversaciones fueron audio y videograbadas, y después se transcribieron en versiones ampliadas. Actualmente se cuenta con un archivo de 59 registros ampliados transcritos (47 contienen observaciones más entrevistas y 12 son sólo entrevistas).

#### IV. APROPIACIÓN, ACCESO Y MEDIACIÓN SOCIAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Una de las empresas acometidas por la perspectiva sociocultural es comprender las formas en que las personas se apropian de las prácticas sociales, es decir, cómo llegan a constituirse en participantes plenos de las mismas. A diferencia de las teorías clásicas que sitúan el aprendizaje como proceso individual que tiene lugar en la mente de las personas, para la perspectiva sociocultural la apropiación es un proceso social que se despliega y transcurre mediante la participación misma de las personas en las prácticas sociales, por lo que apropiación y participación en las prácticas sociales no son momentos diferenciados, sino aspectos de un mismo proceso (Lave, 1991; Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001).

La participación como constructo analítico para dar cuenta de la apropiación de las prácticas sociales alude simultáneamente al involucramiento activo de las personas, pero también a la interacción con los demás sujetos implicados en su realización (Wenger y Lave, 2003; Wenger, 2001). Las diversas oportunidades de participar, en este doble sentido, ofrecen distintas posibilidades de acceso a las prácticas sociales, de forma que sus propósitos y los procesos para lograrlos, inicialmente “ocultos” a los ojos de los principiantes, van cobrando mayor “transparencia”.

Las herramientas que median en el desarrollo de las prácticas para la consecución de los objetivos que persiguen las personas intervienen en este proceso “aportando” la inteligencia (Pea, 2001), los escondrijos de información (Lave, 1991), o los “residuos cognitivos” (Cole y Engeström, 2001), que se “han cristalizado” en aquéllas, mediante su intervención y empleo en acciones anteriores. La contribución de tales aportes al logro de los propósitos y la manera de incorporarlos a la acción –las maneras de emplear en la acción las herramientas–, sin embargo, no son evidentes a partir de la herramienta misma. Desde la perspectiva sociocultural (Hutchins, 2001; Pea, 2001), las herramientas adquieren una significación en su empleo en actividades concretas y específicas orientadas a propósitos particulares. Es decir, los “aportes” de las herramientas, o más bien lo que ellas pueden aportar a la realización de una tarea y al logro de sus metas, se construye en la ac-



tuación misma; en este sentido, la implicación en las actividades de una práctica posibilita a las personas el acceso a los sentidos y los usos posibles de sus herramientas.

Al participar en el desarrollo de la práctica, las personas entran en contacto con las tecnologías empleadas en su realización, aprecian cómo éstas contribuyen a la consecución de los propósitos, las posibilidades de sus usos y las maneras de emplearlas en circunstancias específicas y cambiantes, de forma que coadyuven en los objetivos de la empresa (Pea, 2001; Hutchins, 2001; Cole, 1999). Estos planteamientos permiten concebir la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas como un proceso que tiene lugar en el contexto de su uso para la realización cotidiana de la enseñanza. Concebimos la utilización de los recursos que sugieren las nuevas propuestas, en las condiciones particulares en que realizan su trabajo, como el contexto donde los maestros construyen sentidos sobre su utilidad y pertinencia para conducir la enseñanza. En este proceso, ellos elaboran comprensiones acerca de los aportes de dichos recursos al aprendizaje de sus alumnos y producen saberes prácticos relativos a las maneras en que pueden emplearlos de forma que contribuyan al logro de los objetivos que se proponen.

En el acceso a los saberes específicos y necesarios para intervenir de manera efectiva en las prácticas, las demás personas con las que se comparte una misma empresa actúan como mediadores de este proceso, a través de la interacción social que tiene lugar en la participación conjunta en la realización de las prácticas (Hutchins, 2001; Lave y Wenger, 2003; Pea, 2001; Wenger, 2001).

Por una parte, la observación o la actuación conjunta con los prácticos expertos en diversas tareas, provee a los principiantes de una visión de conjunto del funcionamiento de las prácticas, de los medios que pueden ser empleados y los modos específicos de emplearlos ante situaciones particulares. En un sentido vigotskiano, las personas más informadas actúan como mediadores sociales en la apropiación de las prácticas y sus tecnologías actuando como guías, como andaderas sociales para los principiantes. La participación con los más experimentados propicia el acceso de los “iniciados” a los sentidos y saberes que se expresan y movilizan en el desarrollo de la práctica. Dice Pea,



Los aportes de muchos sistemas de registros son en gran medida culturales en el siguiente sentido: es indispensable que una persona haya sido introducida en las actividades que dan significado a esas inscripciones... antes de esa iniciación, las convenciones y el empleo de las inscripciones son por lo común oscuros. Los usuarios maduros de un sistema de registro conocen los tipos de tareas para las cuales el sistema es útil... Gran parte de eso es imperceptible para el iniciado, puesto que tal práctica social no está en la representación misma, sino en sus funciones relacionadas con las actividades que las personas desarrollan en el mundo (2001: 94).

La interacción entre los aprendices, por otra parte, constituye también una mediación social importante en la apropiación de las prácticas sociales y de nuevas herramientas (Wenger, 2001). Aunque persigan una misma empresa, las personas enfrentan situaciones heterogéneas ante las cuales construyen y reelaboran significados y saberes sobre la práctica; en este sentido, son portadoras de un saber específico, de fondos sociales de conocimiento que circulan entre ellas al interactuar sobre la base de tareas y problemas comunes (Moll, Tapia y Whitmore, 2001). Entendemos la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas como un proceso social situado en la práctica de la enseñanza. En este marco, las personas más informadas sobre aquéllas, como en el caso de este estudio, fue la asesora de PRONALEES, y los maestros involucrados en su implementación median socialmente unos para otros en su apropiación. La interacción entre los maestros, a propósito de las tareas que enfrentan en la enseñanza, propicia la circulación y la construcción compartida de sentidos y saberes sobre los nuevos recursos que se les proponen. En las siguientes dos secciones mostramos parte de este proceso promovido y alentado en el contexto de una de las asesorías promovidas por el PRONALEES.

## **V. MEDIACIÓN SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA CONTRIBUCIÓN AL APRENDIZAJE DE NUEVOS RECURSOS**

La maestras del estudio decidieron incorporar recursos del PALEM o del PRONALEES por diversas razones: por el trabajo que observaban de algunos colegas, por los contenidos revisados en progra-



mas de desarrollo profesional, o porque contarían con asesoría o el apoyo de una o de algún colega al que le reconocían experiencia y conocimiento. Que tomaran esta decisión no implicó necesariamente que tuvieran un pleno conocimiento de las propuestas y de sus supuestos, ni de los propósitos que animan las estrategias didácticas ahí sugeridas. Más bien, según manifestaron, tenían dudas sobre su efectividad y temían que no logran alfabetizar a los niños; particularmente se sentían contrariadas por algunas de las actividades sugeridas en las propuestas y seguido se cuestionaban si estaban utilizando de manera adecuada los recursos.

En un inicio, las maestras compartían algunas de las ideas sostenidas en esas propuestas –cuestionar a los niños, hacerlos reflexionar, que comprendan lo que leen–. No obstante, distantes de sus creencias y prácticas de enseñanza, los nuevos recursos les resultaban confusos y poco comprensibles en cuanto a su utilidad para la enseñanza y el aprendizaje inicial de la escritura.

El PRONALEES, por ejemplo, sugiere involucrar a los niños en la producción e interpretación de textos desde el inicio de la escolarización. Para muchos maestros ésta es una proposición inconcebible, pues entra en contradicción con la práctica más o menos generalizada, en el primer grado de la escuela primaria, de iniciar con la enseñanza de sílabas y palabras, según las letras que van trabajando en forma secuencial.

En la perspectiva de muchos maestros, la lectura y la escritura se abordan después de la adquisición del código alfabético; por ello, el hecho de que los libros de PRONALEES propongan desde el inicio que los niños participen en la lectura de un texto y realicen actividades de escritura, lleva a que algunos maestros consideren que estos materiales son apropiados para niños que ya saben leer y escribir, pero no para quienes están iniciando este aprendizaje en la escuela, como sugería Macrina.

Le digo a la maestra Sonia que estos libros de primer año están fabulosos pero para un niño que ya viene leyendo y escribiendo, para este tipo de niños de aquí, no. Porque Sonia me hacía una observación la vez pasada que su hijo ya va al primer año y ya sabe leer y escribir, qué va hacer en primero. Le digo una cosa sencilla, el libro de español lo va a completar tan perfectamente que el maestro de primero ya no va a tener problemas,



porque ahí [en el libro] le están manejando “escribe tu nombre”, “escribe el nombre de tu mamá y de tu papá”. Entonces él va a escribir a la perfección y no va haber errores y [en cambio] este niño, si usted observa un libro de primer año, qué hay en un libro de primer año, ¡puros garabatos! y ahí dice papaya, manzana y no es correcto, por eso los maestros nos desesperamos (PD25-181102. Obs. cl. + Entr. Ma. Macrina).

Desde la perspectiva de estos materiales es esperable que los niños, al escribir por sí mismos, puedan producir escrituras que sean “puros garabatos”; pero cómo y por qué actividades de este tipo pueden ser de utilidad para aquellos que todavía no saben escribir y, más aún, pueden ser de utilidad para que aprendan a escribir; son situaciones que inicialmente resultan poco claras para los maestros. La escasa claridad sobre los sentidos y los significados de dichas actividades para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito explica, en parte, la desesperación y la incertidumbre que dicen las maestras del estudio haber experimentado durante sus primeras experiencias de trabajo con esta propuesta.

Fullan y Stiegelbauer (1997) sostienen que, ante los procesos de cambio, los sentidos y los significados para la enseñanza y el aprendizaje de estos recursos van siendo construidos por los maestros durante el proceso mismo de su implementación. En un sentido semejante, las maestras del estudio refieren haber descubierto sobre la marcha cómo y para qué utilizar los recursos previstos por el PRONALEES. En este proceso, tanto las reuniones mensuales de trabajo convocadas por Nora, como las visitas que hacía al aula, según las describen las maestras, funcionaron como espacios de acceso a las propuestas del PALEM y el PRONALEES. En la interacción propiciada por la participación conjunta en tareas específicas de planeación, evaluación y enseñanza fluyó información que alimentó la construcción de sentidos y saberes sobre los nuevos recursos propuestos. Perla, por ejemplo, señala cómo las reuniones le permitían resolver dudas y construir y compartir soluciones relativas al uso de los materiales.

En las reuniones aprovechábamos, exponíamos nuestras ideas y retomábamos las ideas de otros. Nora nos daba participación y nos dejaba proponer. Nos estimulaba que dijera “miren la compañera le hizo así y así”, y ya



tomábamos la idea de esa compañera. Nos hacía sentir que nos estábamos dirigiendo bien, que íbamos por buen camino... había bromas, pero eran comentarios de los niños... más que nada de lo que hacían los niños, y ya empezábamos a reírnos, “oye te acuerdas que fulanita, en el examen de lectura le preguntamos si la vaca come pasto y le preguntamos y dónde dice pasto, sí allá en el campo” [risas]. Y esos comentarios pues también nos servían (PD14-021002 Obs. cl. + Entr. Ma. Perla).

En lo que sigue utilizo una descripción de Laura sobre la interacción que sostuvo con Nora en el desarrollo de una actividad del PALEM, durante una de sus visitas, para ilustrar cómo en estas participaciones conjuntas Nora medió –aportando información– en la comprensión de Laura sobre la utilidad de uno de los recursos promovidos primero por el PALEM y después en el PRONALEES: la lectura de textos conocidos en los inicios de la alfabetización.

Laura inició cubriendo interinatos durante cuatro años. El último año, dice, se angustió cuando le asignaron el primer grado en una colonia marginal. No tenía experiencia con primero y no sabía cómo iba a alfabetizar a los niños. Inicialmente, comenta, “también llevaba la idea de que les iba a poner planas, de la a, de la e”. Más temor sintió cuando le informaron que trabajarían con una nueva propuesta, el PALEM, y que tendría una asesora. Algunas de las maestras de su zona escolar no aceptaron involucrarse, pero ella en cambio sí aceptó porque Nora le inspiró confianza. “No te preocupes, vamos a aprender juntas”, le dijo, y también porque consideraba que las planas eran tediosas para los niños. Pero aunque rechazaba las planas, Laura, como muchos maestros, no tenía claro cómo aprenderían los niños a leer y escribir con las herramientas del PALEM. En diversas ocasiones comentó sobre el desconcierto que le generaban las sugerencias de trabajo que le hacía Nora. No obstante, el diálogo con la asesora durante sus visitas le permitió comprender las maneras en que determinadas actividades aportaban al aprendizaje de los niños.

En una ocasión recuerdo que la asesora nos llevó un verso, que un conejito... [tratando de recordar], algo así, pero que lo cantaban y los niños fueron señalando las palabras, sí? Yo... pensé y para qué le va a servir eso



al niño, o sea, yo dije ¡no, para qué! –admirada–, sino que ya después le digo “oye y ¿por qué vamos a hacer esa actividad?” Dice “ah, es que con esa actividad el niño va a conocer la direccionalidad de la lectura, sí? Y también el niño se va a familiarizar en lo que son letras y que dicen algo”. Hasta ese momento yo comprendí, y digo “ah, pues sí, realmente sí, al niño lo va a familiarizar más con la lectura”. Pero yo primero... o sea cuando la maestra lo puso y que me dijo vamos a hacer esto, yo dije “y ¿para qué me va a servir a mí?”, o sea “para qué va a ayudar a mis alumnos” [lo dice mostrando asombro, sorpresa y duda], o sea yo así lo pensé. Pero ya cuando la maestra me dio una explicación, y me dijo que servía para que el niño viera cuál era la direccionalidad de la lectura, y que aparte de eso lo iba a familiarizar con el sistema de la lectoescritura, que iban a distinguir qué eran letras y que dicen algo. Ya después pensé, “no, pues tiene razón”. Por ejemplo nosotros, en ese tiempo, estábamos en una colonia pero se podía decir que era un medio rural, donde muy pocas veces el niño tiene contacto con la lectoescritura antes de ingresar a la primaria. Entonces, en sí a los niños los motiva, los familiariza más con el sistema de la lectoescritura. Pero le digo, llegó un momento en que yo dije que para qué les va a servir a mis alumnos que vayan a señalar las palabras, si ni saben leer [recuerda como divertida por lo que pensaba]. O sea así lo pensé [como admirada] (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Leer a los niños, o más aún que ellos intenten hacer por sí mismos la lectura de un texto conocido cuando todavía “ni saben leer”, es una proposición de trabajo que, al igual que escribir, resulta incomprensible para muchos maestros. Por ello Laura, como denota en su relato, se mostraba sorprendida de que la asesora le propusiera la lectura de un verso y que los niños hicieran la lectura del mismo, al tiempo que señalaban el escrito. Puesto su interés en que los niños aprendan a leer y escribir, para los maestros resulta fundamental tener claridad respecto a lo que aportan, en este sentido, los recursos que se les proponen. Laura, por ejemplo, asombrada por la actividad que Nora le sugería se preguntaba: “¿por qué vamos a hacer esa actividad?, ¿para qué le va a servir eso al niño?, ¿para qué me va a servir a mí?, ¿para qué va a ayudar a mis alumnos?”.

La interacción descrita por Laura permite inferir que colegas más familiarizados con estas propuestas de trabajo median en el acceso de

los maestros a las mismas por la información particular y específica propiciada por la participación conjunta en tareas concretas.

De la interacción descrita es posible deducir, en primer lugar, que con sus explicaciones enmarcadas en la realización de una actividad conjunta, Nora fue mediadora en el acceso de las maestras a los sentidos sobre la utilidad que podían tener para el aprendizaje estos recursos. Laura, por ejemplo, apoyada en sus explicaciones, parece encontrarle sentido a la lectura de textos propuesta en el PALEM y el PRONALEES como un recurso útil para el aprendizaje de los niños del lenguaje escrito; así, tras explicarle Nora que leerles primero y después pedirles que ellos intenten leer por sí mismos mientras van señalando el texto, es una actividad que les permite conocer algunos aspectos que caracterizan el lenguaje escrito como “la direccionalidad de la lectura” y que las letras “dicen algo”, Laura, según relata, parece encontrarle sentido que los niños realicen esta actividad aun cuando “ni saben leer”; “digo, pues sí, realmente sí, al niño lo va a familiarizar más con la lectura”.

En segundo lugar, la descripción presenta indicios de que en la interacción con los colegas los maestros también reformulan sus propias ideas acerca de lo que es importante que los alumnos conozcan para lograr determinados aprendizajes. Laura, por ejemplo, haciendo uso de la información proporcionada por Nora, pareció modificar su idea de que el acceso de los niños a la lectura de textos tiene sentido sólo después de la adquisición del código alfabético. Apoyada en las explicaciones de la asesora encuentra que hay otros aspectos de la lectura como “direccionalidad”, y “que las letras dicen algo”, que también importan para su aprendizaje y que sólo pueden “conocerse” mediante el involucramiento de los niños en la lectura misma de los textos.

En tercer lugar, en la descripción destaca el carácter situado y activo de la construcción de significados en la apropiación. Las explicaciones de Nora no son “lecciones acerca de la práctica”, sino que “forman parte de y tienen lugar en ella” (Wenger, 2001). Se produjeron durante la puesta en juego de un recurso particular con un grupo de niños específico. En este marco, Laura parece participar activamente en la producción de significados al relacionar estos recursos con las explicaciones de Nora y las condiciones particulares de su grupo. Ella vinculó las explicaciones de la ase-



sora con las condiciones de vida y las posibilidades de contacto con el lenguaje escrito que tenían los niños con los que trabajaba cuando recibió la asesoría. Describe el lugar como un medio casi rural “donde muy pocas veces el niño tiene contacto con la lectoescritura”. Reflexionando sobre estas condiciones de los niños, Laura pareció encontrar que realizar esas actividades era significativo y pertinente: dado su escaso “contacto con la lectura”, resulta conveniente leer a los niños e involucrarlos en la realización de la lectura, pues “los niños se familiarizan con la lectura”, al mismo tiempo que conocen sobre la misma aspectos tales como su “direccionalidad” y que lo escrito remite a significados, “las letras dicen algo”.

El análisis precedente sugiere que paralelamente a la construcción de sentidos sobre los aportes de nuevas herramientas para el aprendizaje, las maestras del estudio también reelaboraron sus ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y el contenido que se enseña. Esta reelaboración, sin embargo, no antecedió al empleo en la práctica de las nuevas herramientas, sino que tuvo lugar en el proceso mismo de su implementación. Como mostraremos enseguida, un proceso similar se llevó a cabo en relación con la producción de saberes prácticos relativos al empleo de estos recursos en el aula.

## VI. MEDIACIÓN SOCIAL Y CIRCULACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE SABERES PRÁCTICOS

El uso de determinados materiales para la enseñanza supone una complejidad mayor que el mero seguimiento de un instructivo o manual. Contrario a una perspectiva técnica y racionalista, Schön (1992) sostiene que las prácticas profesionales están pobladas de situaciones singulares que los prácticos enfrentan produciendo conocimientos particulares y específicos en la acción. En este sentido, Lave (2001) y Keller y Dixon (2001), entre otros, han argumentado que la actividad, los cursos a seguir, se construyen relacionamente entre las personas, las herramientas y el entorno en la situación. En el marco de estas ideas, concebimos la apropiación de nuevas propuestas, la incorporación de sus recursos a la práctica, como un proceso donde los maestros construyen saberes



prácticos relativos a la manera de emplearlos en las condiciones particulares y específicas que ellos enfrentan cotidianamente.

Nos apoyamos en la noción de “saberes docentes” de Mercado (1994, 2002), quien los define como un saber histórico y social sobre la enseñanza que los maestros construyen y reelaboran cotidianamente en la resolución diaria de su trabajo. Al denominarlo práctico, en este trabajo, se busca destacar el aspecto ligado a la acción de los saberes producidos por los docentes en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas.

El saber práctico es de naturaleza implícita y no proposicional; más que formulado se halla imbricado en la acción, en los sucesos particulares a los cuales sirve (Schön, 1992; Olson, 1992). Las dificultades que por ello entrañan los saberes prácticos para su comunicación y empleo en la formación de los profesionales, han sido documentadas por varios autores (Hiebert, Gallimore y Stigler, 2002; Olson, 1992; Schön, 1992; Tardiff, 2004). No obstante, en la realización cotidiana de las prácticas las personas emplean vías propias mediante las cuales participan de la construcción y la circulación de esos saberes (Lave y Wenger, 2003). En el caso de la enseñanza, Talavera (1992) documentó la existencia de “redes” informales sostenidas por los maestros mediante las cuales fluye y se alimenta la producción social de saberes docentes. En un sentido similar, las descripciones de las maestras de nuestro estudio sugieren que el acceso a los saberes prácticos vinculados al empleo de nuevas propuestas tiene lugar en el desarrollo de la práctica misma, y que los colegas y las personas más informadas sobre las nuevas propuestas posibilitan el acceso a este saber mediante vías como las sugerencias, los relatos de experiencias, y la coparticipación y la observación de clases. A continuación analizamos la clase de saber práctico que se construye y circula mediante una de estas vías, los relatos de experiencia (RE).

Entre los maestros, el intercambio de experiencias de trabajo es altamente valorado. Hay estudios que señalan que estos intercambios constituyen el aspecto más importante y valorado por los maestros de los cursos de actualización (Fuenlabrada, 1997), y otros que muestran la preponderancia del intercambio de experiencias en la construcción de sentidos sobre los contenidos y las actividades de los cursos de formación (García, 2002). Las



maestras del estudio también refieren el intercambio de experiencias como un recurso fundamental en la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas.

En esta investigación llamamos RE a las descripciones espontáneas de las maestras para comunicar y compartir con los colegas alguna experiencia de trabajo concreta. Los RE se articulan en torno a situaciones y preocupaciones docentes comunes, como en este caso la experimentación de recursos novedosos para la alfabetización de los niños. Las maneras particulares en que cada maestro instrumenta los recursos y lo que de ello les resulta forman parte de los RE; en este sentido, constituyen un medio para la circulación de saberes prácticos relacionados con la puesta en juego de los recursos provenientes de nuevas propuestas.

Las referencias de las maestras a los intercambios de experiencia sugieren que ellas valoran los RE de sus colegas porque les ofrecen pistas, caminos, que pudieran seguir en su propio trabajo ante preocupaciones comunes. Nora recuerda que en las reuniones de planeación y evaluación, la preocupación compartida de los profesores por el avance de los niños en el aprendizaje de la lectoescritura propiciaba el intercambio espontáneo de experiencias y de materiales. Dice que los maestros se mostraban interesados por conocer la forma de trabajo de los colegas que reportaban avances en el aprendizaje de sus alumnos.

Cuando confrontábamos las gráficas, eso les permitía a ellas que se intercambiaran materiales. “A ver cómo están tus niños, ¡iii, tu grupo cómo está!, ¡huy mana ya estás bien avanzada!, ¿cómo le hiciste?”, y otras “¡hí-jole!”, y otras más se quedaban realmente angustiadas, preocupadas por ver en la evaluación dónde estaban. Luego se preguntaban, “¿oye tú cómo le hiciste?”. Y en eso de cómo le hiciste, ahí es donde se daba el intercambio... por ejemplo, los que ya habían avanzado, decían “mira yo le saqué materiales a esto y yo hice esto, inventé esto”... Y luego le dice una, “oye, ¿y te lo pudieron hacer?”, “Amiga, unos sí, pero otros no”. Entonces una de ellas dice, “pero entonces cómo le voy a hacer, cómo le voy a hacer” [tono de angustia]... entonces opté por seleccionar nada más las palabras grandes para quitarles las vocales e íbamos leyendo, yo lo leía en el pizarrón y ellos veían la letra que yo borraba, porque leíamos, y ya yo le borraba para que ellos vieran dónde se quedaban los espacios y ya como

yo lo llevaba en copias, ahora saben que lo quito del pizarrón... a ver ustedes vean qué cosas les hace falta. Escriban lo que le hace falta. Y ahora que lean. Claro no saben leer pues, no las conocen, pero van haciendo el recorte sonoro” (PD53-280304 Entr. As. Nora).

Como sugiere el comentario de Nora, los RE parecen contribuir a la apropiación de nuevas propuestas en tanto que proporcionan una perspectiva acerca de la forma en que determinados recursos pueden ser empleados ante situaciones o necesidades específicas y comunes. Apoyados en sus RE los maestros se comunican posibles alternativas de acción y recursos que pueden ser de utilidad ante determinadas situaciones; en ellos describen circunstancias concretas en las que han probado la pertinencia y la viabilidad de emplearlos y de utilizarlos en formas determinadas. Esto es, más que por las sugerencias de recursos que conllevan, los RE parecen ser valorados por los saberes prácticos articulados y puestos en acción en la experiencia descrita. Como se verá enseguida, estos saberes no son de naturaleza abstracta, a manera de principios derivados de alguna formulación teórica, sino que se encuentran incorporados en las acciones particulares que se describen; se hallan integrados y se ponen de manifiesto en el sutil tejido relacional que se va configurando a partir del uso de un recurso específico, la intermediación de los maestros y la participación de los estudiantes en la actividad descrita.

El comentario de Laura sobre uno de los intercambios sostenidos con una de sus colegas de segundo año permite apreciar algunos de los saberes que circulan mediante los RE. Su relato se centra en las maneras como se puede aprovechar la heterogeneidad del grupo, de modo que todos los niños puedan beneficiarse con la realización de las actividades. El intercambio tiene lugar a propósito de la planeación conjunta por grados que se había acordado realizar en la escuela. Una de sus colegas, comenta Laura, se sentía preocupada porque consideraba que no podía avanzar en el programa debido a que sus alumnos aún no aprendían a leer y escribir.

Inicialmente Laura sugería a su colega trabajar con el nombre propio, actividad a la que, en otras ocasiones, ella se refirió como un recurso que emplea mucho durante el primer año porque ayuda en el aprendizaje del lenguaje escrito.



Ella me comentó que los niños no saben leer ni escribir y, por ejemplo, yo le decía que formen su nombre, que formen nombres de otros niños. Dice, “pero, por ejemplo, esa actividad cómo la hago [implicando que es algo imposible que lo hagan los niños], eso no lo van a saber hacer, si no saben leer, ni escribir” (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Según comenta Laura, su colega consideraba que la formación de nombres no era una actividad accesible para sus niños. En varias conversaciones manifestó que ella misma, en sus experiencias iniciales con el PALEM, se sorprendía que la asesora le recomendara actividades similares cuando sus alumnos aún no sabían leer y escribir. Quizá por ello, apoyándose en sugerencias específicas y RE, Laura no sólo intenta responder a la pregunta de su colega de cómo hacer la actividad, sino manifestarle que la mediación del maestro en esas actividades es fundamental para que los niños las realicen, sin que ello implique que dejen de trabajar y de aprender.



Entonces, yo le sugerí que se puede hacer en forma general, o sea, que hiciera el trabajo en el pizarrón, pero con las participaciones de los niños, porque, le digo, yo siento que no todos van a estar en ese nivel, habrá ya algunos diez que sepan escribir, entonces ya con esos diez que sepan escribir puedes hacer la actividad, también se pueden formar por equipos. Le digo, por ejemplo, que yo tengo tres niños que están en el nivel más bajo del grupo. Cuando yo siento que aquella actividad es muy difícil, les digo que lo hagan por parejas, y trato de sentar a ese niño con otro niño que ya puede hacer esa actividad. Entonces les digo a los niños, “tú le vas a ayudar, no hacérselo, le vas a explicar”. Y también cuando veo una actividad que siento que es muy difícil, la hacemos todos en forma general, lo hago en el pizarrón, pero los niños van dando las ideas; y ya del pizarrón lo hacen ellos en su libro. O sea no lo hago yo, no, es trabajo de ellos.

Le ponía el ejemplo de cuando ellos inventaron las rimas. En la otra ocasión hicimos una actividad en la que ellos iban a hacer una rima; en el libro les daban un ejemplo y ellos tenían que formar dos, entonces yo pensé que posiblemente sólo puedan unos tres o cuatro, y entonces las hicimos entre todos... primero los formé por equipos y cada equipo iba a hacer una rima, pero cada equipo lo hizo a su idea, ¿sí? “A ver tú cómo crees que empieza”, “no pues que así”, y “qué sigue”, y ya después la presentaron

en el grupo y entre todos fueron ayudando a mejorarla. Ya después otro equipo hizo su rima y así. Como se iban a escribir dos rimas en el libro, yo les dije que iban a escribir las que más les gustara, porque fueron cinco equipos y escribieron cinco rimas. Yo no podía decir que escriban esta rima ni ésta, para que el niño no viera que había preferencias... Y de esa manera hicimos la actividad, pero... cómo le dijera, el niño no va a decir que la hizo la maestra o la hizo él, sino el grupo, que la hicieron entre todos ellos. Entonces esto era lo que le sugerí a ella, que de esa manera fuera trabajando para que no se fuera quedando tanto (PD15-091002 Entr. Ma. Laura).

Como se puede apreciar, Laura construye relatos de su experiencia docente relacionados con una situación específica que su colega le expone como problema para avanzar en los contenidos del programa de español: el hecho de que sus alumnos de segundo grado todavía no sepan leer y escribir. Recurriendo a su experiencia, Laura le propone alternativas de trabajo “para que no se fuera quedando tanto”, alternativas que ella emplea cuando, en situaciones similares a la que le refiere su colega, considera que sus alumnos no pueden realizar por sí mismos los contenidos y las actividades previstas en el programa.

En su RE Laura articula diversos saberes relativos al empleo de los nuevos recursos en situaciones similares a la que enfrenta su colega. Así, por una parte, ella destaca cómo organizar la realización colectiva de la actividad aprovechando la heterogeneidad de niveles de aprendizaje de los niños, y, por otra, cómo el maestro puede mediar en la actividad apoyándolos en su realización.

Respecto a los saberes relativos a la organización del trabajo, Laura describe formas de organización que ha implementado, las cuales promueven la colaboración de los niños en la realización de tareas que son complejas para algunos de ellos o para la generalidad del grupo. En este sentido, los saberes prácticos expresados se refieren a cómo suscitar la colaboración entre los alumnos, de modo que unos y otros se apoyen en la realización de la tarea y aprendan de la misma. Se trata de saberes en los que se ponen en relación la complejidad de las actividades sugeridas como herramientas para la enseñanza en los materiales curriculares y las posibilidades de los niños para realizarlas por ellos mismos. En este



sentido, Laura comunica en su RE que ante las relaciones variables entre las tareas a realizar y las posibilidades de los niños para desarrollarlas, las formas de colaboración pueden organizarse de modos diversos. Por ejemplo, cuando considera que la actividad es accesible para la mayoría de los niños, a los que podrían tener dificultad para realizarla los sienta con aquellos que sí pueden hacerla, como en el caso de los tres alumnos “que están en el nivel más bajo del grupo”. En otras ocasiones, cuando considera que la actividad podría ser compleja para la mayoría de los niños, la realiza de manera grupal; primero, todos participan aportando ideas, las cuales retoma para la resolución de la actividad en el pizarrón. En otros momentos, la colaboración se puede organizar y estimular como ayuda, después de que los niños realizan sus propios esfuerzos para resolver las tareas, tal como relata que lo hizo en la actividad de redacción de rimas: “primero... cada equipo iba a hacer una rima, pero... a su idea... y ya después entre todos los del grupo le fueron ayudando a mejorarla”.



Por otra parte, Laura expone en su RE saberes relativos a las formas y sentidos de la mediación de la maestra en la realización de la actividad. En éstos se manifiestan algunas de las maneras de intervención empleadas por ella con el objeto de promover la colaboración entre los niños para que ésta contribuya a la resolución de las actividades al mismo tiempo que aliente el aprendizaje. Al igual que con la organización del trabajo, los saberes relativos a la intermediación en la actividad son de carácter relacional, por lo que las formas de intervención contenidas en el relato de Laura varían de una situación a otra. En ocasiones, la intervención de la maestra puede reducirse a sugerir cómo desarrollar la actividad conjuntamente, como cuando Laura sienta por parejas a un niño que puede hacer la actividad con otro que tiene dificultades: “les digo a los niños, tú le vas a ayudar, no hacérselo, le vas a explicar”. En otras ocasiones, cuando la complejidad de la actividad se considera alta para la generalidad del grupo, la intervención puede ser más permanente y centrada en la estimulación de las intervenciones de los niños necesarias para realizar la tarea. Por ejemplo, cuando Laura relata que primero elaboraban las rimas en los equipos, pone de manifiesto que, en ese caso, ella los interrogaba. Por medio de preguntas, por un lado, estimulaba la participación

de los niños y, por otro, buscaba orientar las participaciones en un sentido que apoyaran la realización de la actividad: “a ver tú cómo crees que empieza, no pues que así, y qué sigue”.

Los RE de los maestros son más que simples anécdotas. Son un recurso del que se valen para comunicar saberes sobre la enseñanza que construyen con la puesta en juego de determinados recursos. Aunque apoyadas en los recursos sugeridos en las propuestas curriculares, las experiencias relatadas son más que la descripción de su aplicación. La utilización de un determinado recurso, como lo sugiere el RE de Laura sobre la elaboración de rimas, supone invención y descubrimiento: por ejemplo, en el relato, es la forma más apropiada de organización del trabajo y los modos de intervención más pertinentes de la maestra en el desarrollo de la actividad para que los niños se involucren en ella, aprendan de su realización y se aproveche en el proceso la heterogeneidad de niveles de aprendizaje de los niños. En este sentido, los relatos de experiencias, aun cuando se basan en los recursos planteados en estas propuestas curriculares, son más que eso; en ellos se expresan los recursos—más, más los saberes producto de la invención y los descubrimientos generados durante su implementación.<sup>3</sup>



## VII. LA APROPIACIÓN Y LA CAPACITACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONCLUSIONES

Indagando en el trabajo y las experiencias de maestras que valoran y emplean, para la alfabetización inicial de sus alumnos, la propuesta pedagógica del PRONALEES, el análisis precedente destaca aspectos importantes acerca de la apropiación de las reformas curriculares, particularmente de los soportes sociales que median en este proceso.

<sup>3</sup> “Formar subgrupos en los que haya niños con distintos niveles de conocimiento, para que los más adelantados apoyen a sus compañeros”, por ejemplo, es una de las proposiciones centrales en el PRONALEES y en varias de las situaciones didácticas se hacen recomendaciones al respecto. Lo distintivo en el RE de Laura es su recuperación como recurso para abordar los contenidos del programa que resultan inaccesibles para los niños, así como las formas de organización de la actividad y de intermediación de la maestra que hacen del “apoyo a los compañeros” un recurso que efectivamente contribuya al aprendizaje.

En primer lugar, el análisis revela la apropiación de nuevas propuestas como un proceso de producción de nuevos sentidos y saberes situado en la enseñanza.<sup>4</sup> La incorporación del PRONALEES implicó, para las maestras, la reelaboración de sentidos sobre la enseñanza. No obstante, aunque indispensables, estas reelaboraciones no fueron previas sino producidas socialmente en la acción, como sucedió con la maestra Laura cuando la asesora le propuso y le argumentó la conveniencia de que los niños leyeran un texto conocido. Las dudas sobre la utilidad, sobre los sentidos de los distintos recursos del PRONALEES y sus respuestas tuvieron lugar en la realización de la enseñanza, en el involucramiento conjunto de las maestras en tareas tales como la planeación, la evaluación, la solución de problemas específicos o la conducción de clases particulares.

En segundo lugar, el análisis destaca que, de manera simultánea a la construcción de sentidos, los docentes producen saberes prácticos. No reproducen fielmente las nuevas propuestas; aunque crean en ellas, las transforman en su uso al considerar las particularidades de sus alumnos. Así, producen los saberes prácticos necesarios para hacer de los nuevos recursos herramientas efectivas para el aprendizaje, como lo muestra Laura en su RE sobre la organización de la clase y las modalidades de intervención docente ante la complejidad de las actividades sugeridas y las posibilidades de los niños para resolverlas en forma independiente.

Finalmente, de manera central, en el análisis destaca la necesaria mediación social en el acceso a las nuevas propuestas. En la interacción con la asesora y los colegas, propiciada por la participación conjunta en tareas propias de la enseñanza, circuló información particular y específica que, estrechamente articulada a las dudas y las dificultades enfrentadas en la acción, alimentó la producción de sentidos y saberes relativos a los nuevos recursos.

---

<sup>4</sup>En algunos trabajos como el de Putnam y Borko (2000), lo situado se restringe a la localización espacial, a los espacios físicos como el aula. En nuestra perspectiva lo "situado" alude más bien a la inserción del aprendizaje en el marco de una práctica social como es la enseñanza. En este sentido, los aprendizajes sobre el PRONALEES logrados por las maestras del estudio estuvieron situados en el involucramiento de ellas en la realización conjunta de distintas tareas pertenecientes a la enseñanza, aun cuando algunas de éstas, como la planeación y el análisis de evaluaciones, tuvieron lugar fuera del salón de clases.

En resumen, la apropiación del PRONALEES, desde la perspectiva de las maestras de este estudio, se muestra como un proceso que tiene lugar en la acción, en el que paulatinamente los docentes, en interacción con personas más informadas y con sus colegas, producen sentidos y saberes prácticos necesarios sobre los recursos propuestos. Visto de esta manera, parece fundamental replantear algunas de las ideas y acciones que guían los esfuerzos por acercar a los maestros al conocimiento y al empleo en sus prácticas de las reformas curriculares.

En primer lugar, parece necesario situar la capacitación de los docentes en la práctica de la enseñanza. El reconocimiento de que ellos poseen conocimientos, creencias y saberes que son determinantes en la configuración de sus prácticas, se ha traducido en diversos programas de capacitación, en un esfuerzo por conducir a los maestros a su reformulación en un sentido congruente con las nuevas propuestas (Flores *et al.*, 2004). Desde el supuesto de que en posesión de nuevas concepciones los maestros interpretarán e implementarán de manera coherente los cambios curriculares, pocas veces se contemplan en estos espacios oportunidades para la puesta en juego de las nuevas informaciones para realizar tareas concretas donde se espera que los profesores efectúen cambios. En algunos estudios, sin embargo, se documenta la dificultad que reviste para ellos transitar de proposiciones abstractas y generales a su instrumentación en el aula a fin de resolver situaciones específicas (Espinosa, 1998; Lerner, 2001; Tatroo, 1999; Wilcox *et al.*, citados por Putnam y Borko, 2000). Si, como sugiere este artículo, los maestros reelaboran sus ideas tanto como sus saberes prácticos situados en la implementación misma de las reformas, entonces su involucramiento en procesos de planeación, evaluación, búsqueda y solución conjunta a problemas particulares de enseñanza, así como la posibilidad de observarse en clases concretas, deben ocupar un espacio central en las acciones de capacitación.

La formulación de materiales curriculares ricos en descripciones didácticas detalladas, como los del PRONALEES, son un medio apropiado, pero insuficiente, para la incorporación de las nuevas propuestas a las aulas. Los maestros necesariamente elaboran sentidos sobre sus aportes para el aprendizaje y las formas particulares en que pueden ser incorporados a partir de la rea-



lidad concreta de sus aulas. Y este proceso, como se desprende del análisis presentado, es de naturaleza social, se alimenta de la circulación de información, materiales, experiencias probadas, lo cual se propicia con la participación conjunta de maestros involucrados en la experimentación de nuevas propuestas. Desde esta perspectiva, pareciera más conveniente alentar y fortalecer, en los espacios de capacitación, la conformación de estructuras de participación y trabajo colectivo entre los maestros, centrados en la planeación y la evaluación de la enseñanza. Ello implica aceptar que, durante la implementación, los maestros producen nuevos saberes y no sólo aplican las reformas; asimismo, implica dar cabida a las vías de mediación social que ellos de por sí emplean para apoyarse mutuamente.

Por último, el análisis sugiere que la asesoría como medio para la implementación de reformas curriculares puede contribuir a su apropiación, por parte de los maestros, mediante la creación de comunidades de práctica (Wenger, 2001). Los comentarios de las maestras del estudio muestran una historia de aprendizaje compartido; interactuando a través del tiempo en la elaboración conjunta de tareas como la planeación, la evaluación y la realización de clases, ellas fueron rehaciendo visiones compartidas acerca de la enseñanza y el aprendizaje iniciales del lenguaje escrito, y creando simultáneamente un repertorio de estrategias y saberes compartidos sobre las maneras de implementar, en el trabajo del aula, la nueva propuesta; ambas características definen lo que es una comunidad de práctica y muestran su importancia para el desarrollo profesional de los maestros, tanto como para la incorporación de nuevas perspectivas a las prácticas cotidianas de enseñanza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, A. "Estudio de las transformaciones que sufren las concepciones de los maestros sobre contenidos geométricos en un curso de actualización", Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, 1996.



- Ávila, A. “Los usos reconocidos de los textos de matemáticas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, 1996, pp. 314-342.
- Ávila, A. “Los profesores y sus representaciones sobre la reforma a las matemáticas”, en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 93, 2001, pp. 59-86.
- Bajhtin, M. *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1989.
- Carbajal, A. “El uso de un libro de texto visto desde la etnografía”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 12, 2001, pp. 223-247.
- Cole, M. *Psicología cultural*, Madrid, Morata, 1999.
- Cole, M. e Y. Engeström. “Enfoque histórico-cultural de la cognición”, en G. Salomón (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 23-74.
- Chartier, R. *Sociedad y escritura en la edad moderna*, México, Instituto Mora, 1995.
- Erikcson, F. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza*, vol. 2, Barcelona, Paidós, 1990, pp. 195-301.
- Espinosa, E. “Un programa de formación docente en su realización cotidiana. Una aproximación etnográfica”, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, 1998.
- Espinosa, E., N. Secundino, M. Neri y E. Ramos. “La asesoría técnico-pedagógica a los maestros en servicio: retos y logros en el PRONALEES”, Reporte de investigación inédito, 2003.
- Ezpeleta, J. “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, 2004, pp. 403-424.
- Ferreiro, E. (coord.). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*, México, Siglo XXI, 1989.
- Flores, F. et al. “Análisis de los materiales instruccionales de ciencias naturales. Sus implicaciones en los cursos nacionales de actualización”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, 2004, pp. 199-228.



- Frigerio, G. “¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas?”, Documento de apoyo, *Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe*, 2000.
- Fuenlabrada, I. “Capacitación y actualización”, en I. Fuenlabrada y E. Weiss (coords.). “Las prácticas escolares y docentes en las escuelas multigrado de la educación primaria. Lineamientos para un nuevo modelo”, Reporte de investigación inédito, 1997, pp. 141-174.
- Fullan, M. y S. Stiegelbauer. *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*, México, Trillas, 1997.
- García, M. “El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado”, Tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV, 2002.
- Geertz, C. *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa, 1987.
- Gómez P., M. “El Programa Nacional para el fortalecimiento de la Lectura y la Escritura”, entrevista con Margarita Gómez Palacio Muñoz, en *Educación*, núm. 8, 1999. Disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8entre.html>
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata, 1996.
- Hiebert, J., R. Gallimore y J. W. Stigler. “A Knowledge Base for the Teaching Profession: What Would It Look Like and How Can We Get One?”, en *Educational Researcher*, vol. 31, núm. 5, 2002, pp. 3-15.
- Hutchins, E. “El aprendizaje de la navegación”, en S. Chaiklin y J. Lave (coords.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 49-77.
- Keller, C. y J. Dixon. “Pensar y actuar con hierro”, en S. Chaiklin y J. Lave (coords.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 141-158.
- Lave, J. *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós, 1991.

- Lave, J. “La práctica del aprendizaje”, en S. Chaiklin y J. Lave (coords.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 15-46.
- Lave, J. y E. Wenger. *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, México, UNAM-FESI, 2003.
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, México, FCE, 2001.
- Mercado, R. “Saberes and Social Voices in Teaching”, en Amelia Álvarez y Pablo del Río (eds.). *Education as Cultural Construction*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje y Universidad Complutense, 1994, pp. 61-68.
- Mercado, R. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, FCE, 2002.
- Moll, L., J. Tapia y K. F. Whitmore. “Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento”, en G. Salomón (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 185-213.
- Olson, J. *Understanding Teaching: Beyond expertise (Developing teachers and teaching)*, Londres, Open University Press, 1992.
- Pea, R. “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”, en G. Salomón (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001, pp. 75-125.
- Putman, R. T. y H. Borko. “El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición”, en B. J. Biddle, T. L. Good e I. F. Goodson. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, Barcelona, Paidós, 2000, pp. 219-310.
- Rockwell, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, IPN-CINVESTAV-DIE, 1987.
- Rockwell, E. y R. Mercado. “La práctica docente y la formación de maestros”, en E. Rockwell y R. Mercado. *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, IPN-CINVESTAV- DIE, 1986, pp. 63-75.



- Schön, D. A. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, 1992.
- SEP. *Libro para el maestro, Español primer grado*, México, SEP, 1998.
- Talavera, M. L. "Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico", Tesis DIE 14, México, CINVESTAV-IPN-DIE, 1992.
- Tardiff, M. *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.
- Tatoo, M. T. "Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, 1999, núm. 7, pp. 101-136.
- Tyack, D., Cuban. *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP, 2000.
- Torres, R. M. *La alfabetización infantil en el contexto de las nuevas políticas educativas. Una visión desde América Latina*, 1997. Disponible en <http://www.fronesis.org>
- Wenger, E. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Woods, P. *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Yurén, T. y S. Araujo-Olivera. "Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de la formación cívica y ética en la escuela secundaria", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 2003, núm. 19, pp. 631-652
- Ziegler, S. "Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años 90 en Argentina", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, 2003, núm. 19, pp. 653-677.

