

## Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina

DOI: [10.25009/cpue.v0i35.2824](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2824)

Recibido: 04 de enero de 2022

Aceptado: 09 de febrero de 2022

Ruth Mercado Maldonado

Instituto Politécnico Nacional, México  
[ruthmercadom@gmail.com](mailto:ruthmercadom@gmail.com)

Epifanio Espinosa Tavera

Universidad Pedagógica Nacional, México  
[espitave@hotmail.com](mailto:espitave@hotmail.com)  
ORCID: [0000-0002-3852-7145](https://orcid.org/0000-0002-3852-7145)

### Resumen

Presentamos una síntesis de la investigación cualitativa realizada en algunos países latinoamericanos sobre los saberes docentes en la enseñanza de profesores de educación básica (Argentina, Brasil y México). Desarrollamos un proceso interpretativo para conseguir una comprensión más compleja de los saberes docentes, considerando las especificidades contextuales de los estudios examinados. La investigación de los saberes docentes en la región creció y se diversificó desde los años ochenta y noventa. Examinamos dos temas claves en estas investigaciones: la naturaleza de los saberes docentes y los saberes para la enseñanza de contenidos específicos, como la alfabetización inicial. Se comparan las comprensiones sobre los saberes docentes propuestas en los estudios, incluyendo las desigualdades institucionales y sociales que se expresan en las escuelas y en la enseñanza en Latinoamérica. Los saberes docentes, que los maestros elaboran y se apropian en diferentes espacios sociales, principalmente en la enseñanza cotidiana, son cruciales para propiciar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos bajo las condiciones adversas en que tiene lugar la enseñanza en las escuelas de nuestros países.

**Palabras clave:** saberes docentes; enseñanza; formación docente; Latinoamérica; perspectiva comparativa.

### Ethnography and the Study of *Los Saberes Docentes* (Teaching Knowledge) in Latin American Countries

#### Abstract

A specific comparative framework that incorporates an interpretive process dedicated to developing a more complex understanding of teaching knowledge (saberes docentes in Spanish since this does not have the same meaning as teaching knowledge) incorporates the specific local contexts in which studies on teaching knowledge are conducted. Research on teaching knowledge within the region grew and diversified from the 1980s and 1990s. There are two key thematic contributions of this body of research: the nature of teaching knowledge and pedagogical approaches to teaching specific curricular content focusing on early literacy. Points of comparison between the different contributions of studies addressing teaching knowledge can be found. Additionally, institutional and social inequalities are manifested in schools and education in Latin American countries. Teaching knowledge, which teachers produce in and adapt to different social spaces (in other words, through practice), is crucial for fostering the development and learning of the students who attend school under the challenging conditions of the schools in these countries.

**Key words:** pedagogy; teaching; teacher training; Latin American; comparative framework.

## Etnografía y el estudio de los saberes docentes en países de América Latina<sup>1</sup>

### Introducción

La especificidad de los saberes para la enseñanza de los maestros y su producción, son temas centrales en los debates académicos latinoamericanos sobre la formación y la mejora educativa (Araújo-Oliveira, 2013; Borges & Tardif, 2001; Terigi, 2013). Su investigación en los diversos y complejos escenarios en que laboran los maestros es fundamental para calibrar la pertinencia y viabilidad de las frecuentes reformas curriculares homogeneizantes, impulsadas principalmente desde los años noventa del siglo pasado.

En este capítulo, presentamos una síntesis de la investigación cualitativa realizada en algunos países latinoamericanos (Argentina, Brasil y México) sobre los saberes docentes (SD). Emprendimos la síntesis como proceso interpretativo comprometido con una comprensión más compleja de los SD, con base en los estudios efectuados en contextos particulares (Noblit & Hare, 1988). Una empresa de tal naturaleza, aunque posible, conlleva retos epistemológicos, metodológicos y éticos, máxime cuando las investigaciones se realizan en diferentes países (Sánchez & Noblit, 2017) y, agregamos, diversos contextos y momentos históricos en cada uno de ellos. Obviarlos conduce a relatos esencialistas que, coherentes con la visión de quienes realizan la síntesis, supri-

---

<sup>1</sup> Versión en español de: Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). Ethnography and the Study of *Los Saberes Docentes* (Teaching Knowledge) in Latin American Countries. En G. W. Noblit (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of Qualitative Research Methods in Education* (pp. 1-20). Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780190643751.001.0001/acref-9780190643751-e-421?print>  
Con autorización expresa de Oxford Research Encyclopedia of Education.

men las diferencias de contexto, de perspectivas de los investigadores y de los propios sujetos participantes en esos estudios.

Desde nuestra experiencia etnográfica, asumimos los relatos sobre los SD no como descripciones de una entidad “estática e inmutable”, sino de “muchas realidades” en constante transformación (Noblit & Hare, 1988; Sánchez & Noblit, 2017). En el proceso interpretativo consideramos la “toma de perspectiva”, asumiendo que nosotros, Ruth y Epifanio, compartimos las nuestras sobre los SD y coincidimos, pero también discrepamos de otros investigadores. Ambos nos interesamos en la investigación de la enseñanza y la formación docente; Epifanio es además formador de profesores. El tema de los SD, que Ruth estudia desde los años ochenta, es constante en nuestros estudios y las tesis de posgrado que dirigimos.

Tomar perspectiva implicó “interrogar cómo los términos son utilizados por diferentes actores, cómo entienden el fenómeno central en cuestión, y cómo estos entendimientos hablan entre sí” (Sánchez & Noblit, 2017, p. 167). Durante la lectura identificamos similitudes y divergencias en los relatos sobre los SD. Ello nos obligó a discutir nuestra visión y la de los otros investigadores, y a tomar conciencia de que en las realidades documentadas, aunque similares, diferían significativamente los contextos y los sujetos estudiados, así como los propósitos y los acercamientos teóricos y metodológicos de cada estudio.

Rastreamos la producción latinoamericana sobre SD en los principales repositorios digitales de textos científicos (Redalyc, Scielo y Latindex) y en buscadores abiertos como Google, utilizando palabras clave como “saberes docentes” y “saberes pedagógicos”, términos utilizados indistintamente en algunos países como Chile. En los 258 trabajos identificados, advertimos diversidad de producciones (desde artículos de investigación hasta reflexiones y debates teóricos). Seleccionamos los estudios cualitativos (157, procedentes de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Venezuela), y los categorizamos en cinco campos temáticos (naturaleza, formación docente, enseñanza de contenidos académicos, enseñanza en reformas y contextos específicos, educación superior).

Tal cantidad y diversidad muestran la importancia alcanzada por el estudio de los SD, pero también la complejidad para sintetizarlos. Decidimos centrarnos en dos campos: a) la naturaleza de los saberes docentes, dada su importancia en los debates latinoamericanos que suscitaron el surgimiento de estos estudios, y b) la enseñanza de contenidos académicos en la alfabetización inicial; un tema controversial sobre el que se han planteado transformaciones pedagógicas complejas a los docentes. Varias publicaciones resumían sus resultados y evidencias empíricas, por lo que buscamos los estudios más amplios

referidos en los artículos como libros, capítulos de libros y tesis de maestría y doctorado. Privilegiamos estas producciones por la amplitud de sus descripciones y análisis.

Identificamos los principales temas comunes sobre los SD de las distintas investigaciones en cada campo por un lado y, por otro, las “metáforas” interpretativas construidas (Noblit & Hare, 1988). Desde una perspectiva dialógica en sentido bajtiniano, teniendo siempre presente los contextos nacionales y locales de los estudios (sin ignorar y considerando nuestras limitaciones), exploramos las relaciones de reciprocidad, de contradicción o de complementariedad entre las metáforas (Noblit & Hare, 1988). Inicialmente mostramos un panorama del desarrollo de la indagación de los SD en Latinoamérica; posteriormente presentamos la síntesis de cada uno de los temas y concluimos discutiendo algunas afinidades y discrepancias entre los estudios.

## 1. Desarrollo de la investigación latinoamericana sobre saberes docentes

La investigación cualitativa sobre los saberes de los maestros para la enseñanza ha cobrado una atención creciente, con intensidad y énfasis variados, en diversos países latinoamericanos desde los años ochenta del siglo XX.

Estos estudios reconocen la enseñanza como un trabajo específico que demanda de los maestros producir y utilizar saberes particulares para conseguir que los alumnos aprendan (Mercado, 2002; Suárez, 2007). Enfocadas en el examen de lo que dicen y hacen cotidianamente los maestros, las investigaciones pioneras en la región debatían con una orientación racionalista técnica de la docencia (Schön, 1992), predominante en el diseño curricular y en la formación docente, que ignoraba las especificidades de la enseñanza (Achilli, 1986; Pimenta, 1994; Rockwell & Mercado, 1986). Asimismo, discutían con la visión pedagógica y evaluativa del trabajo docente, dominante en la investigación educativa de la época, que etiquetaba a los maestros de “tradicionalistas” y los culpaba del fracaso escolar (Frem, 1994; Rockwell, 1986).

En estas investigaciones se asume que los SD están relacionados con los contextos sociales, culturales e institucionales en que laboran los docentes, están situados. No son reductibles o equiparables a los conocimientos disciplinarios transmitidos durante la formación, ni tampoco a los contenidos o enfoques pedagógicos curriculares.

La indagación inicial de los SD en Latinoamérica tuvo como interés central dar cuenta de su existencia, de su naturaleza, de sus fuentes y procesos de producción. Sin embargo, durante las dos últimas décadas se ha diversificado incluyendo la operación de esos saberes en diferentes campos y ámbitos (Ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Evolución de la investigación latinoamericana sobre saberes docentes (1986-2017)

Periodo/ Campos	Naturaleza	Formación docente	Enseñanza de contenidos académicos	Enseñanza en reformas y contextos específicos	Educación superior	Total
1986-2000	6	2	1	-	-	9
2001-2010	11	21	18	11	7	68
2011-2017	9	22	23	16	10	80
Total	26	45	42	27	17	157

**Fuente:** elaboración propia.

La evolución de estudios sobre los SD fue paralela a la instrumentación, desde 1990, de políticas sobre la formación y el trabajo docente provenientes de organismos internacionales (Beech, 2010; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). Aunque en formas diversas, los maestros fueron implicados en nuevas tareas derivadas de los procesos de descentralización y de gestión autónoma de las escuelas. Con variaciones entre países, enfrentaron nuevas condiciones laborales basadas en el mérito; la evaluación de su desempeño y de sus alumnos definen su ingreso a la docencia, el salario y, en casos como Chile (Manzi et al., 2011) y México (Secretaría de Gobernación de México, 2013), la permanencia en el servicio.

Las reformas curriculares implementadas desafiaron a los maestros a cambiar sus prácticas de enseñanza conforme al enfoque neoliberal de competencias, también incorporado en la formación inicial y continua de docentes. Estas reformas promovían cambios profundos en la enseñanza en educación básica y reformulaciones significativas entre la formación y la práctica educativa de los maestros. Ambos procesos incidieron en los propósitos y las orientaciones teórico-metodológicas de las investigaciones sobre los SD. Así, muchos estudios indagan las relaciones entre los SD y las propuestas pedagógicas promovidas en las reformas curriculares y en la formación docente.

En la diversificación temática de la investigación de los SD, confluyeron además diversas condiciones propias de los países latinoamericanos. Temas como la historia y las condiciones socioeconómicas y culturales de los países están presentes, por ejemplo, en estudios sobre SD en las escuelas multigrado en México y Argentina (Arteaga, 2011; Terigi, 2008), en la enseñanza de la historia local en poblaciones étni-

cas de Argentina (Turra-Díaz, 2015), así como en la enseñanza de la historia reciente que incorpora procesos políticos socialmente sensibles y polémicos como el régimen dictatorial en Argentina (González, 2011, 2014). Asimismo, varios estudios evidencian la impronta internacional de la evolución académica de las disciplinas objeto de enseñanza (Araman & Batista, 2013; Siqueira 2012), y la influencia de autores e instituciones propiciada por los flujos de académicos dentro y fuera de Latinoamérica (Anderson-Levit & Bueno, 2017).

## 2. La naturaleza de los saberes docentes y la centralidad de los estudiantes

En esta parte del capítulo presentamos la síntesis de los estudios argentinos, brasileños y mexicanos sobre la naturaleza de los saberes docentes (NSD): acerca de qué son los SD, en qué consisten y cómo se constituyen; cuáles son sus supuestos epistemológicos, sus contenidos, y su pertinencia para la enseñanza en los contextos de desigualdad, diversidad cultural y desatención estatal en nuestros países

Los estudios buscan comprender las fuentes de origen de los SD, la manera como los maestros los entienden y producen en su práctica, además de cómo funcionan dentro de las variadas condiciones regionales y locales. Se explora la relación de esos saberes con el aprendizaje y desarrollo de los alumnos, con las prescripciones curriculares y didácticas, o con los diferentes ámbitos escolares y sociales donde transcurren las experiencias profesionales y de vida de los profesores, entre otros factores intervinientes en la educación escolar.

Enseguida resumimos parte de nuestros procedimientos y describimos los estudios; posteriormente presentamos la síntesis basada en las metáforas identificadas (Noblit & Hare, 1988).

### 2.1 Construcción de la síntesis y descripción de los estudios

Identificamos 26 estudios centrados en la NSD, de los cuales tomamos 12 que aportaban las discusiones y comprensiones más robustas sobre el tema. Finalmente seleccionamos siete como base de la síntesis, tres de Argentina, tres de Brasil y uno de México (Tabla 2).

**Tabla 2.** Naturaleza de los saberes docentes

<b>Autores (a)</b>	<b>Objeto de estudio (b)</b>	<b>Metáforas/ autores centrales (c)</b>
Alliaud & Vezub, 2012	Percepciones de profesores: saber profesional docente	<i>Primero los niños</i> (Bolívar, Dubar, Dubet, Tenti)
Terigi, 2008	Saberes pedagógicos y de profesores en escuelas plurigrado	Invencción del hacer (Tyack y Cuban, Feldman, Connell)
González, 2017	Cambios y permanencias en haceres docentes	<i>Cambios en las permanencias</i> (De Certeau, Chervel, A. Chartier, R. Chartier, Viñao)
Borges, 2003	Concepciones docentes sobre componentes disciplinares en la enseñanza	<i>Amalgama de saberes</i> (Pimenta, Schön, Shulman, Tardiff)
Monteiro, 2002	Saberes que dominan los profesores para lidiar con los saberes que enseñan	<i>Profesor: autor de su saber</i> (De Certeau, Chartier, R., Chevallard, Novoa, Rockwell, Shulman, Tardif)
Zibetti, 2005	Apropiación/objetivación/ creación de saberes en la práctica docente	Saberes creados/apropiados en el trabajo (Heller, Mercado, Tardif, Vygotsky)
Mercado, 2002	La construcción social de saberes docentes	<i>Diálogo de voces sociales</i> (Bajtín, Chaiklín y Lave, Heller, Rockwell, Tardif)

**Fuente:** elaboración propia.

Los estudios comparados se realizaron mediante variadas metodologías cualitativas, basadas en cuestionarios para una gran diversidad de docentes (Alliaud & Vezub, 2012), en entrevistas no estructuradas (Borges, 2003) y en etnografías (González; 2017; Mercado, 2002; Monteiro, 2002; Terigi, 2008; Zibetti, 2005), tanto en primaria como en secundaria y en contextos rurales, suburbanos y urbanos.

Se busca comprender los SD en procesos escolares vinculados con problemas relevantes en la región: la docencia en primarias rurales argentinas con grupos multigrado (Terigi, 2008); la alfabetización inicial al instaurarse el sistema de ciclos en la educación básica brasileña (Zibetti, 2005); la enseñanza de la historia en secundaria, particularmente la relacionada con los últimos regímenes dictatoriales en Argentina y Brasil (González, 2017; Monteiro, 2002). Las dimensiones del saber profesional vinculadas con los SD en las percepciones de maestros argentinos de primaria y secundaria, las analizan Alliaud y Vezub (2012). Las dimensiones de los SD para los profesores brasileños de los grados superiores de primaria en la enseñanza de contenidos disciplinares, los examina Borges (2003). Por su parte, Mercado (2002) escudriña la constitución cotidiana de SD entre profesores y

alumnos como parte de los procesos formativos en que está implicado el trabajo docente en escuelas primarias mexicanas.

Las metáforas identificadas (Tabla 2, columna c) indican el carácter constructivo de los SD y la actuación principal de los alumnos y los profesores, involucrados en procesos donde se expresan sus diferentes perspectivas sobre el mundo social e institucional en el que se inscriben sus prácticas. Dada la continua referencia a los alumnos en los estudios, tomamos como eje de la síntesis su lugar preponderante en la NSD.

Conforme con Noblit y Hare (1988) consideramos estas metáforas como complementarias, en tanto que, desde diferentes ángulos, amplían la comprensión sobre el lugar que tienen los estudiantes en la producción de saberes para la enseñanza.

Las metáforas centrales de los estudios convergen mostrando la naturaleza constructiva y situada de los SD. Desde diferentes aristas, los relatos revelan cómo la construcción y ejercicio de los SD devienen tanto de los límites como de las posibilidades impuestas por las condiciones de enseñanza que son variables y heterogéneas en cada escuela. También dan cuenta de la diversidad de información y conocimientos provenientes de las fuentes a las que acceden los maestros a lo largo de su historia de vida personal y profesional, y, centralmente, de los grupos particulares de alumnos atendidos.

Aunque los estudios enfocan distintos aspectos de los SD, los estudiantes son mencionados por maestros e investigadores como referente principal en las preocupaciones docentes y en los saberes que producen. El interés por su aprendizaje y desarrollo personal es central en las formas como los maestros articulan conocimientos e informaciones de diferente procedencia, para producir modos particulares de enseñanza; realizables además, en circunstancias sociales e institucionales específicas.

A continuación relevamos tres ámbitos relativos a la enseñanza donde los estudios se complementan, desplegando los diversos modos en que los alumnos están presentes en la producción de los SD.

## 2.2 Finalidades de la enseñanza: transmitir y formar

Los propósitos de la enseñanza, al concretarse en el aula, implican complejas decisiones y acciones diversas que los maestros construyen desde el conocimiento que tienen de los alumnos, sus contextos de vida y de las expectativas que albergan sobre su formación como ciudadanos.

Con la metáfora “los niños primero”, Alliaud y Vezub (2012) destacan el lugar preponderante que los maestros de primaria y secundaria argentinos asignan a los estudian-

tes al definir los propósitos del trabajo docente, y al subrayar el conocimiento de ellos y sus contextos como el más significativo para realizar una mejor enseñanza. Esta prioridad es constante, aunque los maestros consideren poco valorado su trabajo y se desempeñen en condiciones laborales adversas. Esa convicción se mantiene aún entre maestros de secundaria, muchos de los cuales, en los tres países, ejercen en condiciones restrictivas para la docencia, como el multiempleo, numerosos grupos y alumnos, y cargas curriculares excesivas.

Las expectativas docentes sobre la educación de los alumnos rebasa la transmisión de conocimientos, aun cuando sean especialistas. Para ellos, lo esencial al enseñar es saber promover el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos críticos, responsables y pensantes, con perspectivas propias (Alliaud & Vezub, 2012; Borges, 2003; González, 2017; Monteiro, 2002); en los saberes que producen fusionan transmisión y formación. Monteiro (2002), con la metáfora “profesor autor”, interpreta estos SD como construcciones resultantes de articulaciones didácticas, axiológicas y del conocimiento disciplinario de los maestros. Expone cómo los SD de los maestros brasileños de Historia, en el nivel secundario, se expresan en estrategias de enseñanza que conjuntan: transmitir conocimientos históricos, fomentar valores de justicia y tomar conciencia sobre la explotación social en realidades pasadas y presentes.

### 2.3 La enseñanza con sentido

Conocer a los alumnos y sus contextos de vida es central en los saberes de los maestros dada su preocupación por que los contenidos disciplinares tengan sentido, les resulten comprensibles y puedan aprenderlos (Borges, 2003; González, 2017; Mercado, 2002; Monteiro, 2002; Terigi, 2008; Zibetti, 2005). Basados en ese conocimiento, crean modos de intervención específicos para que los alumnos relacionen sus intereses, experiencias de vida y conocimientos previos con los contenidos curriculares.

Esas acciones docentes se concretan aun en las más precarias condiciones, como las escuelas multigrado en zonas rurales remotas, y los maestros las perciben como necesarias desde su inicio en la docencia. Para los noveles, por su incipiente experiencia, es un reto lograr articular sus propuestas con los conocimientos previos y diversidades de los alumnos, máxime cuando sus referentes culturales difieren de las comunidades a las que llegan (Terigi, 2008). Pero aun para los docentes más experimentados, particularmente si laboran en escuelas multigrado, no son soluciones establecidas de una vez y para siempre, sino un reto y una preocupación continua. Terigi (2008) identificó esa preocupación

entre maestras argentinas de escuelas multigrado, tanto noveles como experimentadas. Los estudios de los tres países coinciden en que este saber es para los maestros un proceso constructivo, abierto y variable. Depende de la experiencia (González, 2017; Monteiro, 2002; Terigi, 2008), las condiciones de enseñanza (Mercado, 2002; Monteiro, 2002; Terigi, 2008), las comprensiones que cada maestro tiene sobre diversas propuestas pedagógicas y los contenidos disciplinarios (Borges, 2003; González, 2017; Mercado, 2002; Monteiro, 2002; Terigi, 2008; Zibetti, 2005).

En el interés de “hacer el conocimiento de la materia enseñable, comprensible, atractivo a sus alumnos” (Borges, 2003, p. 8), los maestros en los tres países recurren a los variados conocimientos y saberes de que disponen. Los “amalgaman” en formas heterogéneas y móviles según las imprevisibles y cambiantes necesidades de cada situación de enseñanza y de sus estudiantes (Borges, 2003; González, 2017; Mercado, 2002; Monteiro, 2002; Zibetti, 2005). Así, los maestros brasileños especialistas, aunque enfatizan el dominio de las disciplinas, recalcan que por sí mismo es insuficiente (Borges, 2003, p.8).

“Ensalada de conocimientos” es una entre otras metáforas de los maestros brasileños especialistas, para designar la heterogeneidad de sus SD y lo imprescindibles que son para conseguir que sus alumnos aprendan las materias. Consideran a todos los SD “indivisibles”, “importantes”; aunque “a la hora de la clase” “se jerarquizan” (Borges, 2003, p. 8). Mercado (2002) no estudió maestros especialistas, pero apreció posiciones semejantes entre los maestros mexicanos de primaria que atienden todas las materias del currículum. Utilizó la metáfora “diálogo de voces sociales”,<sup>2</sup> aludiendo a las formas en que los maestros se relacionan con diferentes conocimientos e informaciones, así como a las articulaciones que hacen entre éstos al responder a las situaciones específicas de enseñanza y de los alumnos.

Sean especialistas en una disciplina o no, trabajen en primaria o secundaria, los maestros requieren apropiarse de saberes que tornen familiares y accesibles los contenidos disciplinares para los alumnos. En su producción, los profesores engarzan el conocimiento sobre sus estudiantes con la importancia de los contenidos y las complejidades que aprecian para su comprensión por parte de los alumnos. Lograr este tipo de engarces es una exigencia en la enseñanza de los contenidos curriculares, los cuales comúnmente aluden a informaciones y procesos distantes de los alumnos, quienes, además, no necesariamente están interesados en aprenderlos.

2 Anderson-Levitt & Bueno (2017), en su análisis metaetnográfico sobre trabajo docente, compararon con una metáfora semejante esta obra de Mercado.

Monteiro (2002) identifica que los maestros brasileños de historia consideran los problemas de estudiar procesos sociales históricos para los alumnos, pues les resultan abstractos dada su lejanía espacial, temporal y cultural. Con su metáfora “maestro autor”, muestra cómo los profesores producen acciones singulares para familiarizar y poner en contacto a los alumnos con los fenómenos estudiados. Monteiro refiere el uso de relatos alternados con frecuentes preguntas para propiciar diálogos productivos con los estudiantes; o involucrarlos en el examen de ejemplos, analogías, comparaciones e incluso escenificaciones, tratando de vincular los procesos analizados con el mundo que conocen. No sólo logran así que estudiar la historia les sea atractivo, sino que accedan a la comprensión de procesos distantes en el tiempo, mediante sus similitudes y diferencias con sucesos contemporáneos familiares para ellos.

## 2.4 Organización del trabajo en el aula para atender a todos

Una de las condiciones más distintivas de la enseñanza es que se trabaja en un grupo de personas mediante interacciones múltiples donde se negocia cotidianamente la diversidad de expectativas, perspectivas culturales, familiares y cognitivas propias de los participantes. Aun en la asimetría característica de la relación escolar entre maestros y alumnos, éstos son sujetos activos respecto a los procesos sociales y de aprendizaje en que participan. La enseñanza demanda, entonces, de los maestros crear, reformular y articular SD heterogéneos, que respondan a las necesidades diferenciales y activamente expresadas por los alumnos y así propiciar el aprendizaje de todos.

Con la intención de atender las diversas necesidades de los niños frente al trabajo escolar, los docentes recurren a saberes constituidos generalmente en la experiencia, pues no suelen tratarse en ámbitos de formación docente.

Terigi (2008), mediante la metáfora “invenciones del hacer” (p. 138), explica los SD desplegados por las maestras para sortear las condiciones que constriñen las posibilidades de promover los aprendizajes en los alumnos de escuelas argentinas con grupos multigrado. Su expresión metafórica reconoce acciones docentes para organizar diversos agrupamientos de los niños, secuenciar los contenidos y gestionar el tiempo en la enseñanza, buscando incentivar a los alumnos en las condiciones que impone la atención simultánea de estudiantes pertenecientes a varios grados.

La autora encuentra, por ejemplo, la coexistencia de dos tipos de división interna de los alumnos que establece una profesora dentro del grupo multigrado. Una división los agrupa según el grado que formalmente les corresponde; en la otra, de acuerdo con

los avances sobre los contenidos que aprecia en los niños, independientemente del grado que cursan. De ese modo, en un aula de primero a tercer grado una niña de segundo podía pasar al grupo de tercero, dados sus progresos (Terigi, 2008). Estas decisiones toman tiempo, observación y deliberaciones de los maestros, lo cual significa elaboración de SD en la práctica, pues, como señala Terigi, eso no se los ha enseñado nadie.

En términos similares para los maestros mexicanos unigrado, Mercado (2002), bajo su idea de “diálogo de voces”, muestra que en sus clases dirigen sus explicaciones hacia todo el grupo, a la vez que especifican puntualizaciones para algunos de ellos. Por tanto, los maestros precisan conocerlos y percatarse, al momento, de la comprensión que cada uno muestra alcanzar sobre sus planteamientos. La autora identifica en esos procesos la articulación de distintos SD, como conocer las características particulares de los niños, sus posibilidades frente a los contenidos de cada materia, y el saber alternar la orientación de su enseñanza teniendo presente la dimensión grupal y la individual.

En otra relación complementaria, Mercado (2002) encuentra consistencia entre los maestros al configurar divisiones internas del grupo en subgrupos, de acuerdo con las dificultades y posibilidades de los alumnos ante las tareas escolares. Tales integraciones, no necesariamente explícitas ni permanentes, ayudan a los maestros durante el curso para diversificar su enseñanza considerando esas diferencias. En este aspecto, también se distingue el saber de los maestros sobre los progresos o rezagos de los alumnos y para actuar diferencialmente con ellos. Las relaciones complementarias entre las metáforas de Terigi (2008) y Mercado (2002) muestran los SD a partir de los cuales los maestros organizan y gestionan la enseñanza en maneras diversas, con la intencionalidad de promover, en la heterogeneidad de sus estudiantes, progresos en su formación y aprendizajes, dentro de particulares condiciones escolares y locales.

## 2.5 Incorporación de conocimientos derivados de procesos de formación docente

Con docentes de secundaria en la enseñanza de la historia en Argentina, González (2017) encuentra, con la metáfora “cambios en las permanencias”, que si bien los maestros de Historia argentinos continúan realizando prácticas recurrentes como las exposiciones orales o los cuestionarios, han incorporado a éstas la intervención activa de los estudiantes, incentivando que expresen sus aportaciones, manifiesten sus opiniones, pensamientos y deliberaciones sobre los contenidos. En esos procesos, González advierte cambios en los SD. A los saberes previos se articulan nuevas proposiciones vinculadas a corrientes cognitivas y constructivistas en una reformulación recíproca: la exposición docente de los

contenidos históricos se mantiene, al tiempo que se reformula su carácter unidireccional, impulsando la participación estudiantil para la comprensión y la construcción de explicaciones propias sobre los sucesos históricos. Se produce así una relación entre los SD previos y los conocimientos a los que acceden los profesores en ámbitos de formación continua, propiciando mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos.

En una relación complementaria, usando la metáfora creación-apropiación de SD, Zibetti (2005) devela las actividades de una maestra de primaria brasileña que elabora situaciones de aprendizaje para un niño con una condición especial, hasta lograr avances evidentes para todos en su entorno. Al analizar el caso, Zibetti interpreta que la maestra creó esos SD mediante un diálogo que sostenía entre los estudios que cursaba sobre alfabetización y sus observaciones del desempeño del alumno.

Por otra parte, desde la metáfora “diálogo de voces sociales”, Mercado (2002) analiza las acciones emprendidas por una profesora mexicana de segundo grado en una escuela rural, para desarrollar un proyecto de trabajo sobre texto libre con sus alumnos. Las producciones obtenidas los motivaron para proseguir con la escritura hasta el final del curso. Mercado entiende este proceso como una producción dialógica de SD, resultado de la deliberación de la docente con el curso sobre el modelo Freinet al que asistió, el análisis de la situación de sus alumnos sobre la alfabetización, así como de sus propias posibilidades para hacerlo.

Las comprensiones en González (2017), Zibetti (2005) y Mercado (2002) se complementan para mostrar cómo las propuestas que ofrecen los ámbitos de formación profesional a los profesores no se incorporan directamente a la enseñanza, sino mediante procesos deliberativos donde analizan, reelaboran y calibran su pertinencia para los estudiantes, configurándose la enseñanza en campo de reformulación y elaboración de SD.

### 3. Los saberes docentes en la alfabetización inicial

Los estudios de los SD en la enseñanza de contenidos académicos específicos, han cobrado un interés creciente desde sus inicios en la primera década de este siglo (al 2005 se produjeron cinco investigaciones, 12 en los siguientes 5 años y 22 para 2015). Son estudios de frontera por la confluencia de campos académicos diversos (Monteiro & Penna, 2011); aunque abrevan de las primeras investigaciones sobre la naturaleza de los SD, involucran las perspectivas teóricas de las disciplinas y de los enfoques pedagógicos para su enseñanza. En su desarrollo influyeron las reformas curriculares recientes, casi la mitad de los estudios indagaron las prácticas y los SD en la enseñanza de contenidos académicos, teniendo como referente las nuevas propuestas pedagógicas (NP).

Presentamos una síntesis de estudios brasileños y mexicanos sobre SD en la alfabetización inicial. En ambos países, como en otros latinoamericanos, el analfabetismo es un problema social histórico. Conforme se incorporan grupos sociales anteriormente excluidos de sus sistemas educativos, se han incrementado los índices de repitencia y deserción en el primer año de educación básica, principalmente por la dificultad para lograr que los niños aprendan el sistema alfabético de escritura (SAE) (Ferreiro, 1993). En este contexto, desde los años ochenta ha crecido el interés investigativo y el desarrollo de NP para la alfabetización.

Los trabajos pioneros de Ferreiro (Ferreiro y Teberosky, 1979), de orientación piagetana, se diseminaron ampliamente en Latinoamérica, inspiraron la experimentación de propuestas pedagógicas y su paulatina incorporación al currículum escolar (Ferreiro, 1989). Sus investigaciones evidenciaron la adquisición de la escritura como un proceso cognitivo en el que los niños, mediante su participación en eventos letrados, elaboran y reelaboran sus ideas sobre el SAE hasta comprender su naturaleza alfabética y sus convencionalidades.

Estos estudios alentaron fuertes cuestionamientos a las prácticas dominantes de alfabetización inicial, por su énfasis en la enseñanza directa de las relaciones grafo-fonéticas basadas en la repetición y la memorización. Prácticas tradicionales como el dictado, la copia y la lectura de palabras y frases, así como los textos utilizados por los docentes, fueron cuestionadas por centrarse en la codificación y la decodificación desvinculadas de los usos comunicativos de la lengua.

La máxima pedagógica “a leer se aprende leyendo y a escribir, escribiendo” se incorporó paulatinamente en las reformas curriculares para alfabetizar a los niños en los inicios de la escolarización. Tal tendencia se fortaleció con los estudios socioculturales y su concepción de la lectura y la escritura como prácticas sociales situadas.

A diferencia de México, en Brasil se acuñó el término *letramento* para referirse al aprendizaje de los usos del lenguaje escrito en diversas prácticas sociales, y se conservó el de alfabetización para el aprendizaje del SAE (Soares, 2004). En este sentido, se alude a esta perspectiva sociocultural como “alfabetizar letrando”.

En las NP, con variaciones, se espera que, desde el inicio de la escolarización, los niños enfrenten situaciones donde se lea y escriba con propósitos específicos. Que aprendan los usos y funciones sociales de los diferentes textos. Simultáneamente, se promueve una enseñanza reflexiva del SAE para el descubrimiento de sus convencionalidades. En suma, las NP demandaban transformaciones profundas y radicales en las prácticas y los SD tradicionales. Por un lado, las NP sustituyeron la enseñanza directa de las letras por una

enseñanza reflexiva e indirecta del SAE. Por otro, plantearon la enseñanza del SAE simultáneamente a la lectura y la producción de textos, contrario a la enseñanza secuencial de estos contenidos que los maestros practicaban. Asimismo, con las NP, en reconocimiento a las diferentes experiencias letradas con que los niños inician la alfabetización, se prohibió la reprobación en el primer año y se amplió hasta dos (México) y tres años (Brasil) el periodo para el aprendizaje del SAE.

Ambos países promovieron iniciativas para que los docentes se apropiaran de las NP y cambiaran sus prácticas. Resulta entonces comprensible que las quince investigaciones localizadas estudien las prácticas y los SD para la alfabetización teniendo como referentes las NP y la formación proporcionada a los maestros. Así, las prácticas y los SD, y sus relaciones con la tradición y las NP, son uno de los temas centrales que indagan y que retomamos como eje para organizar la síntesis.

En la síntesis consideramos ocho investigaciones brasileñas y dos mexicanas (Tabla 3). Se realizaron en escuelas primarias públicas de sectores populares, con condiciones materiales precarias; sólo una incluyó también maestros de escuelas privadas. Los directivos y profesores, con variaciones importantes entre escuelas, participaban simultáneamente en programas oficiales diversos que operaban de manera descoordinada.

Los profesores participantes tenían perfil semejante. Todas eran mujeres, sus edades oscilaban entre 20 y 60 años; la mayoría tenía estudios de licenciatura y algunas posgrado (más brasileñas que mexicanas), muy pocas mantenían estudios secundarios. Todas tenían al menos dos años de experiencia en alfabetización inicial. En Brasil, los profesores disponían de cursos exclusivos para alfabetizadores, aunque no los tomaron todas las maestras de los estudios. Algunas maestras mexicanas participaron en acciones locales de asesoramiento sobre las NP y otras en cursos breves de lenguaje, no específicos de alfabetización.

Los estudios relatan una diversidad de prácticas y de SD y sus relaciones heterogéneas con la tradición y las NP para la alfabetización. No obstante, las metáforas construidas (columna c, Tabla 3) proponen lecturas divergentes de tales relaciones y de los cambios potenciales que tienen con respecto a las tradicionales prácticas alfabetizadoras. Así, se advierten dos interpretaciones metafóricas que se refutan (columna d) (Noblit & Hare, 1988). Mientras una sostiene la persistencia de saberes oriundos de las tradiciones escolares (metáfora de continuidad), la otra (metáfora de hibridación) argumenta la producción de saberes novedosos. Esta contradicción, sin embargo, es aparente; los estudios parecen más bien complementarse cuando se considera la heterogeneidad de las prácticas observadas y los variados contextos locales de su producción.

**Tabla 3.** Estudios sobre prácticas y saberes docentes en la alfabetización inicial

<b>Autores</b>	<b>Objeto de estudio</b>	<b>Metáforas / autores centrales</b>	<b>SD y sus relaciones con las NP y la tradición</b>
Morais, 2009	Prácticas de letramento en la alfabetización	<i>Métodos tradicionales</i> (Soares, Kleiman, Mortatti, Cook-Gumperz)	Continuidad
Miranda, 2012	Representaciones de los docentes sobre la enseñanza del lenguaje escrito	<i>Tendencia a lo tradicional</i> (Vygotsky, Bajtin, Ferreiro, Teberosky, Soares)	
Arnoldi, 2014	Impacto de la formación en las prácticas de alfabetización	<i>Habitus pedagógico híbrido</i> (Bourdieu, Lahire, Elias)	Hibridación
Almeida, 2009	Saberes docentes para la alfabetización	<i>Mezcla de métodos</i> (Nóvoa, Soares, Vygotsky, Wallon)	
Oliveira, 2004, 2010	Prácticas de alfabetización en escuelas organizadas en ciclos	<i>Tácticas fabricadas</i> (De Certeau, A. Chartier, Chevallard)	
Cruz, 2012	Prácticas de alfabetización en escuelas organizadas en series y en ciclos	<i>Fabricación de prácticas</i> (De Certeau)	
Zibetti, 2005	Saberes docentes en la práctica de alfabetización	<i>Creación de saberes</i> (Mercado, Heller, Tardif, Vygotsky)	
Espinosa, 2014, 2015	Apropiación docente de reformas curriculares en la alfabetización	<i>Articulación de perspectivas</i> (Mercado, Wenger, Bajtin, Lave, R. Chartier)	

**Fuente:** elaboración propia.

Señalamos inicialmente cómo los estudios brasileños y mexicanos se complementan para mostrar un panorama de las complejas relaciones de los maestros con las NP y las tradiciones escolares en la producción de saberes para la alfabetización. Posteriormente, discutimos las bases en que suponemos radica la divergencia de interpretaciones.

### 3.1 La coexistencia de las NP y los saberes tradicionales

Las prácticas de alfabetización de los diferentes estudios, más allá de su diversidad, de las trayectorias profesionales y académicas de las maestras, y de sus condiciones de trabajo, movilizan una heterogeneidad de SD. Coexisten en diversas formas y con mayor o menor énfasis, saberes provenientes de la tradición (enseñanza directa) y de las NP (alfabetizar letrando).

Un interés central y común de las maestras brasileñas y mexicanas es que los niños se apropien del SAE, para que logren leer y escribir por sí mismos durante el primer año de primaria. A eso dedican mayor tiempo y atención, y es el propósito principal de los saberes que producen.

Este interés es clave en las relaciones de los maestros con las propuestas tradicionales y las contemporáneas, y en los saberes que recuperan, desechan, reformulan o crean para alfabetizar. Así, los maestros pueden compartir con las NP la importancia de que los niños se apropien de los diversos usos sociales de la escritura y, sin embargo, rechazar que la lectura y producción de textos baste para que aprendan el SAE. En este sentido, recuperan los saberes de la tradición, articulándolos a las proposiciones de las NP que consideran (y además han experimentado) útiles y pertinentes según progresan los niños en el aprendizaje del SAE.

La lectura de diferentes géneros textuales, aun cuando los niños no pueden leer por ellos mismos, es una de las proposiciones de las NP que diversas maestras brasileñas y mexicanas incorporaron a sus saberes para la alfabetización. Al compartir la lectura predominantemente de géneros literarios, como los cuentos o historietas, ponen en contacto a los alumnos con textos diversos y sus usos sociales junto con, o incluso en lugar de, los textos típicamente escolares para la enseñanza del código alfabético. Desde los saberes producidos orientan la lectura en la alfabetización para el disfrute y la distracción (Arnoldi, 2014; Espinosa, 2014), o para investigar y conocer (Espinosa, 2015; Zibetti, 2005).

En cambio, la producción de textos está menos presente en los saberes de las maestras, destacadamente entre las brasileñas estudiadas por Oliveira (2004, 2010) y Cruz (2012). La producción colectiva de textos, mediada por el maestro, es una de las proposiciones de las NP más desafiantes y desconcertantes para las maestras, en cuanto a sus aportes a la alfabetización de los alumnos cuando aún no saben escribir. Generalmente, en ambos países, otorgan mayor tiempo y atención a la escritura de textos conforme los niños van dominando el SAE. No obstante, algunas construyeron SD que armonizan la producción textual y la enseñanza del SAE, al participar en procesos formativos de colaboración e intercambio de experiencias (Espinosa, 2014; Zibetti, 2005), y al valorar positivamente el desempeño de los alumnos cuando experimentaban las NP (Espinosa, 2015).

La enseñanza indirecta del SAE es donde las maestras brasileñas y mexicanas se distancian más de las NP y retoman los saberes de la tradición (la enseñanza directa). Algunas maestras se alejan radicalmente restableciendo la enseñanza directa del SAE, los ejercicios memorísticos y los textos tradicionales. Estos saberes coexisten con otros más próximos a las NP, como involucrar a los niños en la lectura de géneros textuales diver-

sos (Arnoldi, 2014; Cruz, 2012; Miranda, 2012; Morais, 2009) e incluso en su producción (Cruz, 2012; Espinosa, 2015).

Otras profesoras muestran un distanciamiento más moderado: también recuperan la enseñanza directa tradicional, pero la articulan a la orientación reflexiva de las NP. Emplean, por ejemplo, los textos leídos como proveedores de palabras claves para enseñar letras específicas, al tiempo que propician cuestionamientos y reflexiones sobre las convencionalidades del SAE. Cesan estas acciones cuando los niños descubren el principio alfabético, pero las retoman ante dificultades específicas como la escritura de sílabas complejas; incluso trabajan una enseñanza más directa con los niños rezagados (Arnoldi, 2014; Espinosa, 2014; Zibetti, 2005).

En nuestra apreciación, la síntesis expuesta muestra la complementariedad de las investigaciones brasileñas y mexicanas. Da cuenta de la complejización de los SD para la alfabetización propiciada por el contacto con las NP y la investigación académica sobre el lenguaje. Como sugiere la síntesis, los saberes amalgaman, en proporciones y sentidos diversos, recursos provenientes de la tradición y de las NP. Dicha heterogeneidad, y lo que ésta representa, resulta problemática en su interpretación, tan es así que la divergencia de metáforas (continuidad, hibridación) pareciera no encajar con la síntesis expuesta. Exploramos enseguida dos hipótesis que intentan esclarecer las divergencias interpretativas.

### 3.2 Continuidad, ruptura o hibridación

Aunque todos los estudios testimoniaron la copresencia de la tradición y las NP, divergen al interpretar el sentido de las prácticas y los saberes con respecto a las tradiciones en la alfabetización. Por un lado, se ubican las interpretaciones que les sitúan como continuidad, la cual expresan mediante el uso de metáforas como métodos tradicionales (Cruz, 2012) y tendencia a lo tradicional (Miranda, 2012). Por otro, se encuentran las interpretaciones de las prácticas y los SD como producciones híbridas que imbrican la tradición y las NP; utilizan metáforas como mezcla de métodos (Almeida, 2009), habitus pedagógico híbrido (Arnoldi, 2014), tácticas fabricadas (Oliveira, 2004, 2010), fabricación de prácticas (Cruz, 2012), creación de saberes (Zibetti, 2005) y articulación de perspectivas (Espinosa, 2014, 2015).

En nuestra primera hipótesis, ambas posturas reflejan, en parte, la gran diversidad de prácticas y saberes para la alfabetización producida por los maestros. Divergen porque así de contrastantes, al interior de cada país, son las realidades sociales e institucionales en las que laboran los docentes estudiados, sus historias personales y profesionales, y las posibilidades de acceso que tuvieron a las NP.

Ante reformas desafiantes como las NP de alfabetización, las necesarias políticas gubernamentales de formación, por ejemplo, no siempre han sido acertadas (Espinosa, 2015) o bien han estado ausentes (Oliveira, 2004, 2010). Las metáforas de la continuidad son coincidentes con sectores de profesores con oportunidades marginales de acceso a programas de formación continua, o que participan en programas donde la teoría se examina al margen de los saberes construidos en la práctica (Arnoldi, 2014; Sarti & Bueno, 2007). Así, resulta comprensible que estos docentes los perciban distantes de la práctica cotidiana, poco útiles para enfrentar los problemas de enseñanza y, en consecuencia, recurran predominantemente a los saberes experienciales, aun cuando logren explicar las pretensiones de las NP (Almeida, 2009; Arnoldi, 2014; Espinosa, 2015; Miranda, 2012).

Por el contrario, las maestras que más articularon sus saberes experienciales a las NP, relacionaban sus logros con procesos formativos que consideraron valiosos. Participaron en programas que las involucraba en procesos colaborativos de planeación, evaluación y reflexión de las experiencias; con apoyo del coordinador, discutían dudas, problemas y alternativas de acción (Espinosa, 2014; Zibetti, 2005). Es decir, al tiempo que conocían las teorías y las NP, participaban en la coproducción de las comprensiones y saberes necesarios para implementarlas en función de las necesidades de la clase y las condiciones de trabajo de cada una (Espinosa, 2014; Espinosa & Mercado, 2009; Zibetti, 2005). El trabajo colectivo era además un soporte emocional para enfrentar los temores y las angustias de trabajar con NP cuyos resultados desconocían, situación que en los maestros alfabetizadores es particularmente mayor, por la vigilancia que maestros y padres tienen de los progresos de los alumnos (Espinosa, 2014; Talavera, 1992). El involucramiento del colectivo docente de la escuela en el diagnóstico y la toma de acuerdos sobre objetivos y estrategias de enseñanza, también fue un proceso que algunas maestras estimaron de ayuda para comprender e integrar al aula las NP (Cruz, 2012; Espinosa, 2015).

Otros aspectos, como la distancia entre los recursos requeridos para operar las NP y la precariedad de los existentes en las escuelas (Espinosa, 2015; Zibetti, 2005); entre las formas de trabajo exigidas en las NP y los respectivos ordenamientos institucionales locales, o entre las prescripciones curriculares y su pertinencia para orientar la enseñanza (Arnoldi, 2014; Oliveira, 2010), muestran las diversas realidades que enfrentaban las maestras en cada escuela singular. Y, en este sentido, las diferentes condiciones en que produjeron los acercamientos y distanciamientos de sus prácticas y saberes con respecto a las NP, así como las tradiciones de alfabetización que retrataron los diferentes estudios.

Con todo, conforme las experiencias documentadas, aun las maestras más alineadas a la tradición, manifestaron una posición activa ante las NP. Las metáforas de la continui-

dad dimensionaron el rechazo a la enseñanza indirecta del SAE, la escasa lectura y ausente producción de textos; poco consideraron en cambio la incorporación de la orientación reflexiva y de diversos textos de uso social que hicieron varias docentes. ¿Qué representan estas incorporaciones en términos de las prácticas y los saberes empleados por los docentes? ¿Es posible sostener la continuidad ante la presencia, aún incipiente, de recursos discordantes de las prácticas supuestamente replicadas?

Nuestra segunda hipótesis es que la divergencia de interpretaciones se asienta igualmente en concepciones diferenciadas de los investigadores sobre las relaciones entre la teoría y la producción de las prácticas y los SD. Smolka (2000) distingue dos visiones sobre la apropiación de los discursos sociales. En una, que denominaremos receptiva, la apropiación expresa la correspondencia de las acciones con las prescripciones y las expectativas de los discursos. En la otra posición, que denominaremos productiva, lo apropiado constituye una respuesta activa de las personas que puede diferir y oponerse a lo establecido y deseado desde los discursos sociales.

Consideramos que las metáforas de continuidad-ruptura se construyen desde la apropiación receptiva; las NP definen lo apropiado para la alfabetización frente a otras posturas como las tradiciones. En tanto que las metáforas de la hibridación se producen desde la visión productiva, las prácticas y los SD son respuestas activas ante diversas posturas de enseñanza, incluidas la tradición y las NP.

Así, sucesos comunes como la lectura de textos sociales diversos, reciben lecturas divergentes. Desde la visión receptiva, se interpretan como continuidad por su distanciamiento del trabajo previsto en las NP. Morais (2009), por ejemplo, observó actividades que proporcionan “diferentes experiencias con la escritura como el trabajo con las rondas, rimas, fábulas, entre otros géneros textuales” (p. 90). Cuestiona, sin embargo, dos aspectos que a su parecer contrastan con las NP. Por una parte, su uso articulado al método silábico para la enseñanza del SAE; “después del análisis del texto”, dice, las maestras “encaminan sus actividades para el estudio de las palabras, enfocando la formación de palabras nuevas, a partir de la unión de sílabas, reforzando el estudio de las familias silábicas” (p. 93). Por otro lado, cuestiona la pertinencia del uso dado a los textos para que los niños aprendan sus usos en las prácticas sociales. Así, considera un “equivoco” el uso de una canción infantil que emprendió una maestra, porque no exploró “los aspectos referentes a la musicalidad, ya que el texto sirvió como pretexto para el estudio del tema animales” (p. 126).

Al desviarse de lo esperado en las NP, las metáforas construidas desde la receptividad terminan por identificar las prácticas y SD en el uso de los textos como continuidad de la tradición. Así, Morais (2009) concluye que “la práctica de alfabetización está marcada por

el empleo de métodos tradicionales, ... a partir del énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura alfabética y no de los usos y funciones sociales de la escritura” (p. 98).

Desde las metáforas de la hibridación, sucesos similares son interpretados como respuestas activas de producción y reformulación de prácticas y saberes. Espinosa (2014), por ejemplo, describió el uso simultáneo y complementario que una maestra hacía de ambas perspectivas. Desde el inicio del ciclo escolar utilizaba la lectura de textos diversos, como plantean las NP, al mismo tiempo que recurría a la enseñanza silábica del SAE, proveniente de la tradición. Decía la maestra: con la enseñanza silábica los niños aprenden el SAE, pero los aprendizajes son “muy mecánicos”; con la lectura de los textos, en cambio, aprenden a “analizar, cuestionar, describir” (p. 332). Al considerar otros casos similares, Espinosa concluye que entre los docentes “la experiencia interviene como una voz que pondera y matiza proposiciones y recursos provenientes de perspectivas de enseñanza pasadas y presentes, a la vez que propicia su articulación en soluciones de trabajo singulares” (p. 327).

En nuestra apreciación, la adopción de las posturas receptiva o productiva se relaciona con los marcos teóricos empleados, particularmente con el estatus otorgado a las teorías que sustentan las NP. Aunque todos los estudios consideraron los supuestos teóricos y pedagógicos de las NP (p. e., Ferreiro, Soares), éstos fueron los únicos o tuvieron centralidad en los estudios de la continuidad, mientras que en los estudios de la hibridación tuvieron más centralidad las teorizaciones sobre la producción de las prácticas culturales (p. e., Bajtin, Bordieu, Chartier, De Certeau, Lave, Wenger), y los saberes en la enseñanza (Gauthier, Mercado, Perrenoud, Pimenta, Rockwell, Schön, Tardif).

## 4. Discusión y reflexiones finales

### 4.1 Un panorama más complejo de los SD

La investigación latinoamericana sobre SD progresivamente ha diversificado los campos y las perspectivas teóricas y metodológicas para su indagación, contribuyendo así a iluminar diferentes aspectos de los complejos procesos de su construcción.

La complementariedad encontrada en los estudios es comprensible, en buena medida, dadas importantes similitudes transfronterizas de su producción. El predominio, por ejemplo, de un modelo económico gravemente inequitativo; los contextos de pobreza, extrema en muchos casos, y de escuelas precariamente equipadas, en que trabajan los maestros, así como la rica diversidad sociocultural que contrasta con las políticas educativas estandarizadas neoliberales.

El panorama que complementan los estudios puede resumirse así: la enseñanza es una construcción social situada, cuya realización demanda creación e inventiva. Lograr la adhesión de los alumnos al trabajo, que aprendan los contenidos curriculares, es una exigencia de la enseñanza y una preocupación central de los maestros que no resuelven de una vez y para siempre. Qué hacer y cómo lograrlo, son saberes específicos que los maestros producen al enseñar en contextos culturales e institucionales diversos.

Los maestros producen los saberes en los avatares de la práctica, pero en su construcción confluyen, como invariantes procesuales, diversas fuentes: sus pequeños mundos de vida, el currículum, los colegas, la experiencia como alumno y docente, y la formación profesional. La articulación de esas fuentes y los saberes producidos son tan heterogéneos, móviles y plurales, como las intersecciones entre las historias de cada maestro, de cada escuela y de la vida social.

El advenimiento de la globalización, las nuevas tecnologías y la “sociedad del conocimiento”, renovaron la tendencia a culpar a los docentes por los magros resultados de los sistemas educativos. Desde ciertas miradas sociológicas, los maestros parecieran prisioneros de sus circunstancias adversas y paralizados ante los cambios en curso, pero el panorama que complementan los estudios de esta síntesis es diferente.

Los maestros y los saberes que producen no son indiferentes a las condiciones culturales y de pobreza de los estudiantes, más bien inventan prácticas y saberes para enseñar en circunstancias poco atendidas por la investigación, la pedagogía y la formación de maestros, como las escuelas multigrado. Tampoco son refractarios ante las NP generadas desde la investigación educativa reciente, pero no las asumen pasivamente. Las incorporan articulándolas a sus saberes y a sus intencionalidades formativas. Crean prácticas de enseñanza fusionando en formas heterogéneas, variables y móviles, la tradición y las NP, al tiempo que las prueban y calibran sus resultados.

La visión que complementan los estudios de estos tres países complejiza nuestro entendimiento de los procesos de continuidad y cambio en las prácticas y los SD; así como sus relaciones con las posibilidades o limitaciones que imponen las precarias condiciones sociales e institucionales para la enseñanza, las reformas estandarizadas para una realidad multicultural y las estrategias para la formación de los maestros. Al respecto, ante las ya limitadas condiciones de enseñanza, deben investigarse las repercusiones que tienen en las prácticas y SD las exigencias impuestas al trabajo docente por las políticas neoliberales, como la evaluación estandarizada de los profesores. Tales aportaciones son fundamentales, pues desde los sistemas educativos y ciertos enfoques investigativos, tiende a considerarse que la escuela, pese a todo, puede y debe mejorar la docencia y el aprovechamiento.

to de los alumnos, omitiendo incluir sus condiciones de producción. Asimismo, serían pertinentes estudios transfronterizos sobre procesos comunes, actualmente estudiados dentro de cada país. ¿Qué nuevas comprensiones podrían así resultar, por ejemplo, sobre los SD ante las reformas en diversas áreas disciplinares?

#### 4.2 Contextos sociales y académicos comunes y diversos

Propusimos la similitud de los contextos económico, social y cultural de los países latinoamericanos, para explicar el interés compartido por estudiar la enseñanza y los saberes que los maestros producen para realizarla. Sin embargo, el crecimiento y diversificación de los estudios es heterogéneo entre países. Más de 70% de las investigaciones localizadas proceden de Brasil y, en proporciones menores, de Argentina y México. Tales diferencias, conjeturamos, derivan de las particularidades del desarrollo de las comunidades de investigación académica y de la difusión en cada país. Brasil, por ejemplo, durante las dos décadas pasadas impulsó significativamente la investigación educativa y la formación de nuevos investigadores mediante los estudios de posgrado. El mayor desarrollo de la investigación de los SD en ese país pareciera también atribuible a la influencia temprana, desde los noventa, de autores de referencia internacional como Tardif y sus contribuciones a los intensos debates nacionales que prevalecen aún sobre la formación docente.

No obstante, el interés por los SD en Latinoamérica es más amplio de lo que testimonian los estudios aquí contemplados. Una producción considerable en Argentina y otros países, por ejemplo, desde la década de los ochenta y más intensamente en este siglo, enfoca la documentación narrativa por docentes de sus experiencias y saberes.

La asunción de tales narrativas como dispositivos para el desarrollo profesional docente y la circulación de saberes en el gremio, suponen formas novedosas de articular la investigación, los procesos formativos y la mejora de la enseñanza. Esta perspectiva abre nuevas e importantes preguntas de investigación, entre otras, acerca de su potencial para propiciar efectivamente las articulaciones supuestas y, sobre todo, sus efectos en los SD y las prácticas.

#### 4.3 Marcos teóricos explicativos y normativos

Los debates con las perspectivas racionalistas-normativas sobre las prácticas y los SD que sustentaron su estudio como construcciones propias de los maestros, permanecen abiertos. Advertimos ambas posturas en los estudios, a veces coexistiendo paradójicamente en una misma investigación.

Comprendimos el interés de los estudios apoyados en marcos normativos, por situar los aspectos de las prácticas y los saberes de los maestros que pudieran mejorarse en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, apreciamos la comparación con modelos pedagógicos explícitos o implícitos como si éstos pudieran replicarse al margen de las diversas condiciones sociales e institucionales de enseñanza; asimismo, notamos un escaso cuestionamiento a los modelos desde las prácticas y los saberes producidos por los maestros. Confrontados con modelos abstractos, las prácticas y los saberes cotidianos de los maestros, comúnmente se interpretan deficitarios, presos del tradicionalismo, lo cual resulta preocupante frente a la ola de evaluaciones estandarizadas con consecuencias laborales para los maestros en Latinoamérica.

Desde la perspectiva normativa, suelen cuestionarse en cambio las investigaciones apoyadas en marcos explicativos. Se argumenta que se basan en buenos maestros (algunas sí lo hacen) o que sólo resaltan lo positivo de los maestros estudiados. No obstante, en el desarrollo del campo se encuentran indicios de variantes investigativas interesadas en la confluencia entre ambas posturas y que, al acercarse a la docencia cotidiana, ponen a prueba las anticipaciones normativas que impiden captar la diversidad de los procesos que en ella tienen lugar, incluidos los SD. Sin ánimo de agotar el debate, cabe preguntarse por la realización de investigaciones compartidas entre investigadores de ambas perspectivas. ¿Cómo podrían beneficiarse una y otra de sus mutuas apreciaciones en estudios conjuntos? ¿Es posible?

## Lista de referencias

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7211>
- Almeida, A. R. (2009). *Os saberes docentes na palavra das professoras alfabetizadoras* (Tesis de maestría, Universidade do Oeste de Santa Catarina). Portal Domínio Público. [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=153747](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=153747)
- Anderson-Levitt, K., & Bueno, B. (2017). Teachers' work: comparing ethnographies from Latin America and the United States. En K. Anderson-Levitt, & E. Rockwell (Eds.), *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education Across the Americas* (pp. 119-148). AERA.

- Araman, E. M., & Batista, I. L. (2013). Contribuições da história da matemática para a construção dos saberes do professor de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 27(45), 1-30. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-636X2013000100002>
- Araújo-Oliveira, A. (2013). Apresentação do dossiê: o olhar da pesquisa em educação sobre o lugar e o papel dos saberes escolares disciplinares nas práticas docentes de professores e futuros professores: consequências para o ensino e para a formação docente. *Pro-Posições*, 24(1), 19-27. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000100002>
- Arnoldi, E. (2014). *Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais* (Tesis de maestría, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101110/pt-br.php>
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de profesores en escuelas con grupos multigrado*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Beech, J. (2010). La influencia de las agencias internacionales en las reformas de la formación docente en la Argentina y Brasil (1985-2002): un análisis comparado. En C. Wainerman, & M. Di Virgilio (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 39-56). Manantial.
- Borges, C. (2003). *Os saberes do professor da educação básica e seus componentes disciplinares*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/ceciliamariaferreiraborges.rtf>
- Borges, C., & Tardif, M. (2001). Apresentação. *Educação & Sociedade*, XXII(74), 11-26. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>
- Cruz, M. C. (2012). *Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças* (Tesis doctoral, Universidade Federal de Pernambuco). ATTENA, Repositório digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13009/1/TESE%20de%20Magna%20-%20com%20ficha.pdf>
- Espinosa, E. (2014). *Práticas de alfabetización en la primaria. Apropiación docente de nuevas propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E. (2015). *Enseñar a leer y escribir. Los proyectos didácticos en primer grado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Espinosa, E., & Mercado, R. (2009). La mediación social en la apropiación de una nueva propuesta para la alfabetización inicial. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 331-350. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022009000200008>
- Ferreiro, E. (Ed.). (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Siglo XXI.

- Ferreiro, E. (1993). Alfabetización de los niños en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 32, 25-30. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000967/096791s.pdf>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Frem, M. H. (1994). Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, 89, 39-47. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/902/909>
- González, M. P. (2011). Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca más. *Revista Escuela de Historia*, 10(2). <https://www.redalyc.org/pdf/638/63826076008.pdf>
- González, M. P. (2014). *La historia reciente en la escuela. Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2017). La Historia enseñada: una mirada a los cambios en las permanencias. *Educação & Realidade*, 42(2), 747-769. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623658035>
- Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Miranda, A. P. (2012). *Letramento e alfabetização: resgate do papel do professor no ato de aprender e ensinar* (Tesis de maestría, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-132325/pt-br.php>
- Monteiro, A. M. (2002). *Ensino de História: entre saberes e práticas* (Tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Monteiro, A. M., & Penna, F. (2011). Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, 36(1), 191-211. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>
- Morais, G. A. (2009). *Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico* (Tesis de maestría, Universidade Federal do Piauí). Portal Domínio Público. [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=153730](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=153730)
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. SAGE Publications.
- Oliveira, S. A. (2004). *O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos* (Tesis de maestría, Universidade

- Federal de Pernambuco). ATTENA, Repositório digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4651>
- Oliveira, S. A. (2010). *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos* (Tesis doctoral, Universidade Federal de Pernambuco). ATTENA, Repositório digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3686>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Autor. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- Pimenta, S. (1994). *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* Cortez.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Universidad Pedagógica Nacional, *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá* (pp. 15-29). <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20relevancia%20de%20la%20Etnograf%C3%ADa%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20de%20la%20Escuela%20-%20Rockwell.pdf>
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Sánchez, M., & Noblit, G. W. (2017). Border Relations: Speaking Across Ethnographies and Across Borders. En K. Anderson-Levitt, & E. Rockwell (Eds.), *Comparing Ethnographies: Local Studies of Education Across the Americas* (pp. 149-186). AERA.
- Sarti, F., & Bueno, B. (2007). Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131), 455-479. <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200011>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Secretaría de Gobernación de México. (2013, 11 de septiembre). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*.
- Siqueira, M. R. (2012). *Professores de física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea* (Tesis doctoral, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04102012-133540/pt-br.php>
- Smolka, A. L. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.

- Cadernos CEDES*, XX(50), 26-40. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>
- Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 71-110). NOVEDUC.
- Talavera, M. L. (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico* (Tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados-Instituto Politécnico Nacional.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: Argentina). FLACSO: Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales: Región Andina y América Latina. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (pp. 7-48). Fundación Santillana.
- Turra-Díaz O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>
- Zibetti, M. L. (2005). *Os Saberes Docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico* (Tesis doctoral, Universidade de São Paulo). Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-17122005-162957/pt-br.php>