



Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Departamento de Humanidades

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Cultura escrita y educación básica: un proyecto de investigación-acción participativa con docentes sobre la reflexión y enseñanza de la literacidad crítica

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Que presenta

Lic. Gabriel Arturo Servín López

“Becada(o) por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología”

Bajo la dirección de:

Dr. Juan Andrés Elías Hernández

Ciudad Juárez, Chihuahua

Noviembre de 2023

AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por brindarme la suficiencia económica para desarrollar esta investigación que, de ser posible, transitará de un circuito cerrado a un semillero del que broten ideas, trabajos, preguntas, proyectos compartidos y nuevas perspectivas sobre el diálogo, la maduración, enseñanza y aprendizaje de la literacidad.

Esta tesis que, por las actuales condiciones institucionales sobre las que descansa el quehacer científico, sólo puede registrarse bajo mi autoría, ciertamente es un trabajo en el que colaboraron activamente Andrés, Vero, Vane y Jaz, compañeros de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica, hilvanando los hilos de un porvenir esperanzador. Más que agradecerles, quiero hacer patente que éste es un trabajo *nuestro*.

Les doy las gracias a mis docentes, pacientes en mi acompañamiento, y a mis compañeros de generación: Itzel, Álex, Emmanuel, Yessy, Nat, Mike, Felipe, ilustres investigadores de los que, además de constituir una comitiva alegre, aprendí que la formación en colectividad nos anima a compartir, debatir, dilucidar, brindar por los pequeños y los grandes hallazgos. Son para mí un preciado y entrañable recuerdo.

A mi comité de lectores. Bety, Liliana, Tere: considero invaluable la paciencia, la enseñanza, la atención, la disposición y la exhortación de seguir trabajando con rigor, constancia, claridad y criticidad, en aras de concluir mi trayecto formativo de la mejor manera posible. Lo que aprendí de ustedes representa un antes y un después en mi ejercicio creativo, educativo e investigativo.

Por último, aunque las palabras no sean suficientes, agradezco a mi familia, que me apoyó desde la letra primera hasta el punto final de este documento. Les amo, porque abrazaron a este hombre cándido, voluble e indeciso en sus peores y mejores momentos.

Soy quien soy gracias a ustedes.

Y gracias a ti, lector, por tomarte el tiempo de nadar a través de este amplio relato académico. Anhele que su lectura no sea tediosa y que, sobre todo lo demás, incentive *la pregunta*.

RESUMEN

En este trabajo se describe, explica y problematiza un proceso de investigación-acción participativa con docentes de educación básica para la enseñanza de la lectura y escritura —es decir, de la literacidad— a partir de una perspectiva crítica. Las últimas investigaciones hacen hincapié en la importancia de concebir los procesos de lectura y escritura como prácticas sociales, lo cual implica que la introducción de un individuo a la cultura escrita depende de circunstancias sociales, históricas y culturales encima de los fundamentos lingüísticos y cognitivos. A partir de un paradigma crítico y cooperativo-participativo, se desarrolla una propuesta formativa articulada en dos fases: en la primera se conformó una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE) para generar diálogos horizontales, reflexionar en torno al rol de los docentes y la reivindicación de sus saberes y esbozar estrategias prácticas para la maduración de la literacidad crítica en niños; en la segunda, se realiza una observación-participante en las aulas de los participantes. Tras un análisis del conocimiento construido en colectividad a partir de tres categorías centrales —pedagogía crítica, sociolingüística y literacidad—, se presenta una articulación de resultados a modo de narrativa con el fin de rescatar las voces docentes de la comunidad y reivindicar el valor de lo literario en el discurso académico. Finalmente, en las conclusiones se responden los objetivos planteados al inicio del ejercicio de investigación relativos a la factibilidad de las comunidades de aprendizaje y la posibilidad de crear conocimiento horizontal.

Palabras clave: literacidad crítica, educación básica, alfabetización, nuevos estudios de la literacidad, sociolingüística, saberes docentes.

ABSTRACT

This paper describes, explains, and discusses a participatory action-research process with basic education teachers to teach reading and writing—that is, literacy—from a critical perspective. The latest research emphasizes the importance of conceiving reading and writing processes as social practices, which implies that an individual's introduction to written culture depends on social, historical, and cultural circumstances on top of linguistic and cognitive foundations. Based on a critical and cooperative-participatory paradigm, a formative proposal articulated in two phases is developed: the former, a Learning and Epistemic Community (LEC) was formed to generate horizontal dialogues, reflect on the role of teachers and the vindication of their knowledge and outline practical strategies for the maturation of critical literacy in children; the latter, a participant-observation is carried out in the classrooms of the participants. After an analysis of collectively constructed knowledge based on three central categories—critical pedagogy, sociolinguistics, and literacy—an articulation of results is presented as a narrative in order to rescue the teaching voices of the community and vindicate the value of the literary in academic discourse. Finally, the conclusions answer the objectives posed at the beginning of the research exercise regarding the feasibility of learning communities and the possibility of creating horizontal knowledge.

Keywords: critical literacy, basic education, literacy, New Literacy Studies, sociolinguistics, teaching knowledge.

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	2
TABLA DE CONTENIDOS	4
ÍNDICE DE FIGURAS, ILUSTRACIONES, TABLAS	7
PRELUDIO: ¿Por qué escribo como escribo? Una breve consideración	8
INTRODUCCIÓN	16
Docente: pilar del espacio áulico	19
Antecedentes: de políticas impuestas internacionales, formación docente y lectoescritura	22
¿Cuál es el problema?	31
Preguntas y objetivos de la investigación	39
<i>Status artis</i> : trabajos precedentes vinculados con la investigación.....	40
¿Por dónde se empieza?	40
Perspectivas metodológicas.....	49
¿Qué se ha encontrado?.....	52
I. APROXIMACIÓN TEÓRICA	60
Pedagogía crítica: nada es lo que parece.....	60
De la necesidad de asumir una teoría crítica	61
La reflexibilidad docente.....	65
Sociolingüística (¿lingüística aplicada?, ¿semiótica social? Algunas consideraciones).....	78
Sociolectos: orígenes y usos distintos de la lengua	81
Prestigio lingüístico: un problema que se manifiesta en las aulas.....	85
Literacidad: cultura letrada	91
Ligando la sociolingüística con las literacidades	92
Leer y escribir como prácticas situadas.....	95
Tres perspectivas en los actos de leer y escribir.....	98
Literacidad + ¿crítica?.....	102
II. PROTOCOLO DEL VIAJERO: ASPECTOS METODOLÓGICOS	106
Paradigma: la mira de la investigación está situada.....	107
Del enfoque cualitativo y el cuestionamiento de lo que damos por hecho	112
“Esto se hace así y asá”: sobre el método	114
Dándole forma al universo al que apunta la investigación.....	116
Plan de trabajo.....	122
¿Quiénes son los participantes que integraron la CAE?.....	125

¿De tin-marín...?, o de la elección racional de participantes.....	126
¿Yo cómo participo?	128
Caracterizando a la comunidad	129
La caja de herramientas: Técnicas e instrumentos.....	131
Entrevista: conversación con el otro.....	132
Guion de entrevista semiestructurada	133
Participar observando, observar participando	134
Guía de observación	135
Hermenéutica de la información construida	136
Consideraciones éticas	138
III. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN: NARRACIÓN DE UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN	141
Preámbulo	141
<i>Dramatis personae</i>	146
Prólogo.....	147
Índice analítico.....	148
[PEDAGOGÍA CRÍTICA] La creación de una posibilidad.....	149
Investigación-Acción Participativa y la CAE: la búsqueda de la horizontalidad.....	149
La reflexividad: una cualidad epistémica de la profesión docente.....	158
[SOCIOLINGÜÍSTICA] El respeto sobre las formas incorrectas de hablar, de leer	169
Rezago educativo o del monstruo deficitario	169
Variaciones sociolectales en el aula: la justicia sociolingüística.....	178
[LITERACIDAD] Una lengua para aprender, comprender, concientizar, criticar	188
Paradigmas de la literacidad: convergencias entre la experiencia personal, el discurso neoliberal y la práctica docente.....	188
Dialogando y deconstruyendo nuestras nociones de literacidad: hacia una literacidad crítica	205
[CIERRE].....	221
IV. CONCLUYENDO	223
Reflexiones generales	223
Aportaciones del estudio.....	¡Error! Marcador no definido.
Áreas de oportunidad para próximas experiencias formativas	234
¿Qué nos toca hacer como actores de la educación?.....	236
Cierre: broche de oro, plata o cobre	240
REFERENCIAS.....	242

ANEXOS	266
Anexo 1: Entrevista inicial.....	266
Anexo 2: Entrevista final	269
Anexo 3: Guía de observación de la primera fase.....	271
Anexo 4: Guía de observación de la segunda fase.....	272
Anexo 5: Carta de consentimiento informado	274
Anexo 6: Carta para acceso a planteles educativos.....	276
Anexo 7: Dictamen favorable por parte del Comité de Ética (CEI)	277
Anexo 8: Secuencia de actividades.....	278

ÍNDICE DE FIGURAS, ILUSTRACIONES, TABLAS

Figura 1 Esquema de las tres dimensiones de la literacidad	100
Figura 2 Dinámica interorganizacional de los distintos niveles del sistema educativo mexicano	238
Tabla 1 Preguntas y objetivos de la investigación	39
Tabla 2 Matriz de categorías	138
Tabla 3 Marcas textuales para indicar el origen de los extractos de trabajo de campo	145
Tabla 4 Personajes de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica	146
Tabla 5 Índice analítico.....	148
Tabla 6 Criterios de evaluación de las actividades escritas en el cuaderno	176
Tabla 7 Perspectivas de literacidad en el discurso de las docentes.....	189
Tabla 8 Dimensiones de la literacidad presentes en desarrollo de actividades de literacidad	194
Tabla 9 Orientaciones generales que cada miembro de la CAE propuso para hacer procesos de enseñanza de literacidad más críticos.....	219
Ilustración 1 Distribución geográfica de las escuelas donde se trabajará la segunda fase del proyecto ...	121
Ilustración 2 Ruta metodológica	124
Ilustración 3 Miembros de la CAE vía <i>Teams</i>	150
Ilustración 4 Comunidad de Aprendizaje y Epistémica dialogando	151
Ilustración 5 Reactivo de examen de Conocimiento del Medio, aplicado a alumnos de primer grado de primaria de Ciudad Juárez (proporcionado por Mesa Técnica Pedagógica).....	186
Ilustración 6 Espacio áulico donde trabaja Jaz con sus alumnos de primer grado.....	193

PRELUDIO: ¿POR QUÉ ESCRIBO COMO ESCRIBO? UNA BREVE CONSIDERACIÓN¹

Sea lo que sea una ciencia, es también una práctica que debe ser tan crítica sobre la forma de describir sus objetos de estudio como sobre la forma en que explica sus estructuras y procesos.

—Hayden White, 1991, p. 40.

Nunca me he considerado un buen escritor en ningún campo. Siempre he sido falto de esa chispita que tienen las personas que escriben poesía, narrativa, ensayo literario. Tampoco soy lo suficientemente sistemático como para elaborar un buen documento de tesis en el que se ensamblen a la perfección las pequeñas piezas que representan las unidades de análisis que le den sustento y rigor a mi propuesta. Tal vez sea para ti, lector, una situación desagradable que te adelante una penosa lectura. Nada más lejano de eso. Este ejercicio en el que se solapa el ejercicio reflexivo y simultáneamente creativo no surge de un capricho superfluo. Me gusta pensar que esto es una humilde pieza textual que, como piano que se toca en un cálido espacio ante el pretexto de una tertulia o

¹ Es atípico que un título tenga una nota a pie de página. Según los criterios de la *American Psychological Association*, las notas a pie de página no sólo no son necesarias, sino que, de ser posible, deben ser evitadas. Cuando estudiaba literatura en mi formación inicial, este segmento de la página era uno de los más usados debido a que se empleaba el aparato crítico latino-humanístico: toda cita se acompañaba de un signo gráfico que representaba una llamada y su consecuente apunte referencial con el nombre de la fuente, responsable u autore, datos editoriales, etc. Además, el pie de página, al más puro estilo de las ediciones críticas de textos literarios, fungía como un espacio en el que los autores o editores comentaban, aclaraban o divergían sobre el tema u otras adendas importantes. Insto a los lectores a que tengan paciencia y lean las llamadas a pie de página, pues, aunque extienden el documento, incluyen observaciones de interés, reflexiones, redirecciones, información que no cabe en determinado apartado pero que vale la pena mencionar. Puede argumentarse que esto sólo entorpece el flujo de la lectura, pero yo contraargumento con una pregunta y una sugerencia: ¿a qué responde la obsesión con la eficiencia de la lectura en el ámbito académico? Si respondemos que se debe a la rapidez con la que debemos leer para seguir produciendo conocimiento, nos veríamos en la necesidad de cuestionar nuestra incapacidad de digerir lenta y concienzudamente aquello que leemos, puesto que, de lo contrario, lo que estaríamos haciendo no es leer, sino consumir, tragar, arrasar con lo que leemos. Yo sugiero que me acompañen en estos pies de página, que nos arriesguemos a perdernos, que asumamos la no linealidad de este texto, otros textos, la vida misma.

velada literaria, convoca a los interesados y rescinde de la obligación a quien no tenga las ganas ni el gusto de leer un mamarracho.

No soy demeritorio con mi trabajo, porque procuro, en la medida de lo que me permite el caos de mi mente, apreciar lo que hago por el esfuerzo que le imprimo. Al momento de escritor esto, aprendo y me erijo como crítico de mis propias prácticas letradas. Soy un muchacho que egresó de una carrera de letras, que leyó los libros suficientes durante su trayecto escolar como para ensimismarse en buenas y malas obras cuando la realidad se desplegaba incómoda y abrumadora; puede que no tenga las mejores competencias para crear los textos más atractivos, sea cual sea el criterio.

Pese a esto, la escritura ha sido parte integral de mi vida desde que soy un niño. Fui un aficionado a los videojuegos en mis tiernos años. Vivir las historias a través de este medio estimuló mi imaginación a tal grado de que “escribí en mi cabeza” un montón de historias. Nunca las compartí con nadie porque yo mismo era mi espacio seguro. Ahí me perdía, diseñaba personajes y sus motivos, definía la congruencia de sus actos y, sobre toda actividad, me divertía. Ese contacto con narrativas personales coloreó mis tardes aburridas de domingo, coloreó la apabullante y violenta realidad de mi ciudad de origen, coloreó mis futuras aspiraciones como escritor que ya no sólo crea para sí, sino que construye otros mundos posibles a partir de los propios.

Mis intereses vocacionales eran casi obvios. Me decanté por los estudios en letras. Eran pocas las posibilidades en Juárez. No se ajustaban realmente a mi deseo por especializarme en escribir sobre esos mundos que me cautivaron en la niñez. Sentí, conforme fui creciendo, que no poseía el suficiente capital cultural para incursionar en el mundillo de los creadores de la excelsa literatura. Eventualmente, la pasión se debilitó. Sin saberlo con toda precisión, el círculo del arte me parecía

excesivamente competitivo. No sólo crecí en una coyuntura en la que se escribía desde los márgenes, sino que también crecí con esa idea aspiracional de ser *un autor*, y esto, aunque parezca mentira, permea hondamente en nuestras aspiraciones. Me dije a mí mismo: “si no soy capaz de crear, al menos me hago académico”. Quién lo iba a decir: desde la trinchera del discurso académico se fundan complicadas batallas en las que la competitividad y las tradiciones están presentes.

Faber (2007) refiere que la autoría individual es una relación claramente jerárquica que se consolidó con mucha fuerza a partir del siglo XX, después de que las producciones ensayísticas naturalizaran al sujeto que calla y lee a otro sujeto que escribe y está tentado a “convertir su discurso en un monólogo antidialéctico, de arrogancia profesional” (p. 88). Es en las esferas más altas de la cúspide cultural o académica en donde se determinan cuáles son las características de un escrito apropiado para cada género discursivo. ¿Por qué existe esa distinción marcada entre lo que se escribe en la academia y lo que se escribe en el ámbito literario? A lo mucho, parecen antojadizas la reprobación del uso de metáforas que “oscurecen lo que se quiere decir” o el impedimento de la lectura veloz, *eficiente* y productiva del consumo diario de *papers* que es cosa obligatoria cuando te metes de lleno en el trabajo de la investigación.

Cuando White (1991) escribe sobre el *relato* desde su trinchera histórica, atiende al problema de traducir lo que se conoce en relato. No traducir bajo la concepción de trasladar un texto escrito en una lengua y reescribirlo en otra, sino traducir como forma de articular las fortunas y vicisitudes de la humanidad en un relato coherente y con significado, que puede ser dado por uno o varios autores. Cuando se escribe sobre la realidad, el lenguaje nunca será suficiente para abordar *lo real*. Los hechos sueltos, objetivos, aquellos acontecimientos que *son* sin nuestra intervención sufrirán un arreglo para la construcción de un texto que atienda a su lógica interna y que integre la visión y los fines de quien lo produce. La realidad *es* y nosotros la significamos sin poder percibirla o

vivirla en toda su plenitud. Esto ya huele a discusión metafísica, pero es importante tomarlo en cuenta para argumentar a favor de una redacción libre.

Habrà quien refiera que esto no debería hacerse en espacios serios como “la academia”. Por el contrario, me parece que a la academia hay que *desacademizarla* un poco. Los textos épicos como *La Odisea* tienen eso de fascinante, de aventurero, sin dejar de ilustrar las intrépidas historias de Ulises y el resto de su flota y crear un sentimiento heroico en quienes escucharon el canto. Se trataba, además, de “lectura” colectiva, no en silencio ni de carácter netamente individual. Conuerdo con White (1991) cuando dice que la narración es uno de los fenómenos lingüísticos más universales de la humanidad, tan así que el paso de nuestras vidas se inunda de anécdotas, de chismes, de confesiones, de narrativas hiladas que dan a conocer *algo*, que tienen una intención comunicativa. Narrar nos obliga a jugar con la retórica, a mantener el interés de los receptores, a expresar y compartir lo que inunda nuestras cabezas, hacerles partícipes. Esto no es del gusto de las instancias académicas por “falta de claridad”, “poca precisión”, “poca concisión” —parámetros de una lengua tan sintética como el inglés, lengua en la que se sostiene la masiva maquinaria académica—. Quiérase o no, es justo admitir que la producción de “textos neutros” o de “grado cero” se rige por convenciones que no necesariamente son claras ni universales. ¿Quiénes lo determinan así y por qué seguimos adecuándonos a esas tradiciones? ¿Por qué seguimos perpetuando esa idea a través de nuestras prácticas letradas?

A propósito de esas arbitrariedades, hace poco emprendí una lectura gracias a unas recomendaciones de mi director de tesis. Busqué a Laurel Richardson y conseguí por internet un libro que retrata algunos aspectos pertenecientes al sendero académico que atravesó la autora. En *Fields of Play*, Richardson (1997) narra los obstáculos que traspasó en sus años de formación y enseñanza uni-

versitaria, así como las crisis “intelectuales” que padeció ante el cuestionamiento de los dispositivos académicos que emplean los grupúsculos de autoridad en materia de campos del conocimiento y desarrollo científico e investigativo. Richardson no reniega de los espacios académicos, sino de aquellas arbitrariedades que se dan por hechas, incuestionables por su peso institucional y tradicional. Pienso que es interesante la forma en la que explica cómo la sociedad de académicos coarta, invalida y rechaza la expresión de ideas que no se adecúan a puntillosos protocolos como la erradicación del “yo” en el discurso, a fin de dispersar cualquier espacio de duda generado por la muy temida *subjetividad* o el seguimiento de las ¿sugerencias? de manuales de publicación.

Ahora bien, vale la pena inquirir si *narrar* cuenta como tergiversación en beneficio de la dramatización. Podría ser en casos específicos, aunque coincido con White (1991) cuando refiere los casos de literatura no dramática ni teatralizada (refiriéndose específicamente a las producciones modernistas de Pirandello y Brecht). ¿Será el cientificismo capitalista, camuflajeado de asepsia discursiva, la condena de la producción académica? ¿Se tratará de una especie de código restringido que es usado por la élite universitaria? ¿Nos encontramos ante un “disgusto hacia el tipo de literatura que sitúa en el centro del interés a agentes humanos en vez de procesos impersonales y que sugiere que estos agentes tienen algún control significativo sobre su destino”? (p. 50). No pretendo dar respuesta absoluta a estos cuestionamientos, porque es en este ejercicio argumentativo, descriptivo y *narrativo* donde juego con las preguntas.

Además de la dimensión lingüística, ¿cómo me implica el uso de esta forma de emplear el lenguaje desde la dimensión educativa? La escuela, en toda su complejidad, puede ser un catalizador significativo de diferenciaciones sexogénicas, desde el reforzamiento de estereotipos de género —a las niñas, muñecas; a los niños, carritos—, hasta la renuencia a aceptar que existen personas no binarias —aunque eso represente un chiste, una moda o un simple delirio para ciertas personas que

evaden el cambio paradigmático—. Sé de sobra que el uso del gramema de género «e», presente a lo largo y ancho de este documento, deja indiferentes a pocos. Pese a las posibles repercusiones, me empeño en esta práctica letrada porque medito que su uso sostiene la representación y visibilización de la diversidad, lo cual atañe a una cuestión de derechos humanos (Huesca, 2018); asimismo, me siento obligado porque pertenezco a la comunidad LGBT+.² En Si la academia está viva, vale la pena contender con argumentos sobre por qué sí o por qué no deberían reprobarse estos usos. La discusión está abierta. El lenguaje, como les seres humanos, es inacabado. Como refiere Giammateo (2020), aunque no exista una supresión del género gramatical: “el uso de las formas inclusivas permite reflejar en la lengua diferencias percibidas por los hablantes en cuanto a su propia identidad y otorgar visibilidad a todas aquellas personas que no se identifican con la distinción binaria entre los sexos ” (p. 196).³

² Si alguien, supueste idólatra del APA y las buenas formas, señala como incorrecto el uso del lenguaje incluyente en un documento —como el presente que se elabora bajo dicho sistema—, es importante atenerse a lo que suscribe el apartado 4.18 del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología en su séptima edición. Trataré de hacer una traducción sobre lo que se menciona. Antes de elaborar las notas, quiero aclarar que en inglés es común que se utilice el pronombre singular «they» para referir a alguien que no se ajusta al binario «he»/«she» (lo que en español correspondería al «elle», que se sale del molde del «él»/«ella»). Voy a usar «elle» porque tal es el pronombre, junto con los gramemas de género empleados en artículos y sustantivos, usado extensivamente en el ámbito hispanohablante del internet. Usaré corchetes porque la escritura del manual es simplona e ineficaz en algunos momentos:

4.18 Singular «elle»: Los escritores tendrán que usar siempre el singular «elle» para referirse a una persona que usa «elle» como su pronombre [...]. Además, [se recomienda] emplear «elle» como pronombre genérico de tercera persona del singular para referir a una persona cuyo género es desconocido o irrelevante en el contexto de su uso. Aunque el uso de «elle» era desaprobado en la escritura académica, muchos grupos [que abogan por la defensa de los derechos de comunidades marginadas] y editoriales lo han aceptado y respaldado, incluido el *Diccionario Merriam-Webster* [...]. El uso de «elle» incluye a todas las personas, ayuda a escritores a evitar juicios sobre el género y *es parte del estilo APA* [las itálicas son mías].

³ Aunque existe una instancia académica que registra los usos lingüísticos (aunque con cierta lentitud apabullante, sobra decirlo) como la RAE, el lenguaje es cambiante como lo son nuestras categorías de pensamiento, prejuicios, ideas sobre el mundo. Ya lo enuncia Butler (1999/2022) cuando hace la siguiente pregunta, que, para prescriptivas de la lengua, se resuelve sencillamente con el uso del masculino universal sin poner en cuestionamiento lo que subyace en esa evolución lingüística concreta:

¿Qué ocurre con la idea [...] de que una persona transexual no puede ser definida con los sustantivos de «mujer» u «hombre», sino que para referirse a ella deben utilizarse verbos activos [así como sustantivos o pronombres] que atestiguan la transformación permanente que «es» la nueva identidad, o, en efecto, la condición «provisional» que pone en cuestión al ser de la identidad de género? (p. 13)

Por último, quiero terminar este breve apartado compartiendo una definición sagaz que escribe Dalmaroni (2009) sobre lo que es un proyecto de investigación. Excúseme el aparente desvío, pero me parece que esta cita textual sintetiza convenientemente la idea que quiero abordar sobre la necesidad de ser críticos con los discursos homogenizantes de la academia, sus medios y sus fines:

El “proyecto de investigación” es un escrito más bien breve cuyo primer propósito es convencer a un grupo de especialistas –los evaluadores que sean asignados para calificarlo– de que la investigación propuesta merece aprobación, acreditación institucional y apoyo [...]. El “proyecto de investigación” es un género discursivo (o un tipo discursivo) en el que las instituciones académicas codifican de modo no siempre explícito, algunas operaciones, prácticas intelectuales y de escritura; supone y a la vez es el espacio de ejercicio de una serie abierta de normas, valores y creencias epistemológicos, teóricos, metodológicos, retóricos y procedimentales que resulta inevitable problematizar cada vez que se reflexiona sobre ellos. (p. 19)

Nuestro lenguaje escrito, tanto así sus manifestaciones como sus convenciones, se transforman como nos transformamos nosotros. En estos lares académicos se asume que regirse mediante cuidados estilísticos de homogenización de estilo puede resultar idóneo para la comunicación efectiva de las ideas, o sea, para que entre pares puedan buscar y encontrar con inmediatez lo que necesitan para nutrir sus propios trabajos. En esta priorización de la eficiencia, se ahogan los gritos de las subjetividades. Estando a merced del caudillismo de la palabra, el texto escrito pasa a ser propiedad de unos pocos.

Los *logos* —en plural— son aprehendidos por los hilos del dominio institucional de la palabra, no sólo en cuanto a cómo se tienen que escribir las ideas, sino cómo deben ser pensadas —quizás sea una concepción inadvertidamente errada por parte de académiques apegadas a la tradición: como

si escribir fuese un verbo que pudiera separarse de nuestra actividad cognitiva—. Skliar (2015) aduce el achicamiento de nuestras potencialidades del lenguaje por las exigencias académicas: “da pena, mucha pena, la exigencia y la opulencia de ese lenguaje severo que se vuelve aliado de la normalidad, lo normal. Cuando decir o pensar crean un pacto espurio entre el lenguaje y la normalidad, algo del mundo acaba” (p. 46).

No poseo la verdad absoluta, así que estoy abierto a cualquier comentario relativo a mi forma de escribir. Quizás no genere conocimiento valioso y sólo me posicione en un punto intermedio entre aficionado de la literatura y un investigador mediocre. No obstante, pienso en aquellas personas que investigan y escriben, con una soltura literaria fascinante, textos que me atrapan e introducen a los hallazgos significados por otra subjetividad. Ya no me interesa el prestigio que me pueda granjear lo que escribo. Lo que me interesa es indagar y escribir. Me gustaría que ése fuera el motivante más importante de todos: descentralicemos nuestras prácticas letradas, animémonos a leer el mundo y escribir sobre éste desde otros lugares, creando nuevas posibilidades, nuevos mundos para ser leídos y descritos.

INTRODUCCIÓN

En este capítulo introductorio escribo algunos antecedentes sobre políticas educativas que tratan los campos de lenguaje y comunicación, la literacidad y la docencia. En general, persiste una noción de la lectura y escritura caracterizada como un bien intelectual que brota y crece mecánicamente ante estímulos idénticos de caso en caso. Comúnmente denominado “la lectoescritura”, este conjunto de saberes sobre la palabra se asume como el pasaporte esencial que da paso al mundo de las ideas, de la educación y de leer más y más libros con el propósito de continuar la tradición científica que nos han legado investigadores pretéritos, de *salir adelante*, o bien, como fin en sí mismo, leer y escribir por leer y escribir.

Es frecuente que la «literacidad» se traduzca al español como «alfabetización», pero las últimas investigaciones inciden en la importancia de concebir los procesos de lectura y escritura como prácticas letradas que están situadas social e históricamente. Esto significa que la formación integral de un individuo en el mundo de la cultura escrita depende de una serie de circunstancias que sobrepasan los fundamentos neuropsicológicos y cognitivos —no menos importantes— de sujetos que se inician en la lectura y escritura, más allá de lo que comúnmente se espera de una persona alfabetizada, o sea, que codifique y decodifique una serie de líneas consistentes en grafías, palabras y oraciones.⁴ La literacidad crítica es un enfoque que involucra el pensamiento en torno al texto, comunicarse con el otro, construir verdades, construir posibilidades, “comprender los factores de la realidad y buscar un sentido en el horizonte de la acción transformadora” (Bosar, 2021, Introducción, párr. 10).

⁴ Como una lectura complementaria a los significados, historia y propósitos de la alfabetización, sugiero la lectura de la entrada dedicada a dicho término: Pellicer, A. (2016). Alfabetización. Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación (Salmeron, A. M., Trujillo Reyes, B. F., Rodríguez Ousset, A. D. H. y de la Torre Gamboa, M., Coords). Recuperado en 13 de marzo de 2023, de <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=A&id=1>

Aportar conocimiento en torno a las literacidades constituye una de las razones por las que realizo este trabajo. Considero que todavía existen vacíos sobre este tema, y si bien he notado que muchos de los programas y currículos toman en consideración las nociones de socialización de la lectura y el desarrollo de la cultura escrita a partir de la lectura del mundo y la convivencia con otros, el término común sigue siendo la alfabetización y no la literacidad.⁵

Abordar los problemas de lectura y escritura desde el enfoque de la literacidad crítica implica reconocer el desfase sustancial entre la forma en la que se abordan la multiplicidad de textos fuera del aula y el modo en el que se intenta consolidar el conocimiento de la cultura escrita dentro de aquella. Formar lectores críticos es una prioridad que involucra el cuestionamiento de textos, relatos, discursos, su interpretación y, derivado de ello (Bosar, 2021).

Pero ésta sólo es la punta del iceberg. Conocer las cifras sobre el desempeño en el área de lenguaje de los exámenes estandarizados no sólo debería orillarnos a expresar una queja sobre “lo mal que estamos como mexicanos”, como si no hubiera causas y consecuencias más hondas que subyacen en dichos procesos, medios, fines y resultados. Desde una postura sociolingüística, se pueden apreciar las prácticas letradas vernáculas que poseen quienes no viven bajo la resaca del privilegio, pero esa apreciación hay que hacerla no sólo en cuanto a descripción, sino como punto de partida para idear soluciones —no siempre inmediatas— y reducir las brechas generadas por el impío sistema de desigualdades imperante en nuestra sociedad. Tal como lo refiere Hernández (2007), más que hablar de personas analfabetas o sin hábitos de lectura, habríamos de referir a “grupos sociales históricamente alineados, silenciados, excluidos y autoexcluidos de la economía, el conocimiento y la educación de la era global” (p. 20).

⁵ No obstante, siendo la definición de literacidad tan nueva, aún se encuentra en el terreno de la discusión; Theo Bosar (2021) propone como alternativa la definición de «alfabetización emancipadora».

Por mucho tiempo se han considerado los actos de la lectura y escritura como actividades aisladas, de soledad, de individualidad, de silencio y de prestigio, actos que dan etiqueta a la persona que los pone en práctica, de aquellos que poseen capital cultural y tiempo para informarse y componer, de quienes tienen el incentivo de la popularidad o la solvencia económica. Leer libros brinda prestigio; escribirlos erige una trayectoria en el mundo del arte o la academia. Empero, estas habilidades, elevadas como las aptitudes para sobrevivir en este mundo, no alcanzan a consolidarse más allá del desciframiento del código y la codificación.

Casi nadie pone en duda, inclusive quienes ostentan una visión más “liberal” de su enseñanza, que la lectura y la escritura son importantes. Mucho se habla sobre lo maravillosos que son los libros, lo bueno de hacer trazos bonitos, lo necesario de escribir con claridad y propiedad. En el proceso de elaborar didácticas eficientes para su enseñanza, comúnmente surge una pregunta: ¿cómo se enseña a leer y a escribir? Mas yo agrego, con independencia del logro temprano o tardío de la didáctica de la literacidad: ¿se lee *críticamente*, entre líneas? La literacidad crítica es un enfoque continuo cuestionamiento de lo que se lee y escribe, o sea, en cuanto a lo que se concibe como “logro” posteriormente a “adquirir” las habilidades de la lectura y la escritura.

En lo que respecta a la práctica de la docencia, se da —ya sea por tradición operativa o desconocimiento de los fines que pretende una reforma educativa— una hibridación entre los saberes docentes, aquellos que el profesorado ha madurado en su travesía profesional y personal, nociones promovidas a lo largo de una tradición epistémica, procesos desvinculados de *las otras realidades* y de los repertorios semánticos de actores de la educación (Barrera, 2016).

En concordancia con el objetivo general y los objetivos particulares de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada, es menester gestionar la labor investigativa a partir de tres Líneas Generales de Aplicación del Conocimiento (LGAC). En el proceso de consolidar hacia dónde apunta este

trabajo, sopesé, junto con las valiosas contribuciones y auxilios de mi director de tesis, Andrés, adscribirme a la línea de los *Procesos de Enseñanza-Aprendizaje y Trayectorias Académicas*. En atención a lo tocante a los Nuevos Estudios de la Literacidad: el interés por observar cómo se suscitan los procesos de *adquisición* de habilidades en lectura y escritura desde una postura sociocrítica, integrar discursos ajenos a lo que se espera dentro del salón de clases como producto de una tradición basada en una rigidez y academicismo desmesurado, dilucidar los efectos que esto tiene en el resto de las trayectorias estudiantiles, qué procesos, medios, métodos se pueden construir con el propósito de que aprender a leer y escribir trasciendan de su estado como actividades mecánicas y se erijan como recursos intelectuales que orienten al alumnado a desentrañar lo leído y escribir *situados* en un contexto de flujos constantes de información.

Docente: pilar del espacio áulico

Cambiar nuestras concepciones sobre enseñar a leer y a escribir, sobre la literacidad, no sólo puede conducir a una transformación de los paradigmas de la enseñanza y la consecuente evolución de su práctica —en términos de racionalidad práctica y no de lo que desean los no-tan-comprensivos-tomadores de decisiones—, sino también en el impulso por incentivar y auxiliar la maduración de la visión crítica de las infancias a través de la lectura y escritura. No es tarea fácil. Aunque el aprendizaje, enseñanza, práctica, desarrollo o maduración de la literacidad en todas sus dimensiones no son ni tendrían que ser prerrogativas de las instituciones escolares, es evidente que las expectativas generales en torno a la labor alfabetizadora residen, precisamente, en la modalidad de la escuela formal.

En ese sentido, resulta idóneo trabajar con docentes, pero ¿cómo? Valdría la pena, en congruencia con lo postulado, que este trabajo sea *con* y no *sobre* los docentes. ¿Cuál sería la idea de diseñar una pauta metodológica desde el escritorio del investigador institucionalizado —es decir, yo— sin

seguir perpetuando la lógica jerarquizante, basada en la transmisión de lo sabido por la persona académica y que transmite para su consecuente cumplimiento a quienes ejercen la práctica en las aulas? Ello significaría renunciar a las miras que inscribo en este ejercicio de reflexión y análisis que expondré a lo largo de este documento escrito. Insistiré, aquí y en otros apartados de esta disertación: no me gustan las recetas.

Numerosas son las condiciones que nos sujetan a cierta forma de actuar y pensar frente a la vida y a nuestro trabajo. Sin embargo, me parece de suma importancia que nos distancieemos epistémicamente de lo que damos por hecho y analicemos nuestra capacidad de agencia en un universo que, si bien nos limita, no tiene por qué delimitar nuestra forma de vivir.⁶ Es decir, si creemos en la idea de que la escuela y la comunidad educativa no tienen por qué ser reproductoras del pensamiento dominante todo el tiempo, podemos pensar en estos fenómenos educativos desde la *esperanza*. La educación puede ser totalitaria y reproductora de discursos de odio, pero toda habitación o círculo de seres humanos que intercambian y se cambian entre sí siempre representará una semilla del cambio.

No pensamos *con*, trabajamos aislados, postergando reuniones, convivios, experiencias colectivas, fiestas por estar ocupados, cansados, dispuestos a que la vida devenga en suspiros de estrés.⁷ Verticalizar la formación o asumir que tengo las herramientas necesarias para *educar* y no ser *educado*

⁶ De todos modos, insisto en que no se trata de hablar irresponsablemente sobre nuestra capacidad de agencia. Es una realidad que nos limitamos de hacer “lo correcto” porque nos constriñen las estructuras que habitamos. No obstante, me parece peligroso abrazar el determinismo, anular la aspiración al cambio. ¿Por qué estudiaría yo, por ejemplo, un posgrado? ¿Qué me motivaría a mí a seguir un protocolo de dos años para ser validado institucionalmente como maestro en investigación educativa aplicada? Yo me hago esta pregunta como estudiante que se prepara como académico, pero invito a quien sea que lea este documento —ya sean mis lectoras, Andrés, mi ser amado, algún estudiante en busca de información o yo mismo en una lectura futura— a que reflexione sobre su lugar en el mundo, lo que hace en el mundo, con quién interactúa en el mundo. Quien sea que piense que esto es un panfleto político, por favor, le insto a que se plantee por un momento por qué está donde está.

⁷ Donna Haraway (2019) especula sobre el destino del mundo en un ambiente caracterizado por la fragmentación de comunidades y el sentimiento generalizado de desolación entre las conciencias. La pregunta que formula nos orienta a ver nuestra realidad desde diferentes frentes y reconocer que un cuestionamiento de ese tipo requiere de respuestas complejas, incompletas, no necesariamente sujetas al criterio radicalmente racionalista: Su pregunta dice: “¿Qué pasa

es un despropósito que se inscribe en la forma neoliberal de hacer las cosas. Esta problematización se devela en la organización por roles de cada actor educativo. La configuración organizativa y burocrática de la educación en la actualidad es un síntoma de una problemática que Sergio Fernández (1997) evidencia a través de un cuestionamiento hecho a las prácticas asociadas a la Carrera Magisterial y sus mecanismos de ascenso:

¿La carrera magisterial es un instrumento de promoción horizontal, que impulsa la profesionalización de los docentes, y como resultado de ello contribuye a elevar la calidad de la educación, o por el contrario, dicho instrumento privilegia el control de la acción magisterial relegando lo educativo? (p. 213)

“Elevar la calidad de la educación” aparenta ser un objetivo noble, pero se ve oscurecido por el estímulo salarial que, dicho de dientes para afuera, es una dádiva, mas, ante la precarización del trabajo y la disminución del dinero “inyectado” en educación, adquiere la forma de herramienta de control e instauración de una cultura de la competitividad, la excesiva productividad y la diferenciación salarial (Sánchez y Corte, 2006). ¿Por qué trabajar en colectivo, si lo importante es “salir adelante” en mundo hostil donde es difícil movilizarse en la escalera del prestigio socioeconómico a menos de que se trabaje y se acuda a cursos y a experiencias formativas de diversa índole?⁸

cuando el excepcionalismo humano y el individualismo utilitario de la economía política clásica se vuelven impensables en las mejores ciencias [y] en todas las disciplinas e interdisciplinas? Seriamente impensables: no aptos para pensar *con*” (pp. 97-98).

⁸ “La exclusión que viven ahora los trabajadores, en este caso los maestros, ya no implica una relación con organizaciones sindicales o de lucha, pues la toma de conciencia de aquélla imposibilita una reacción organizada de movilización, porque en la exclusión derivada de las exigencias de la [Carrera Magisterial], de hecho, no existe grupo o entidad contestaria” (Sánchez y Corte, 2006, p. 312).

Con este proyecto depositamos nuestra fe en el trabajo colaborativo, un proyecto de investigación-acción participativa, intentando dilucidar la valía de no trabajar solos. Nuestras limitantes epistémicas no son obstáculos, sino señales que nos orillan a entreverar visiones, que alguien auxilie a ver lo que uno no ve, porque “dos cabezas son mejor que una”. Nos enfocaremos en la conformación de un grupo de docentes, con el fin de construir una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE); participamos docentes de nivel básico e investigadores, enfocándonos en criticar nociones infundadas, reificadas, dadas por hecho en el entorno educativo. Ostentamos una visión crítica de la educación, o cercana a ella, dispuestos a emprender una labor de estudio, investigación y reflexión de la propia práctica. Estas características no son determinantes, pero auxilian el encaminamiento de este ejercicio.

Antecedentes: de políticas impuestas internacionales, formación docente y lectoescritura

La crisis educativa, a la par de los contextos de desigualdad, se hace mayor. Como indica Romero Garza (2019), cada mandato ha querido dar solución a la crisis educativa, mas, a partir de los años sesenta, el enfoque del establecimiento de políticas se decantó por *policy* y no *politics*; en otras palabras, la perspectiva tecnócrata de los gobiernos prefirieron centrar su atención en el componente administrativo y no en el potencial carácter político de la educación. Esta visión tecnócrata del ámbito educativo ha propiciado una agravante mercantilización y eventual supresión de las actividades colectivas de la escuela, trasladando la educación a la esfera individual, lo que ha contribuido a su despolitización, tanto en el área de las prescripciones pedagógicas como en lo que se refleja dentro del espacio áulico (Feldfeber, 2009).⁹

⁹ Irónicamente, y de acuerdo con información que proporciona la misma OCDE (2006), México ha gozado de varios beneficios, entre los que se destaca: “las políticas públicas en los distintos ámbitos son contrastadas con la experiencia de las *mejores prácticas* [énfasis agregado] en el ámbito internacional” (párr. 3).

En relación con esto, es notable cómo se transforma la práctica discursiva de los espacios escolares: la educación pública pasa de ser una *institución social* que forma y emancipa a los estudiantes a una *institución industrial* que exige homogeneidad, en aras de obtener mano de obra para satisfacer las necesidades del mercado. Tal como lo plantea Aboites (2009): “[se] requiere una educación ahora convertida en mercancía y generadora de ‘productos’ de mercado (egresados)” (p. 70). Esta visión de la educación es particularmente peligrosa, ya que no sólo subordina al país en el que vivimos a un modelo de *la educación como mercado* que nos dice cuáles son las habilidades necesarias para sobrevivir en la «sociedad del siglo XXI» —realidad modelada a partir de un sueño globalista que se nos escapa como arena entre los dedos—, sino que, a la vez, se erigen las barreras de una cueva platónica que impide ver con claridad lo que está pasando ahí, afuera, en el mundo que habitamos.

Esto nos conduce a los alcances que ha habido en México en materia de formación docente. A raíz de las transformaciones que dieron entrada al leviatán neoliberal en el país —y a pesar del desmedro salarial de la clase trabajadora mexicana—, los programas de estímulos basados en el mérito personal manifiesto en evidencias como participaciones, cursos, artículos publicados, entre otras muestras tangibles del merecimiento para escalar y escalar hasta obtener un salario que entre en los parámetros de la dignidad. Estos estímulos institucionalizados son, por ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Estímulos a la Productividad a los Académicos y, por supuesto, la Carrera Magisterial en 1992 (Sánchez y Corte, 2006).

Dentro de la amplitud de actividades que pueden hacerse en este rubro se incluyen los famosos cursos y talleres por parte de la autoridad educativa, tutoría, observación y evaluación de la práctica docente y *su participación en comunidades de aprendizaje*. De esta multiplicidad de opciones para

la formación no puede sistematizarse sin tomar en cuenta la efectividad que ciertos proyectos pudieran tener en ciertos contextos, de modo que no hay caminos completamente asegurados para saber la evolución y el impacto de la formación continua (INEE, 2018). En México la mayor parte de la oferta de formación continua corresponde a cursos, talleres de capacitación y actualización de temas. Además de la alta demanda de experiencias formativas basadas en el curso, en la verticalización del conocimiento, la motivación de los docentes se suele basar en los incrementos salariales que le implica su asistencia (INEE, 2018).

En lo que respecta puntualmente a la cultura escrita, Kalman (2008) plantea someramente cómo el dominio de las prácticas letradas *dominantes* ha implicado, “desde la Antigüedad hasta el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración” (p. 111) un determinante del progreso, orden (sustentos positivistas), transformación y control, así como factores que influyen la conformación de nuestro sentido de la democracia, la estabilidad, el crecimiento y desarrollo económico y, recientemente, “para la competitividad en los mercados mundiales” (p. 111). En otras palabras, ser competente¹⁰ en lectura y escritura es atribuido al esplendor de una nación, como una destreza que por sí sola

¹⁰ ¿Por qué se habla de competencias? ¿Qué son o con qué se comen? En una página de la UNESCO (2010) se explica el «enfoque por competencias» como la adquisición de conocimientos que son *útiles* para el ejercicio profesional de alguna disciplina específica; por ejemplo, las competencias *necesarias* para formar lectores y escritores. Me llama la atención lo que anota la misma UNESCO sobre el propósito de un enfoque curricular por competencias: “el perfil de un educando al finalizar su educación escolar sirve para especificar los tipos de situaciones que los estudiantes *tienen* que ser capaces de resolver de forma eficaz al final de su educación” (párr. 2) [énfasis agregado]. ¿Y a qué responde ese *tienen que*? ¿En función de qué se fomenta este enfoque? ¿Cómo se determina lo de *no ser competente*?

La problematización de este concepto puede ser aún más fuerte si se toma en cuenta el origen y las circunstancias de su concepción (Aboites, 2010): a raíz del Proceso de Bolonia en los noventa, se pactó el *Proyecto Tuning* con el propósito de homogenizar planes curriculares en las instituciones de educación superior en Europa y abogar por llegar a un consenso sobre las *competencias* que idealmente debían adquirir —como si se tratara de un objeto que puede ser obtenido— les estudiantes para una formación exitosa. Posteriormente, y tras una decisión tomada por un número reducido de tecnócratas que aparentemente saben lo que hacen, el enfoque por competencias se trasplanta a Latinoamérica sin considerar las evidentes particularidades que nos diferencian de los europeos —eso y sin hablar de las diferencias intereuropeas que hay a lo largo y ancho de su territorio, incluyendo naciones no hegemónicas—. ¿Cuál es la intención de ello? Apelo a la afilada pluma de Aboites (2010): “simplemente responde a la necesidad de las corporaciones de tener en América Latina el capital humano provisto de una formación tipo Bolonia para sus iniciativas económicas” (p. 141).

puede derribar los muros del rezago y contribuir al avance de un país en términos de estabilidad económica, una noción de la lectoescritura que está enraizada en un campo epistemológico socialmente construido.

En vista de que la alfabetización es considerada el *remedio universal* de los problemas estructurales (o de “pobreza”, como aducen llanamente el circuito económico internacional) de las naciones (“su razón de ser es que constituye un bien inestimable para el individuo y para la sociedad en su conjunto” [Giacometti y Cortés, 2010, p. 45]), los procedimientos ya no se sustentan en un ideal social, sino en una operacionalización con fines de mercado que somete los aprendizajes significativos para la vida en un desarrollo *maquilarizado* de la adopción de la cultura escrita, proclive a la evaluación estandarizada. De cierta forma, individuos pertenecientes a instituciones como la UNESCO reconocen este fallo: “si los llamados ‘entornos alfabetizados’ no son operacionalizados e incluidos en las mediciones, éstos no son visibles para quiénes [*sic*] toman decisiones e implementan las estrategias de alfabetización” (Martínez y Fernández, 2008, p. 20).

De manera generalizada, en México se han seguido modelos de enseñanza y aprendizaje de la lengua española a lo largo de su historia que se caracterizan por basarse en distintos sustentos teóricos, enfoques y fines que se pretenden alcanzar en cada delimitación temporal.¹¹ En tiempos posrevolucionarios, es reconocible la campaña alfabetizadora de José Vasconcelos, de *enfoque tradicional*, en el que se preponderaba el conocimiento formal de los componentes morfosintácticos del lenguaje escrito, la práctica del trazo y la lectura en voz alta con el fin de *alfabetizar* a la

¹¹ Un modelo de enseñanza y aprendizaje de lengua, lectura y literatura toma como referente una teoría sobre lo que puede o no puede funcionar en su aplicación práctica. Aun cuando se puede delimitar la evolución de los modelos de enseñanza y aprendizaje en segmentos aproximados para entender *a grosso modo* la cuestión de los paradigmas de la literacidad en determinados periodos históricos, lo cierto es que, como plantea Feyerabend (2010), la ciencia —y toda actividad relacionada con nuestras fuerzas productivas— es un proceso histórico complejo y heterogéneo en el que las ideologías, los sistemas teóricos más refinados (y hegemónicos) y pensamientos tanto reflexivos como petrificados se cruzan, se fusionan, se superponen, se anulan, se confluyen, de tal modo que las prácticas y saberes de los docentes se determinan por un inmenso número de factores, sucesos locales, historias de vida.

población de su tiempo, predominantemente campesina, e impulsar la ilustración nacional en el entendido de que la educación es el motor de desarrollo de las naciones (Orozco, 2021).¹²

La visión hispanista de Vasconcelos fue debatida por quienes se suscribían al pensamiento indigenista (Guevara, 2002), pero terminó por sentar las bases para la realización de proyectos de educación indígena y rural, alimentados por el discurso posrevolucionario que desembocó en la *educación socialista*, reforma educativa en el periodo cardenista, envuelta en pugnas constantes por parte de sectores (conservadores y radicales) de la sociedad mexicana de la década de los cuarenta, y que, pese a ello, rebasaba los planteamientos de un socialismo ortodoxo con el objetivo de sintetizar “las distintas demandas y proyectos generados en la revolución, enfocados a darle una orientación a la escuela” (Sierra, 2002, párr. 58) y asumir una postura política en la enseñanza de las asignaturas. Se continuó con la labor de los años veinte en materia de alfabetización y se procuraron libros de texto, pertenecientes a la “Serie SEP”, para cultivar el *ejercicio de la lectura en voz alta* y promover la *discusión* de los textos, en los cuales figuraban las nociones y valores de la educación socialista (de Oca, 2002).¹³

¹² Es reconocible la labor titánica de la SEP con su campaña de alfabetización en tiempos de posrevolución, pero también es notoria la predilección sin disimulo de Vasconcelos (1956) hacia el componente hispánico de la herencia cultural mexicana, no sin un dejo de parcialidad en la expresión de sus ideas y su eventual concreción: “¿En qué espíritu nacional podríamos recaer nosotros, si prescindiésemos del sentir castellano que nos formó la Colonia? ¿Existe acaso en lo indígena, en lo precortesiano, alguna unidad de doctrina o siquiera de sentimiento capaz de construir un alma nacional?” (pp. 16-17). Lo anterior fue escrito después de la campaña alfabetizadora, pero el Vasconcelos refirió lo siguiente en uno de los circulares de la campaña de alfabetización en 1920:

Se recomienda a los Profesores Honorarios que enseñen a leer y escribir el idioma castellano, haciendo notar que es la lengua de una de las razas más ilustres del mundo, que cuenta con noventa o cien millones de habitantes repartidos en la zona de más porvenir en toda la tierra, y que por lo mismo, esta raza está llamada a grandes destinos, que acaso ninguna otra podrá igualar. Se les hará notar que el conocimiento de la lengua castellana hace ingresar al que lo tiene en los dominios materiales y morales de esta nueva raza joven llena de promesas. (Vasconcelos, 1950, pp. 31-32)

¹³ La transformación paulatina del discurso fundado en las bases de la revolución del país registró un quiebre a partir de los gobiernos de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán y Adolfo Ruíz Cortines en el tenor de una industrialización acoplada a los modelos de desarrollo capitalista a los que se introducían otros países de manera global (Guevara, 2002). Esto produjo el deslindamiento de los esfuerzos en la educación rural y, subrepticamente, el discurso social de la educación, cosa notoria desde la reforma aprobada en 1939, que intentaba “limitar los alcances de la educación socialista” (Olivera, 2002), moción que generó eco entre los tomadores de decisiones que sumaron sus esfuerzos para la propagación de dicha iniciativa. De hecho, una de las tareas de Véjar Vázquez, segundo secretario de la SEP en el sexenio de Ávila Camacho, consistió en “atemperar ideológicamente los planes de estudio; combatir a los elementos

Haciendo un salto a las postrimerías del siglo XX, basados en principios del paradigma *estructuralista*, se incentivó *el método global de análisis estructural*, enfoque sistemático que aborda la lengua en niveles fonológico, morfológico para pasar a estructuras más amplias como frases, cláusulas y oraciones. Más adelante, tras el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica hasta la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), se consolidó, a partir de las teorías derivadas de las ciencias cognitivas, el enfoque por competencias, para lo cual se adoptó un modelo *comunicativo funcional* que valora aspectos de escucha, habla, lectura y escritura, así como funciones de adquisición, producción y comprensión de lenguaje que constituyen, en suma, los elementos idóneos para adquisición de la competencia comunicativa (Orozco, 2021).

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, se revela la Estrategia Nacional de Lectura. Con este programa se pretende recuperar la dimensión afectiva de los lectores con los libros mediante la promoción, la participación en la construcción de la paz mediante el diálogo y el enriquecimiento del conocimiento para “ensanchar [la] conciencia” (Gobierno de México, 2019, párr. 2). Aún queda por conocer si la importancia de la interacción y la afectividad en esta estrategia de lectura coincide con los alcances de literacidad. Lo que sí se conoce es el empleo del término en el Diario Oficial de la Federación (15 de mayo de 2019), decreto en el que se derogan algunas disposiciones relacionadas con el artículo 3º, 31º y 73º de la Carta Magna con el propósito de destacar el carácter humanista, con enfoque de derechos humanos, que caracterizará, en teoría, la educación en este mandato. Llama la atención el uso de los términos “lecto-escritura” y “literacidad” como nociones

radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; buscar la unificación del magisterio; incorporar y activar la acción de la iniciativa privada en la enseñanza” (Sotelo, 1981, citado en Guevara, 2002, p. 25).

separadas, que denotan un entendimiento del currículum como estrategia elaborada por segmentos no interconectados. De ahí en más, el decreto no se extiende en dicho respecto:¹⁴

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, *la lecto-escritura, la literacidad* [énfasis agregado], la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (párr. 3)

La inclusión de «literacidad» en un listado de este tipo trae lastres teóricos que deben ser aclarados: la literacidad no es una asignatura nueva ni una milagrosa receta técnica para lograr la suficiencia lectora y escritora en el menor tiempo posible, sino un enfoque —de surgimiento reciente en las discusiones sobre lectoescritura— que contempla un *continuum* de “habilidades, conocimientos, conductas y actitudes complejamente relacionadas e interconectadas en distintos dominios de la vida” (Orozco y Pérez, 2021, p. 7), vinculado a las prácticas de lectura y escritura dentro y fuera de los espacios escolarizados. Por lo tanto, no se puede hablar de una “materia de literacidad”, sino una *manera* de enseñar y aprender a leer el mundo y transformarlo con la propia vida” (Bosar,

¹⁴ Diario Oficial de la Federación (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se aboga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019. En el artículo 30º, fracción II, tratante a los contenidos de los planes y programas de estudio impartidos por el Estado, se estipula lo siguiente: “El conocimiento de la lecto-escritura y la literacidad, para un mejor aprovechamiento de la cultura escrita”. En este caso ocurre lo mismo que en lo establecido en la Carta Magna. De este artículo se deriva la fracción XX, que dicta: “El fomento de la lectura y el uso de los libros, materiales diversos y dispositivos digitales”. La redacción sugiere la premisa de la Ley del Fomento de la Lectura y el Libro, así como un aderezo de lo que se ha hablado últimamente en cuanto a literacidades digitales. Sobre esto último, véase Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160.

2021, ¿Por qué la literacidad debe ser crítica?, párr. 10) que trasciende la estructura parcelaria del conocimiento que definen a los mapas curriculares de la educación moderna (Tiramonti, 2011) —y que se pretende superar con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana—.

En Chihuahua, la Ley de Educación (1997) integra de manera general las responsabilidades que tiene el estado en materia educativa. Es claro que la ley a nivel estatal no procura una unidad ni cohesión en cuanto a la orientación paradigmática de los procesos educativos, puesto que en el documento se describen algunas nociones inconexas. En primer lugar, se define a la educación como un “servicio público prioritario y un bien social que, por tanto, es responsabilidad del Estado y la sociedad” (Art. 1), descripción elemental que se complementa con rasgos de criticidad: “Es el proceso *dialógico* permanente de análisis y reflexión crítica que contribuye al desarrollo integral del individuo y la transformación de la sociedad” (Art 2, I).

En este mismo tenor, se enfatiza el significado del proceso educativo desde una mirada crítica, favorecedora del diálogo entre los actores educativos sin hacer distinciones verticales ni jerárquicas; reconoce, asimismo, la naturaleza cambiante del fenómeno educativo como teoría-práctica situada en un punto de la historia. El proceso educativo es una interacción intencionada entre sujetos en torno a un objeto de estudio y situado en un contexto sociohistórico a partir de un diálogo genuino, humanista y emancipador en el margen de un entorno que sea propicio para estos fines (Ley de Educación, 1997, Art 2, VI). En el mismo artículo, particularmente las fracciones IV y V, se ofrece lo entendido por “educando” y “docente”, respectivamente, en los que se perpetua el modelo tradicional y directivo del proceso educativo; mientras que el primero sólo forma parte, a secas, “del proceso educativo del Sistema Educativo del Estado de Chihuahua”. El docente tiene más agencia en contraste, porque se trata del sujeto que facilita, promueve, coordina y organiza “el proceso educativo”. Por una parte, el archivo sugiere que la educación se funda sobre la base

del diálogo, pero no se le da continuidad a la idea y se termina por relegar al estudiante a una posición de “formar parte de”.¹⁵ En varias fracciones del artículo 116° se hace alusión a la implementación de *programas compensatorios* para combatir la pobreza y alfabetizar a la población adulta. El mismo artículo concede a la Autoridad Educativa Estatal la facultad de “implementar políticas públicas, programas, proyectos y acciones dirigidos al fomento de promoción de la lectura de la Entidad”, esfuerzos que se han consolidado en el Programa Estatal de Lectura (PEL), que en el 2002 fue decretado como programa educativo y cultural permanente e interés social. Del PEL emerge el concurso literario *Don Quijote nos invita a leer*, que hasta 2005 contempló a todos los niveles de Educación Básica (SEyD, 2020).

En la nueva edición del concurso se reconoce que la lectura es importante porque “no hay especialidad profesional en la que no se requiera de una práctica lectora que actualice constantemente los conocimientos para hacernos más *competentes* día a día” (Secretaría de Educación y Deporte, 2020, p. 3). En realidad, en cada una de las políticas o programas mencionados con anterioridad, se presume la difusión del libro y del acto de la lectura como un fin en sí mismo, de tal modo que, al aumentar “la calidad” de la enseñanza, los alcances se ven limitados a la resolución correcta de

¹⁵ Con esto no quiero decir que la inclusión de una terminología coherente cambiaría la concreción de la política en la práctica educativa, pero al menos es posible sugerir que, desde las esferas del Estado, la política educativa chihuahuense descansa sobre bases no actualizadas que aún depositan la confianza en el enfoque por competencias de acuerdo con las fracciones XIII y XIV del artículo 2°. El problema con ello reside en que, como destaca Díaz (2006), la polisemia de la noción *competencias* es muy debatido dentro del ámbito pedagógico y se le suele atribuir, además de su inocente comparación con las “habilidades y aptitudes a desarrollar”, un sentido relacionado con el mundo laboral, en concreto con la formación de técnicos medios y la definición de sus trayectorias desde una postura economicista. Añado, con el riesgo de ser sumamente quisquilloso, que el documento presenta otros elementos discordantes de la visión que se presenta en un inicio: se establece que las diligencias educativas se realizarán mediante la colaboración entre las instancias públicas y privadas y que se contará con el auxilio de los sectores productivos y los promotores de cultura, *en ese orden*.

reactivos de un examen o en la victoria de una pelea campal por el estímulo, tipo de confrontaciones instrumentales de los talentos de los niños que eufemísticamente reciben el nombre de “concursos”.

En el Catálogo de las acciones y programas de formación en 2020, 2021 y 2022 en Educación Básica, complicado por la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), sólo se oferta un curso en Chiapas con el nombre de “La literacidad: aprender a leer y escribir para desarrollar prácticas sociales, individuales y colectivas”; Chihuahua, en cambio, oferta cursos relativos a aprendizajes claves, *coaching* emocional, orientaciones didácticas y de evaluación y uno que otro módulo de convivencia, mejoramiento de hábitos o prevención de acoso sexual (SEP, 2023).

Por otra parte, de acuerdo con la oferta que forma parte de la Estrategia Estatal de Formación Continua 2022, sólo existe el diplomado “Literacidad y bilingüismo para niñas y niños indígenas”, dirigido a docentes, directivos, supervisores y ATP; el resto de las opciones se conforma con el clásico término de “lectoescritura”. Curiosamente, la SEECH (2022) realiza un somero acercamiento a una de las articulaciones de «literacidad» resaltando que “la escolarización de las prácticas sociales de lectura y escritura requiere construir puentes curriculares cuyos contenidos guarden relación entre lo que se enseña y aprende en la escuela con lo que se vive dentro de la comunidad” (p. 24). De ahí en más, no existe la intención de fomentar el enfoque crítico en las prácticas letradas.

¿Cuál es el problema?

Uno de los proyectos educativos más relevantes de la OCDE es el Programa de Evaluación Internacional (PISA, del inglés *Program of International Student Assessment*), mediante el que se pretende evaluar la formación en distintas áreas del conocimiento que posee el alumnado que haya

cumplido 15 años. En sus informes, la OCDE da a conocer información sobre el clima escolar, su situación socioeconómica, su visión con respecto al futuro, mas es notorio que los datos obtenidos reflejan de forma limitada la compleja realidad en la que vive el profesorado y estudiantado mexicanos, ya que el método para la recolección de dicho material consiste en “un cuestionario de contexto, que demoró alrededor de *35 minutos* en ser completado” (OCDE, 2019).

Si bien el examen PISA no se aplica en el nivel de preescolar o primaria, me interesa puntualizar algunos aspectos del marco referencial que utiliza el organismo para evaluar “las competencias” que deben adquirir los estudiantes. Las cifras obtenidas de estas evaluaciones se limitan a identificar cuántas personas son capaces de decodificar textos y “no evalúa[n] procesos de producción y comprensión escritas”. En contraste, cuando se toman en consideración dichas acciones se encuentra que muchos alumnos, incluso los que ingresan a niveles superiores, “leen y escriben de manera deficiente” (Jiménez *et al.*, 2008, p. 27). ¿Realmente nos es funcional un instrumento tan reductor?

Tal como refiere Patricia Barrera Delgado (2016):

Tanto PISA, como la propuesta del manual o la renovación del enfoque buscan una respuesta a la lectura verificable, que clasifica al lector, de ahí el uso de niveles lectores, y por lo tanto anulan la posibilidad de que diferentes lectores den diversas lecturas. (pp. 121-122)

En sintonía con el nivel básico, consulté las estadísticas del Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizajes (PLANEA), evaluación desarrollada por el Instituto Nacional de Evaluación para la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el fin de conocer el dominio que tienen los estudiantes mexicanos sobre aprendizajes esenciales de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas. Este examen se aplica a estudiantes de escuelas públicas y privadas que pertenecen a los últimos grados de preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Los criterios de evaluación del examen se centran en la identificación de géneros discursivos, elementos textuales y paratextuales, secuencias gramaticales, inferencias, comparación, entre otros elementos. Este examen estandarizado apuesta por una valoración de los aspectos netamente psicolingüísticos, o bien, por aquellos que se adecúan al marco de los aprendizajes clave, que, de acuerdo con la SEP (2018), “suelen tener utilidad en la vida práctica y ciudadana, *aunque* [las itálicas son mías] existen algunos identificados como clave que por su nivel de abstracción no cumplen con esta condición, *pero resultan indispensables* [nuevamente, las itálicas son mías] para seguir avanzando en el campo de formación correspondiente” (p. 15).

La base de datos de PLANEA, que incluye una lista de las escuelas que aplicaron este examen, presenta información sobre planteles por entidad federativa y municipio. En el contexto local, los elementos analizados apuntan a que las escuelas privadas tienen una mayor proporción de estudiantes que alcanzaron los niveles de dominio sobresaliente y suficiente. Las escuelas generales públicas, indígenas y comunitarias están clasificadas en la categoría de dominio insuficiente y, aun cuando la escuela privada dobla a su porcentaje de resultados sobresalientes en este rubro, más de la mitad del estudiantado se posiciona en los niveles básicos y suficientes.

¿Son los niños de la escuela privada más *competentes* que los niños de la pública u otros tipos de escuela? O, planteando una pregunta de carácter crítico: ¿de qué forma se estructuran los proyectos educativos en determinada coyuntura histórica, de tal modo que los más beneficiados en cuanto a los modelos de estudio y las evaluaciones sean los niños de la escuela privada sobre los de la pública u otros tipos de escuela? Dicho de otra manera: ¿cuáles son los criterios según los cuáles se determina *mayor competencia* de unos niños de cierta posición sobre otros? Por ello insisto en apelar al ojo crítico y escudriñar cuáles son los significados que se les da a ciertos constructos empleados para la medición de factores que intervienen en la educación de niños y jóvenes.

Las escuelas privadas no sólo obtuvieron mayores puntuaciones en el examen, sino que una de las atribuciones para este rendimiento estriba en la forma en la que se establecen los vínculos dentro del espacio áulico. La distancia entre las escuelas particulares y las nacionales, generales públicas, comunitarias y privadas es superlativa, pero más allá del asunto de la evaluación en el rubro de Lenguaje y Comunicación, es importante contemplar que el bajo rendimiento en ese rubro no se limita a la satisfacción de los requerimientos académicos de la lectura y escritura, sino que, bajo las estipulaciones de la literacidad como práctica social, un clima opresivo que funciona a partir de una estructura unilateral y vertical del proceso de enseñanza-aprendizaje propicia un ambiente de desatención y desinterés sobre las voces y anhelos del estudiantado.

Éste es un indicio sustancial, debido a que se pone en evidencia lo opuesto a un clima de participación y respeto: aulas en las que reina el silenciamiento, la disciplina coercitiva y el acto de enseñar a leer y a escribir por medio de la repetición, los dictados, lecturas que no despiertan la curiosidad o que están desvinculadas de las experiencias situadas del estudiantado, o, más aún, lecturas que se insertan en un modelo ideológico que da por sentada la existencia de cuáles prácticas letradas son correctas e incorrectas (Street, 2001). Desde luego, los resultados no pueden simplificarse e imputarse únicamente a este factor, en vista de que entran en juego múltiples aristas¹⁶ que conforman una compleja realidad, la cual tiene que ser combatida desde distintas trincheras con el propósito de educar, en la medida de nuestros esfuerzos, a niños y jóvenes.

¹⁶ ¿Es factible seguirle apostando a una educación particular, específica, individual para cada persona? La respuesta para los trabajadores o asistentes de una escuela privada puede ser positiva, pero ésa no es la realidad que vive la mayoría de la población escolar. José Antonio Marina (2015) acude al sentido común para afirmar que “en un aula de veinte, con veinticinco o treinta alumnos, lo de pretender individualizar la enseñanza es completamente disparatado” (párr. 10). Partiendo de las premisas importantes, lo que nos exige un compromiso por poner los pies en la tierra sin dejar de soñar la utopía, es que se pueden empezar a plantear alternativas, de poco a poco, a cucharadas, a prueba y error, pero con firme intención de cambiar —o romper— el sistema educativo en favor de la formación de niños y adolescentes.

Estas concepciones de la literacidad echan raíces en el pensamiento colectivo. La enseñanza de la lectura y la escritura suele estar mediada por la lingüística y la psicología. Aunque se *edulcoran* las propuestas de difusión, incentivo o enseñanza de la lectura y la escritura, lo proyectado se mantiene en los márgenes de la centralización de la cultura escrita, hegemónica y academicista. Es posible identificar esfuerzos que procuraron, en mayor o menor medida, la consolidación de la lectoescritura como actividad lúdica y afectiva, pero siempre encaminados hacia la adquisición de esta competencia bajo la finalidad última de aprender por aprender. En palabras de Barrera (2014): “se encuentra la presencia del eco positivista como postura epistemológica que permeó y estableció sus bases [...] en la enseñanza objetiva [y] en los inicios de la psicología educativa” (p. 135). La lectoescritura, bajo esta lógica, se configura como acto desprovisto de afectividad que es relegado como un ejercicio tedioso que, a lo mucho, motiva al estudiante a continuar la formación escolar en miras de estudiar un grado universitario u obtener un trabajo que pide un mínimo de escolaridad.

¿Se lee por el simple hecho de leer? ¿Debería supeditarse el acto de la lectura y escritura a los intereses de las instituciones que exigen la alfabetización, pero no la consolidación de una visión crítica del mundo? A la SEP le corresponde el fomento del libro y la lectura en concordancia con el Artículo 10° para formar “lectores cuya comprensión lectora corresponda al nivel educativo que cursan”. No hay mayor explicación sobre lo inscrito, salvo que es *necesario* formar lectores, pero la estipulación, con toda su vaguedad, contempla el papel fundamental que tienen las instancias educativas en el fenómeno multifactorial de la lectura.

Pese a la importancia que las instituciones educativas les confieren a los lineamientos internacionales, es necesario operar en una lógica alejada de instancias que aún reproducen prácticas neocoloniales. Como sugiere Arriarán (2008) “lo que se necesita actualmente no son lineamientos y orientaciones privatizadoras de las organizaciones mundiales como el Banco Mundial, la

UNESCO, o la OCDE, sino más bien nuevas esperanzas, nuevos símbolos y mitos provenientes de nuestra propia cultura” (p. 273). Detrás de la condescendencia empalagos de “leer te hace bien” existe, como plantea Hernández (2010), una tendencia creciente en el enfoque investigativo sobre cómo aprenden a leer y escribir niños y adultos y no en quién y por qué.

Hernández (2010), en torno al manejo de la educación de literacidad, distingue una aproximación *mainstream* (común, popular) que representa a instituciones como la Unesco, organismo que tiene una agenda orientada a políticas económicas, creadores de grupos de “expertes” que diseñan el currículo, envían recursos y evalúan a través de instrumentos de opción múltiple. Del lado opuesto opera la aproximación transformativa, que emerge a partir de iniciativas locales comprometidas con las personas, con los principios de justicia, equidad de género, respeto hacia las lenguas y otras diferencias culturales.

En relación con la importancia de sostener un vínculo con la lectura y escritura de carácter crítico, Hernández y Quesada (2020) consideran que:

Toda disciplina científica y profesional busca no sólo describir el mundo que existe, sino identificar problemas y plantear soluciones para transformarlo. El papel de la educación letrada (literacidad académica o pensamiento mediado por lo escrito) es justo formar mentes pensantes y críticas que intervengan en cualquier campo profesional (medicina, ingeniería, derecho, sociología), no sólo como espectadores sino como agentes transformadores de las realidades sociales, que a la fecha plantean retos y problemáticas diversas. (p. 41)

Los profesores y, en general, los investigadores educativos podemos colaborar y trabajar para abrirnos un horizonte de posibilidades, compartiendo y escuchando para avizorar nuevos caminos: “para el profesor [y el investigador] aislado, la ignorancia es una virtud” (Elliot, 2005, p. 73). El aterrizaje de “métodos técnicos” preelaborados o tradicionales y la exclusiva preocupación por

aplicar evaluaciones le piden para obtener una calificación cuantificable y registrable. Sin duda, lo ideal es que los docentes sostengan una ética profesional que los comprometa con el desarrollo del alumnado, pero nunca debe dejarse de lado el factor más importante: los profesores son seres humanos. Por lo tanto, la responsabilidad no puede recaer en ellos, sino en la comunidad... en una Comunidad de Aprendizaje.

Un resquebrajamiento de las relaciones de actores educativas de distintos niveles, desde lo macro hasta lo micro, devela una transformación sistemática permeada por la burocratización de los esfuerzos colectivos, pasando de *relaciones sociales* a meras *relaciones de trabajo*, mediadas por una verticalidad organizacional que detenta las libertades didácticas de los agentes en pro del control y la fácil administración de lo escolar (Moreno, 2021). Ello deviene en una verticalidad entre docentes, supervisores, asesores técnico-pedagógicos que se traduce en la erosión de las relaciones humanas y un conocimiento inauténtico de las necesidades emergentes de las aulas donde practican los profesionales.

En vista de las afectaciones que la verticalidad administrativa propiciada en las prácticas áulicas, Hernández (2022) enfatiza la importancia de que los docentes se consideren profesionales autónomos, capaces de pensar y decidir por sí mismos en lugar de simplemente seguir el programa oficial, así como creadores de los materiales educativos que ellos convengan para beneficio del alumnado y en servicio de la burocracia educativa. Por consiguiente, se critica la noción de un currículum nacional homogéneo y obligatorio que no se refleja en las aulas. En cambio, la cultura letrada constituida en los espacios escolares está restringida por las exigencias del sistema internacional que se encarga de “avaluar la calidad de la educación” y las condiciones materiales en las que se inscribe el plantel educativo.

Schmelkes (1994) argumenta que la «calidad» sólo será alcanzada si los sujetos que forman parte del centro escolar “generen, de manera participada y compartida, las condiciones que *ese* plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a *esos* alumnos en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios” (p. 5). Para ello se requiere de un proceso de formación que no sea de carácter indirecto, es decir, no sustentado en prácticas ni modalidades tradicionales que se alejan de todo lo que engloban los contextos escolares,¹⁷ con lo cual se ignora la potencialidad de oportunidades de formación sustentadas en estrategias de observación de la práctica de le otro, el diálogo y la reflexión conjunta (INEE, 2018).

No obstante lo anterior, la reflexión crítica de la comunidad no se contentará con indagar cuáles son los medios apropiados para alcanzar estándares de calidad —nótese que Schmelkes habla de “servicios”—. Tal como ocurre con los estímulos económicos, el objetivo de alcanzar la «calidad» fomenta la competitividad entre trabajadores de la educación o planteles escolares (Puiggrós, 1996). La educación se vacía de su fuerza emancipatoria para convertirse en una ruta de galardones económicos que conducen al reforzamiento del mito de la meritocracia y reducen la experiencia formativa a términos numéricos que dicen de todo y a la vez nada, porque arrojan el dato, pero señalan desatinadamente a la escuela como “causante de la deserción, sin tener en cuenta el conjunto de factores sociales y económicos que determinan el abandono de la escolaridad” (Puiggrós, 1996, p. 8).

¹⁷ Desde la trinchera oficialista, los programas ofertados por el PRONAP se caracterizan por ser de corto plazo y mantienen un “enfoque de capacitación ‘en cascada’ [...], las autoridades centrales capacitan a un grupo seleccionado de profesionales del estado, quienes replican a formadores de docentes locales y que, a su vez, capacitan a los maestros” (Santibañez, 2007, p. 310).

En atención a la propuesta de esta investigación, veo en el trabajo entre distintos actores de la comunidad educativa como una oportunidad para trastocar paradigmas estancos, prejuicios infértiles y aislamientos en nuestro trabajo social. Soria (2004) menciona que, aún con las dificultades que subyacen en nuestras vidas en diferentes contextos, locales o globales, de la investigación, formación práctica y colaboración interactiva pueden problematizarse, desde una mirada crítica y con enfoque en los contenidos sobre literacidad,¹⁸ las siguientes cuestiones: procedimientos y contenidos discriminantes, aristas conflictivas entre transmisión de la cultura hegemónica escolar y las ocurrencias de la vida cotidiana en comunidad, concientización de la alteridad, prácticas que favorezcan la apertura hacia lo que es diferente a mí.

Preguntas y objetivos de la investigación

A continuación, plasmaré la pregunta central que funge como directriz del trabajo. Planteo, asimismo, cinco preguntas complementarias que guiarán el proceso de principio a fin, atravesando las dos fases en las que se divide el proyecto; procedo, bajo esa lógica, a redactar los objetivos de la investigación derivados de estos cuestionamientos (Tabla 1):

Tabla 1
Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta central de la investigación	Objetivo principal de la investigación
"¿Cómo establecer una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica conformada por docentes e investigadores con el fin de fomentar un enfoque crítico de la literacidad y su enseñanza en el contexto de la educación básica?"	Conformar una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica con docentes e investigadores para el desarrollo de un enfoque crítico de la literacidad y su enseñanza en el contexto de la educación básica.

¹⁸ Si bien en la asignatura de «lengua materna» —comúnmente conocida como «español» se suelen enfocar los esfuerzos en la maduración de las habilidades lectoras y escritoras, en otras asignaturas como «conocimiento del medio» hay un énfasis importante en las relaciones que establecen los estudiantes con experiencias comunes y cotidianas; menciono esto porque, por lo menos en lo que respecta a la alfabetización temprana, muchos niños nombran y empiezan a reconocer objetos, lugares y situaciones del medio. Esto les implica, desde luego, el uso de la lengua y la decodificación de las imágenes para relacionarlas con sus vidas. Sería interesante probar una *desegmentación* de las asignaturas e impulsar propuestas de transversalidad entre ambas ramas de la formación de los niños.

Preguntas complementarias	Objetivos específicos
¿Cómo construir una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica que aprenda y genere conocimiento horizontal a partir del diálogo?	Construir una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica con base en el aprendizaje dialógico y la construcción horizontal de conocimiento.
¿Cuáles son las nociones que tienen los docentes participantes en torno a las literacidades, métodos de enseñanza, el aprendizaje y sus experiencias previas?	Identificar nociones vigentes que tienen los docentes participantes acerca de la literacidad, los métodos empleados para su enseñanza y sus experiencias previas.
¿Cómo problematizar las nociones del profesorado involucrado sobre la enseñanza de la lectoescritura, el lenguaje, la práctica docente y complejidad del contexto educativo a partir de una mirada crítica?	Problematizar nociones del profesorado involucrado sobre la enseñanza de la lectoescritura, lenguaje, la práctica docente y complejidad del contexto educativo a partir de una mirada crítica.
¿Cuál es el valor de las Comunidades de Aprendizaje y Epistémica como experiencia formativa y generadora de conocimiento?	Valorar las Comunidades de Aprendizaje y Epistémica como experiencia formativa y generadora de conocimiento.
¿Cómo se refleja la transformación de los docentes que colaboran en esta experiencia formativa?	Apreciar la evolución de los docentes que colaboraron en esta experiencia, en cuanto a sus concepciones sobre el fenómeno educativo, la interrelación entre teoría y práctica y la orientación crítica de las prácticas letradas.

Elaboración propia.

Status artis: trabajos precedentes vinculados con la investigación

¿Por dónde se empieza?

La búsqueda inicial de los hallazgos en materia de sociolingüística dentro del espacio áulico resultó tan numerosa como diversa. Fue necesario emprender la exploración inicial a través de las bases de datos con mayor precisión, puesto que los estudios de sociolingüística pueden abarcar diferentes fenómenos que no se ajustan a mi área de interés, que se orienta a un contexto de desigualdad urbana. Hay, por ejemplo, numerosos estudios referentes a aulas multilingües o análisis llevados a cabo en zonas rurales donde se hablan lenguas indígenas. Sin embargo, esto no significa que

dichos productos carezcan de importancia para el desarrollo de esta exploración, dado que la diversidad en cuanto a los objetos de estudio no limita la posibilidad de que se hayan revisado fuentes que tengan un punto de conexión con mi tema de investigación.

Los motores de búsqueda arrojaron estudios que se efectuaron en distintas partes del mundo. En un principio contemplé agregar un filtro de lugar con el propósito de enfocarme solamente en México. No obstante, revoqué tal idea, en vista de que no había producción en Ciudad Juárez en relación con mi tema y que, en tiempos recientes, a pesar de las evidentes diferencias contextuales que hay en espacios áulicos de diferentes países, muchas de las investigaciones se apegaban a un enfoque crítico sobre el lenguaje y las estructuras de poder que permean no sólo en el salón de clases, sino también en la percepción que se tiene de la lengua estándar, hecho que también parte de la socialización del lenguaje en el entorno familiar y la generación de modelos prescriptivos que legitiman el deber ser en el uso de la lengua.

Así pues, introduje en el motor de búsqueda algunas palabras clave en dos bases de datos: *Google Académico* y *ScienceDirect*. Se intentó, mediante el uso de los filtros de búsqueda, limitar los resultados para los últimos diez años, así como la digitación de los términos *lenguaje, ideología, aula, sociolingüística, educación básica, déficit*, tanto en inglés como en español. A lo largo de la investigación Las exploraciones se dispusieron mediante filtros, con el objeto de captar documentos recientes, rastrear nociones que tuvieran en común, investigaciones de corte empírico, etcétera.

Para la conformación del estado del arte se recogieron 25 artículos de corte empírico. Con la gran complejidad que se devela a raíz de las constantes revoluciones tecnológicas. Basándome en los ejes teóricos de este trabajo de investigación, hice una revisión de cada uno de los artículos bajo las etiquetas de «literacidades», «sociolingüística» y «formación docente». Con el auxilio de una

matriz, se ordenaron los escritos dentro de cada una de las categorías. Cabe resaltar que este agrupamiento se realizó en consideración de una directriz temática mucho más amplia que engloba a todos los aportes y que la labor de construir ejes temáticos funge como facilitador para organizar la información de manera jerarquizada.

En mayor proporción, el tema abarca una fracción considerable de los textos revisados. Este tópico comprende aquellos estudios que bosquejan análisis conformados a partir de las nociones de los Nuevos Estudios de Literacidades, los cuales involucran enfoques renovados que pretenden desentrañar el trasfondo tradicional y hegemónico de las prácticas de lectoescritura en el ámbito educativo. La concepción de literacidad comenzó a hacerse habitual en tiempos recientes. Los Nuevos Estudios de Literacidad (Tapia, 2019) contemplan una gama variada de aportes sustentados en perspectivas situadas dados los rasgos específicos que demanda el contexto de los estudios e intereses de los investigadores. Gracias al reconocimiento de los múltiples usos en los que se involucra la cultura escrita, es posible hablar de literacidad en rasgos generales (Orozco y Pérez, 2021; Romo, 2021), literacidad académica (Zavala, 2011), que refiere la idea de los textos construidos dentro de los márgenes institucionalmente aceptables; el letrismo (Sánchez, 2016) como alternativa a literacidad; la literacidad transnacional (Krause y Prinsloo, 2016), bajo la cual se estudian fenómenos que implica la compleja hibridación de los géneros discursivos manifestada en individuos que viven entre dos países con culturas diferenciadas; la literacidad concebida en términos de comprensión lectora (Araújo y Costa, 2015) y la literacidad crítica (Gómez *et al.*, 2021; Ortega y Pagès, 2017; Schoorman *et al.*, 2020; Tosar, 2018; van Sluys *et al.*, 2006), aquella habilidad que se pretende desarrollar con el fin de leer más allá de lo evidente y escribir concienzudamente; de aquí se decantan algunas aplicaciones de la criticidad, como en el ámbito de lo digital (Marín, 2019; Márquez y Valenzuela, 2018; Mata, 2020) y en lo cívico (Huh y Suh, 2018).

En segundo lugar, en el tema de la sociolingüística se incorporan textos (Cárdenas, 2018; Cushing, 2021b, 2021a; Iparraguirre y Scheuer, 2016; Krause y Prinsloo, 2016; Pellicer, 1983) que refieren la necesidad urgente de transformar las condiciones de inequidad dentro de los espacios áulicos en relación con el uso del lenguaje. Una de las condiciones más naturales de la práctica educativa implica, fundamentalmente, el uso del lenguaje con el fin de socializar con los otros, docentes y alumnos; no obstante, la tradición dicta que la estructura de poder se verticalice y, con ello, se incurra en desigualdades lingüísticas que comportan la marginación de sociolectos y formas de concebir el mundo que no se adecúan a las normas prescriptivas de los programas educativos. La importancia de esto reside en entender la capacidad de los actores educativos en relacionar el lenguaje con una perspectiva situada en el mundo real, así como el entendimiento de distinguir el lenguaje académico como un lenguaje articulado que permite impregnar el discurso con influjos autoritarios dada la concepción de prestigio que conllevan los usos “formales”, “oficiales” y “deseados” de la lengua escrita, hablada y leída.

En tercer lugar, se ubican los escritos relativos a la formación docente (Crawford-Garrett y Riley, 2016; Rogers, 2014; Shanahan y Dallacqua, 2018). Una vez analizados los textos del segundo eje, éstos se especializan en estudiar el conflicto de la integración de variantes lingüísticas dominantes en el discurso académico y su posterior reflejo en los currículos educativos. Es decir, más allá de las estructuras de poder que se visibilizan dentro de los salones de clases, el prestigio, basado en nociones ideológicas reproducidas por actores que son, a su vez, tomadores de decisiones, tiende a favorecer ciertas formas académicas del lenguaje; dichas preferencias se cristalizan en programas educativos y políticas lingüísticas. Como medida contraste, investigadores educativos se proponen la idea de conformar grupos de discusión o foros-talleres en lo que se pone sobre la mesa cuáles

son las nociones de literacidad crítica y cómo pueden aplicarse, no a manera de recetarios, entre los estudiantes.

Este cambio de perspectiva en cuanto a las aptitudes de lectoescritura enfocadas en un espectro más amplio se debe gracias a los hallazgos de los Nuevos Estudios de la Literacidad, que se consolidaron paulatinamente desde la década de los ochenta por autores como Heath (2004), Gee (2005) y Street (1996); en Latinoamérica se indaga la cultura escrita desde los noventa y se “aborda la forma como las personas se apropian de la escritura, preguntándose cuáles son los contextos en que el uso de la escritura ocurre, investigando los procesos interaccionales, o *eventos letrados*, entre los sujetos” (Mosquera y Sito, 2019, p. 222). Desde este ángulo, los textos leídos y escritos encarnan visiones, valores, actitudes de orden social, histórico y cultural (Gamboa *et al.*, 2016; Marín, 2016), lo que comprende su inevitable transformación a la par de los cambios que sufren las comunidades que elaboraron tales composiciones (Márquez, 2017). De forma integral, de la literacidad o literacidades se destaca la siguiente explicación de Caballeros *et al.* (2014): “saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios reales o virtuales en los que las letras y los textos son intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones” (Caballeros *et al.*, 2014, p. 213).

En plural, las literacidades indican diversas prácticas sociales, históricas y culturales que involucran a la actividad lectoescritura como actividad que se sitúa social, material, ideológica e históricamente en un punto determinado de nuestra historia; se instalan valores específicos que, en la gran escala de las cosas, no sólo entrañan cuestiones relativas a la comunicación, sino también a la confrontación de fuerzas y la opresión. Es importante entender que el uso de la palabra *alfabetización* tiene un matiz que la diferencia de *literacidad* en tanto la primera se emplea para la enseñanza del alfabeto a adultos analfabetos o niños prealfabetizados, y no así a las *prácticas sociales*

mediadas por el lenguaje escrito (Mosquera y Sito, 2019). Esto, desde luego, no significa que el término de literacidad ignore la fase de prealfabetización: de hecho, con base en teorías de socio-constructivismo, se intenta encaminar a los estudiantes por las veredas de la lectura y escritura por medio de la mediación, socialización (Gómez *et al.*, 2021; Romo, 2021) y contacto temprano con los libros, la interacción con la familia y la lectura de cuentos en voz alta para familiarizar al analfabeto con vocabulario (Araújo y Costa, 2015), de modo que el contacto con la literatura no sea sorpresivo.

Se hace notar que, dados los contextos variados en los que las competencias de la cultura escrita se desenvuelven, las literacidades son plurales porque nos indican la gran variedad de formas de leer y escribir que existen; de tal modo, se pueden reconocer, de acuerdo con el área de estudio, vocablos como bilingüedad, que significa leer y escribir en dos idiomas; multilingüedad, que supone la lectura y escritura en varios idiomas, o bien, la lectura de textos breves en una diversidad de espacios; la literacidad electrónica (o lectura digital) (Márquez y Valenzuela, 2017), que contempla recursos de lectura que sobrepasan las fronteras del medio impreso, sobre todo los existentes en la *web*, e involucran una serie de competencias afectivas y sociales; la literacidad transnacional (de los Ríos, 2018) toma en cuenta la forma en la que se relacionan las personas que no son *mononacionales*, es decir, personas cuya cultura comprende características provenientes de dos culturas a raíz de sus situaciones migratorias, quienes generalmente sufren un choque y logran identificar, sin problema y de forma crítica, las estructuras de poder que intervienen en espacios escolares y en el ámbito de la enseñanza de la lengua (Schoorman *et al.*, 2020); se subraya la literacidad crítica como aquella que toma en consideración las valoraciones, representaciones y esquemas de poder en los discursos (Gamboa *et al.*, 2016; Tosar, 2018; Vargas, 2015). Autores

como Castellví (2020) dimensionan la literacidad a partir de tres rasgos: el operacional, entendiendo la multimodalidad de los textos, más en tiempos actuales; el cultural, sosteniendo que las nuevas literacidades deben ser contextualizadas; por último, el rasgo crítico indica un posicionamiento ante el mundo, analizar lo que se lee y expresar juicios emanados de una lectura concienzuda y profunda.

Tradicionalmente, las escuelas han fungido como centros que neutralizan la diversidad en aras de una homogenización que responde a criterios institucionales contruidos a raíz de sistemas de creencias que imperan en un determinado momento. En ese contexto se suscita un «epistemicidio» (Phyak, 2021), o sea, la aniquilación de la experiencia social del individuo porque está en discordancia con las formas de saber que no encajan con el *canon epistemológico dominante*; la conformación de una “forma correcta” de expresión que debe adecuarse exclusivamente a los criterios de la literacidad académica adquiere valores neoliberales, los cuales conciben la formación lingüística con el fin de legitimar una uniformidad en cuanto a las normas lingüísticas. A partir de este supuesto teórico, vale la pena preguntarse: ¿qué se puede hacer para evitar el refuerzo violento de sofocar las voces de les alumnes?

La literacidad académica (Zavala, 2019), literacidad disciplinar (Montes y López, 2017) o letrismo académico (Sánchez-Hernández, 2016) conjuntan una serie de nociones que construyen el discurso, producción y análisis de textos del ámbito académico, particularmente de la educación superior y la comunidad científica, aunque también hace referencia, en palabras llanas, al discurso que forzosamente dominante que circula en las aulas y cuyo dominio por parte del estudiantado lo distingue entre todos los demás como “escolarizado” o “inteligente” (Zavala, 2019). El lenguaje meramente académico, formal y, ¿por qué no?, acartonado funge como directriz en el espacio áulico, lo cual resulta muy limitante, ya que, tal como lo define Lina Trigos-Carrillo (2019), la

conceptualización de *literacidad académica* lleva implícito que, una vez obtenida una competencia suficiente en lectura y escritura, no se necesitaría cultivar otras literacidades para otras partes de la vida.

Hay discursos dominantes en nuestra contemporaneidad, tales como “deprivación verbal”, “códigos restringidos” o “brecha lingüística” que intentan dar sentido a una especie de “modelos de déficit” en los niños. En la década de los setenta se emplearon en Estados Unidos dos conceptos que devienen de la visión deficitaria del aprendizaje de la lengua: *African American English* (AAE) y *Standard American English* (SAE). Claramente, la primera estaba patologizada, mientras que la segunda, deseada. No obstante, se ha contrarrestado esta visión bajo el acrónimo WEIRD: *Western, educated, industrial, rich, democratic*, quienes están fascinados con la palabrería (*wordism*) para explicar ideas, en realidad, simples (Paugh y Riley, 2019).

Estas ideas que privilegian determinadas formas de *ser a través del lenguaje* se cristalizan en políticas lingüísticas que incluyen prácticas, creencias y actividades en relación con el lenguaje; un conjunto de componentes que emergen no sólo de los textos sino también de las prácticas y las pedagogías. Desde una mirada crítica, se avizoran *ideologías políticas* que naturalizan ciertos usos, remitidos al “sentido común”, que enmascaran los procesos estructurales que propician determinados sociolectos, apropiados bajo una directriz arbitraria. En países angloparlantes, a raíz de este fenómeno se consolida la ideología del inglés estándar (*standard language ideology*): la creencia de que el lenguaje tiene formas fijas y fácilmente identificables con una clara delimitación sobre lo que se considera estándar y no estándar. La forma estandarizada se construye por y está asociada para las élites (Cushing, 2021a, 2021b). La ideología del lenguaje es racionalizado y legitimado por el hablante, fenómeno sociolingüístico del que parten los roles del lenguaje en las experiencias sociales del sujeto y constituye una parte significativa de su identidad; por ello, esto es, a su vez,

un sistema cultural de ideas que contienen una carga semántica altamente moral y política (Canese, 2018).

La noción de «agencia» nos auxilia a considerar al sujeto como actor en el teatro del mundo en el que *performa* en el contexto de comunidades de práctica y que, en vista de las dinámicas que allí suceden, se gestan negociaciones entre los hablantes y los posicionamientos institucionales (Zavala, 2011). Corella (2020), en relación con lo anterior, trabaja con la noción de «competencia indexical», que indica las aptitudes de las personas para asociar determinadas formas de habla con cierto tipo de usuarios, lo cual resalta su habilidad metalingüística y evidencia la posibilidad de entender los contenidos semánticos y los matices entre una y otra forma hablar. Corella prefiere aplicar la noción de *indexicalidad*, que enfatiza el modo en el que los usuarios esgrimen prácticas lingüísticas variadas, desde lo normativo hasta lo creativo, con plena consciencia del cambio de código (*code-switching*) y registro que llevan a efecto, lo que acarrea una alta imprevisibilidad en la pragmática lingüística (Krause y Prinsloo, 2016) que emerge entre los hablantes ante el hecho vivo de la interacción social, o bien, reconocer a otros hablantes a partir de un conjunto de características asociadas a un estereotipo. La indexicalidad o competencia indexical no es un registro en particular, sino una competencia construida por medio de procesos de *enregistramiento*, que consiste en la diferenciación de un repertorio lingüístico que adopta características que la diferencian de otro hasta ser socialmente reconocible; la articulación de estas particularidades lingüísticas y discursivas integran los sociolectos de cada individuo y moldean las diversas formas de aproximarse a la cultura escrita.

Y es que, en realidad, educar a partir de las nociones de literacidad crítica, en el entendido de que leer y escribir se constituyen como actividades liberadoras que orillan al individuo a reflexionar, puede ayudar a la vinculación con el otro, así como se demuestra en un estudio de Huh y Suh

(2018) sobre la enseñanza y aprendizaje de la literacidad de la lengua inglesa en un contexto de interculturalidad. En ese sentido, la labor de maestros e investigadores educativos se ha vertido en la conformación de grupos horizontales en los que se privilegia la participación activa, la reflexión, la integración de propuestas e ideas para incentivar el diálogo en clases relativas a la lengua, entre otras cuestiones importantes que forman parte del desarrollo de la literacidad crítica (Crawford-Garrett y Riley, 2016; Ortega y Pagès, 2017; Rogers, 2014; Shanahan y Dallacqua, 2018; van Sluys et al., 2006).

Perspectivas metodológicas

Los estudios que conforman el estado del arte presentan diseños metodológicos que priorizan la constitución de un cuerpo teórico que describe la importancia de implementar estrategias lectoescritura imbuidas de rasgos afectivos e incluyentes que sitúen a los estudiantes en su realidad social y afiancen su relación con el mundo. En primer lugar, se identificaron 18 artículos de investigación que parten desde un enfoque cualitativo y que emplea el método etnográfico para dar cauce a los hallazgos (Crawford-Garrett y Riley, 2016; de los Ríos, 2018; Gómez *et al.*, 2021; Huh y Suh, 2018; Krause y Prinsloo, 2016; Marín, 2019; Mata, 2020; Orozco y Pérez, 2021; Ortega y Pagès, 2017; Pellicer, 1983; Rogers, 2014; Romo, 2021; Schoorman et al., 2020; Shanahan y Dallacqua, 2018; Tapia, 2019; Tosar Bacarizo, 2018; van Sluys et al., 2006). Estos estudios se abocan a enmarcar las dificultades derivadas de la instrucción clásica de la alfabetización temprana y la importancia de la perspectiva social de la literacidad mediante la construcción de un andamiaje teórico que parte desde un paradigma crítico. Los marcos conceptuales se enfocan, en su mayoría, a cuestionar las prenociones existentes sobre el acto de la lectoescritura con el propósito de establecer un panorama que dé cuenta sobre procesos complejos sociales del ejercicio de leer y producir textos para la consolidación de la cultura escrita en los estudiantes, sus perspectivas al respecto,

así como su capacidad de agencia y la posición de las instituciones educativas en relación con el lenguaje estándar y las prácticas letradas vernáculas. Usualmente se toman grupos con los que se convive durante un tiempo prolongado en el que se registran las actividades y posteriormente se analizan las implicaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura; por otro lado, los grupos focales en los que se desarrolla una formación horizontal entre profesores también conforman parte del *corpus* metodológico (Crawford-Garrett y Riley, 2016; Rogers, 2014; Shanahan y Dallacqua, 2018).

Algunas de estas investigaciones (cinco) hicieron uso del análisis de discurso-contenido (Araújo y Costa, 2015; Cushing, 2021a, 2021b; Iparraguirre y Scheuer, 2016; Márquez, 2017) y dos trabajos de investigación que hicieron uso de un método descriptivo y exploratorio. Por otro lado, se llevó a cabo tan solo un estudio transversal desde un enfoque cuantitativo (Sánchez-Hernández, 2016). Asimismo, a partir de una perspectiva mixta, se realizó un trabajo de análisis de discurso mediante instrumentos lexicométricos (*SPAD Recherche*) que dieron cuenta de una red de términos a la que recurren participantes en una investigación (Iparraguirre y Scheuer, 2016). Se evidencia la posibilidad de ubicar en el *corpus* documental la conjunción con otros procedimientos para entender la realidad que se vive en el ámbito educativo.

No obstante lo anterior, ubiqué otras técnicas en el conjunto de artículos, sobre todo en lo que respecta a trabajo de campo: Entrevista semiestructurada (Krause y Prinsloo, 2016; Márquez y Valenzuela, 2017; Zavala, 2011) y completamente estructurada (Iparraguirre y Scheuer, 2016); observación participante en la que los investigadores concertaron un vínculo con sujetos que participaron en la exploración (Tapia, 2019) y no participante (Krause y Prinsloo, 2016; Pellicer, 1983); además, se solicitó la producción de narraciones por cada sujeto que participó en la investigación (Cárdenas Pérez, 2018), la conformación de un grupo focal que partió, inicialmente, de

entrevistas individuales (Márquez y Valenzuela, 2017). Finalmente, y en el único trabajo de corte cuantitativo se diseñó una concentración de análisis de redes por medio de matriz de datos (Sánchez-Hernández, 2016a).

Aun cuando el nivel educativo en el que se centra esta investigación es el nivel primario, los estudios de literacidad recogen la experiencia de diversos actores que se desenvuelven en diferentes etapas de sus trayectorias académicas y que residen en otros contextos espaciotemporales; localicé, además, un trabajo que no decanta por explorar a sujetos escolarizados, sino “lectores autónomos de textos electrónicos” (Márquez y Valenzuela, 2017, p. 7). Así, se registraron aportes en los que participaron estudiantes universitarios de Perú que hablan quechua (Zavala, 2011) y estudiantes indígenas que habitan en México y se desempeñan simultáneamente como profesores bilingües (Cárdenas, 2018); estudiantes de primarias mexicanas (Pellicer, 1983; Tapia, 2019), argentinas (Iparraguirre y Scheuer, 2016) sudafricanas (Krause y Prinsloo, 2016) y estadounidenses, en su mayoría.

Es notorio que gran parte de los artículos que integran el estado del arte no implementan métodos cuantitativos. Otra porción de los estudios aborda el objeto de estudio desde métodos etnográficos, estudios de caso y de análisis de discurso-contenido; no obstante, la cantidad de trabajos que se sustentan en la construcción y exposición de una teoría fundamentada es apabullante, hecho que, más que implicar alguna deficiencia en el marco de los estudios de literacidades en instituciones educativas, demuestra que aún se trata de una exploración joven y fértil que requiere de un andamio teórico basado en nociones críticas de la experiencia colectiva ante los procesos de conformación de una cultura escrita.

¿Qué se ha encontrado?

Primeramente, diversos autores identificaron que en las instituciones educativas permea una desigualdad estructural que se cristaliza en políticas lingüísticas manifestadas expresamente por parte de los programas educativos, los centros escolares o en la práctica docente, posiblemente como una herencia cultural que ha privilegiado, en éste y en otros ámbitos, el uso de una determinada lengua o sociolectos que adquieren. Cushing (2021a, 2021b) encuentra que en las escuelas inglesas se ha enfatizado, a partir del (re)surgimiento del conservadurismo en las esferas pública de la política, en un anhelo nostálgico de volver a “los tiempos de antes” en los que se hablaba inglés estandarizado (*standard English*); las políticas lingüísticas relacionadas con la preferencia notoria hacia la forma estándar se manifiesta en documentos que incluyen términos dicotómicos y reduccionistas como correcto-incorreto, apropiado-inapropiado, articulado-desarticulado y letrado-iletrado, de modo que se atribuyen juicios de valor cuyo efecto más pernicioso reside en discriminar a quien no se ajuste a los parámetros lingüísticos que hacen del hablante, de acuerdo con las autoridades, una persona culta.

Un caso similar se perpetúa en escuelas públicas de nivel superior en México, donde se rige un desarrollo del letrismo desde la perspectiva por competencias, que privilegia la retórica y los resultados pragmáticos sobre el valor de la verdad y la relación del lector, escritor y hablante con el universo que lo rodea (Sánchez-Hernández, 2016). Si bien lingüísticas han persistido en denotar los efectos perjudiciosos de dichas medidas, los grupos dominantes tienen poco interés en generar políticas inclusivas que permitan expresividades alternas dentro de los planteles escolares. De hecho, las políticas homogenizantes que determinan formas acartonadas de expresividad ignoran la complejidad social, política, cultural, étnica y socioeconómica de los estudiantes que acceden a las instituciones educativas; al respecto, Trigos-Carrillo (2019) sugiere que, en tiempos en los que la

educación ya no garantiza mejores oportunidades sociales y económicas, los académicos deben repensar su comprensión en cuanto a los modos en los que les estudiantes se vinculan con múltiples literacidades dentro y fuera de los contextos académicos con la intención de generar sistemas pedagógicos sustentablemente culturales y posibilitar el desarrollo de la creatividad, la criticidad y la comunicación entre sí (Gamboa *et al.*, 2016). Además, el uso de las tecnologías de la información y comunicación ameritan un salto de las formas tradicionales (Mata, 2020).

De hecho, se sugiere que si los estudiantes y docentes gozaran de la oportunidad de experimentar procesos de enseñanza y aprendizaje de la literacidad de forma dialéctica, abierta, lúdica y crítica, podrían tener un mejor entendimiento de las prácticas letradas y comprender cómo están envueltas de forma integral en las vidas individuales y sociales de cada sujeto lector y escritor (Crawford-Garrett y Riley, 2016; Gómez *et al.*, 2021; Huh y Suh, 2018; Ortega y , 2017; Rogers, 2014; Romo, 2021; Shanahan y Dallacqua, 2018; van Sluys *et al.*, 2006). Es decir, en un plano de horizontalidad, los dialogantes pueden concentrarse en espacios para compartir experiencias y proponer lecturas sobre el mundo, concretamente acerca los problemas sociales, desde los que se derivan de la escuela hasta aquellos que son vedados como tema de conversación en el espacio escolar.

No obstante, los actos de discriminación se suscitan en estas coyunturas, más cuando se trata de variantes de la misma lengua como entre múltiples lenguas. Tal es el caso de escuelas bilingües en diversas latitudes del mundo. Por ejemplo, se encontró que en una escuela de Khayelitsha, un barrio ubicado en Ciudad del Cabo, emerge una arena política en la que se confrontan las políticas constreñidas del uso de métodos translingüísticos contra la reapropiación del currículum que llevan a efecto los docentes: a pesar de la presión de priorizar el inglés estándar, el profesorado hace esfuerzos considerables por ejercer con éxito su labor pedagógica en un espacio en el que se im-

brican entreveradamente sociolectos, registros y *lenguas* (Krause y Prinsloo, 2016). Además, Cárdenas (2018) conversa con profesores-alumnos que estudian la Licenciatura en Educación Indígena relatan sus primeras experiencias en cuanto a la adquisición de la cultura escrita; los participantes de la investigación coinciden en que los procesos de lectoescritura carecen del componente afectivo y sólo atiende las cuestiones motrices, de tal modo que los niños que pertenecen a escuelas indígenas bilingües no aprenden a leer y a escribir de forma eficiente, sino que sólo copian, memorizan y reproducen; cuando el aprendizaje es frustrado, se refiere el empleo de medidas punitivas. Estas observaciones también las realizan los padres de familia migrantes de ascendencia Maya (Schoorman *et al.*, 2020). De esta misma guisa, los hallazgos del estudio de Araújo y Costa (2016) muestran que los estudiantes que leen libros antes de entrar al periodo de alfabetización tienen más posibilidades de presentar resultados sobresalientes en pruebas de lenguaje.

A juicio de Zavala (2019), estas perspectivas descriptivas y normativas que sostienen los registros como fijos e incuestionables menoscaban el sentido de la «justicia sociolingüística» de los espacios educativos, puesto que se ignoran las coyunturas personales de los estudiantados y los enfrenta a la hostilidad de un sistema incomprensivo que no está abierto a la transformación discursiva, menosprecio que puede resultar en la reproducción de epistemologías coloniales, neoliberales y de dominación que conducen al «epistemicidio» (Phyak, 2021). No obstante, estos actos discriminatorios no necesariamente se cristalizan en políticas educativas que pretenden ser inclusivas, sino que pueden llegar a manifestarse a través de fenómenos “menos rastreables”, por no decir visibles, como la cultura que legitima la desestimación de uno u otro registro que no se encuentre en los parámetros normativos. Por ejemplo, aun cuando la educación en Paraguay toma en consideración la enseñanza del guaraní, persiste la visión de considerar esta lengua como un símbolo de atraso y, con una connotación peyorativa, ruralidad, desprecio que se refleja en el discurso áulico y que

puede llegar al extremo de adjudicar juicios de legitimidad e ilegitimidad de determinadas variables lingüísticas u otras lenguas (Canese, 2018).

La fundación de sistemas homogéneos que privan a los estudiantes de sus identidades lingüísticas estandariza los criterios para determinar si alguien es proficiente en el uso normado de la lengua estándar que se solicita. Si algún alumno es incapaz de acomodarse en el *habitus* esperado, se le considera como estudiante que tiene un déficit en relación con los demás. De ahí que existan programas de compensación que no logran atacar la raíz del problema y que tienen como intención nivelar al alumnado a las pautas solicitadas, aunque reine un sentimiento de inseguridad que paulatinamente desemboque en «lingüicidio» a causa de su constante opresión por parte de las estructuras homogenizantes reflejadas en las prácticas escolares (Paugh y Riley, 2019). Relacionado con esto, Iparraguirre y Scheuer (2016), a partir de un estudio que realizaron tanto en escuelas privilegiadas como en escuelas marginadas, sugieren que la planta docente adopta posturas deficitarias sustentadas en la idea de que los niños en condiciones de vulneración no tienen las capacidades para desarrollar aptitudes idóneas para el aprendizaje.

En este sentido, Zavala (2011) concluye que las instituciones, además de fomentar el uso exclusivo del lenguaje académico, instauran asimismo *prácticas institucionales del misterio* que empujan a los estudiantes a un área de indeterminación en la que están obligados a hablar y escribir académicamente, al mismo tiempo que anulan la agencia de los alumnos por la búsqueda de una voz y estilo propios. Corella (2020), en sus hallazgos, coincide en que el lenguaje académico funge como un valioso recurso de carácter ideológico para reforzar jerarquías basadas en perspectivas que relacionan ciertas competencias de lectura y escritura con habilidades intelectuales y de *propiedad* (en un sentido moral). Pellicer (1983) enlista en sus conclusiones la importancia de los estudios

sociolingüísticos en las dinámicas de poder que reverberan en el empleo de la lengua en el aula, las indicaciones, las censuras, los halagos, entre otros elementos:

Dentro del sistema escolar, que tiene como *una de sus funciones el control de todo posible cambio social*, el estudio sociolingüístico que hemos emprendido permite señalar:

- a) Que los procedimientos escolares de comunicación crean barreras que impiden un manejo democrático de las interacciones verbales.
- b) Que las presiones ejercidas por la institución escolar sobre el maestro ofrecen pocas oportunidades para el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa que naturalmente han adquirido los alumnos a través de su experiencia vivida.
- c) Que independientemente de los problemas de fracaso y segregación que se dan en el sistema educativo, los alumnos conocen y manejan formas discursivas complejas y eficaces en la comunicación con sus padres.
- d) Que los educandos actúan a menudo con la normatividad escolar, restando valor a sus propias capacidades y usos expresivos. Este *deber ser* de la escuela solo se maneja en el interior de la institución y sus reglamentos entran a menudo en contradicción con la comunidad. (pp. 104-105) [énfasis agregado]

En los intersticios del caos comunicativo del aula, dentro de lo que se permite en las limitantes de la *monoglosia* reproducido en el entorno formal y escolarizado, los alumnos ponen en práctica su capacidad de agencia y, moviéndose entre registros que les sean convenientes para sobrevivir en entornos hostiles, ejercitan sus aptitudes *indexicales*, es decir, con base en su conocimiento metalingüístico de los registros que observan y las relaciones que esbozan de acuerdo con posiciones sociales de índole jerárquico, los estudiantes se adaptan a determinados sociolectos de prestigio.

Así, por ejemplo, Noelle, le niño que fue el centro del estudio de Corella (2011), pese a no sacar altas calificaciones en las asignaciones relativas con lengua, hacía patente su competencia indexical en el acto de abrazar registros autoritarios aprendidos de su profesora para callar a sus compañeros o el uso de sociolectos vinculados con la milicia para fungir como líder en un trabajo de la asignatura de matemáticas.

En relación con lo anterior, se evidencia la importancia de observar los problemas relacionados con la lectura y escritura con otro lente. Hay que dejar de depender exclusivamente de los modelos psicolingüísticos que se inclinan hacia una perspectiva de déficit, para así ampliar los criterios con los que se evalúa la adopción de la cultura escrita, particularmente desde un punto de vista socio-cultural, que involucra la escritura y la lectura de forma simultánea, codificar y decodificar, el modo en el que se relacionan con su mundo, con la gente que lo habita y la consolidación de una lectura crítica para aprender a discernir información sesgada o el ejercicio de violencia simbólica y alienación (Franco, 2015). De allí la relevancia de posicionarse en el marco epistemológico de los estudios de literacidades para el diseño de programas, estrategias y políticas lingüísticas más inclusivas (Mosquera y Sito, 2019) que valoren los “aspectos socioculturales, conocimientos locales, artefactos culturales disponibles en el proceso de construcción de saberes [y afianzar] el compromiso social con los grupos más vulnerables de nuestra sociedad” (Kleiman, 2019, p. 441)

Enseñar a leer y a escribir desde los terrenos epistemológicos de la literacidad conlleva detentar una mirada crítica hacia las formas tradicionales de enseñar y aprender, fomentar el placer por la lectura, deconstruir la idea de uniformar los sociolectos y diversos registros en favor de la unívoca normatividad, abrir espacio a la reflexión, desencadenar los procesos imaginativos y creativos de los alumnos, socializar lo creado e ir un paso más allá de la simple codificación y decodificación

de textos por medio de lo que Orozco y López (2021) denominan *lectura literaria* para el fortalecimiento de la literacidad. Asimismo, como plantean Márquez y Valenzuela (2018) en sus consideraciones finales, es prioritario atender, bajo el entendido de que los actos de leer y escribir han dejado atrás las murallas del texto impreso, poner en marcha estrategias para potenciar el impulso de las TIC, comprender la forma en la que éstas erigen espacios de representación para los estudiantes, esferas virtuales para ejercer libremente la expresividad, donde se lee más allá de las líneas, se adquieren nuevos lenguajes, se conforman registros diferentes, se precisan de habilidades ya no lectoescritura únicamente, sino de naturaleza visual, técnica, cognitiva y afectiva.

De esta misma guisa, Tapia (2019) señala que los pequeños estudiantes de una escuela primaria urbana escriben y leen en muchos dominios de sus vidas, ya sea en la iglesia, con la familia, con sus amigos, en los juegos, entre otros ámbitos; este fenómeno requiere que los investigadores y docentes reconozcamos la compleja yuxtaposición de experiencias que rebasan el mito consistente en que los alumnos sólo ingresan a los planteles educativos para que se les deposite el conocimiento. En realidad, “ellos no acuden a la escuela sólo a recibir instrucción, sino a participar de la vida social y a vivir con todo lo que eso implica: hacer amigos, resolver conflictos y tareas, enamorarse, decepcionarse, crear e imaginar” (pp. 196-197). Desplazar el panorama dicotómico de escuela-hogar y reconocer la multiplicidad de estímulos y recursos a los que se enfrentan los niños, antes que estudiantes, en su día a día, orilla a cuestionar la enseñanza del lenguaje en la materia de español. Al final de su trabajo, Marín (2016) sugiere que dicha asignatura tiene que dar cabida a la multiliteracidad, lo que supone la apreciación de los lenguajes utilizados en otras disciplinas, como las artes y la publicidad, y que fomente las prácticas individuales y sociales del lenguaje.

Esto no significa que se descuide la potenciación de las literacidades académicas y disciplinares. En ese sentido, las investigaciones sobre el tema, además de situar la cultura escrita como

práctica social en la que entran en juego los registros lingüísticos de diversas áreas de la vida cotidiana, intentan formular estrategias pertinentes para acercar a los estudiantes, sea cual sea el nivel de escolaridad, a la rigurosidad que requieren las comunidades científicas en el ejercicio de sus disciplinas desde una perspectiva crítica, a tener conocimiento de los géneros discursivos para la creación de textos que se acoplen a las necesidades de los receptores y a posibilitar la apertura de pensamiento en cuanto a la interacción con textos conflictivos y formar un criterio propio (Montes y López, 2017).

Para dar un cierre a este apartado, pienso que es necesario referir que, en teoría, hablar de literacidad como meta ideal parece más difícil de llevar a efecto en la práctica, puesto que se requiere la transformación de los métodos tradicionales de enseñanza, formación del profesorado, mayor integración de las familias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje, habilidades para trabajar en grupos en los que impera la heterogeneidad, reorientación de políticas educativas que se centren en las necesidades de los actores educativos y no en las ambiciones de tecnócratas que avizoran la educación como un servicio, la participación de instituciones públicas, comunidades universitarias, la sociedad civil, etcétera (Caballeros *et al.*, 2014; Marquez, 2017). Sin duda, los retos son cuantiosos y mayúsculos, pero sientan el precedente para una transformación que, con la colaboración de docentes, investigadores y alumnos, puede lograrse con pequeños o agigantados pasos, puesto que el empeño en los nuevos estudios de las literacidades es vigente.

I. APROXIMACIÓN TEÓRICA

En este apartado articularé un *corpus* teórico para formar un andén sobre el cual caminar y acercarme a mi objeto de estudio. Aprovecho este espacio para hacer un acercamiento a la literatura en los tres ejes temáticos que dan forma a la propuesta. La lectura de diversos documentos y bibliografía sobre el tema me hicieron plantear tres preguntas cuyo propósito es orientar hacia dónde debo dirigir la investigación. Cada una de ellas se formuló a partir de tres ejes, de los cuales emergen tres perspectivas de análisis: a) los nuevos estudios de la literacidad, b) la sociolingüística y c) la pedagogía crítica. De aquí parten, respectivamente, a) la concepción de la lectura y escritura como prácticas socialmente situadas, b) los sociolectos, vistos como registros individuales sujetos a mecanismos sociales que privilegian determinadas voces con base en valores y jerarquías y c) la lectura y escritura críticas no de textos sueltos, sino vinculados con la percepción del mundo.

Pedagogía crítica: nada es lo que parece

¿La educación se limita a ser una aspiración para obtener buenas notas y conseguir un empleo con requisitos mínimos de escolaridad? No puedo consentir esa reducción. ¿Pero a qué nos orienta enseñar o aprender o vivir críticamente la experiencia educativa? Tal vez al surgimiento de preguntas que apuntan a horizontes incómodos. En su dimensión teórica, la pedagogía crítica “opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado” (MacLaren, 2005, p. 255) de las escuelas. Estas instituciones educativas son como campos de batalla ideológicos en los que colindan heterogéneos bajo la égida de una cultura dominante y hegemónica. En un doble sentido, la escuela como reproductora y legitimadora de violencias coexiste con la escuela que impulsa la transformación social, el poder a le sujeto, la resistencia.

Pensar en las escuelas como meras reproductoras de paradigmas y otras violencias va en detrimento de sus actores, que, en mayor o menor medida, logran distanciarse del velo irreflexivo.

McLaren (2005) opina que una teórica crítica tendrá a bien “relativizar” o problematizar lo que nos es familiar. Una visión paradigmáticamente crítica revaloriza la institución escolar a partir de interrogantes de clase, etnia, género o sexo. Asimismo, una práctica basada en esta visión integrará la relación con el otro, la intersubjetividad: una comunidad que no sólo interactúa, sino una comunidad cuyos miembros mantienen conversaciones a profundidad —de los temas más banales o complejos, pero significativos—, se crean espacios nuevos donde el pensamiento puede desplazarse con libertad, donde el desarrollo y la imaginación de nuevos mundos, de nuevas posibilidades y de nuevas rutas de acción se hace posible (Souto, 2009).

De la necesidad de asumir una teoría crítica

La necesidad de postular un planteamiento de criticidad surge de una preocupación por la coacción de la libertad. Los aportes teóricos de la Escuela de Frankfurt dan cuenta de las desigualdades a través del cuestionamiento del *statu quo* y cómo las personas interiorizan, viven o reproducen determinadas dinámicas de poder, como la dominación de unos grupos sobre otros o la legitimación de ciertas prácticas. El marxismo ortodoxo infravaloraba la capacidad de transformación humana mediante la mecanización teórica de su lugar en el plano histórico y económico. Giroux (2018) expone de forma abreviada, las rutas de acción propuestas por la Escuela de Frankfurt ante la crisis exacerbada del capitalismo:

Primero [...], la única solución a la crisis del presente se encuentra en el pleno desarrollo de la noción de autoconciencia de la razón, que incluya elementos de crítica así como de voluntad humana y acción transformadora. Segundo, significa confiar a la teoría la tarea de rescatar la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o positivista. (p. 32)

En la Escuela de Frankfurt se conglomeraron pensadores interesados en el marxismo¹⁹ —como Adorno, Marcuse y Horkheimer— y en la articulación de una teoría crítica no ortodoxa que pusiera en duda las nociones filosóficas del método científico y demostrar cómo las ideas de la clase dominante influían en los medios y los resultados científicos en detrimento del bienestar de la clase trabajadora (Aronowitz, 1988). La represión a la fuerza, con la ayuda de cuerpos policíacos o militares, descansa también en “una forma de hegemonía ideológica [...], del dominio del consentimiento, mediado éste por instituciones culturales tales como *escuelas*, familias, medios de comunicación masiva, iglesias, etc.” (Giroux, 1983/2018, p. 44). El orden capitalista engolfa la conciencia del proletariado y resquebraja su anhelo comunitario; en cambio, la *mass media* y la distribución de la productos y materiales mengua la capacidad de agencia humana que impide la metástasis de las formas totalitaristas “disimuladas” del Capital (Aronowitz, 1988).

La humanidad es sometida a la promesa del mercado, una ilusoria libertad que enmascara la minusvalía de sus potencialidades en favor de los ajustes que son necesarios para moldearla a los fines de la producción. A partir de la institucionalización de la vida, de brindar esquemas o modelos prefabricados, se desplaza la actividad intelectual y se suplanta por la rigidez del concepto inamovible que no se disputa ni se transforma y se hace manifiesta en estructuras condicionantes de nuestros roles, medios y fines. Este mecanismo social sofocante y dilatado descarta al individuo

¹⁹ Marx (1867/2000) ya había señalado que las ideas ostentadas por la clase dominante constituían su fuerza intelectual. La clase que se apropia de los medios de producción dispone, asimismo, de los medios de producción “mentales”, lo que, en consecuencia, implica que la clase que carece de esos medios está sujeta a dichas ideas de la dominancia. Dado que las ideas dominantes moldean y legitiman las relaciones materiales, en las cuales participan como principales productores y distribuidores de (¿su?) conocimiento. En atención a lo cual se dio la escisión laboral que diferenciaba entre trabajo mental y material, concentrándose en el primero un grupúsculo de “pensadores activos” que trabajan gustosamente para sostener la legitimidad de las condiciones de clase que perviven en alguna coordenada de la historia. Marx, F. (2000). *A Critique of The German Ideology*. Marx/Engels Internet Archive. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/german-ideology/>

para etiquetarlo, matricularlo, ubicarlo meticulosamente para hacerlo, con soltura aterradora, un sujeto cuantificable para su eficaz administración (Adorno y Horkeimer, 1987/2002).

La crítica de la Escuela de Frankfurt no se limita a hacer una descripción crítica de los flujos económicos, sino sobre cómo la ideología (concepto amplísimo) perturba el discurso científico, el académico, el de los medios de comunicación, el del poder. Marcuse (1972) revisa la teoría de Freud para dilucidar los rasgos psíquicos de la dominación y la ideología y sostiene que la subyugación de la otre opera en niveles progresivos, como si se tratara de un espiral de violencias, partiendo de la autoridad que impone el padre en la familia hasta llegar a un sistema autoritario institucionalizado, impersonal, aparentemente objetivo y universal que simula ser un orden fuera de la influencia de los actos humanos; toda jerarquía o forma de relación se asume como *ley natural* inamovible que aliena al proletariado.

Para Horkeimer (1972/2002), las supuestas “leyes naturales” que rigen a la sociedad son objetivadas y no vistas como productos procesos históricos. La ciencia empirista fetichiza el valor de la objetividad, crea una distancia del «yo» y «el mundo» y se atribuye una trascendencia en su aproximación teórica de la realidad. No obstante, la ciencia y sus aportaciones están, como otras actividades humanas, sujetas a los procesos vitales de la sociedad, a mediaciones de significado y a tradiciones reproducidas y aprendidas. La reflexión de estos elementos es crucial para la constitución de una teoría social comprensiva. De lo contrario, las categorías tradicionales que obstruyen la dilucidación de las prácticas cotidianas forman un pensamiento y acción falseados que agotan su trascendencia en ideas perjudiciales para la población alienada. Saliéndose del “molde”, le científique transforma el conocimiento previo.

Adorno (1966/1973) propone la dialéctica negativa como una vía para destapar al concepto de su componente reificador; en otras palabras, la reflexión requerida para extinguir el absolutismo de

un concepto o teoría radica en destacar la parte no-conceptual del concepto: para que algo *sea*, tiene que *no ser* algo. Develando la contradicción a través de la reflexividad, el concepto estatutario es reconceptualizado. Cuando al ser humano se le prohíbe pensar, es menester la crítica para romper con la ilusión fantasmagórica de la “falsa consciencia” a través de la reflexión.

Duschatzky (2005) advierte que ante el desplazamiento de las facultades estatales en pos del mercado se han desdibujado narrativas claras sobre los propósitos de la escuela. Hay un vacío ideológico que traga al sujeto actual y lo constriñe a seguir su vida en una serie de pasos preconfigurados que dan lugar al automatismo o al seguimiento de la idea de la escuela como mero instrumento para el ascenso social. Cuando se pierde el sentido de lo que se hace, dudosamente podría obrarse bajo el *principio de la justicia*. En la pérdida del rumbo, no existe un diálogo fructífero entre afectadas, expertos y responsables de la política educativa. Lo que termina operando es una simulación de los procesos educativos y no una conversación dialógica que nos impulse a “abrir una perspectiva en la que se articulen las múltiples necesidades e intereses, con las posibilidades y recursos disponibles en una sociedad conforme a criterios de justicia” (Hortal, 2002, p. 68).

Las ideas de la reproducción no tienen cabida en los procesos históricos que son inherentemente caóticos, arenas ideológicas en las que se disputan múltiples agencias humanas que pueden continuar sosteniendo el leviatán institucional, desestabilizarlo o hasta romperlo en un movimiento radical. Como lo sustentan Corrigan y Willis (1980), en la práctica pedagógica existe la posibilidad de que en la contradicción de las instituciones educativas existentes se manifiesten ciertos códigos populares que contradicen algunas tendencias institucionales específicas. La opresión no es abso-

luta, pues, diariamente, la balanza del poder se juega entre una multiplicidad de actores, pertenecientes a desiguales niveles de la jerarquía escolar, que forman fuerzas tanto de opresión como de resistencia.²⁰

La forma en la que se concibe la práctica profesional se sustenta en una racionalidad técnica derivada de un paradigma positivista, cuyas directrices se basan en las indicaciones, observaciones, conocimientos, *epistemes* del centro universitario (Schön, 1992). Esta élite urde crean modelos cuya finalidad descansa en ser replicables. Sin embargo, como refiere Schön (1992), los hechos investigados no siempre se tratan de hechos objetivables, organizados, fáciles de identificar, aprehender y de actuar sobre ellos. El problema del aula, visto desde fuera, no puede ser sentido como lo siente el profesional del salón, el docente, en tanto “la definición del problema es un proceso ontológico [...], una forma de construir el mundo” (p. 18).

Un proyecto de investigación-acción participativa, con enfoque crítico, emancipador y colectivo se atiene a la tesis de que el ser humano es capaz de transformar sus circunstancias y, para ello, se vuelve menester “educador al educador” (Marx, 1924/2002). A continuación, se explicarán de forma cronológica algunos de los enfoques que ha tenido la investigación-acción a lo largo de su controvertida historia.

La flexibilidad docente

Romo Torres y Rodríguez (2003), a propósito de las contribuciones del pensamiento freiriano en Latinoamérica, recuperan la idea de que existe un sustento antropológico que hace referencia a nuestra condición de seres inacabados. Si yo ejerzo fuerza sobre una roca, ésta se moverá. Nuestra

²⁰ “Una comprensión dialéctica de la escolarización permite ver a las escuelas como espacios tanto de dominación como de liberación; esto va en contra de la doctrina sobredeterminista del marxismo ortodoxo, que pretende que las escuelas sólo reproducen las relaciones de clase y adoctrinan pasivamente a los estudiantes para convertirlos en ávidos jóvenes capitalistas” (McLaren, 2003/2005, p. 265).

influencia en el mundo no se limita a las leyes de gravedad. Si yo pienso y actúo en consecuencia, hay un efecto en el mundo —porque “el pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa” (Rodríguez, 2003, p. 37)—. Pensar críticamente nos aproxima al potencial del cambio, al entendimiento de nuestra influencia en el entorno, entablar diálogo con otros. La educación es producto de acciones “de personas, entre personas y sobre personas [...] que dan vida con sus acciones a las prácticas sociales que acontecen en los sistemas educativos y en torno a los mismos” (Gimeno, 1998, p. 35).

La investigación-acción lewinista: el albor de la episteme intergrupala

La investigación-acción participativa es tanto una forma colectiva de indagación como de reflexión y acción que un conjunto de participantes lleva a efecto para encaminar el mejoramiento y comprensión de las situaciones que enfrentan en sus prácticas laborales, profesionales o educativas. En el caso concreto de la educación, “la investigación-acción ha sido utilizada para el desarrollo curricular basado en la escuela, el desarrollo profesional, el mejoramiento de programas de enseñanza y la planificación de sistemas y desarrollo de políticas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 174).

Convencionalmente se considera que Kurt Lewin instauró la investigación-acción como método para mejorar las relaciones intergrupales y mejorar la práctica. Ante el escrutinio excesivo de los partidarios del positivismo, Lewin (1946) manifiesta su punto de vista consistente en la reivindicación de la ciencia social y las ventajas que ésta trae paralelamente a los hallazgos que las ciencias ingenieriles aportan al entendimiento de las dinámicas sociales y el consecuente mejoramiento de las condiciones de vida.²¹ El escepticismo de la investigación positivista sólo podía ser enfrentado

²¹ Para Lewin era importante que la investigación social se equiparara a la que se hacía en “ciencias duras” tanto en sus medios como en sus fines, de tal modo que, a juicio de él, la investigación social debía incluir análisis teóricos sobre problemas conceptuales y matemáticos, un amplio abanico de búsqueda de información que describa a los cuerpos sociales pequeños y grandes, experimentos de campo y laboratorios para potenciar el cambio social. Mucha de esta terminología es notoriamente positivista.

de otra manera que “produciendo mejor ciencia social”, de modo que la rigurosidad la posicionara a la par del prestigio de las llamadas ciencias exactas.

Lewin (1946) menciona que las universidades proporcionan *insight* valioso para entender, mejorar y planificar las relaciones sociales de una organización, pero, en última instancia, contempla la necesidad de que la búsqueda de información recaiga directamente en “cuerpos de acción social”, es decir, en los profesionales en sí, de tal modo que la transformación de la práctica resida en los practicantes. En esencia, esta forma de investigación-acción se distingue por “su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia social y al cambio social” (Carr y Kemmis, 1988, p. 175).

En esta vertiente de la investigación-acción, es de suma importancia hacer de frente a problemas sistemáticos manifiestos en las desigualdades sociales, la clase, la raza, la discriminación y otros aspectos de la vida comunitaria, partiendo de la unidad básica representada por el grupo que investiga y actúa hasta llegar a cuerpos sociales más amplios como, por ejemplo, la escuela, así como problemáticas a nivel estatal, nacional e internacional. Las investigaciones del momento indicaban, según Lewin (1946), que las ideologías y los estereotipos que rigen las relaciones intergrupales no podían ser vistas como características individuales sino como estándares culturales que permeaban las interacciones de los participantes.

El psicólogo social ilustra una serie de espirales de autorreflexión que inician desde el esbozo de la planeación, la búsqueda de hechos concretos y la ejecución del plan. Estos elementos no representan un círculo cerrado ni lineal, que va de A, pasa por B y finaliza en C, sino que se sucede en una serie de espirales de acción que se solapan en un continuo de planes, búsqueda de información y ejecución. La planeación reside en el bosquejo de una idea general que contenga determinados

objetivos deseables y la consideración sobre los medios que se tienen a disposición para alcanzarlos. En segundo lugar, con la búsqueda de la información se evalúa la acción, se aprende de lo obtenido, y se modifica la planeación inicial a la luz de los datos. De todo ello se deriva la ejecución del plan que, dependiendo de su éxito o fracaso, obliga a los investigadores en acción a volver hacia la planeación y búsqueda de datos para la mejora del plan general.

La estructura en espiral de este método, en ir y venir de la planeación a la ejecución suscita la variabilidad de acciones que no se limitan a la mera prescripción de soluciones a los problemas prácticos: así como el personal médico, los profesionales que investigan y actúan proceden a elegir el curso de acción más conveniente en conformidad con la situación a la que se enfrenta en su práctica. Los vestigios de esta idea se trasladan a iteraciones posteriores de la IAP, aunque con ciertos refinamientos teóricos que potencian aún más el carácter autónomo, democrático y crítico de la investigación-acción. Sería ideal, anota Lewin (1946), un esfuerzo a gran escala de investigaciones-acciones generarían un cambio social trascendente y un germen consecuente de más “comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p. 176).

Lewin (1946) concebía que estas experiencias formativas grupales tenían un efecto pedagógico significativo y que predominaba una “atmósfera de objetividad” en un campo de estudio en el que impera “la emocionalidad y la rigidez actitudinal”. Esta concepción de la investigación-acción es cuestionada por estudiosos en iteraciones posteriores: Elliot (1994) arroja la pregunta sobre si es posible, bajo este modelo “objetivo” de investigación-acción, que los docentes o prácticos educativos reflexionen “con objetividad sobre sus acciones, en especial si sus reflexiones están necesarias e indudablemente sesgadas” (p. 317).

Carr y Kemmis (1988), por su lado, argumentan que la investigación-acción propuesta por Lewin sobrepone la técnica —aquella acción que conduce al añorado “progreso social”— a la toma de decisiones colectivas, induce a un “ideal democrático” como objetivo a seguir y no como un medio en sí en el que se incorporen dichos valores con el fin de permitir que los participantes tengan un impacto en las circunstancias de su vida y profesión —y así contribuir al análisis crítico de las condiciones sociales que les limitan— y, finalmente, proyecta un cariz positivista a partir del anhelo de articular leyes explicativas sobre el comportamiento del ser humano en sociedad.

La investigación-acción de y para docentes: el caso británico

Tras el paso de los años, disciplinas como la psicología, la sociología, la economía y la educación se colorearon de un tamiz “ilustrador” que sostuvo la idea de la neutralidad en la investigación social como propulsora de los valores del estado y la ciudadanía. Desde una perspectiva positivista y notoriamente empírica, le practicante no es capaz de trascender los límites de sus sesgos, por lo que la visión de “les expertes” es crucial para abonar a los fines de la ciencia rigurosa, objetiva y externa (Christians, 2018).

Las ciencias sociales lograron gozar de un presupuesto nunca visto para desarrollar un trabajo en masa, medible, dirigido por “ingenieros sociales” cuyo trabajo seducía a tomadores de decisiones en comparación con las construcciones de conocimiento que se pudiesen desarrollar en comunidades autorreflexivas de investigación-acción. Para la década de los 60, la división del trabajo distinguía a constructores de conocimiento (teóricos) de aplicadores del conocimiento construido (prácticos) (Kemmis y Carr, 1988).

John Elliot y Chem Adelman intentaron desdibujar las fronteras impuestas entre estos roles en el contexto del *Ford Teaching Project* (Elliot, 1995), en Gran Bretaña, basándose en los aportes que hiciera Stenhouse en vínculo con la investigación y desarrollo del currículum educativo. Stenhouse

(1975) abogaba por una investigación aplicada por docentes. Conceptuando el salón de clases como un laboratorio, Stenhouse explica que el punto central de la propuesta de los docentes como investigadores descansa en la posibilidad de poner hipótesis a prueba en la práctica, enfatizando su carácter inteligible y experimental en vez de concebirlas como correctas *a priori*.

Lo anterior sólo sería factible si se concibe el currículum como un paquete de materiales preelaborados que esperan a ser aplicados indiscriminadamente;²² por el contrario, Stenhouse (1975) define el currículum como una forma específica que adquiere la práctica de la enseñanza, una manera de traducir una idea educativa en una hipótesis aplicable en el espacio áulico, exaltando el pensamiento crítico más que una aceptación ciega de los contenidos. El currículum se alimenta de la investigación que se hace de las particularidades del salón de clases, de modo que los docentes investigadores entienden las especificidades del currículum situado y la práctica misma.

Con el afán de superar las ideas individualistas de lo que constituye “ser un buen profesor”, Stenhouse (1975), basándose en la clasificación de Hoyle (1972) sobre el «profesional restringido» y el «profesional extendido», describe cuáles son, en su opinión, los compromisos que los docentes deben asumir: cuestionar la propia enseñanza como base del desarrollo curricular, poner a prueba la teoría en la práctica, permitir que otros docentes observen el trabajo propio para discutir abierta y honestamente.

De aquí se derivan los nodos centrales para hilvanar el *Ford Teaching Project*. Más allá de las técnicas para mejorar la práctica, que sería algo en lo que Lewin concordaría, la investigación-

²² Que es, en su mayoría, la idea que engloba la definición de «competencias», en tanto que los contenidos curriculares se supeditan a “necesidades” económicas-empresariales del mercado que se expande y requiere mano de obra para integrar sus filas. En relación con las competencias, Elliot (1994) desentraña la quimera de la excelencia en los siguientes términos: “En primer lugar, se trata de diseñar un sistema escolar competitivo que permita comparar los resultados conseguidos con otros países industriales avanzados. El único modo de hacerlo consiste en especificar los logros buscados como resultados mensurables. Y esto sólo puede llevarse a cabo si se consideran como bienes extrínsecos al proceso educativo: como información y técnicas que proporcionan a los individuos que las poseen ventajas económicamente valiosas en el mercado de trabajo” (p. 296).

acción de esta corte pretendía la *comprensión* de la práctica y la autonomía docente que no objetiva antes de aplicar hipótesis en el aula, sino que, educativamente, madura los fines que se desarrollan conforme a las características propias del aula en la que se trabaja.²³ Si bien los docentes toman decisiones todo el tiempo, estas ideas no tienen una base “racional” (Gimeno, 1999, p. 25), pues emergen a raíz de tradiciones, estilos, preferencias o manifestaciones culturales.

Los conceptos importantes de la investigación-acción necesitan ser confirmados a través de conversaciones con los profesores, ya que ellos tienen una perspectiva especial para poner a prueba las ideas críticas al intentar ponerlas en práctica. Sin embargo, su involucramiento en esta confirmación de las ideas críticas también les ayuda a los docentes a entender mejor las fuerzas más grandes que afectan su capacidad de pensar libremente y de tomar decisiones en sus clases (Elliot, 1994). A partir de la investigación-acción educativa, vista también como estrategia de (co)formación docente, puede extenderse más allá de los límites escolares para enriquecer sus perspectivas y habilidades, especialmente en temas como la literacidad crítica.

Para fomentar el crecimiento profesional a través de la investigación-acción en las escuelas, los facilitadores y profesores deben comprender cómo las estructuras institucionales afectan este proceso tanto en las escuelas como en el proceso de formación. Además, es crucial considerar cómo las teorías prácticas afectan la interpretación de los docentes sobre sus responsabilidades y las estrategias que emplean para cumplirlas. Las experiencias educativas y personales también juegan

²³ Hortal (2000) menciona que la labor del docente se caracteriza, como profesión, por suplir una demanda específica de la sociedad, encomendar el trabajo a *profesionales de la educación* a cambio de estabilidad y remuneraciones estables, gozar de la formación necesaria para ejercer la profesión y mantener el control monopolístico del ejercicio docente, dado que sólo quienes estudian *para* la docencia pueden ser docentes con credenciales... O lo contrario. En realidad, el profesionalismo es un término que posee una semántica plural en conformidad con el choque de múltiples voluntades. Los profesionales pueden definirse por sus características ocupacionales y su papel como siervo fidedigno de las fuerzas educativas estatales, o bien, erigirse una ética profesional que en no pocos momentos entra en conflicto con la retórica del Estado. El profesionalismo bien puede resistir el control y dar paso a una consciencia que logra distinguir entre la materialidad y la falsa retórica de tomadores de decisiones (Lawn y Ozga, 1988).

un papel vital en la forma en que el profesorado interpreta y aborda sus tareas en el aula (Elliot, 1994).

La tajante división entre teoría y práctica es un resultado de la división de trabajo que naturaliza la verticalidad de los procesos organizativos del contexto educativo escolarizado. Sobre este respecto, Gimeno (1999) desarrolla una reflexión en torno al binomio *teoría y práctica*, una división que impide una conceptualización heurística de sus componentes y que ha generado separaciones arbitrarias entre oficios que se inclinan hacia el puro acto de *pensar* y otras, de *actuar*. Tal escisión laboral de lo educativo sostiene un vacío del que se derivan conclusiones irresolubles: por un lado, están *los prácticos* que sustentan sus opiniones antiteóricas nutridas de ideas como la “distancia, incongruencia, incompreensión del lenguaje, inutilidad de la teoría para su práctica” (p. 27); por el otro, están *los teóricos* que tienen una especie de fe ciega en el ajuste de todos los sucesos de la vida en las cuadrículas categóricas de la ciencia moderna: “el racionalismo moderno [...] le conduce [al teórico] a preconizar la necesidad de someter la imperfección de la realidad y del mundo de lo opinable (la *doxa*) a los arquetipos perfectos representados por las ideas” (p. 30).

Por ende, la investigación-acción llevada a cabo en el ámbito escolar tiene como objetivo primordial desarrollar lo que Habermas y otros exponentes de la corriente de pensamiento de la Escuela de Frankfurt han llamado una teoría crítica de la situación en la enseñanza. Dicha teoría tiene la finalidad de elucidar las formas en que la labor docente se ve limitada por diversos elementos que operan fuera del aula, en los contextos institucionales, sociales y políticos. Estos elementos están moldeados por las concepciones y principios políticos predominantes.(Elliot, 1994). Veamos ahora cómo se concibe la investigación-acción desde una postura crítica.

La investigación-acción participativa crítica: develando condiciones materiales

Kemmis y Carr (1988) proponen que los docentes conformantes de una comunidad de aprendizaje, autocrítica o productora de conocimiento pueden ser capaces de desarrollar “sistemáticamente un saber educacional que justifique sus prácticas educativas, así como las situaciones educativas constituidas a través de dichas prácticas” (p. 199). De esta misma vertiente se desprende la necesidad de reflexionar colectivamente con la finalidad de suministrarle a la práctica profesional valores asociados con la racionalidad y la democracia: toma de decisiones, autorrealización profesional, emancipación, anhelo de construir una utopía, o pequeñas utopías en los salones de clases, impulsando un “escrutinio de la escuela [y otras instancias educativas] más persistente en términos de raza, clase, poder y género” (McLaren, 2003/2005, p. 258).

A partir de una perspectiva crítica, se confronta la idea de que no basta la organización social —que puede ser monopolizada por agentes externos— o la comprensión de la propia práctica para engendrar una propuesta de cambio; el proceso de transformación, históricamente situado, inicia con un conjunto determinado de tradiciones, prácticas o comprensiones que mejoran de manera continua o, por el contrario, se descontinúan en el transcurso de la experiencia colectiva, para después reflejar la congruencia entre teoría y práctica, el saber y la acción (Kemmis y Carr, 1988). El resultado de ello es la *praxis*, médula de una investigación educativa crítica, o bien, la práctica o la acción sometidas a la consciencia teórica, a la vez que teoría informada por lo realizado en el salón de clases, elementos que no constituyen una dicotomía legitimada por la división de trabajo en la sociedad moderna.

Las condiciones materiales de la profesión se cristalizan en un proyecto interactivo entre participantes que investigan, actúan y participan en la reflexión y producción de conocimiento en torno a las nociones, tradiciones, sistemas de poder y otras circunstancias históricas que impactan en su

ejercicio magisterial, lo que, idealmente, llevaría no sólo a la comprensión sino a su innovación. Los cambios son, desde luego, lentos, y como sostienen y justifican Lewis y Carr (1988): “cada proyecto concreto sólo alcanza estos resultados en un sentido muy parcial y limitado” (p. 203), un alcance que, además, es indeterminado, ambiguo y nunca alejado del trasfondo histórico determinante, en mayor y menor grado, de las posibilidades de actuación en el terreno de la ciencia institucionalizada, o sea, las academias (Feyerabend, 2010).

Kemmis (1999) explica que la práctica no se reduce a “acción técnica, instrumental”, puesto que ésta comprende “sentidos y unas significaciones” (p. 23) que se integran en el marco de la historia, la cultural, la política y la ideología; es decir, le educante, como texto andante que exuda *actos* sujetos a la interpretación, también interpreta sus vivencias, las interioriza, les da un sentido. Además del espacio áulico, el contexto educativo se complejiza porque todes traen algo distinto sobre la mesa: la experiencia educativa acarrea la marca de la diversidad, su aceptación, el *estar ahí contigo, como tú lo estás conmigo*, una comunicación, una apertura hacia el rostro del otre, como lo plantearía Lévinas en su filosofía.²⁴

En otras palabras: se acepta la necesidad de transfigurar colectivamente aquellas situaciones consideradas como “objetivas” que limitan la potencia y actuaciones humanas —como lo serían las barreras institucionales a nivel macro, meso o micro— o los pensamientos “subjetivos” de los participantes que impiden la realización de otros actos. Para ello, la dilucidación de lo objetivo y lo subjetivo se logra por medio de la interacción entre personas de un grupo, y, en consecuencia, deviene en proceso de reflexividad, que “supone una consciencia práctica dinámica o comprensión

²⁴ En el ámbito educativo, este giro hacia la práctica ha permitido una caracterización de la teoría educativa —como toda labor científica (generadora de conocimiento)— como una actividad y no como un cuerpo de conocimiento desincorporado de la vida humana y del terreno concreto en que se materializa lo educativo” (Valladares, 2017, p. 19).

que se trasciende siempre a sí misma... Esta consciencia crea en el ‘ser’ una resistencia a aquellos aspectos de la tradición deformados por las relaciones coercitivas de poder” (Elliot, 1994).

Un proyecto de investigación-acción participativa, sea cual sea el tema tratado, tendrá a bien promover el cuestionamiento de “los hábitos, los usos consuetudinarios, los precedentes, las tradiciones, las estructuras de control y las rutinas burocráticas” y la aceptación de “las limitaciones de su poder para poder cambiar todas esas cosas con su sola acción” (Kemmis y Carr, 1988, p. 215), pero esbozando directrices para orientar la acción y adecuar la práctica con los principios educativos ostentados por le critique reflexive. La reflexión es, de acuerdo con Gimeno (1999), una “cualidad de la buena práctica, como mecanismo de análisis y mejora de la misma [...], rescata a la enseñanza del ámbito de las prácticas improvisadas [...] o del mundo del sometimiento pasivo a las normas dictadas por la burocracia” (p. 54). Idealmente, esta forma de reflexión permitiría una afinación del proceder y una concientización de la forma en la que se hacen las cosas, o, en otras palabras, un enfrentamiento directo con el *habitus*, ese conjunto de esquemas que aglomera creencias, actitudes, formas de ser, que a su vez se imprimen en las acciones, que “siempre [comporta] la expresión de lo que somos, lo que conocemos como personalidad o carácter en la lengua de cada día” (Perrenoud, 2007, p. 38).

La apertura a los datos discrepantes supone la voluntad de considerar la situación desde distintos puntos de vista —a través de los sesgos de los demás— y para reflexionar sobre ella en diálogo con los otros. El resultado consiste en un marco reconstruido de creencias y valores que muestran tanto la continuidad con los sesgos originales como la incorporación de elementos procedentes de otros marcos de referencia (Elliot, 1994). Trascender el estatismo causado por las limitaciones individuales y colectivas favorece actuar, aunque parezca insignificante ante la constelación apa-

bullante de los engranajes institucionales, desde un esquema de “abajo-arriba”, engendrando mecanismos de presión a partir de las modificaciones de los procedimientos de la práctica con el propósito de repercutir en la ideación de políticas educativas.

Los docentes que autorreflexionan dilucidan, pero también actúan y consagran un proyecto social con la comunidad escolar en la que se desenvuelven con el fin de transformarlas de manera crítica, entendiéndolas como construcciones de la profesión englobadas en la historia, la lucha de clases y la conformación de las instituciones que operan en la sociedad actual; más aún, les “compromete a extender el proceso para que otros colaboren en todas las fases de la investigación-acción” (Kemmis y Carr, 1988, p. 193), extendiendo el círculo de comunidades autorreflexivas compuestas por investigadores de las prácticas y las condiciones en las que se insertan, circunstancia progresiva y en espiral que se anuncia desde la propuesta de Lewin (1946) en ciclos de trabajo continuos y expansivos.

La función del “observador”, “facilitador” o lo que Elliot (1994) denomina “moderador” —quien, de acuerdo con el investigador educativo británico, debe adecuarse a los valores de la neutralidad de ser posible— consiste, desde la óptica de la criticidad, en ser una especie de “crítico amigo” que auxilia a los agentes educativos a desarrollar un sentido crítico para dilucidar los problemas de la educación y emprender un proceso para transformarla, una caja de resonancia para compartir ideas, ahondar en razones y analizar los efectos de la práctica por parte de los educadores; no obstante, el trabajo de desarrollar la labor crítica recae, en última instancia, en los practicantes (Kemmis y Carr, 1988). Los participantes no sólo lo son en tanto miembros de un colectivo de

investigación-acción participativa, sino que les incita a trascender su posición de “producto de la historia” para convertirse en “productores de la historia” (p. 198).²⁵

Dado que somos seres sociales y nos definimos con base en la definición de le otre, el diálogo emerge como recurso esencial para la crítica, para la construcción de conocimiento, para la reflexión. De acuerdo con Romo Torres (2003): “El diálogo [...] será el dispositivo posibilitador de la coordinación de curiosidades entre profesores y alumnos. Articulación de curiosidades que está mediada por la orquestación de experiencias democráticas al interior de los contextos culturales y educativos” (p. 22). Una pedagogía de este tipo recupera el componente afectivo; en palabras de Romo Torres (2003): “la emocionalidad devendrá en una especie de cemento relacional entre las personas para la construcción de solidaridades” (p. 28). Rodríguez (2003) menciona que el diálogo debe construirse a partir de seis componentes: el amor, la humildad, la humanidad, la confianza, la esperanza y el pensamiento crítico.

Una forma de trabajar con otre y desde la no directividad es mediante lo que Flecha y Puigvert (2002) llaman una *comunidad de aprendizaje*, que se trata de:

un proyecto [cuyo] objetivo es el cambio en la práctica educativa para construir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (p. 11)²⁶

²⁵ Dietz (2011) apuesta por un modelo heurístico tridimensional en las comunidades que rescate el discurso de sus integrantes y, al mismo tiempo, se contraponga al *habitus* del investigador; esta conjunción derivará en una reflexión sobre las instituciones en “cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción” (p. 18).

²⁶ De estos círculos que se forman en Barcelona han emergido proyectos muy interesantes, basados en la construcción de Comunidades de Aprendizaje, como la «lectura dialógica», que engloba el acto lector en un “proceso más amplio de socialización en la lectura y de creación de sentido acerca de la cultura con las personas adultas del entorno” (Aguilar *et al.*, 2010, p. 31).

Una comunidad de aprendizaje que orienta su ejercicio humanístico a erosionar las barreras de discriminación ostenta una visión crítica y, en consecuencia, una postura abierta al diálogo; en ese sentido, el componente del aprendizaje se entiende como “dialógico y transformador de la escuela y su entorno” (Flecha y Puigvert, 2002, p. 12). Hacer una lectura consciente y crítica de la realidad envuelve un reconocimiento de las condiciones de vulnerabilidad y marginación que vive el sujeto, así como una total consciencia sobre la situación de sí, rasgos denotados en los marcos teóricos de la pedagogía y literacidad críticas. Dicho lo anterior, la CAE se asume como un colectivo de docentes y productores de conocimientos que aprende e investiga, de tal manera que se procura la “movilización reflexiva [para identificar] núcleos claves y conflictos en prácticas relaciones, en aulas” (Soria, *et al.*, 2009, p. 164). Aprender e investigar nos exige activamente estar con *le otre*.

Sociolingüística (¿lingüística aplicada?, ¿semiótica social? Algunas consideraciones)

Gran parte de lo que somos, de nuestra identidad, de nuestras acciones, de nuestro entorno está conformado por el lenguaje. Específicamente, pensar en el uso de la lengua como una mera codificación de signos que comunican *algo* es una sobreestimación de cómo el fenómeno de la expresión lingüística determina muchos aspectos de nuestra vida. No sólo aprendemos a hablar, escribir y leer, sino que nos enseñan *cómo* hacerlo, bajo ciertos contextos, de formas concretas. Con el transcurso del tiempo, desarrollamos marcas de estilo que nos caracterizan individualmente. Estos distintivos, que incluyen un rango variado de elementos como el acento, entonación, gramáticas alternas, términos distintivos contienen información sobre la forma en la que socializamos el lenguaje.

El lenguaje, por lo tanto, da información de nosotres mismos, pero también da información sobre cómo nos relacionamos con otros. La sociolingüística, más que un estudio descriptivo sobre acen-

tos, pronunciaciones o intercambios de palabras en una región determinada, nos es útil como herramienta para identificar marcas morfosintácticas, fonológicas, léxicas; comprender la lógica que estriba en los sociolectos de las personas —porque difícilmente podría afirmarse que existe una forma más lógica que otra si los participantes de un charloteo son capaces de transmitir y descifrar mensajes en el entendido de que todos comparten el mismo código—. Es, en fin, una rama de la lingüística que coadyuva a reconocer pautas diversas del uso de la lengua, que auxilia a la identificación de dinámicas sociales entre miembros de un mismo grupo y que asiste al planteamiento de soluciones a conflictos en el ámbito educativo que otrora remitían a juicios devaluadores en pro de la norma lingüística que no abre espacio a “errores” o “mala praxis” del acto del habla.

López (2004) desentraña el término «sociolingüística» a partir de su etimología. Por estos elementos, se define como una disciplina lingüística que se encarga, en algún sentido, de lo social. La sociolingüística, concretamente, “estudia las lenguas, tanto diacrónica como sincrónicamente, *pero en su contexto social*” (p. 21). Esta rama del estudio de la lengua distingue la norma del habla, la prestigiosa, la reconocida por organismos reguladores de la lengua. Primeramente, es de suma importancia reconocer esto, dado que existen otras comunidades donde se habla de forma distinta. López (2004) dice: “esos otros hablantes se distinguen de aquellos por pertenecer a un diferente estrato sociocultural o a un diferente nivel generacional, por ejemplo, y suelen comunicarse — como todos— haciendo también uso de estilos más coloquiales” (p. 22). Por supuesto, esta definición se articula con base en la noción de que “lo coloquial” radica en todo dialecto, todo registro que se desvía del *deber ser* lingüístico, hechos de la lengua que manifiestan divergencias en la lexicografía, gramática o semántica.

Según William Bright (1974), el concepto de sociolingüística es nuevo. Al igual que otras disciplinas como la etnolingüística o la psicolingüística, no es de fácil definición. *Grosso modo*, se trata

de la relación entre el lenguaje y la sociedad. Los sociolingüistas buscan reconocer los contrastes en los usos del lenguaje dentro de una comunidad y encontrar las razones que las motivan, de modo que analizan las diferencias sistemáticas de un grupo social y los efectos que permean en el uso del lenguaje. López Morales (2008) manifiesta que la lingüística, sin el prefijo *socio-*, se encarga de estudiar las lenguas como sistemas con independencia de los usuarios, por lo que, la mayor parte del tiempo, enfatiza su campo de acción en la forma de la lengua que se mantiene en el margen de la norma, con lo cual, continúa el lingüista citado, “nos coloca ante sistemas casi ideales, o, en el mejor de los casos, ante descripciones muy limitadas, ya que se circunscriben a presentar un sistema actualizado por determinados hablantes en determinados contextos comunicativos” (p. 21).

La rama de la sociolingüística es, por hoy, una disciplina con terreno fértil, en la que se sigue buscando la naturaleza de la relación entre sociedad y lenguaje (Ducrot y Todorov, 1974). Se pretende mostrar que las transformaciones y derivados de un código que no está suelto, que no es generado espontáneamente, que no es independiente de las diferenciaciones, distinciones, discriminaciones, categorizaciones sociales (Bright, 1974).²⁷

La necesidad de conformar un estudio sobre sociolingüística emerge con el planteamiento de una cuestión esencial, expresada por Brigitte Schlieben-Lange (1977): “no cabe imaginar que no pudiera haber sociedad, esto es, convivencia en grupos de algún modo clasificados, sin lengua y actuación común, así como tampoco cabría suponer que se ha dado primero la lengua y luego la

²⁷ En este mismo tenor, Bertil Malmberg refiere que las variaciones lingüísticas existen en función de las circunstancias que atraviesan a los individuos: “sabemos que hay también una variación social (o vertical) en el sentido de que las diferentes capas de la sociedad son reflejadas por estados de lengua más o menos diferentes. Estas diferencias son debidas a numerosos factores (oficios, grados de formación escolar, posición social, etc.). Con frecuencia existen, principalmente en las grandes ciudades, una oposición clara entre un lenguaje vulgar, por un lado, y un uso pulido que se aproxima a la norma, por otro [...]. No obstante, es perfectamente conocido que los vulgarismos y usos populares reflejan a menudo rasgos dialectales, desaparecidos en la «buena sociedad», pero conservados por el pueblo”.

sociedad” (p. 14). Existe, entonces, una íntima relación entre ambas estructuras, lengua y sociedad, un entretejido que, si bien no las hace isomorfas, sí las condiciona a afectaciones recíprocas, puesto que “a una determinada estructura de sociedad [...] debe acompañarle una determinada estructura lingüística” (p. 15).

El sociolingüista, por lo tanto, no entiende la lengua como un fenómeno estático que se reproduce como un hecho histórico aislado de la cadena de acontecimientos que lo precedieron. Siguiendo con el pensamiento de Schlieben-Lange (1977), se entiende que está “la posibilidad de que los hombres en tanto que sujetos de sus actuaciones lingüístico-sociales hallen nuevas actuaciones y que quizás a su vez las institucionalicen” (p. 19). Con ese motivo, la lengua se desarrolla constantemente: muta, se transforma, varía de tiempo en tiempo, se distorsiona, se propaga, se renueva, y, todo ello, gracias a la evolución (o involución) incesante de los grupos humanos organizados que fluyen de acuerdo con múltiples factores de índole social que, de algún modo u otro, constituyen tendencias y dictaminan una línea general de comportamiento esperado en diversas esferas de acción. Este grupo humano, disgregado y heterogéneo, establece un orden, una norma, y de ella se derivan las desviaciones que, dependiendo de las coyunturas de su tiempo, tienen el potencial de transformarse en máxima preceptiva del lenguaje.

Sociolectos: orígenes y usos distintos de la lengua

Dado que los individuos que conforman un grupo social tienden a hablar distinto y modelan estructuras lingüísticas por medio de las cuales se entienden entre los miembros de éste, se entiende, por lo tanto, que emerjan variables. La forma de expresarse acerca de algo podría no ser la misma en otro contexto, puesto que la “lengua es variable y se manifiesta de modo variable. Con esto se quiere decir que los hablantes recurren a elementos lingüísticos distintos para expresar cosas distintas” (Moreno, 2009, p. 21). Estas variables se denominan «sociolectos». El Diccionario *Básico*

de Lingüística define este concepto como: “variedad lingüística característica de cada uno de los diferentes estratos sociales de una comunidad. Por ejemplo, el lenguaje popular, el culto y el coloquial”.²⁸

Un gueto que se sirve de sus propias normas lingüísticas establece una clara distinción entre sus miembros y los otros, los de afuera, y busca reforzar la identidad de la congregación. Schlieben-Lange (1977), al respecto, menciona: “la lengua común es un medio decisivo para que las subculturas se disgreguen del exterior y para reforzar su cohesión como «in-group»” (p. 16). Posteriormente, añade que las subculturas construyen sus códigos a partir de su acto de unidad, como parte del desarrollo de una identidad grupal:

También en el plano de los diversos subsistemas se realiza la delimitación y fijación de la unidad por la consciencia de identidad de los respectivos grupos. Así, por ejemplo, sólo se dan dialectos en la medida en que los hablantes de una determinada forma lingüística se miran como subgrupo de una comunidad lingüística. Grupos portadores de subsistemas lingüísticos son subculturas sociales conscientes de su identidad de grupo para los cuales la identidad lingüística es, por otra parte, causa o medio —o las dos cosas— de su identidad de grupo. (p. 116)

Naturalmente, esto se observa en el proceso del acto del habla porque “siempre es observado en situaciones y contextos reales” (Moreno, 2009, p. 39).

²⁸ La diferencia esencial entre sociolecto y dialecto reside en el alcance de su estudio. Este último término según el *Diccionario General de Lingüística* se define como: “Modalidad geográfica de una lengua que comparte un rasgo o conjunto de rasgos que al distinguen de otras variedades de la misma lengua. Por ejemplo, en México los individuos en Yucatán hablan el español de modo distinto a como lo hablan los de Monterrey. A estas diferentes formas de hablar un idioma se les llama también variantes regionales”. No obstante, quizá sea común encontrar textos que usen indiscriminadamente uno u otro término para referirse al mismo fenómeno. En lo que respecta a este trabajo, procuraré atenerme a las diferenciaciones más generales que he expuesto en la anotación.

El fenómeno en el que los hablantes “*saben* que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que ciertos usos son propios de unos grupos y no de otros, y por lo tanto, tienen la posibilidad de elegir lo que consideran más adecuado a las circunstancias o a sus intereses” (Moreno, 2009, p. 39). Esto recibe el nombre de *consciencia lingüística*, de acuerdo con Moreno Fernández. Así, le esgrimidore de un sociolecto “puede y suele ‘desplazarse’ y hasta ‘incursionar’ en el dominio de otro sociolecto, y por supuesto —esto es lo normal— interactuar con los portadores de otros sociolectos, etcétera” (Figueroa, 1997, p. 428).

Le hablante es *consciente* de que puede emplear una u otra forma de expresar la misma idea. No obstante, el uso de un sociolecto en concreto no surge de la nada, puesto que conlleva una intención comunicativa que depende en gran parte de la situación en la que se encuentra le hablante. Lo anterior se debe, quizá, a factores pragmáticos, por ejemplo, el uso de un pronombre que resulte más adecuado para le oyente. Mas también puede tratarse de factores no lingüísticos, de tal modo que “la disponibilidad de más de una opción expresiva viene condicionada por agentes externos, como la historia, la geografía, la sociedad o el entorno comunicativo” (Moreno, 2010, p. 25).

El acervo cultural lingüístico depende de un gran número de pormenores. Un grupo de personas que tengan conocimiento sobre la equivalencia de las variantes lingüísticas que dispone se conglomerará en un grupo social con características comunes (gustos personales, trasfondo económico, opiniones políticas, etc.) que tendrá, a su vez, una identidad lingüística. Según Izabela Beljic (2015), la lengua, además de ser un modo de interacción, “también [es] un factor de identidad a través del cual se establecen los lazos con otras personas. Es el símbolo de pertenencia a un colectivo y distanciamiento de otros” (p. 190).

Gracias a esa especie de «encerramiento», se posibilita la distinción de sociolectos en una conversación entre individuos que comparten el mismo código y entienden lo que dice le otre. Dicho de

otro modo, estos individuos forman parte un grupo social, “cuando sus miembros poseen ciertas características en común (sociales, religiosas, étnicas, culturales, ideológicas, etc.)” (Moreno, 2010, p. 53). De igual manera, Moreno Fernández (2009) denomina a este tipo de «corro lingüístico» como *comunidad de habla*, la cual está conformada “por un conjunto de hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración de las formas lingüísticas” (p. 23). Esto concibe que los referidos conjuntos de hablantes sean una “comunidad de consenso, de sintonía entre grupos e individuos diferentes, donde el conflicto está minimizado” (p. 24). Relacionado con lo anterior, Lozano (2010), en un trabajo sobre el léxico de los jóvenes en Colombia, desarrolla:

Se observa, entonces, en la interacción lingüística de los jóvenes un pintoresco juego crítico dejado al azar en el que los significados cambian y varían, apartándose, en muchos casos, de los sentidos y de las acepciones que las palabras tienen en los diccionarios de la lengua. Por supuesto, que para aquellos que pertenecen al *parche*, *combo*, *grupito*, *gallada* les resulta cómodo y fascinante el empleo de esos elementos sociolectales en sus relaciones interindividuales; pero para los que no son *llaves*, *socios*, *panas*, *duros*, *mompirris*, *parceros* de éstos, les resulta difícil entender o descifrar el sentido exacto que esos enunciados, proposiciones, frases u oraciones transmiten. (p. 2)

El artículo de Lozano Ramírez (2010), escrito quizá desde una postura pedagógica, exhorta a los educadores a persuadir a los jóvenes sobre cuándo usar sus sociolectos particulares, con el fin de, cito: “lograr así, la eficacia de la comunicación [...]”; hacer en ellos conciencia lingüística de los diferentes registros del habla para evitar contrariedades, sonrojos, disgustos, mala impresión o pobreza de vocabulario” (p. 2). Esta lista de valorizaciones parte de principios sociales que nada tienen que ver con el aspecto de la lengua, que no es deficiente ni tiene algo que no tenga la más

culta de lenguas; mucho menos hay una “pobreza de vocabulario”, dado que el mismo autor encuentra sinónimos varios para hacer una descripción de los conjuntos —*parche, combo, grupito, gallada*— y sus integrantes —*llaves, socios, panas, duros, mompirris, parceros*—.

Prestigio lingüístico: un problema que se manifiesta en las aulas

En México, no sorprende que las clases acomodadas tengan oportunidad de aprender una segunda lengua. En el caso concreto de la República Mexicana, la aproximación geográfica con Estados Unidos ha repercutido enormemente en las prácticas políticas y económicas de la región, lo que, a su vez, incentiva la consolidación de tratados comerciales que repercuten en la circulación de un copioso oleaje de material lingüístico anglosajón que posiciona al inglés como idioma complementario. Esta lengua no llega por sí sola, debido a que lo hace por medio de hablantes extranjeros, cursos y material didáctico, así como de una red de información en la que se transmiten retazos de una cultura externa. Los medios de comunicación han hecho mella en territorio mexicano por medio del mundo del entretenimiento. Así pues, la cultura popular de las décadas de los sesenta y setenta recibió la influencia de una lengua extranjera, sobre todo en cuanto a los gustos de los jóvenes, que presumían de un nulo arraigo a la tradición que se desarrolló desde los tiempos de los próceres de la revolución.

Para ahondar aún más en la materia, es conveniente citar a Moreno (2009), quien sostiene que el fenómeno de lenguas en contacto ocurre “cuando se establecen dos o más lenguas cualesquiera en una situación cualquiera” (p. 249). En ese sentido, el concepto es bastante amplio y a partir de éste surgen muchas posibilidades para ser estudiado. Sin embargo, sirve como un punto de arranque para entender que la entrada de la enseñanza de lenguas extranjeras en México y su propagación a través de la cultura *pop* extranjera se categoriza ya como una forma de contacto. Moreno (2009) continúa:

historia es testigo de las influencias ejercidas por unas lenguas sobre otras [...] que contribuyen de modo decisivo a darle a cada una su particular fisonomía; toda lengua puede exhibir la huella dejada por la coexistencia con otras variedades; las lenguas «puras» no existen. (p. 249)

Así pues, es posible puntualizar que las lenguas no están exentas del contagio de elementos provenientes de otros sistemas lingüísticos. A partir de lo antes citado, las causas que originan la difusión de los cambios en la lengua receptora (aquella que percibe los cambios suscitados por el contacto con otra lengua) son de diversa índole, y dependerá de: “actitudes de los hablantes, actitudes de la comunidad, prestigio y estigma, dominios de cada lengua, características de las situaciones comunicativas” (p. 250).

Estos momentos de la historia mexicana implicaron una nueva dependencia con Estados Unidos, desde el ámbito económico hasta la industria del entretenimiento. Con ello, se registró un encuentro de términos en inglés que se mezclaron con el lenguaje cotidiano. Este contacto de dos lenguas que chocan en un solo territorio, aquello que se denomina *bilingüismo*, implica para los hablantes una dinámica distinta en cuanto al desarrollo del acto comunicativo. En primera instancia, el contacto de lenguas produce un fenómeno llamado *interferencia* o *transferencia*, lo cual se presenta, según Carmen Silva-Corvalán (2001): “cuando una lengua exhibe diferencias o desviaciones de la norma lingüística monolingüe que corresponden, en cambio, a estructuras existentes en la lengua de contacto. Es el individuo el que transfiere de una lengua a otra” (p. 269).

Parece adecuado hacer una diferenciación de términos en cuanto a la estabilidad del elemento foráneo instalado en la lengua materna, puesto que *interferencia* y *transferencia* tienen significados ligeramente distintos. Según Silva-Corvalán (2001): “la interferencia es pasajera, inestable, ocasional. La transferencia, en cambio, corresponde a elementos transferidos de una lengua a otra

que se mantienen en forma más o menos estable en la lengua receptora” (p. 269). La interferencia no es regular, es un discurso *interferido* por manchas y salpiques lingüísticos. En cambio, a través de la transferencia, los elementos de otra lengua se acomodan en la lengua receptora y tienen la posibilidad de ser aceptados como préstamos lingüísticos adaptados con éxito o utilizados por la comunidad hablante sin ningún inconveniente.

Esto puede suponer efectos diversos según el contexto en el que se desarrolla el choque, incluso, en algunas situaciones, da a lugar a “conflictos culturales de diferente resolución” (Elizaincín, 1988, p. 44). Hacer uso del español, del inglés o de cualquier otra variante (explicado a detalle en el apartado anterior) implica un conjunto de valores distintos para cada caso. El «contacto lingüístico» es una definición amplia por el gran número de cambios que ocurren debido al roce constante de dos lenguas. Este fenómeno origina préstamos léxicos, gramaticales y semánticos. Es importante analizar cómo el choque de lenguas diversifica las formas de expresión y cómo las perciben y usan los hablantes, puesto que en aquéllas se manifiesta el modo en el que se conducen, desde cuándo, cómo y dónde usar ciertas palabras, frases u oraciones. Debe reconocerse además que, en un espectro más amplio, el contacto lingüístico propicia con el paso del tiempo cambios permanentes que pueden reflejarse en la norma lingüística.²⁹

Usualmente, un individuo que posee consciencia lingüística no selecciona expresiones lingüísticas sin mantener una actitud sobre éstas. Es decir, el hablante reconoce ciertos mecanismos de su

²⁹ El estudio de la lengua a través del tiempo es de carácter *diacrónico*. Esta perspectiva nació a partir del interés que captó el despertar de la conciencia histórica: “la lingüística buscó la explicación de las lenguas en sus orígenes y desarrollos, dejando a un lado las descripciones lógico-gramaticales que hasta entonces habían imperado”. Así pues, “El fenómeno de la novedad lingüística, considerado como la aparición dentro de una lengua de elementos pre-existentes, se engloba en la categoría superior del cambio. Es el cambio, la modificación, lo que provoca, sobre el eje temporal, la aparición y desaparición de los rasgos lingüísticos, lo cual puede presumiblemente dar razón de la conformación real de una lengua en un momento determinado”. El estudio de la lengua en ese momento determinado recae en la perspectiva *sincrónica*. Véase: Martínez, A. (1993). El problema del cambio, desde la diacronía al sistema mismo. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2.

lengua y les asigna un valor positivo o negativo. Moreno Fernández (2009) define *actitud lingüística* como:

manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad [...], hacia estilos diferentes, sociolectos diferentes, dialectos diferentes o lenguas naturales diferentes. (p. 177)

Partiendo de esto, se entiende que la actitud del hablante influye significativamente en las transformaciones de la lengua, puesto que ésta mutará o fosilizará conforme al designio de los actores sociales. Al respecto de las repercusiones que pudieran efectuar las actitudes positivas sobre los usos de la lengua, Moreno Fernández (2009) refiere:

que un cambio lingüístico se cumpla más rápidamente, que en ciertos contextos predomine el uso de una lengua en detrimento de otra, que la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que ciertas variantes lingüísticas se confinen a los contextos menos formales y otras predominen en los estilos cuidados. (p. 178)

Desde luego, el cambio lingüístico o la elección consciente de expresiones que individuos ponen en práctica en el día a día están sometidos a un proceso complejo de estratificación social, suscitada por la “normal actividad de la sociedad [que] ha producido diferencias sistemáticas entre determinadas instituciones o personas, y que estas formas diferenciadas han sido, mediante acuerdo general, establecidas en jerarquías de estatus o de prestigio”, en palabras de William Labov (1983, pp. 76-77).

Sin embargo, frente a una norma lingüística que postula las pautas para el *buen uso de la lengua*,³⁰ la explicación común de prestigio no logra abarcar por qué las personas no hablan *intencionadamente bien*. Labov ya se planteaba la pregunta sobre por qué la gente, en general, no habla como lo indican las normas lingüísticas. Refiere que las respuestas comunes consisten en “apelar a la pereza, el desinterés o el aislamiento respecto a la norma de prestigio” (1983, p. 313). Esta postura implica que las comunidades, conscientes del *deber ser* en cuanto al manejo de las expresiones lingüísticas, se mantienen al margen por decisión, en cuyas razones se identifican valores negativos contra el *statu quo*.

Después, el lingüista norteamericano sugiere una explicación más profunda, y que, de alguna forma, coincide con los principios de la contracultura, en tanto: “este difícil problema nos lleva a postular la existencia de un conjunto de normas encubiertas, que atribuye valores positivos al habla vernácula” (*idem*). De esta misma guisa, Moreno (2009) emite una premisa semejante: “lo que se considera como correcto no tiene por qué ceñirse a lo que, desde un criterio normativo, se valora como correcto”. Así pues, las lenguas, o los usos lingüísticos en forma más extensa, “pueden ser estimadas por razones diferentes, razones que normalmente son sociales, subjetivas o afectivas” (p. 187).

En el contexto de la educación, Labov (1985) concentra sus investigaciones en el habla vernácula de la comunidad negra y en cómo uno de los errores más comunes en la enseñanza de la lengua en “niños problema” reside en las dinámicas verticales que impiden la comunicación fluida con las infancias racializadas: “¿cuál es la situación que [...] produce [el comportamiento defensivo y

³⁰ Ilustro, con ayuda de una reflexión de Luis Fernando Lara, el concepto de «norma»: “el *uso* de una lengua por sus hablantes es un hecho que corresponde a la esfera del ‘ser’, a la comprobación de que la lengua se habla de una manera o de varias. La *norma* en una lengua, por el contrario, corresponde a la esfera del ‘deber ser’, a la manera en que se juzga si el uso es ‘correcto’ o ‘incorrecto’, ‘propio’ o ‘impropio’, ‘castizo’, ‘puro’, o ‘bárbaro’ o ‘solecista’ [...]. El habla común o habitual de una comunidad lingüística es un *uso*” (2004, p. 47).

monosilábico]? El niño se encuentra en una situación asimétrica en la que todo cuanto diga puede utilizarse literalmente en contra suya. Ha aprendido diversas estrategias para *decir* algo en una situación así” (p. 149). Labov intenta demostrar mediante este ejercicio que la población vulnerable que no habla conforme a los parámetros del sociolecto clasemediero no sufre de ningún déficit de lenguaje.³¹

Deconstruir, encontrar el *eidos* del sistema de lenguaje permite ir más allá de los prejuicios que, ligados a manifestaciones de discriminación, se estandarizan al grado de reificarse y ser entendidos como dados por hechos, como si unos usuarios de la lengua poseyeran aptitudes superiores, ya sea por *divina gratia* o por caprichos evolutivos. En realidad, el lenguaje, aquel sistema que empleamos como seres sociales —y cuya razón de ser reside únicamente en el factor de nuestra sociabilidad— no existe como ente abstracto previo a nosotros. En palabras de Halliday (1982): “conocemos [la lengua materna] en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente” (p. 23). Bernstein (1975) observa que estas pautas admisibles no son ostentadas, entendidas o practicadas de la misma manera por todos los grupos que componen el tejido social. Estos modelos conductuales implican la forma de conducirse, el carácter, la moral y, vinculándolo con el eje temático de este trabajo, los medios y fines de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Estas diferencias no son autónomas: Bernstein entendía que la categoría de clase influye en las orientaciones comunicacionales de los niños, de tal forma que causa un impacto en las formas de transmisión y concreción de los códigos educacionales.³²

³¹ “*Quitar lo indio* sigue siendo una expresión común en México, en donde la asimilación lingüística (degradación funcional de las lenguas y sistemas de escritura nativas, así como la destrucción material de sus textos) ha sido crucial en la creación del discurso de los ‘alfabetos’ y ‘analfabetos’ (Zamora, 2010, p. 29).

³² Esto no implica negar la importancia de la cultura letrada, pero sí nos obliga a repensar sobre la supuesta universalidad de nuestros actos, evocar el origen de nuestras prácticas, avizorar cómo las desigualdades sociales se asoman por los usos del lenguaje. En cierto sentido, hay algo de fenomenológico en la disección de un estudio sociolingüístico.

Literacidad: cultura letrada

El *Informe Delors* señala que “la educación básica es [...] un indispensable ‘pasaporte para toda la vida’ que permitirá a quienes lo tienen escoger lo que harán, participar en la edificación del porvenir colectivo y seguir aprendiendo” (p. 69). Se hace patente la misión de transversalizar cómo ser buenos lectores, escritores y oradores a lo largo y ancho de las ramas del conocimiento que repasamos a través de toda la trayectoria académica. De cierta forma, codificar y decodificar la lengua es el “pasaporte para toda la vida”, dado que el fenómeno educativo se funda en el intercambio lingüístico. Sin embargo, esta idea tiene un sustento moderno que exalta el aprendizaje de la literacidad institucionalizada, academicista, hegemónica.

Hernández (2016), mediante un desmenuzamiento de los componentes de «cultura escrita», la define como “la parte de la red de *significados compartidos* que se construye con *prácticas letradas*, que incluyen leer, escribir, hablar, pensar y actuar *alrededor de la escritura y los textos*” (p. 56). Lo más interesante de abordar la lengua desde el lente de las literacidades es su justificación de uso y la ampliación teórica que nos brinda para entender de mejor manera los procesos intelectuales y *socioculturales*. La lengua la usamos todo el tiempo, no sólo en clases enfocadas en la comunicación y maduración de conocimientos (meta)lingüísticos. ¿Acaso la clase no requiere que sus miembros se comuniquen? ¿No son los fenómenos lingüísticos la base de toda experiencia educativa? Elaborar y confeccionar textos es parte integral de la vida de todo estudiante y es, sobre todo, una actividad esencial para tener, compartir y legar conocimiento.

Escrutar las minucias diferenciadas entre una comunidad de habla y otra podría llevarnos, por ejemplo, a dejar a un lado el estigma suscitado cuando una persona añade el sonido «s» al final de un verbo conjugado en pretérito perfecto simple de la segunda persona del singular en modo indicativo. Desde mi experiencia, es común que haya una concepción negativa de la persona que emplea voces como “trajistes”, “resolvistes”, “comprastes” y se le considere una persona ignorante, a pesar de que Miguel de Cervantes (2004) hace uso constante de esta construcción verbal a lo largo y ancho de su *opus magnum*. Eso es cosa seria, considerando que *El Quijote* es un libro extenso.

Hernández (2006) opina que la maduración de las destrezas asociadas al ejercicio de la cultura escrita no puede ni debe concentrarse en una asignatura de lengua, sino que, de forma transversal, estas habilidades habrán de afinarse “en la medida en que *en todas las asignaturas (across curriculum, a lo largo del currículum)* los docentes cambien también sus concepciones y prácticas cada vez que asignan actividades de lectura, escritura, investigación u otras” (p. 15). Esta tesis se enfoca en el aprendizaje de las convenciones lingüísticas desde la perspectiva de la literacidad, pero es importante no quitar el dedo del renglón sobre la importancia de las prácticas letradas en el aprendizaje de la lectura y escritura, ya sea en la asignatura de español, matemáticas o conocimiento del medio.

Ligando la sociolingüística con las literacidades

¿Cuál es la importancia de conversar sobre literacidades?, ¿se trata, acaso, de un modelo o de un método estructurado por pasos para abordar a una fracción amplia de niños con el propósito de enseñarles los preceptos básicos para el esbozo elegante y correcto de la lengua escrita y hablada? Podría ser de mayor auxilio creer en las literacidades como una perspectiva y no así un principio regulador para la concreción de estrategias metodológicas. Sin embargo, la perspectiva en literacidades, más cuando se le adereza el adjetivo de “crítica”, implica una serie de transformaciones en la forma en la que se ha concebido la enseñanza de la lengua en la educación formal —o no formal, si se considera que algunos programas seguirán adscribiéndose al paradigma tradicionalista de la cultura letrada—. Hablar de las literacidades requerirá, en primer lugar, entender algunas definiciones relacionadas con la sociolingüística y con el pensamiento crítico.

Desde la sociolingüística es posible escudriñar el fenómeno lingüístico como una cosa no dada, sino, más bien, como cosa que se *está dando*, en gerundio, incluyendo el momento en el que yo redacto este producto lingüístico convencionalmente denominado como documento de tesis. El

fenómeno del lenguaje es visto desde un panorama más amplio cuando se toman en cuenta las perspectivas intra-organismos, es decir, dentro de los seres que manifiestan capacidad de lenguaje, e inter-organismos, o sea, entre los seres que manifiestan capacidad de lenguaje (Halliday, 1978/1982). En muchos de los enfoques educativos de los últimos tiempos, se ha priorizado el primer enfoque, sin considerar las consecuencias más evidentes de la interacción entre hablantes.

Decantarse por la variabilidad del lenguaje dado su carácter inherentemente social refuerza la idea de que existen valores asumidos en las variantes lingüísticas. Una forma adecuada o incorrecta de hablar se sustenta en las valorizaciones realizadas por un grupo social jerarquizado. Y, sin embargo, los lingüistas insisten categóricamente en que “ninguna forma de habla [...] es intrínsecamente más digno de respeto que cualquier otro. Las diferencias entre dialectos tienen que ver no con la lengua como sistema, sino con la lengua como institución” (Halliday, 1978/1982, p. 211).

Reconocer esto no significa que el empleo de la lengua deba desproveerse de cualquier carga semiótica social relevante, pero es importante porque ayuda a salir de la jaula del pensamiento totalitariamente prescriptivo que se caracteriza por asumir el lenguaje como *ya dado*, lo que no sólo deviene en inflexibilidad ingenua, sino en un síntoma de un sistema educativo peligroso e irresponsable que enseña bajo nociones simplistas de “correcto / incorrecto”, segmentaciones inconexas entre asignaturas y una enseñanza de la lectura y escritura como habilidades inconexas de mundo real, allá donde no sólo se dibujan experiencias de todo tipo, sino donde se encuentran los verdaderos problemas, las verdaderas incertidumbres, las verdaderas emergencias.

Asumir acríticamente que la escuela es un espacio designado como sistema lingüicida sería una irresponsabilidad, debido a que no hay implicaciones fundamentalmente negativas en el hecho de transformar y ampliar los horizontes del lenguaje de los niños. En primer lugar, debe reconocerse que estudiantes, antes de adentrarse en el mundo escolar, hacen uso de un lenguaje en contextos

interpersonales antes que en el contexto áulico. Esto es evidente, pero en muchas ocasiones se olvida que en esa conexión con el mundo mediante el protolenguaje hay una carga emotiva. Por este motivo, la teoría del déficit no sólo es riesgosa, sino corta en cuanto a su justificación. Sobre este respecto, Halliday (1978/1982) es tajante al renegar del enjuiciamiento deficitario de los ¿problemas? suscitados en la maduración de dichos actos intelectuales:

Cuando los niños quizás encuentren dificultades es cuando existe una falta de continuidad relativa entre su cultura nativa y la de la escuela, porque los valores de la escuela y los significados que se intercambian típicamente pueden ser remotos y, en ciertos aspectos, opuestos a los valores y a los hábitos de significación que ellos conocen; por eso es todavía más importante subrayar qué continuidad existe, empezando desde lo que constituye un conocimiento común para todos. Es razonable suponer que cuanto mayor sea la brecha cultural (así son las cosas) entre el medio escolar y el medio ajeno a la escuela de un niño, más importante es hacer explícitas las cualidades positivas del medio ajeno a la escuela y construir sobre esa base en el proceso de enseñanza; si eso es cierto en general, entonces en ningún lugar es aplicable de manera más particular que en el dominio del lenguaje. (p. 272)

Cassany (2021) hace referencia al estigma que viven las personas que no comprenden la cultura letrada. El mote de «analfabeto» no es una etiqueta completamente inocente que describe el desconocimiento del alfabeto que se maneja en la sociedad, sino que suele llevar consigo un prejuicio que es asociado con caracterizaciones deficitarias. Los lingüistas nos advirtieron desde hace mucho tiempo que la lengua, como todas nuestras manifestaciones sociales, tiene cargas valorativas

de acuerdo con ciertos usos, desusos, formas y tradiciones. Ser alfabeto no se concibe como herramienta comunicacional para formar comunidades, construir una identidad, expresar un descontento justificado, sino un parámetro de medición, un fin en sí mismo.

Volviendo a Halliday (1978/1982), él menciona que los niños que residen en zonas urbanas aprenden a significar en un espacio en el que se manejan valores incompatibles con los principios aprendidos en el seno del primer hogar. En este proceso, las infancias no desarrollan las habilidades para leer y escribir como aptitudes independientes, no interconectadas, de su desarrollo temprano. Las infancias socializan estas formas de significar el lenguaje, las cuales engloban “los principios y las prácticas de la educación”, lo que puede derivar en un “grave problema de fracaso educativo, o de resistencia a la educación” (p. 212).

En ese sentido, los procesos formativos en el área de español atienden no el lenguaje con todas sus abstracciones individuales y sociales, sino una única concepción de la misma. Esta visión tiene repercusiones evidentes en lo tocante a las expectativas de lo que enseña en la escuela, los conocimientos que son validados por ésta y la segregación de las variaciones lingüísticas que se salen de las aproximaciones de lo formal, lo correcto, lo adecuado. Conscientemente o no, la escuela funge como vehículo de prejuicios que reifican la lengua y elevan los sociolectos preferidos al nivel de sociolecto único, el *deber ser* de los sociolectos.

Leer y escribir como prácticas situadas

La lectura y la escritura requieren que el sujeto ponga en práctica una serie de habilidades mentales para codificar y decodificar información. Sin embargo, estos aprendizajes no son significativos cuando los actos no tienen vinculación alguna con el universo inmediato de los estudiantes. Esto no es poca cosa: una niña solicitará, con los conocimientos adquiridos hasta el momento sobre su

lengua materna, algún medio para satisfacer alguna necesidad, como la sed o ir al baño. Esto implica la configuración de una consciencia paulatina sobre la agencia del ser humano en la realidad inmediata. Por lo tanto, el lenguaje no es un fin en sí mismo; la lectura y la escritura tampoco pueden serlo.

De entrada, la lectura y la escritura son procesos sumamente complejos consistentes en la reconstrucción del significado de los textos y la comprensión de las significaciones de los autores; asimismo, los textos, sean leídos o escritos, son abordados por lectores y escritores con una subjetividad formada a partir de sus experiencias vitales y su relación con el entorno (Rodríguez, 2007), o, en otras palabras, la lectura del mundo que precede a la lectura del texto (Freire, 2003).

Dimensionar la lectura y escritura en tanto fenómenos lingüísticos refuerza la idea de categorizarlas como prácticas sociales, dada la naturaleza inter-organismos del lenguaje (Halliday, 1978/1982), y letradas, dado que involucra actos de codificación y decodificación de signos gráficos. De forma general, mediante el concepto de prácticas letradas desde autores como Street (2001), en el marco de los Nuevos Estudios de las Literacidades, se intenta generar un vínculo entre las prácticas de lectura y escritura con su sentido cultural y social. Esta relación comprende las formas en las que lectores y escritores asocian su contacto con los textos desde diversos y particulares contextos culturales. A partir de esta línea de investigación, se logran dimensionar lo que las prácticas letradas tienen de *ideológico* y las funciones que cumple en una sociedad que, de acuerdo con ciertos valores y tradiciones, defiende o rechaza una u otra práctica letrada u oral (Street, 2001).

Zavala (2009) define la *literacidad* como un “conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a

la comunidad, etc.)” (p. 27). Las formas de leer y escribir están condicionadas al horizonte paradigmático del individuo y al marco institucional en el que se insertan, pero es necesario aclarar que las prácticas letradas no se excluyen entre sí, porque, sutilmente o no, algunas convenciones migran a otros campos, lo cual deviene en la concepción de prácticas letradas únicas (Zavala, 2009).

De ahí que las habilidades letradas de las personas no sean universales. Es justo por esa no-universalidad que instituciones como la escuela favorezcan un determinado modo de concebir y poner en práctica los complejos procesos de lectura y escritura, concretamente aquellas maneras que se decantan por una suerte de objetividad, lógica y racionalidad (Zavala, 2009). Este favorecimiento propicia la clasificación de las prácticas letradas en válidas y no válidas, formales y no formales, correctas y no correctas.

A partir de lo anterior —y hablando de dicotomías—, es posible explicar la existencia de muchas literacidades, entre las que se pueden distinguir, a manera de ejemplo, la literacidad académica y la literacidad vernácula (Zavala, 2009); la segunda tiene lugar en la cotidianidad de las personas y su paulatina gestación, no mediada por la institución que exige saber leer, escribir y hablar de acuerdo con los criterios de lo “correcto”, es detectable las discusiones, los pleitos, los chismes, los juegos, las —supuestas— malas palabras, los refranes, las alteraciones, las abreviaciones, entre otras más.

El abordaje de la educación sobre la lectura y la escritura sólo se ha hecho desde perspectivas meramente lingüísticas y psicolingüísticas; los aportes que se han hecho desde esos campos son, desde luego, valiosos, pero con ello sólo se ha enfatizado el componente individual y una excesiva fijación en el aprendizaje *exclusivo* de las literacidades escolares y académicas. Una perspectiva sociocultural y crítica de la literacidad no demerita el aprendizaje de la literacidad vernácula, que

no deja y nunca dejará de constituir una fracción importante de las prácticas letradas de los aprendices (Cassany y Aliagas, 2009).

Y es que, alejándonos del complejo engranaje que se activa en nuestras mentes cuando entramos en contacto con el texto, leer y escribir nos exige el conocimiento de las convenciones que se establecen en diversos campos relativos a nuestra organización social: ya sea que se trate de la academia, el trabajo de oficina, el entretenimiento, la medicina, la teología, las noticias, la política, el chisme, etcétera. Por esta razón, se aduce que leer y escribir son *prácticas sociales* que se insertarán en contextos socioculturales específicos, que no son indelebles y están en constante cambio (Hernández, 2006) —como sería, por poner un ejemplo, la introducción gradual o empecinado rechazo del gramema de género «e» para describir a personas no conformadas con su género asignado después de nacer o como una alternativa de uso del plural para referir grupos compuestos por personas de distintos géneros.

Tres perspectivas en los actos de leer y escribir

De modo general, se distinguen tres perspectivas que entran en juego en los procesos de lectura y escritura: la lingüística, la psicolingüística y la sociocultural. Más que sobreponer la propuesta que emerge de los Nuevos Estudios de la Literacidad, esto es, el componente social, cultural y crítico, es ideal imbricar orgánicamente —no necesariamente de forma cronológica o por nivel de dificultad—.

Cassany y Aliagas (2009) consideran que estas tres perspectivas, desde la elaboración de recursos didácticos para la maduración de las actividades letradas, son fundamentales para desarrollar un proceso que va desde la codificación hasta la interpretación, socialización y crítica de los contenidos. Ellos proponen, por ejemplo:

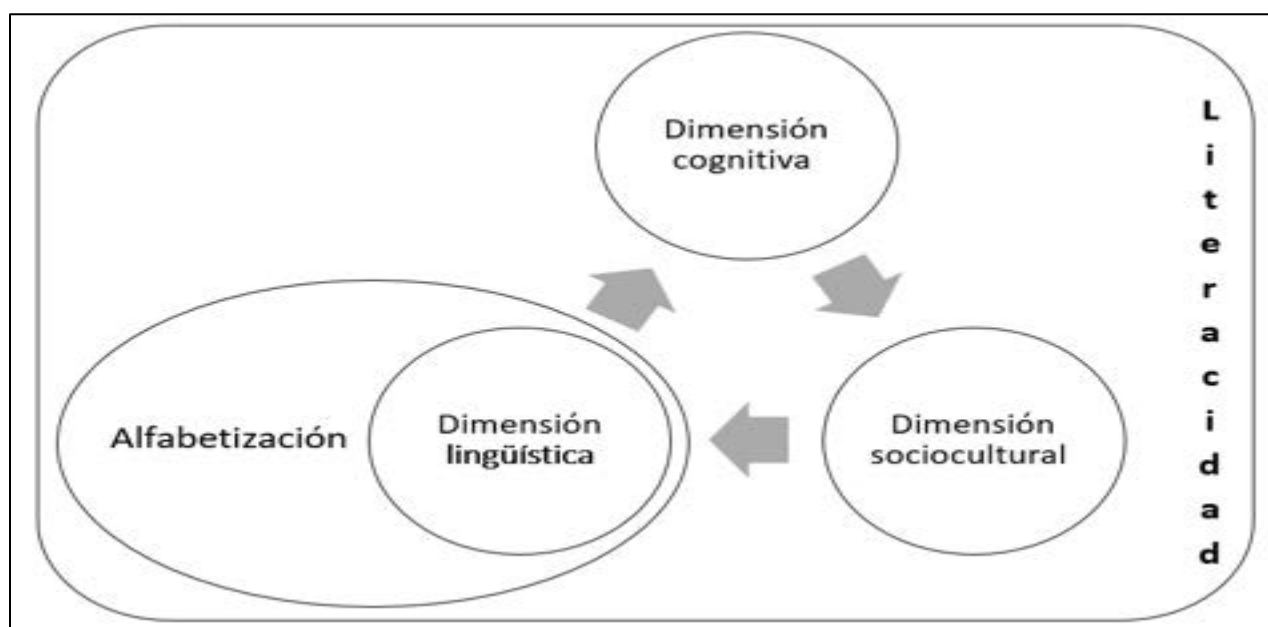
Tomar los textos del aprendiz, centrarse en la descodificación individual de las palabras fomentando la elaboración de inferencias en pareja y en grupo, y promover el diálogo y el intercambio en clase, sin olvidarse que hay que discutir los valores ideológicos de cada texto y fomentar las ideas personales. (p. 22)

Las primeras dos concepciones para la maduración de las aptitudes lectoras y escritoras son bien conocidas y registradas en múltiples métodos para fomentar su aprendizaje. La perspectiva lingüística es, por tradición, una de las primeras partes que se intentan desarrollar al inicio de la alfabetización temprana. De aquí parten las nociones de codificación y descodificación. Lo que se pretende desplegar en esta parte es la asociación entre el habla y el código escrito, el vínculo entre el sonido y la grafía, así como la ampliación del vocabulario y la familiarización con estructuras sintácticas y morfológicas. Son comunes la utilización de textos en lenguaje apegado a las condiciones de la norma lingüística, los dictados y, en concordancia con la evolución de los alumnos a lo largo de su trayectoria, la lectura en voz alta y la recuperación de información precisa para la resolución de preguntas muy concretas —¿quién es el personaje principal?, ¿quién es el antagonista?, ¿qué pasó al final?— (Cassany y Aliagas, 2009).

Por otro lado, las investigaciones en materia de psicolingüística enfatizan los procesos cognitivos que entran en juego en el momento de la lectura y escritura. Desde estos modelos se expone que, además de las habilidades relacionadas con el código, el entendimiento de las ideas principales y las intenciones de los autores de textos forma parte de una deducción del significado global de lo que se lee y escribe. Estos procesos cognitivos son casi imperceptibles. Un texto proporciona cierta información y el aprendiz “llena los huecos” a partir del marco referencial o tema tratado. En un *continuum* sin pausas entre la descodificación y la inferencia, se generan hipótesis sobre la lectura (Cassany, 2009).

Por último, la perspectiva sociocultural, de donde manan las premisas de una formación bajo una noción de criticidad en la maduración de la literacidad, conlleva un *cuestionamiento* de lo que se lee. No se trata únicamente de extraer información puntual o inferir el significado del texto, sino dialogar con éste y dialogar con otros sobre éste; se efectúa no una lectura o escritura de las líneas, sino tras las líneas, acto que involucra “conocimientos, habilidades y actitudes, y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito” (Cassany, 2006, p. 89) (Figura 1). Una formación avanzada de esta dimensión favorece la comprensión de las implicaciones ideológicas de las prácticas letradas y que toda interpretación, sujeta a las condiciones paradigmáticas de cada individuo, formará parte de un conjunto de interpretaciones diversas que pueden someterse a la opinión y a la discusión (Cassany, 2009).

Figura 1
Esquema de las tres dimensiones de la literacidad



Elaboración propia

A manera de resumen, rescato tres dimensiones, propuestas por Cassany (2006), de la perspectiva sociocultural de los procesos implicados en la lectura y escritura:

1. Tanto el significado como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social [...]. Venimos al mundo con la mente en blanco; quizás tengamos una capacidad innata para adquirir el lenguaje, pero sólo la podemos desarrollar al interactuar con una comunidad de habla determinada.
2. El discurso no surge de la nada [...]. El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura se dan en ámbitos e instituciones particulares [...]. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas (3,109-3,111).

De esta misma guisa, Gee (2003) hace una distinción entre el aprendizaje activo, consistente en *experienciar* el mundo de diferentes modos e involucrarse en el dominio semántico de lo que se estudia, y el aprendizaje crítico, que conlleva procesos metacognitivos más complejos como la reflexión, la crítica y el entendimiento consciente de las estructuras de aquello que se está aprendiendo. Esto significa que los aprendices no sólo comparan conocimientos previos con los presentes con el propósito de inferir, sino que se incentivan la creatividad, el sentido de la innovación, la flexibilidad y la capacidad de diálogo.

No existe ninguna razón para abandonar la labor de refinar las habilidades necesarias para leer y escribir— continuo, basándome en las explicaciones de Cassany (2009), reincidiendo en la tríada de la literacidad (lingüística, cognitiva, sociocultural), y su organicidad ideal expresado en la didáctica de la lectura y la escrita—. "No aprendemos primero a descodificar el alfabeto, para comprender después y acabar usando los textos en la vida social [...]. Los tres planos actúan al unísono, paralelamente [...]. Cualquier propuesta metodológica de enseñanza debe contemplar estas tres

perspectivas” (pp. 54-55). Aquí lo importante reside en que, al momento de enseñar la literacidad, podemos generar las preguntas al texto: “¿Quién lo escribe y lee?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuál es mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con escritos previos, opuestos, afines, etc.?” (Cassany, 2006).

Literacidad + ¿crítica?

¿Acaso es importante generar preguntas sobre *por qué educamos y nos educamos?* Desde un planteamiento de formación docente a partir de un paradigma crítico, se vuelve menester tomar en consideración “las directrices de qué, cómo, por qué y para qué de la formación del profesorado en miras de conservar la prioridad de intereses y necesidades de un colectivo social hegemónico” (Hernández y Flores, 2020, p. 39). Mas no sólo su formación, sino las condiciones en las que se inserta su práctica docente y los conocimientos escolares. Walmsley (1981) expone que los marcos ideológicos en los que se centran los programas educativos influyen en gran medida los objetivos, los medios y los fines últimos de la literacidad en tanto lo que se busca en determinados plazos, los textos elegidos y lo que se considera, tras un proceso de enseñanza-aprendizaje, una persona «letrada».³³

¿Por qué no entran en juego, entonces, las estrategias para la enseñanza de la codificación, comprensión y crítica de textos —escritos o no— en conformidad con el entorno de los actores educativos? Estoy de acuerdo con Cassany (2021) cuando hace mención sobre el poder que conlleva

³³ Para Walmsley (1981), existen cinco aproximaciones, graduales ni categóricas, a la cuestión de la enseñanza de la lectura y la escritura: la académica, que concierne a la reproducción de ciertos valores intelectuales, aptitudes, perspectivas y conocimientos ensalzados por una tradición canónica sobre lo que es *bueno* para el estudiantado; la utilitaria, que se relaciona con las habilidades lectoescrituras esenciales para cumplir con tareas exigidas por la sociedad del momento —como lo son las competencias para el trabajo—; la romántica, que prioriza el desarrollo de la autonomía y el dominio de sí; la del desarrollo cognitivo, que se inscribe en el interés de desarrollar habilidades intelectuales mediante una serie de ejercicios y fórmulas que median entre el individuo y el medio en el que se desenvuelve; por último, la emancipatoria, *ad hoc* a la teoría de la literacidad crítica, que conviene en la reconstrucción intelectual, social y *política* entre el individuo y el medio.

dominar el aspecto crítico de la literacidad—lo que implica, desde luego, el conocimiento de las convenciones sociales y culturales de la lengua. ¿No es algo común que, con el estallido de la información, vayamos por la vida creyendo cosas que no son ciertas? Muchas le llaman la era de la posverdad. Cassany (2021), casi como un grito de guerra desde la trinchera de la docencia, que “el presente —y más el futuro!— está repleto de textos pobres o malintencionados (bulos, rumores, publicidad, proselitismo) y debemos formar al alumnado para que pueda defenderse de esta desinformación premeditada” (p. 83).³⁴

Todo discurso tiene... no, todo discurso *es* ideológico. Aunque la ideología se ha convertido en un insulto gratuito ineficaz —quién esté libre de ideología, que tire la primera piedra, lo cierto es que «lo ideológico» se cuelan en los discursos que leemos, vemos u oímos. Según Casanny (2006), hay valores implícitos con “la política, la ecología, la ciencia, la violencia doméstica, la pobreza, la migración, los derechos y los deberes, las minorías, las tareas cotidianas” (p. 93). Considerando esos rubros, la maduración de la literacidad crítica apunta hacia la identificación y desmonte de prácticas machistas, misóginas, homofóbicas, consumistas, fanáticas y odiantes (Hernández, 2008).³⁵ Estos discursos históricos no están lejanos, sino que se cuelan por todos lados, incluso en los textos que leemos —este trabajo, por ejemplo, tiene una clara indicación ideológica—. Nuestra

³⁴ Refiero un ejemplo de nuestra heroica ciudad para explicitar la emergencia en la que nos situamos: en Ciudad Juárez, 2019, migrantes provenientes de Cuba, Honduras y Guatemala arribaron a la ciudad con la intención de buscar condiciones de vida más dignas. Periódicos como *El Diario de Juárez* ostentó un evidente cariz xenofóbico y anti-migratorio que evidenciaba en sus encabezados y en los fenómenos de los que hacían nota: “Detectan mal infeccioso en Cubano”. Hoy en día, la nota ha sido eliminada. El *hashtag* #Migrantes aderezó múltiples notas del medio, explicitando una clara línea editorial.

³⁵ Luke *et al.* (1996) mencionan que una docente de primer grado analizó con los niños de su grupo algunos catálogos que mostraban regalos para el día de las madres. La docente hizo preguntas para generar discusiones sobre lo que está “tras las líneas” (literacidad crítica) de registros comerciales como ése. Las preguntas fueron las siguientes: ¿las madres de los catálogos son como las madres reales? En caso de que no, ¿cómo *no* lo son?; ¿cuáles madres no son incluidas en los catálogos?; ¿quiénes les dan presentes a sus mamás?; ¿de dónde obtienen dinero los niños para comprar regalos?; ¿quién produce estos catálogos?; ¿por qué los que producen catálogos se molestan tanto en mostrarnos qué mercancía tienen disponible?

lengua, es decir, nuestros usos compartidos, están atravesados por conflictos de poder, estatus, conocimiento y recursos.

La pedagogía de la pregunta adquiere una dimensión importante desde el enfoque crítico de la literacidad. Cuando se lee o se escribe, se gestan preguntas que increpan el texto tras la apariencia de sus líneas, como estas interpelaciones que ejemplifica Bosar (2021): ¿quién está representado?, ¿quién se beneficia del contenido del texto?, ¿cuáles son las voces ausentes, marginalizadas?, ¿cómo nos influye o intenta influirnos?

La literacidad crítica, según Cervetti (2001), se caracteriza por no tomar el conocimiento como natural o neutral, sino basado en reglas discursivas que son propias de determinada comunidad — ergo, el conocimiento es ideológico—; la realidad, al no poder ser capturada por el lenguaje, tendrá que ser descrita en correspondencia con la realidad local de cada sujeto letrado; los textos son polisémicos y están cultural e históricamente situados, construidos bajo dinámicas de poder; la literacidad crítica, por último, da un paso más allá de la decodificación, la comprensión y la dilucidación de las intenciones de los autores, pues la persona letrada sabe que el texto, la persona que escribió el texto, el lector del texto, incluso la misma imprenta o el circuito de distribución que le facilitó el libro en sus manos están todos, todos atados a la coyuntura histórica que dispone nuestros códigos y símbolos.

Como se ve, la lectura y escritura no se conciben únicamente como habilidades evaluadas dentro de su propia lógica —es decir, que se maduren dichas habilidades sólo para aprobar en clase de lengua y comunicación—, sino que su práctica se hace manifiesta en otras facetas de nuestras vidas, en diferentes formas. Idealmente, pensar críticamente los textos implicaría

Pensar en quiénes somos, dónde nos situamos y cuál es nuestro tiempo. Pensar la sociedad y sus problemas para tomar parte. Pensar en el poder y las ideologías que lo sustentan, en los relatos hegemónicos y en los contra-relatos, en los relatos oficiales y en los alternativos. Pensar para ser divergente, para distanciarse de los problemas y para volver a ellos reconociendo las emociones, pero también educando nuestra racionalidad. Pensar para actuar. (Santiesteban, 2021, Prólogo, párr. 9)

El pensamiento de Freire (2003) hace referencia a estos diálogos que se pueden entablar con los textos. Además de asumir una conversación con el autor a través de lo escrito, brota una “relación dialógica [que] da como resultado la percepción del condicionamiento histórico-sociológico e ideológico del autor” (p. 52). Tal como las instituciones educativas, la lengua y, en el caso que nos ocupa, las prácticas letradas están significadas colectivamente. Con literacidad crítica se busca la democratización del uso de la lengua escrita, una base para gestar diálogos, dudas sobre concepciones arraigadas, sobre por qué están arraigadas, por qué es importante aprender para transformar —o destruir, dependiendo de la gravedad de la enajenación— esquemas de pensamiento. Democratizar la lengua escrita es en sí un acto político, porque es importante legarles a las nuevas generaciones un capital cultural que no sólo les permita gozar de las bondades de insertarse en una cultura letrada, sino que esta inserción esté ligada con una lectura del mundo, de la comunidad y de lo que pasa en ella.

II. PROTOCOLO DEL VIAJERO: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Busco un problema, construyo un objeto, establezco objetivos generales y secundarios y a veces vuelvo sobre las otras partes para hacer ajustes. El camino que elegimos no siempre es fielmente retratado en nuestras tesis porque, de forma general, la presentación de este tipo de texto implica el seguimiento de una serie de pautas para darle coherencia y orden al todo. Se espera que nuestra propuesta metodológica dé respuesta a tres cuestiones esenciales: el problema, objeto de estudio y el conocimiento que se pretende construir (Cohen y Rojas, 2019). Si no existe el punto A, no hay punto de partida, por lo que es un despropósito desplazarse hacia B.

El propósito de este capítulo es describir el camino en el que realizaré mi viaje. El acto de viajar es una metáfora muy atractiva, pero no quiero dejar de atender una precisión conceptual en relación con el término «metodología». Recorro a Cerda (2000) para hablar de *metodología* como el conjunto de aspectos operativos del proceso investigativo” (p. 55). Explicitar la totalidad del diseño metodológico no sólo corresponde a la colocación de cada piedrita que conformará la vía por la que caminaré, sino también a la reflexión de los métodos, sobre cómo intento deconstruir mi proceso y su vinculación con todas las partes del todo.

Sin embargo, para saber de métodos, hay que leer teoría. Cohen y Rojas (2019) dicen que “sin teoría es posible reflexionar sobre los métodos, conocerlos, clasificarlos, enseñarlos, pero no es posible evaluar la pertinencia del método en determinado proceso de investigación” (p. 238); no obstante, afirman que lo opuesto es verdadero y no excluyente de lo otro: “sin método no hay teoría posible” (p. 238). ¿Cómo podríamos hilar nuestros conceptos para entender la realidad, para saber hacia dónde queremos poner la mirada, si no es con un procedimiento, con un plan de acción para penetrar la literatura sobre nuestro problema, objeto, el conocimiento que queremos construir

y el método? Estos trabajos se realizan casi de manera simultánea, no en orden cronológico. No admitirlo es, me atrevo a decir, peligroso desde una perspectiva ética.

Con lo anterior no pretendo condenar los usos y costumbres de la redacción de una tesis. Más bien, quiero hacer patentes las dificultades que atravesamos, lineales o circulares, al trabajar nuestros proyectos como un *todo*. La abstracción que representa este documento *no es* lo que nosotros, investigadores, *vivimos y hacemos*.³⁶

Paradigma: la mira de la investigación está situada

¿Cuál es la naturaleza de un paradigma? La importancia de esta noción reside en que éste, de forma consciente o no, moldea en gran medida nuestro acercamiento al objeto de estudio y, en el gran esquema de las cosas, con el universo (Guba y Lincoln, 1994). Las concepciones que se tienen de la realidad constituirán en gran medida el interés, el proceder, lo producido, lo encontrado. El paradigma en el que se sitúa el investigador funge como un andamio que lo traslada por ciertas vías para la obtención del conocimiento.

Contrario a lo que puedan sugerir los creyentes de la infalibilidad de las capacidades sensoriales del ser humano, *pararse* en un terreno paradigmático no es una mera abstracción teórica sin relevancia. En lo tocante a la investigación, estar situado en un paradigma en específico implica una

³⁶ Aprovecho este apartado para citar en extenso a Cohen y Rojas (2019). Aunque caiga en el pecado de redundar, me parece tomar prestadas las palabras de los autores para ilustrar algunas de las dificultades que cambian las veredas de nuestros viajes indagatorios: “pueden encontrarse obstáculos en la tarea de campo que alteren condiciones de la muestra —tipo de muestra, tamaño, etcétera— elaborada en los estudios cuantitativos con fuentes primarias, pueden encontrarse dificultades de acceso a las instituciones previstas para interpelar y requerir cambiar el tipo de institución y/o los individuos a ser entrevistados; se puede necesitar reconsiderar el contenido del instrumento de registro en estudios cualitativos como consecuencia de nuevas hipótesis surgidas de las primeras entrevistas y, a su vez, tener que modificar la unidad de registro; en los estudios con fuentes secundarias pueden surgir inconvenientes de acceso a las fuentes originalmente elegidas y haya que recurrir a otro tipo de fuentes y/o períodos de relevamiento; en estudios cualitativos con grupos focales o con entrevistas individuales, como consecuencia del relevamiento, puede requerirse utilizar de modo complementario otro tipo de fuente como, por ejemplo, textos o diarios” (p. 232). Esto no significa que no haya una versión final de lo que se hizo, lo que es manifestado escribiendo el proceso en pretérito. No obstante, me parece un ejercicio honesto escribir sobre la naturaleza no ordenada ni lineal de los quehaceres de la investigación. ¿Por qué tendría que sorprendernos? Nuestro cerebro, contrario a lo que se suele pensar, no es un *ordenador*.

serie de particularidades en cuanto a la forma de ver, ser y estar en el mundo. La construcción de este entrecruzamiento de creencias, valores, trasfondos y experiencias deriva en una inacabable discusión; a final de cuentas, admitir que se está condicionado a una red de hábitos, tradiciones y —¿por qué no?— prejuicios conlleva una reflexión constante e inacabada que problematiza la univocidad de la ciencia: ¿quién soy?, ¿adónde me dirijo?, ¿qué cosas han ejercido influencia en mí, en lo que miro y en mi forma de mirar?

Estos cuestionamientos ponen en duda la creencia de que las personas se excluyen a ellas mismas de los procesos de investigación. Este *set* de valores ata al científico a su bagaje vital y esto es plasmado en los productos de investigación. En palabras de Kuhn (2010): “lo que ve una persona depende tanto de a qué mira como también de qué le ha enseñado a ver su experiencia visual y conceptual previa” (p. 215). Bajo estas consideraciones, concientizar la propia visión del mundo coadyuva a la consumación del trabajo investigativo. Tomo prestada una observación de Elías (2019) en relación con el acto de dilucidar en cuál terreno paradigmático se sitúan quienes se dedican a la investigación: “[el reconocimiento del propio paradigma] permite al estudioso construir conciencia sobre la constelación de creencias científicas [...] a las que conscientemente se adhiere [...], y que determinan su horizonte conceptual y, por tanto, guían sus acciones” (pp. 62-63). Hacer este discernimiento trae como beneficio la articulación de una propuesta de trabajo congruente con la mira y los alcances pronosticados por el investigador.

Lincoln *et al.* (2018) argumentan que los paradigmas se rigen a partir de cuatro creencias principales: rasgos epistemológicos, ontológicos, metodológicos y axiológicos. Si bien los paradigmas no son necesariamente circuitos cerrados que impidan la flexibilidad y riqueza de trabajos eclécticos que *tomen lo mejor de cada cosa*, algunos rasgos definitorios imposibilitan la compatibilidad

de acuerdo con una serie de valores. Llama la atención cómo las cuestiones de axiología son relegadas debido a que sopesar acerca de aquello que tiene valor en sí mismo podría comportar nociones de espiritualidad. Sin embargo, reconocer lo que se valora tiene connotaciones importantes con otros elementos característicos de los paradigmas.

En mi caso, esclarecer mi posición paradigmática dentro de los márgenes de *lo crítico* me permite guiar mi proceso investigativo y que éste se ajuste a los parámetros de la congruencia. La definición del paradigma es más que un paso rutinario del científico, dado que denota una visión filosófica cuyos valores podrían no ajustarse a las características de otros paradigmas. Para una enunciación más precisa, Guba y Lincoln (1994) describen diversos paradigmas partiendo de respuestas a cuatro preguntas de corte axiológico, epistemológico, ontológico y metodológico. Elías Hernández (2019) las describe de la siguiente manera:

¿Cómo es el investigador en cuanto a persona moral en el mundo? (axiología), ¿cómo se conoce el mundo y cuál es la relación del investigador con él? (epistemología), ¿cuál es la naturaleza de la realidad y del ser humano en el mundo? (ontología), y ¿cuáles son los mejores medios para adquirir-construir conocimiento? (metodología). (p. 62)

Por ejemplo, desde una perspectiva axiológica, quienes se ubican en los paradigmas del positivismo y el pospositivismo contemplan el conocimiento de lo real —tomando en consideración sus diferencias sobre la aprehensión de la realidad en el pleno de lo ontológico— como algo valioso por sí mismo. En contraste, las personas que investigan desde los paradigmas de la teoría crítica y constructivismo valoran el conocimiento como herramienta para la emancipación; desde la visión

participativa, el conocimiento generado mediante el diálogo entre investigadores y profesionales adquiere un valor intrínseco.³⁷

El paradigma crítico responde a estos cuestionamientos: axiológicamente, implica un compromiso con los sujetos y su emancipación, o como prefiero denominar, colaboradores, en atención a las necesidades materiales que están construidas por complejos procesos históricos, sociales y culturales. Ello envuelve estar *aquí y ahora*, atendiendo el presente como producto de un pasado intrincado sujeto que configura al cambio por su misma naturaleza. Epistemológicamente, el paradigma crítico es transaccional y subjetivista, es decir, que tanto el investigador y el objeto investigado están íntimamente relacionados; mis valores no me permiten llevar a efecto la investigación sin mis subjetividades de por medio. Ontológicamente, la realidad es maleable, edificada sobre bases sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género; estas aristas se imbrican en una superestructura que en muchas ocasiones se concibe como “lo dado”. Por último, metodológicamente se favorece el diálogo entre todos los colaboradores, de modo que el conocimiento resultante sea de carácter dialéctico y analéctico.³⁸

Este trabajo no tiene el objetivo de proporcionar un recetario para la enseñanza de la lectura y la escritura, aunque tal vez sí contribuya, como todos los trabajos de este campo emergente, en la recuperación de la perspectiva sociocrítica para la articulación *racionalizada* de métodos y fines

³⁷ Al ser la realidad, para positivistas y pospositivistas, un fenómeno aprehensible que requiere de un estudio puro y aséptico para comprenderla, las investigaciones se centran únicamente en el conocimiento derivado de su estudio, que para ellos vale por sí mismo. No obstante, los otros paradigmas, a partir de sus respectivas concepciones ontológicas, epistemológicas, axiológicas y metodológicas, avistan las complejidades de las múltiples realidades humanas, sus constructos y sus evoluciones; esto es reflejado tanto en los fenómenos estudiados como en la configuración de la mirada de la científice social.

³⁸ De acuerdo con Dussel (1977): “En la analéctica no es suficiente la teoría [...]. En la analéctica, por cuanto es necesario la aceptación ética de la interpelación del oprimido y la mediación de la praxis, dicha praxis es un constitutivo primordial [...]. Prestarle oídos [a los fantasmas que deambulan en los márgenes del sistema], y crear teorías para tal exterioridad es de lo que se trata” (p. 186). Para este filósofo, en la dialéctica se manifiesta una negatividad que es necesaria para asumir una postura crítica. Sin embargo, lo analógico eleva la afirmación de esas voces que el sistema acalló.

para la formación de una cultura escrita. Este proceso investigativo se construirá a partir de lo que piensan, aportan y argumentan los participantes. Por esta razón, conviene enfatizar que mi horizonte paradigmático también es *participativo/cooperativo*. De forma general, una investigación situada en este paradigma concibe la idea de que “todos los participantes trabajan juntos en un grupo de investigación como co-investigadores y co-sujetos” (Heron y Reason, 2008, p. 366). Las personas involucradas colaboran, definen, participan, encuentran, concluyen, *critican*. Participar activamente nos somete y expone a otro individuo.

Por esas interacciones nos obligamos a desmenuzar lo que vemos y creemos saber de la realidad a la luz de los significados compartidos entre todas las personas que integramos un grupo, pero también reconocemos que todo ello pasa al “cedazo” de nuestra de nuestra subjetividad. Por lo tanto, el paradigma cooperativo y participativo se puede definir ontológicamente como una visión de la realidad que engloba la interpretación del sujeto y la intersubjetividad. Reconozco que la interacción que entablo con mis compañeros de posgrado es tangible, que la puedo objetivar como un encuentro, y que en ese intercambio dialógico fluyen decires y haceres mediados por la interacción y las interpretaciones que cada sujeto les da. Cooperar y participar nos mantiene en un vaivén subjetivo-objetivo (Heron, 1996).

Epistemológicamente, y a raíz del reconocimiento propio y de le otre como portadores de saberes, le conoedore y le conoicide son, simultáneamente, conoicide y conoedore, *el conocimiento se construye a partir de la interacción entre actores*. El reconocimiento de mi subjetividad me lleva a pensar que puedo enseñar cosas que sé y que hay cosas que no sé, pero puedo aprender. Esto no ocurre secuencialmente, sino de forma simultánea en la interacción. Axiológicamente, la horizontalidad de los procesos de participación social surge por y para las personas, lo que hace que los

finés van encaminados hacia el bienestar humano. Lo valioso no reside únicamente en llevar la investigación a buen puerto, sino que el desarrollo de ésta sea producto de un trabajo colegiado.

Del enfoque cualitativo y el cuestionamiento de lo que damos por hecho

¿De qué estamos hablando cuando referimos la investigación cualitativa? De acuerdo con Denzin y Lincoln (2005), la investigación cualitativa es una actividad situada que coloca a los observadores en el mundo.³⁹ Lo cualitativo en la investigación social consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible, lo transforman y lo representan. Comúnmente se extraen datos del universo mediante anotaciones, entrevistas, conversaciones, contenido multimedia, entre otros procedimientos. Los investigadores cualitativos estudian las cosas en su hábitat natural, intentando crear un sentido o interpretar fenómenos en los términos de sentido que las personas les confieren. Esto es importante, porque nos implica como investigadores que reconocen que sus formas de relación con el conocimiento no son igual a la de otros. Escrito así, en pocas líneas, es fácil de explicar, pero la realización de la tarea cualitativa es ardua y exige una actitud sobradamente empática.

La investigación con enfoque cualitativo ha sufrido una metamorfosis a través de las últimas décadas. Esta transformación no es de carácter lineal; dicha evolución no consiste en cambios seriales, acumulativos, dados uno tras otro. Se trata, más bien, del resultado de un seguimiento no

³⁹ No es el objeto de mi estudio introducirme de lleno en querellas metodológicas, ontológicas y epistemológicas, pero no quiero desaprovechar la interrupción del discurso —si es que tus ojos te llevaron a no ignorar el llamado a pie de página— y argumentar que las elecciones metodológicas no necesariamente se rigen por un modelo de selección rígido y cuadrículadamente clasificatorio. A final de cuentas, los números son parte de nuestro lenguaje y un investigador cualitativo está parado en el mismo mundo que aquellos que hacemos investigación cualitativa. Las taxonomías paradigmáticas, de enfoque y metodológicas que proponen autores como Lincoln *et al.* (2018) son útiles, pero no son leyes universales —y esto nunca se afirma, por supuesto. Me atengo nuevamente a Cohen y Rojas (2019) cuando escriben lo siguiente: “aceptar estos criterios obstaculiza trabajar con métodos mixtos y refuerza la idea de fronteras impermeables entre diferentes tratamientos metodológicos en la investigación. No es una concepción integradora y potenciadora de la ciencia, sino todo lo contrario, fortalece la idea de la jerarquía entre los métodos” (p. 236).

uniforme que derruye la idea de que sólo existe una única forma de llevar a efecto la tarea investigativa de corte cualitativo. Esto propicia una guerra de paradigmas que ha continuado desde el siglo pasado y que hoy, siglo de tecnócratas que implementa políticas conforme a investigaciones redituables, numéricas y supuestamente certeras, continúa influenciando el modo en el que se entiende la producción científica (Denzin y Lincoln, 2018).

Antes de apelar al supuesto de la objetividad, es ineludible ahondar en la pregunta y remitirse al origen de estos juicios y recomendaciones. Más allá de un desacuerdo metodológico, el surgimiento de estas diferencias responde a un acto de oposición a la hegemonía, aquella que no sólo se manifiesta de forma física, sino que también genera consecuencias sistemáticas y tangibles en las vidas de muchas personas. El despliegue de múltiples formas de hacer investigación cualitativa se vincula con el surgimiento de espacios de resistencia en los que se ubican les Otres, aquellas personas desplazadas por una fuerza opresora que se manifiesta en diversos ámbitos de la estructura social.⁴⁰

El surgimiento de nuevas voces que irrumpen en el estancado mundo de la academia y que ha asustado al más acérrime de les científiques sociales es un fenómeno complejo que nace de una necesidad por dar cuenta de la humanidad pisoteada. Las consecuencias del colonialismo tienen nombre, y es gracias a quienes emprenden proyectos de investigación cualitativa que reflejan la verdadera experiencia vital de Aquelles que no fueron tomades en cuenta por la *objetividad* de una ciencia social que nunca intentó estudiar al ser humano con todas sus intrincaciones, sino imitar el trabajo de las “ciencias duras”, que, no está de más decirlo, atraviesa crisis paradigmáticas.

⁴⁰Véase lo que Quijano (2000) denomina *colonialidad del poder*.

“Esto se hace así y asá”: sobre el método

El método que responde a mi paradigma y enfoque investigativos es el método de investigación-acción participativa. La naturaleza de la construcción horizontal de conocimiento que se pretende conseguir con este trabajo de investigación constituye una producción dialógica constante entre los responsables en la conformación del círculo y los docentes. Se trata de: “un intercambio [...] entre el conocimiento generado en el ‘orden primero’ por los ‘expertos’ de su propio mundo de vida, por un lado, y el conocimiento antropológico generado en el ‘orden segundo’ por el ‘experto’ académico, por otro lado” (Dietz, 2011, p. 14). Yo agregaría, atendiendo a la pluralidad del primer orden, que también se suscitan tensiones generadoras entre los expertos de su “propia realidad”.

A través de la investigación-acción participativa los sujetos —en este caso, los profesores que integran la CAE— contribuirán al desarrollo de propuestas que atiendan los problemas que emergen de su práctica concreta, iniciativas que pueden estar sujetas al debate, a la aclaración de dudas, a las objeciones, a los aderezos, a las transformaciones. Esto, además, no sólo se pondrá a prueba en el trabajo de discusión de los profesionales, sino también en el espacio de práctica como hipótesis que deben revisarse y ajustarse con las particularidades que demande la clase. Empero, la propuesta curricular colectiva también puede detonar controversias si las ideas innovadoras de los docentes contrarían las lógicas tradicionalistas de la educación (Elliot, 2005).

Sea como fuere, se entablan cuestionamientos que orillan a los agentes a poner los puntos sobre las íes: ¿son las prácticas *irracionales*?, ¿*insustentables*?, ¿*injustas*? Así, la experiencia investigativa y formativa se convierte en un proyecto que refleja una crítica una reflexión constante sobre los procedimientos de quienes se involucran plenamente en los actos del mundo educativo. A pinceladas gruesas, los participantes involucrados en la investigación pueden intervenir en la construcción

mediante el análisis y la interpretación de la información, el planeamiento del proyecto, su implementación y observación constante (Zuber-Skerrit y Fletcher, 2007): de la experiencia colegiada, se madura el fruto del trabajo de una comunidad que se reconoce situada y capaz de generar cambios y mejoras en lo que se hace. Por supuesto, una investigación de este corte no suele tener una progresión lineal —no por ello menos organizada ni coherente— como la investigación científica convencional (Kemmis *et al.*, 2014). Esto no equivale a una caída libre en el terreno del solipsismo más relativista. Fals-Borda (1991) manifiesta que de la investigación-acción puede surgir el potencial para que los grupos y clases vulneradas puedan trabajar en sus problemas desde la creatividad y la elaboración de proyectos complejos, así como el desarrollo de una reflexión sociopolítica (y crítica, yo añadiría).

La reivindicación de las singularidades es, al mismo tiempo, una universalización desde la justicia, por lo que una transformación social acaecida por el esfuerzo en conjunto de las personas que desarrollan proyectos con perspectiva decolonial y de carácter altamente político “no debe ser una aceptación de que hay distintas maneras de vivir en el mundo, sino que debe tomar como eje la racialización de las gentes, del trabajo, del conocimiento, de las prácticas de vida, de las relaciones entre las comunidades y pueblos” (Espinosa *et al.*, 2013, p. 406).

La investigación-acción participativa no sigue los mismos pasos rectilíneos de una investigación que se supedita a las condiciones del método científico, empero, la ruptura no es caprichosa: quien se compromete con esta manera de generar conocimiento también reconoce que los caminos no son unidireccionales, sino que se construye un todo orgánico del que se desprenden rutas cíclicas, vueltas constantes a fases previas, reflexión constante, reelaboración, apertura. Los resultados de la investigación acción son tanto prácticas como teóricas: el conocimiento que genera tiene un

impacto directo y constante en la transformación de la práctica de los participantes y de audiencias más amplias a través de sus publicaciones (Given, 2008).

Kemmis *et al.* (2014) advierten que los participantes deberán mantenerse críticamente alertas, en vista de que es necesario calibrar en todo momento la forma en la que se imbrican los diversos intereses de los participantes durante la investigación-acción. Además, esta situación puede ser más problemática si un investigador *externo a la comunidad* se sitúa como observador no participante, temeroso de mancillar la *objetividad* de las indagaciones. Sin duda, se trata de un proceso cuya armonía no está dada por hecha y que requiere, además de un menesteroso trabajo colaborativo y comprometido, la humilde aceptación de que el diálogo será un componente esencial para sortear los obstáculos, tan naturales como necesarios, que emergen de la organización entre personas.

Dándole forma al universo al que apunta la investigación

El desarrollo de este proyecto se sitúa en una urbe, Ciudad Juárez, caracterizada por el abandono, el derrumbe, la desigualdad y la violencia, puesta al servicio de la industria maquiladora. En este contexto nace la CAE, *integrada por docentes de Ciudad Juárez que imparten clases a niños de nivel básico*, cuyos alumnos están en proceso de alfabetización inicial o continua. Al hablar de una comunidad educadora, se pretende “consolidar un grupo de colaboradores que se [expande] paulatinamente congregando a nuevos actores educativos a la dinámica de dicha comunidad” (Elías *et al.*, 2021, p. 34). Por lo tanto, *no se puede hablar del ingreso a una organización institucional sino de varias organizaciones*. En el seno de la CAE, cada participante aprende y genera conocimiento para después ponerlo en práctica en los centros educativos en los que trabajan.

Estas escuelas se ubican en zonas periféricas de la ciudad, o, por lo menos, no en sus zonas privilegiadas. La extensión de la mancha urbana en Ciudad Juárez y su ordenamiento ha respondido,

desde la mitad del siglo XX hasta nuestros días, a intereses económicos y políticos. El destino de múltiples familias de la urbe juarense es arrojado a un juego en los tomadores de decisiones apuestan a abarrotar sus billeteras de dinero. Pérez y Romo (2022) dan cuenta de esta historia: dado que Juárez se trata de una ciudad fronteriza, empresarios y políticos han buscado erigir infraestructura competitiva y moderna para incentivar el desarrollo económico desde el ámbito industrial y turístico. La inversión de capital extranjero para el crecimiento de la industria maquiladora dio lugar a un aumento desmesurado y no planificado de la mancha urbana en las últimas tres décadas.

En 1961 nació la zona Pronaf (relativa al Programa Nacional Fronterizo), proyecto con el que se buscó la prosperidad comercial, cultural y “moderna”. Esto se conjuntó con el Plan de Industrialización Fronteriza (PIF), iniciativa de naturaleza económica que aprovecha la ubicación estratégica de la ciudad para cumplir con demandas internacionales mediante instalación de fábricas, construcción de vialidades y acceso a puentes internacionales. Estos beneficios que representaban un desarrollo sustancial urbano desembocaron en la concentración de servicios y, naturalmente, en un alza de los costos del suelo urbano.

Una fracción significativa de la población —en términos menos técnicos y despersonalizados: muchas personas con vidas, costumbres, sueños— fue desplazada hacia zonas menos costosas. Lo anterior condujo a que, con el tiempo, se construyeran parques industriales en el sur de la ciudad para atender la demanda poblacional, en vista de que las vías de transporte no satisfacen —sí, en tiempo presente— a los ciudadanos de zonas vulneradas. Estas habitaciones, reproducidas a fotocopia arquitectónica, son ocupadas tanto por sectores vulnerados originarios de la ciudad, como

por migrantes provenientes de otros estados de la República Mexicana y otros del cinturón de fuego, Centroamérica.⁴¹

Con el paso del tiempo se ha dotado, a cuentagotas, de infraestructura, pero el impacto de existir en estos laredos no se reduce a eso, sino que es un retrato vivo de cómo se distribuye a la humanidad conforme al diseño de pocas gentes. Para variar, se ha documentado que estas zonas periféricas de la ciudad concentran el mayor nivel de inseguridad urbana: en primer lugar, la zona centro y norponiente, en segundo, el área que circunda a la avenida Jilotepec y el bulevar Zaragoza (Morales *et al.*, 2013). Aunque el flujo de la violencia no es fijo, no cabe duda de que existen muchos factores de *vulneración* (planificada, urbanamente hablando) que afectan la vida de los habitantes en distintas dimensiones, entre ellas, la escolar.

En el vulnerado norponiente de la ciudad, donde se avizora Anapra —donde labora Jaz—, se avistan las casas “invasoras” construidas sobre terrenos borrascosos, no seguros, riesgosos ante la inclemencia de desastres naturales, como ocurrió con la tromba de 2006 que dejó alrededor de 120 casas completamente inundadas (Villalpando y Morales, 2006). Jaz, a diferencia de Vero, vive hacia el otro lado de la ciudad. Este rincón de la urbe se encuentra a escasos kilómetros de la división entre Estados Unidos y México, por lo que muchos niños viven cerca del Río Bravo. Jaz imparte clases en primer grado, en un periodo crítico que le siguió a la reclusión obligada por causa de la pandemia por el Covid-19.

⁴¹ Este dato es de suma importancia por dos razones: En primer lugar, en el apartado de resultados, expongo dos casos que Jaz me refirió sobre dos estudiantes migrantes. Aunque no se trate de un contacto de variantes dialectales o sociolectos olímpicamente opuestos, la información nos sirve para dar cuenta de cómo las evaluaciones locales o internacionales tienen un enfoque limitado sobre las prácticas de lenguaje, su asociación con otras prácticas sociales y, en general, que ignora la existencia de personas que, aun siendo del mismo país, devienen distintas por un sinnúmero de interacciones, vivencias, economías, traslados, colores, sexos. En segundo lugar, Juárez ha presentado un flujo migratorio considerable de personas provenientes, principalmente, de Centroamérica, con la intención de cruzar hacia Estado Unidos y alcanzar un mejor nivel de vida. Más adelante, se hablará de algunas implicaciones importantes de justicia social-sociolingüística y cuáles podrían ser los peligros de no atenderse.

Por otro parte, el vulnerado suroriente de la ciudad, específicamente a partir del ejido Zaragoza — donde labora Vero—, cobró relevancia en los planes del dignísimo empresariado industrial, pues la planitud del suelo permitía la territorialización ventajosa para la instalación de industria. Sin embargo, permea hasta hoy una fragmentación de la ciudad y muchas familias no acceden con tanta facilidad a los goces que se ofrecen en partes más céntricas de Juárez. Es importante resaltar que Zaragoza era su propio pueblo, pero el crecimiento acelerado, resultante de la ambición desmedida, propiciaron que la zona se anexara a Juárez. La escuela donde ella trabaja cuenta con tres turnos, uno matutino, uno vespertino y uno nocturno que opera como secundaria.

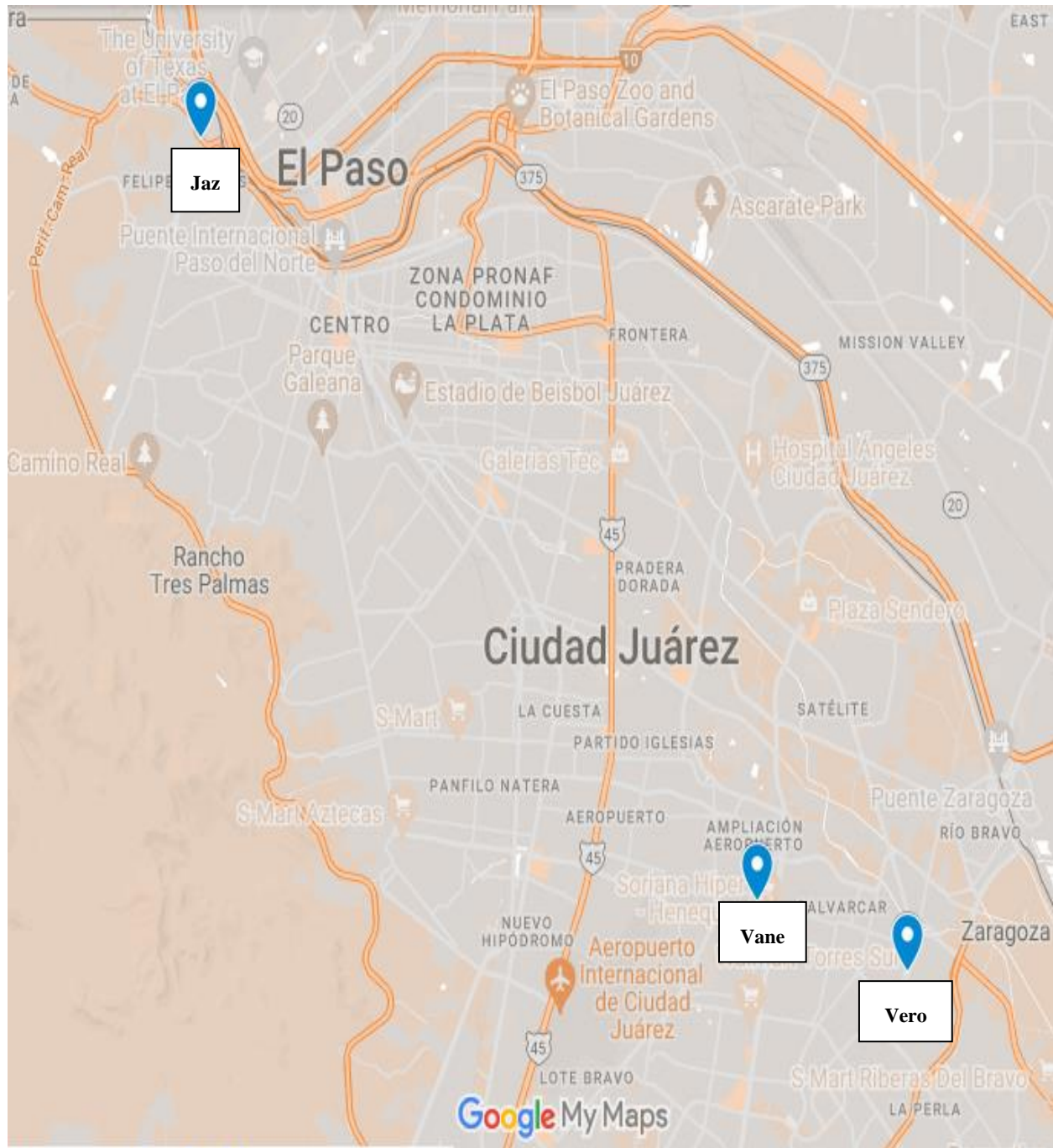
Vane realiza su ejercicio docente en un jardín de niños que podemos encontrar en una zona de la ciudad cuya posición territorial da cuenta de una historia de intereses, el crecimiento desmesurado y la incompetencia de gobiernos irresponsables. Este *kínder* está cerca de un Colegio de Bachilleres, donde cursé mis estudios de media superior —a poca honra—,⁴² y muy cerca de la calle Manuel J. Clouthier, otrora Jilotepec.⁴³ El crecimiento de este sector de la ciudad obedeció a las mismas circunstancias de dotación de infraestructura que se proyectaron para la zona habitada del suroriente de la ciudad. Las acciones del Gobierno del Estado sobre desarrollo urbano dieron lugar, a principios de los años noventa, al establecimiento de fraccionamientos del Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores (Infonavit), como lo es Juárez Nuevo (Pérez y

⁴² Permito esta breve interrupción en mi escritura sobre el contexto de la escuela donde trabaja Vane para agradecerle al Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua Plantel #7 por su dictatorial forma de operar. Además de ejercer actos verdaderamente discriminatorios contra sus estudiantes —como rapar, en masa, a los varones para salir “decentes” en la transmisión de la paupérrima ceremonia de graduación—.

⁴³ Originalmente, esta transitada calle recibía el nombre de «Jilotepec» y, con el paso de los años, se rebautizó como “Manuel J. Clouthier”, nombre de un empresario agrario afiliado al PAN. No obstante, una comunidad considerable de hablantes sigue llamando “Jilo” o “*Jilotepunk*” de manera jocosa a esa vialidad y aledaños. Un caso similar ocurre con el Boulevard Cuatro Siglos, paralelo al Río Bravo, nombrado así por la sucesión de cuatro representaciones históricas de colonizadores del desierto —como Juan de Oñate—. Seamos o no *geeks* de la historia, lo cierto es que el renombramiento “Juan Pablo II”, en conmemoración a una autoridad religiosa que sólo pisó la capital del estado de Chihuahua, sólo sirve como referencia en documentos oficiales o noticieros, pues pocos desisten de llamarle “la Cuatro Siglos”.

Romo, 2022), zona en la que se encuentra la escuela de Vane. Dada la naturaleza de mi trabajo de investigación, no sólo resulta idónea la distribución espacial en cuanto a los propósitos de diseminación de los aprendizajes y el conocimiento generado en el seno de la CAE, sino que también entra en juego la descentralización de los esfuerzos educativos en una ciudad que, como muchas otras, devela un fuerte desequilibrio en la atención de los sectores que la componen (Ilustración 1).

Ilustración 1
Distribución geográfica de las escuelas donde se trabajará la segunda fase del proyecto



Captura de pantalla obtenida de Google Maps.

Este trabajo no pretende el marco curricular sobre lengua materna, pero se espera que los miembros de nuestra pequeña CAE no sólo reflexionen acerca de las estrategias críticas para el ejercicio de su trabajo docente en materia de literacidad, de lengua, de comunicación, sino que la comprensión

de la literacidad rebase la reificación de la cultura escrita como un fin en sí mismo, que sólo atañe a logros académicos o buenos resultados en evaluaciones estandarizadas. Sí, aspiramos a formar lectores y escritores, pero, sobre todo, valorar el sentido crítico de una cultura escrita que desafíe el mito de la homogenización de las poblaciones, de los ritmos de sus no son los mismos ritmos, que no son las mismas formas, que no son las mismas circunstancias, que no se ajustan necesariamente a rígidos modelos lingüísticos, que no se limitan a escribir y leer grafías... etc. Y esto, en lo personal, me parece muy importante trabajarlo con las infancias, porque las infancias siempre, *siempre*, por cuestiones generacionales, o por el envejecimiento de mi mirada, nos traen algo nuevo.

Plan de trabajo

El proyecto se desarrolló en dos fases a partir de los primeros días del mes de junio y finalizó en diciembre de 2022 —sin contar la aplicación de las entrevistas finales, que se distribuirán entre diciembre de 2022 y enero de 2023—. Antes del inicio de la primera fase del proyecto, se realizaron entrevistas a quienes forman parte de este esfuerzo colectivo con el propósito de tener un acercamiento general a sus perspectivas sobre su papel como docentes, investigadores, creadores de conocimiento, sus inquietudes sobre su práctica, el contexto educativo y la cultura escrita. La primera etapa inició a inicios de junio y finalizó en los últimos días de julio de 2022 —Llevamos a cabo un total de ocho sesiones semanales, concretamente los viernes.

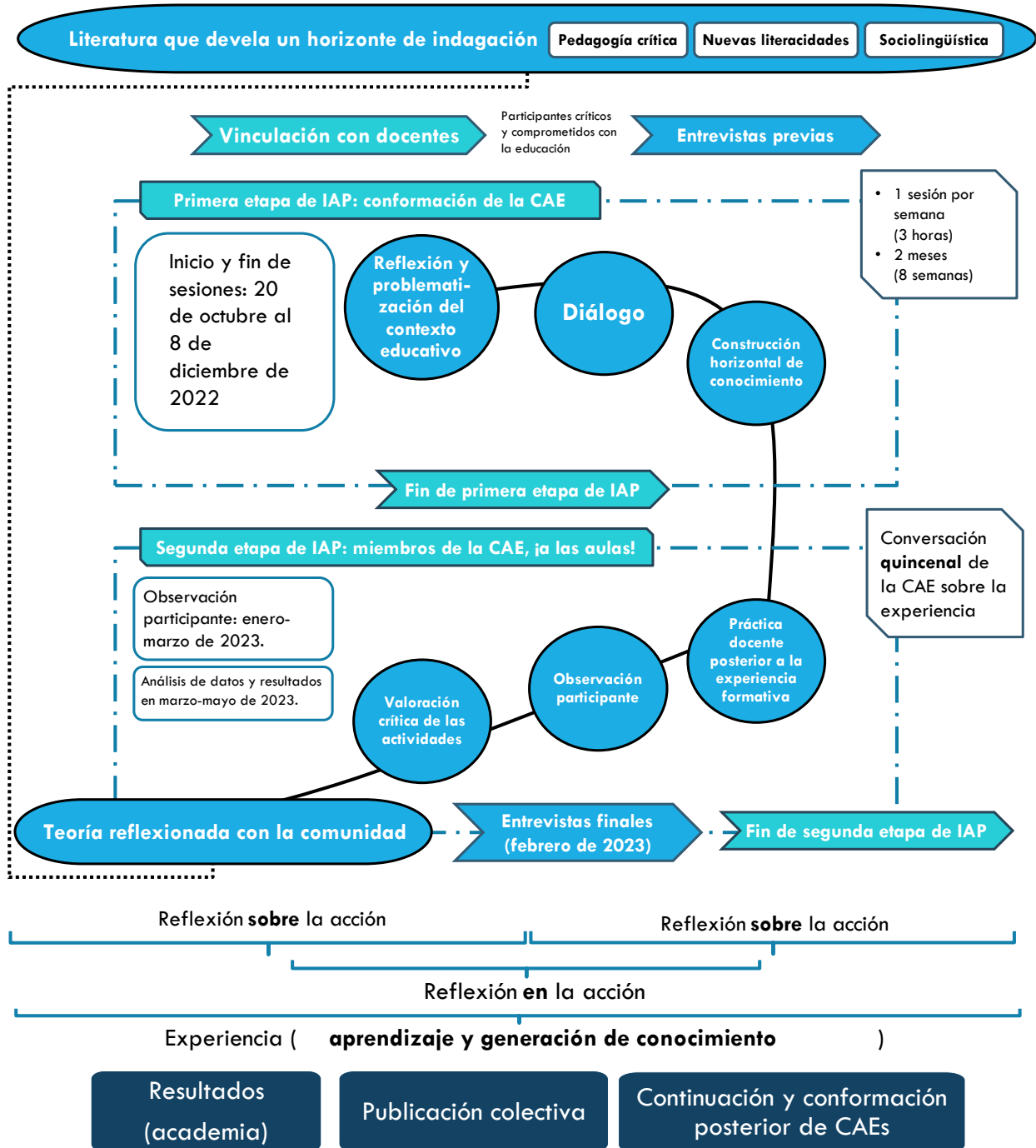
A lo largo de dos meses, la CAE, formada por investigadores y docentes que imparten o tienen la posibilidad de impartir clases con niños en proceso inicial o continuo de integración a la cultura letrada, reflexionamos y problematizamos nuestras nociones del contexto educativo, la lectura y escritura y el lenguaje. desarrollamos un diálogo entre todos y se generará conocimiento en un plano de horizontalidad. Las conversaciones giraron en torno a las inquietudes de todos, así como

a textos vinculados con dimensiones de análisis de pedagogía crítica, sociolingüística y literacidades. Asimismo, los participantes registramos nuestras experiencias en *diarios pedagógicos*, instrumento libre que nos permitió anotar impresiones e ideas suscitadas a partir de la lectura y la interacción. A partir de ello, Jaz, Vane y Vero vuelven a las aulas para integrar la perspectiva de literacidad crítica en sus estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura.

Durante la segunda etapa del proyecto, que inició en agosto y finalizará en diciembre de 2022, se realizará la actividad de observación-participante con el propósito de orientar un trabajo de carácter horizontal en el que se diluye la figura del investigador universitario que se aleja y mira en silencio lo que sucede frente a sus ojos. Conforme a los acuerdos entre participantes, acudiré a los espacios en los que el profesorado ejerce su práctica docente con el fin de *observar* y *participar* en la proyección de estrategias de literacidad crítica. Asimismo, estamos organizando sesiones quincenales entre los miembros de la CAE para ponderar la experiencia y hacer adecuaciones, si es necesario, a las estrategias que se desarrollan en el espacio áulico.⁴⁴ Los resultados finales contemplarán las reflexiones de todos los participantes, desde los educadores que conformaron la CAE, la identificación de fortalezas y debilidades de nuestras propuestas y la revalorización de la perspectiva crítica de las prácticas letradas. A continuación, presento un esquema en el que ilustro la ruta metodológica planteada para dar seguimiento a este ejercicio colectivo (Ilustración 2):

⁴⁴ En este momento de la investigación, tuvimos que posponer la primera reunión quincenal.

Ilustración 2 Ruta metodológica



Elaboración propia

¿Quiénes son los participantes que integraron la CAE?

Uno de los pasos más importantes para la realización de este trabajo indagatorio reside en la vinculación con los participantes. Este paso responde el primer objetivo específico de este trabajo de investigación colaborativo: “conformar una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica, con base en el aprendizaje dialógico y la construcción horizontal de conocimiento”. Esta relación, cuyo afianzamiento es esperado en el transcurso del proceso de investigación, será el componente dinamizador del grupo. Por tal motivo, se espera que los participantes sostengan una mirada crítica acerca del fenómeno educativo y los métodos con los que se enseña a leer y a escribir, así como una apertura al diálogo y a la reflexión. El diseño de la investigación, adecuado a mis preguntas y al tiempo del que dispongo, amerita la conformación de una Comunidad con individuos que ostentan una mirada crítica de la educación, o que, por lo menos, estén dispuestos a la apertura dialéctica. Desde luego, el criterio de *criticidad* es quisquilloso y escapa de las manos: no es un criterio como el rango de calificaciones, el peso, la altura, la edad o la posición socioeconómica.

Pensar la educación desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje se vuelve necesario cuando se agotan las estrategias basadas en modelos tradicionales, cuyo fin principal, a estas alturas, parece que se adhiere más a una resolución de control de grupos que la formación de una experiencia educativa significativa; basta con observar los elementos espaciales que conforman el aula: le docente se posiciona en el centro del escenario áulico, los alumnos se vuelven espectadores de la obra que se desarrolla en el templete —porque no nos es ignoto que la infraestructura del aula coloca el reflector en la figura central del maestro—.

En este apartado explicaré quiénes conformaron este equipo de trabajo, aprendizaje e investigación. Johnson-Mardones (2017) dice que la investigación cualitativa y la educación compaginan en un punto esencial, pues ambas son actividades humanas relacionales que nos implican con otras

personas. Cuando investigamos, no estamos tratando con objetos, sino con personas que son igual de inacabadas que yo, que ustedes —lectores—, que sienten, que son erráticas y que en numerosos momentos escapamos de las sistematizaciones más puntuales sobre nuestro ser-en-el-mundo. En el transcurso de la investigación ha habido participaciones entusiastas, ausencias, dificultades, imprevistos; la CAE, aun con la delimitación de su universo, no se mantiene estática, pues se transforma y se adapta a las condiciones que nos atraviesan en el tiempo como seres históricamente situados, influidos por nuestros pasados, motivados por nuestras ambiciones personales, unidos por el objetivo de plantear preguntas desafiantes para el ejercicio pedagógico e investigativo.

En un inicio, la investigación contempló *ocho personas*. En el transcurso de las sesiones de la primera fase de nuestro trayecto, hubo docentes que permanecieron en el grupo, otros lo abandonaron. Para la segunda fase, quedaron *tres participantes*: **Vane, Vero y Jazmín**. El desarrollo natural de esta indagación permitió la entrada a personas que buscaran colaborar en el traslado a buen puerto —o mal puerto, si aceptamos la aleatoriedad de algunas tragedias— en el proyecto.

¿De tin-marín...?, o de la elección racional de participantes

Tengo una dificultad en la definición del tipo de muestra. No es del todo problemático para mí afirmar que realicé un “*muestreo por conveniencia*”, aunque seguiría sintiéndome en terreno extranjero, como quien juega a ser cualitativo mientras toma prestados algunos términos *cuantis*. No quiero evocar la famosa falsa dicotomía entre enfoques de investigación, que quede claro. Es más, a la clásica definición de Hernández Sampieri (2014) me atengo para hablar de la muestra cualitativa: “en el proceso cualitativo, grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p. 384).

Para tales fines, establecí un margen de selección en el que se contemplaran algunos rasgos característicos de la población, o, en palabras más justas, de la comunidad de aprendizaje y epistémica. En un nivel específico, se ideó que los participantes impartieran clases en ciclos en los que se inicia el proceso de madurar la literacidad en los niños, es decir, de primer a segundo grado. No obstante, hubo interés por parte de docentes que no trabajaban con grupos de esos niveles o que estaban a punto de ser cambiados de grupo, así que se aplicó un criterio más general: se pensó en docentes que imparten clases en el nivel básico de escolaridad.

Además de estas especificidades, se requerían de participantes dispuestos a formar parte de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica. Convocar y atender reuniones en medio de la carga de trabajo y las ocupaciones de la cotidianidad requeriría la dedicación y el esfuerzo de los docentes. Si este trabajo ha llegado a buen puerto se debe al empeño que las maestras imprimieron en el desarrollo de la experiencia formativa y el trabajo colaborativo y de observación en el campo escolar. Podemos decir, entonces, que una característica necesaria a largo plazo era la *constancia*.

Vale la pena referir otro criterio importante: que los participantes elegidos sean *críiques*. Dada la insistencia en propiciar la autonomía y agencia de los participantes, la congruencia de esa dimensión con la práctica era una responsabilidad que reside en cada uno de los sujetos que componen esta comunidad. Se procura, además, que la comunidad no se convierta en un centro gravitacional forzoso. Aunque sería posible optar por un trabajo colaborativo realizado por miembros de una misma institución educativa, considero que en una localidad fragmentada como Juárez es meritorio generar diálogos entre diversos actores de la educación que viven realidades distintas para transitar desde “lo lejos” a “encuentro algo en común entre tu experiencia y la mía”, crear alianzas, respetar la autonomía y agencia de cada uno de los docentes y diseminar, como conocimiento, lo aprendido, lo trabajado. En relación con la descentralización de las agrupaciones y los actos posteriores de los

integrantes, Monroy (2023) tuitea que “lo colectivo posibilite nuevos agenciamientos atomizados, esparza sus potencias a otros destinos, no que sea un fin en sí mismo”.

La visión que les docentes de este colectivo tienen sobre el mundo, sobre los indispensables saberes y haceres de la educación, no sólo es *crítica*, sino muy *humana*. Veo en les participantes *un hambre voraz de conocimiento, unas ganas tremendas de reconocer el entorno en el que viven y ejercen su práctica y trabajar comprometidamente* con les niñes. Les participantes son, además, *colaboratives*. La conversación no me pertenece ni esgrimo una batuta para conducir los temas: les participantes *sostienen, interpretan, proponen, ejemplifican*.

¿Yo cómo participo?

Tomando en consideración la escala graduada que proponen Hammersley y Atkinson (1994), intento que mi *participación* como *investigador* sea desde una implicación comparativa, desde la subjetividad, desde la simpatía, desde la empatía. Me gustaría decir que soy un *participante completo* y que mis actividades como investigador se sitúan en segundo plano en favor de las actividades realizadas con les profesores de la CAE. No obstante, sería mentira si no dijera que el proyecto, por muy rupturista que sea en el ámbito de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, no deja de ser un esfuerzo que se enmarca en los requerimientos de la institución universitaria.

No quiero que esto suene como una denuncia, mas en el intento de examinar mi rol como investigador conviene ser lo más honesto posible. Además, no hay —o no tendría por qué haber— un juicio inherentemente positivo o negativo en ser o no ser un participante completo. A final de cuentas, siento que me ubico en la graduación de *participante como observador*. Rodríguez, Gil y García (1999) ofrecen un ejemplo de diario de investigación que es más clara que cualquier definición de cabecera: “no siempre me era posible compatibilizar ambas tareas. Asistir a una sesión

de evaluación, dictando las notas de mis alumnos de 2° de secundaria, y observar cómo se desarrollaba la propia sesión, anotando las intervenciones de mis compañeros e interpretándolas” (p. 124). Cuando leí esto, parece que me leí a mí. A veces estoy de un lado, a veces de otro. El *multi-tasking*, tanto operativo como en campo, ha definido mi proceso. Puedo estar y puedo no estar. O más bien, estoy, pero no en la misma forma en la que están los demás. Ello, desde luego, diferencia mi visión de la de mis compañeros. Ni qué decir sobre la insistente noción —no impositiva, aunque mis compañeros hablarán por ellos— de que los profesores, con sus propios códigos, pueden hacer sistematización de sus experiencias, generar conocimiento, abordar teoría, *ser investigadores*.

Caracterizando a la comunidad

Según lo que nos enseñan Rodríguez *et al.* (1996), un mapa social es una guía que nos ayuda a “comprender los acontecimientos que se [desarrollan] delante de nuestros ojos, a saber con quién [conversamos] y cómo [debemos] hacerlo” (p. 113). Para la construcción de un mapa como éste, fue necesaria la recolección de datos sociodemográficos. Yo obtuve esta información mediante un cuestionario hecho con las herramientas que proporciona la plataforma de *Google Forms*. Antes del inicio de la primera etapa del proyecto, se envió el formulario a los participantes confirmados para que lo llenaran en un plazo de una semana. Esta información se recoge tomando en consideración a los participantes que se integraron a la CAE desde el inicio.

Desde la concepción de este proyecto, se pensó en que la conformación del grupo tomara en cuenta las cuestiones de género. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), un 69.9% de quienes se dedican a la docencia en educación básica es mujer, mientras que el 30.1% corresponde a los hombres. En este caso, sólo contábamos con un hombre en nuestras filas. Pese a que no se presentó el caso, tomé en cuenta la posibilidad de que se integrara al equipo de trabajo alguna persona no binaria.

Les docentes que participan rondan entre los 29 a los 37 años edad. El rango de edad no era intencionado, aunque los antecedentes académicos y el tiempo que se necesita para alcanzarlos brindan pautas generales en relación con el rango. Todas las maestras participantes tienen estudios de pregrado en educación y de posgrado, entre los que se encuentran desarrollo educativo, competencias para la docencia y educación. Una de las maestras, que se dedica actualmente a la educación preescolar, terminó una licenciatura en preescolar. Ningún participante, con excepción de Andrés —mi compañero, director, acompañante y consejero de tesis— tiene estudios de doctorado.

Además de esta información, me interesa conocer si los integrantes habían participado con anterioridad en talleres, cursos o diplomados sobre lectura y escritura como parte de sus procesos de formación continua. Más de la mitad respondió que sí (4 docentes sí, 2 docentes no). Mediante comunicación personal, los participantes que no habían formado parte de experiencias formativas en ese rubro me contaron que el desarrollo del proyecto de la CAE era su primera experiencia formativa de educación continua.

Los profesores han prestado sus servicios a la causa educativa a lo largo de varios años. Por tal motivo, valoro su experiencia. Cuatro docentes han trabajado entre los 5 a 8 años; el rango de los docentes restantes corresponde a los 11 y 17 años de experiencia en el ámbito magisterial. Dos de ellos trabajan en el kínder; mientras que una de las profesoras se dedica exclusivamente al nivel preescolar, el otro trabaja en ese nivel y en el de primaria, al cual consagran sus esfuerzos el resto de la CAE.

Tomando en consideración a los profesores que dan clases en primaria, los grados a los que se les imparten clases son primero, tercero, quinto y sexto grado. Finalmente, en el colectivo se da el caso de dos participantes que desempeñan otras funciones en el rubro de la educación. Además del

trabajo docente, una de las integrantes participa como voluntaria en un centro comunitario y otra funge como subdirectora.

Finalmente, las tres participantes que siguen en el proyecto se ubican en tres grados diferentes. Vane trabaja en un jardín de niños, mientras que Jaz y Vero en escuelas primarias; la primera imparte clases a un grupo de primer grado, mientras que la segunda, a uno de sexto. Esta distribución entre niveles y grados escolares me permite generar un balance sobre cómo las maestras construyen, a partir de sus saberes y sus expectativas en relación con la edad o etapa de desarrollo de su alumnado, su práctica en materia de lectura y escritura.

La caja de herramientas: técnicas e instrumentos

Procedo a explicar cuáles técnicas e instrumentos emplearé para la obtención de información y socialización de la experiencia. Se destacan, principalmente, dos técnicas: la entrevista y la observación participante. Ambas formas de acopio de información se apoyan de instrumentos “que pueden servir para medir las variables, recopilar información con respecto a ellas o simplemente observar su comportamiento” (Mejía, 2005, p. 19). En concordancia con el diseño de la investigación antes mostrado, se establece un determinado momento para la aplicación de cada técnica; no obstante, la caminata que se emprende en el proceso investigativo se repleta de serendipias que exigen no un desvío irracional de lo planeado, sino una apertura por parte de le investigadore para enfrentar lo desconocido y ajustar los horizontes de la indagación.

Hernández *et al.* (2014) refieren que los datos que interesan a quien investiga desde la trinchera cualitativa son los “conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva” (p. 396). Les participantes aportan al estudio con su bagaje cultural y lo que interpretan de su entorno, de la institución en la que trabajan, de su

pasado, de las dificultades de la cotidianidad, de su evolución —transformación— con el transcurso del tiempo, “cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan” (p. 397).

A diferencia del objeto, que puede condicionarse a las necesidades de le investigadore, los sujetos son universos que se despliegan bajo circunstancias divergentes, equívocas e inasibles. Es importante considerar que la complejidad que albergan los sujetos orilla a quien investiga a entender que la obtención del dato se basa en el concepto de intersubjetividad; en otras palabras, en el marco de este proyecto, las técnicas de investigación no son pautas extractivistas del dato, sino instancias comunicacionales en las que “se crea un espacio nuevo, donde pensar es posible, donde comunicarse es posible y donde tanto desde lo imaginario como desde lo simbólico, el desarrollo de los sujetos se hace posible” (Souto, 2009, p. 21).

Entrevista: conversación con le otre

Dice Sanmartín (2003) que un entrevistadore buscará percibir lo vivo, en *gerundio*. Dice algo así como que los entrevistades “están *categorizando* lo que nos describen; para apresar en sus valoraciones las figuras específicas y concretas de sus valores, *valiendo*; de sus creencias, *creyendo*, *definiendo* y *creando* la realidad en torno a sus preocupaciones centrales” (p. 92).

Creyendo, definiendo y creando la realidad... procesos interminables de reescritura, de reinterpretación, de relectura. Luego le entrevistadore pasa aquello por su filtro cognitivo. Después están las reflexiones posteriores, lo que suscita interpretaciones nuevas. ¿No lo menciona Sanmartín (2003) en algún momento? Sobre lo recomendable de transcribir por propia cuenta la entrevista con el fin de ahondar en detalles que se pudieran perder en el proceso de pensar, para ver lo que no vi cuando no era lo que soy ahora, porque nunca somos los mismos.

El acto de la lectura es, en sí mismo, un acto rector, una especie de reescritura que se hace con la mente. Con esto no quiero decir que la memoria deba ser un recurso desconfiable, pero hay algo de reescritura en esa experiencia que ya no se puede vivir en carne propia, puesto que ya sucedió, ya se perdió en los recovecos del tiempo. Y, sin embargo, de las categorías que una persona hace de su experiencia, se da un choque con el horizonte de expectativas de la persona que entrevista con la persona entrevistada.

Guion de entrevista semiestructurada

El instrumento para la realización de una entrevista es el guion de entrevista semiestructurada. Este diseño no responde a una implementación laxa de la técnica, sino a la efectuación de una técnica que está abierta a lo imprevisible: es posible que las respuestas de la persona entrevistada no coincidan con lo esperado, o es posible que el orden de los ítems no se dé con el orden preestablecido. Un guion semiestructurado permite el esbozo de un andén que orienta la conversación, pero no la prescribe por completo ni la limita a una serie de pautas excesivamente rígidas que podrían tener un efecto desfavorable para la obtención de la información.

Habría que tomar en cuenta, pues, que un proceso de elaboración de entrevista, desde la confección de los ítems hasta la consulta con le entrevistade, no consiste en un recetario, puesto que aún con la disposición de un instrumento adecuado que abarque cada uno de los indicadores y de la información que le investigadore busca saber desde un inicio, la versatilidad que debe manifestarse en el momento de la conversación requerirá de una destreza empática que fortalezca el vínculo entre las personas que entablan el diálogo de la entrevista. Cito directamente a Sanmartín (2003) con respecto a lo anterior: “[la escritura de un guion es] solamente una parte de ese proceso [de entrevista] cuya clave reside en el cambio de disposición humana, en la apertura de la atención, en la autenticidad de nuestra actitud ante nuestros interlocutores” (p. 94).

Se realizarán dos entrevistas en dos puntos distintos del proceso: una entrevista inicial (Anexo 3), previa al inicio de las dos fases de la investigación, y una final, programada para el momento final del proceso. Con la entrevista inicial se pretende recuperar las ideas que tienen los docentes en relación con las experiencias personales de aprendizaje de la literacidad, procesos de formación inicial y permanente para la enseñanza de la literacidad, práctica docente en torno a la literacidad, concepciones sobre lectura, escritura, docencia e investigación y, finalmente, saberes docentes para la generación y aplicación de conocimiento en los espacios escolares. Así, se pretende llegar al segundo objetivo específico de esta investigación, consistente en identificar nociones vigentes que tienen los docentes participantes acerca de la literacidad, los métodos empleados para su enseñanza y sus experiencias previas. En segundo término, la entrevista final (Anexo 4) contempla tres dimensiones, más *ad hoc* a los ejes analíticos de los que parte el sustento teórico de este trabajo: la voz de los sujetos de la educación, actos de resistencia y nociones sobre prácticas letradas.

Participar observando, observar participando

El estudio de la propia cultura es un ejercicio que compromete al investigador a pensar críticamente en la metodología tradicional de las ciencias sociales. En ese sentido tendríamos es necesario contemplar la complejidad de imbricar observación y participación. La construcción de un rol consiste en un observador que *se introduce de forma comprensiva* en el mundo cultural de las personas; hay observación y hay participación, no se separan, se integran y no se manifiestan en órdenes determinados. Es simultáneo. El investigador observa y participa, participa y observa (Sanmartín, 2003).

Observar y participar —por no decir observar participativamente o participar de forma observativa— son actos que, en la práctica de este ejercicio, desdibujan sus límites y, sobre todo, conducen a le investigadore a reconocerse ignorante, no dueño de la verdad, pero de igual modo instan a

evitar el comportamiento de una persona condescendiente que está de acuerdo con todo lo que hacen las personas que participan en el proyecto, como aquellas personas que romantizan ciertos aspectos de culturas ajenas desde un destello colonizador: ante todo, el diálogo permanece como un recurso necesario para investigar y, desde luego, algo muy importante que hemos descuidado como investigadores educativos: aprender.

No quepa duda de que hay valores involucrados, aunque tomar en cuenta esos valores es, contrario a lo que pudieran pensar los detractores, la mayor fortaleza de la observación participante. Las rutinas se desmoronan por el choque entre la cultura propia y la cultura con la que se hace contacto, porque es imposible que no haya efectos en los actores tras la interacción. El mundo de le observante-participante se convierte en memoria, en referente del exterior: ahí se da la imagen completa, la de quien investiga y la de quien es investigado, pero todos participan, todos aprenden y todos, mayor o menormente, son observados.

Guía de observación

Para cada fase de la experiencia formativa me auxiliaré de una guía de observación que está constituida por preguntas que orientarán mi mirada. La observación se desarrollará tanto en la primera fase del proyecto (Anexo 5), en la que los docentes y yo trabajaremos para el desarrollo de una experiencia de formación horizontal, basada en el diálogo y en la generación de preguntas que nos permitan avizorar nuevos horizontes, como en la segunda fase (Anexo 6), donde se observará la puesta en práctica de las estrategias, técnicas y recursos didácticos que encaminen la maduración de la literacidad, su desarrollo particularizado conforme a las necesidades del espacio áulico en el que se desenvuelve el profesorado, los cambios que sea preciso realizar y el clima relacional que se construye a partir de actividades de lectura, escritura y oralidad desde una perspectiva crítica que contemple nociones de diversidad, género, etnia e interculturalidad.

Hermenéutica de la información construida

Todo momento de la investigación es una rica fuente de datos. Aunque he dicho antes que la investigación-acción participativa proporciona un margen de maniobra, ello no nace de un capricho, sino más bien de una necesidad emergente ante la complejidad resultante del tejido de las intersubjetividades puestas en juego. Así pues, aunque todos los momentos pueden ser datos, es menester pasarlos por el cedazo de la sistematización categorial. Explico a continuación estas implicaciones.

Para mí era necesario vincularme con los participantes de la investigación-acción desde tres vías: la conversación uno a uno, que era el caso de la entrevista; la vinculación entre participantes por medio de las sesiones grupales como Comunidad de Aprendizaje y Epistémica; por último, observar y *participar* en el aula en el que las docentes que permanecieron en el curso de esta experiencia formativa imparten su clase —en consideración a las inevitables anécdotas que emergen de la interacción entre un ente externo, yo investigador, en el espacio áulico, el “campo”—.

La estructura de cada instrumento responde, en mayor o menor medida, a las categorías y subcategorías de análisis que rescaté a partir de la lectura de teoría sobre los Nuevos Estudios de la Literacidad, sociolingüística (no descriptiva, sino desde el análisis del discurso escolar) y pedagogía crítica. En las entrevistas y las observaciones-participantes de la primera y segunda fase se manifestó una preocupación general sobre las implicaciones de la vida en época de coronavirus. Pensé que los efectos de la pandemia en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad podían constituir una categoría emergente interesante. Quizás haya más de una persona que suspiré del cansancio al escuchar por vez milésima algún trabajo sobre los efectos del periodo pandémico en la educación, pero fuera de los congresos se vive una angustia diaria; quizás la escuela es, junto con el hospital, el espejo que magnifica la fragilidad de nuestra sociedad.

La cantidad de información era tanta que me auxilié de un *software* de análisis de datos cualitativos. Opté por el programa *Atlas.ti 23*. Hago énfasis en el carácter meramente auxiliar del instrumento por dos razones: 1. El programa no efectúa el análisis, sino agiliza la organización; 2. en consecuencia, la labor interpretativa no puede ser más que un trabajo intelectual y humano. Es justo este carácter humano del procesamiento de los datos, o bien, de la reimaginación de la información o conocimiento construido, lo que le confiere riqueza a la investigación-acción participativa. Bechot (1997) define la hermenéutica como la interpretación de textos hiperfrásticos, es decir, más allá de la frase —lo que implicaría no sólo interpretar lo que el texto dice en su literalidad, sino también ahondar en su semántica y hurgar en su carácter polisémico—. ⁴⁵

En realidad, estas tres categorías no operan por separado. Es difícil evocar el concepto de «literacidad crítica» sin una serie de elementos que nos aportan las categorías de la sociolingüística y la pedagogía crítica. Por un lado, la sociolingüística auxilia al reconocimiento de las dinámicas de poder, cristalizadas por medio del lenguaje, que surgen en la interacción entre miembros del espacio áulico. Por otro lado, aspirar a una especie de “ética del aula” requiere que les implicades tengan un reconocimiento de lo que constituye una pedagogía “no crítica”, es decir, no impulsada por el afán de emanciparse continuamente, de reflexionar y cuestionar las estructuras que perjudican el desarrollo humano en el ámbito educativo. Una literacidad basada en el cuestionamiento de los dispositivos escolares para la dominación o vulneración de los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje en el aula, o sea, crítica, no puede explicarse sin el componente reflexivo que caracteriza a las visiones críticas de la educación (Tabla 2).

⁴⁵ Sin embargo, Bechot (1997) advierte que la interpretación del texto hiperfrástico requiere de sutileza. Esto significa, en pocas palabras, que no vale encontrar tan solo *un sentido* como encontrar *una cantidad exagerada de sentidos*, o sea: “superar la univocidad, evitar la equivocidad y lograr la analogía” (p. 16).

Tabla 2
Matriz de categorías

Eje de análisis	Dimensión
Pedagogía crítica	Investigación-acción participativa Reflexividad docente
Sociolingüística	Déficit lingüístico Justicia sociolingüística
Literacidad	Paradigmas sobre la literacidad Literacidad crítica

Elaboración propia

Tras la reducción de la información, procedí a afinar la categorización e incluir los datos relacionados con la enseñanza de lectura y escritura en y tras la pandemia. Me decanté por situarla en la categoría de sociolingüística debido a que comprendí que los efectos de la pandemia y promovió una preocupación generalizada por el “incremento del rezago” y el “bajo desempeño” de los niños. A raíz del análisis de los hallazgos, cotejados con evidencia, intuiciones o contradicciones en la literatura consultada, respondo a las preguntas de investigación.

Consideraciones éticas

En este brevísimo apartado, quiero referir algunas cuestiones axiológicas de nuestro proceso indagatorio. ¿Qué es la ética? En los menesteres investigativos, el significado de «ética», como adjetivo, se da por sentado. Se entiende que el consentimiento es ético, o que ser transparente es ético, o que hablar con honestidad para la replicabilidad o transferencia del estudio es ético, pero pocas veces se define la ética o, más aún, se le problematiza. Pienso que, en el caso concreto de este proyecto, es necesario pensar en la ética más allá de los trámites asociados a la consolidación del permiso para continuar el proyecto, ética que suele reducirse a la gestión y entrega de documentos para tramitar un sello institucional. Aun así, dispondré de este espacio para referir algunos de estos momentos.

Para la explicación del proyecto, el esbozo general de la ruta metodológica y la confirmación de su participación, envié a los participantes una invitación escrita y una carta de consentimiento

informado (Anexo 7). De esta misma guisa, se elaboraron cartas para ser entregadas a los directores de cada plantel educativo en el que laboran las participantes para formalizar la segunda fase del proyecto, es decir, las observaciones en los espacios áulicos. Se cuenta también con el dictamen favorable del Comité de Ética (CEI) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (Anexo 9). Este Comité evalúa los proyectos de investigación que se emprenden en los diferentes institutos que conforman la casa de estudios.

Desafortunadamente, se trata de un organismo joven que cuenta con exíguo recurso humano para llevar a efecto una tarea concienzuda de evaluación y seguimiento con rigurosidad. Además, adolece de una inclinación marcadamente positivista que no logra adecuarse a las necesidades que demandan otras empresas indagatorias de otro corte, especialmente en lo que toca a la investigación en ciencias sociales. Esta investigación-acción contempla a los sujetos como participantes que se reconocen en su subjetividad e intersubjetividad, borrando las jerarquías que se develan, muchas veces de manera inconsciente, en el trabajo académico y científico. Brydon y Miller (2006) describen que las investigaciones-acciones participativas articulan sus ejes axiológicos a partir de la colaboración democrática, la cocreación de conocimiento, la horizontalidad y el compromiso con la democratización de las situaciones y conflictos humanos —la práctica docente, en este caso—. Esto no necesariamente se contradice con el sometimiento del protocolo a la evaluación por parte de las instancias correspondientes, pero nos obliga a hacer cuestionamientos incómodos sobre la burocracia institucional y los márgenes de maniobra de los investigadores.

Ante el CONACYT, la instancia que financia investigaciones, yo debo presentar y cumplir con lo que propuse. No obstante, la investigación acción con docentes hay un giro de tuerca porque los docentes establecen sus propios constructos y acciones. Con esto no digo que mis objetivos sean menos claros, sino que, más bien, estos objetivos se cumplen o no en la medida en que los docentes

así lo propicien. Mi ejercicio como investigador institucionalizado se debate entre las exigencias de la instancia financiadora y lo que las docentes consideran apropiado hacer tomando en cuenta sus tiempos, labores, entusiasmos y cansancios.

Como una apostilla a este apartado, les participantes y yo hemos orientado nuestro trabajo a partir de las propuestas teóricas de Corona (2020) sobre la producción horizontal de conocimiento, que, a groso modo, opera bajo tres ejes: conflictos generadores, que parten de preguntas problematizadoras para todes les participantes; la igualdad discursiva, en el sentido de construir conocimiento entre todes, no desde una *igualdad artificial*, sino desde la equidad, de modo que se puedan sopesar las miradas diversas de les indagadores; por último, la autonomía de la propia mirada, perspectiva que conlleva tomar en cuenta a les otres, sus voces, sus pensamientos, sus orígenes, sus autonomías. En mi opinión, uno de los momentos más emocionantes de este trabajo ha sido ponerme a prueba ante las interacciones con otras personas. Yo soy una persona tímida, poco propositiva en estado de ansiedad. Sin embargo, escuchar a les participantes sobre sus vidas, sus victorias, sus frustraciones ha sido gratificante, edificante y, sobre todo, ilustrativo.

III. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN: NARRACIÓN DE UN REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Preámbulo

Caminar de un punto a otro, actuando, haciendo, y reflejar lo que se hizo y lo que se obtuvo en la aventura. Éste es el apartado donde describo lo obtenido, lo sentido, lo reconstruido durante el trayecto investigativo: los resultados. Estos germinan del contacto sensible con el medio y el entretreído de actos humanos manifiestos en el espacio donde se investiga. Los resultados son reconstruidos, puesto que el dato no es una unidad simple de información cruda, una declaración o acontecimiento útil para satisfacer una entrevista o un criterio de observación, sino de lo que interpreta, cavila y plasma le participante investigadore en su reporte de investigación.

Abocándonos a descripciones más ortodoxas sobre este apartado, Eslava-Schmalbalch y Alzate (2011) entienden los resultados por “lo que ha ocurrido en el estudio con base en los objetivos, planteamiento de supuestos e hipótesis” (p. 15). Estos resultados se obtienen por medio de técnicas e instrumentos. De ahí radica la importancia de que el trabajo mantenga una coherencia entre la forma en la se recogen los datos y las orientaciones del trabajo, con el fin de dar oportunidad a la reflexión sobre cómo obtener resultados “óptimos”. Los resultados no son datos sueltos que se significan a sí mismos, sino que son resignificados a la luz de las interpretaciones, las hipótesis y lo que han dicho, contradicho o elidido otros escritores sobre el tópico tratado (Polit y Hungler, 2000).

¿Para qué y para quién trabajan los académicos? (Montenegro y Pujol, 2008).⁴⁶ Estas preguntas dirigen nuestra atención hacia los fines y destinatarios, pero también hacia los medios de transmisión del conocimiento generado y formalizado que, tradicionalmente, se representa “en la metáfora de una visión desencarnada y en la tecnología de la palabra referencial” (p. 87). Para ellos, las ciencias sociales han tenido sumas dificultades para aprehender aquello que se pierde en la elaboración del reporte, ya sea por convenciones académicas y lingüísticas o por el paradigma positivista imperante que conceptualiza al ruido como condición indeseable.

En la academia se hace hincapié en la importancia de la claridad de un texto, pero, al mismo tiempo, se recomienda que la prosa de los investigadores atrape a quien lee. La exigencia de la claridad y la celeridad de la información se basa en la idea de agilizar la transmisión entre miembros de las comunidades científicas y académicas, “si es que esos montajes institucionales merecen el nombre de comunidades” (Larrosa, 2005, p. 28). No es cosa superficial ni puede resolverse bajo la dicotomía desligada del “fondo y la forma”, puesto que en las formas se devela el fondo. Las investigaciones cualitativas —y pienso que también las cuantitativas— pueden tener el potencial de remover las emociones de los lectores, de tal modo que las vivencias y hallazgos referidos se funden en una experiencia vicaria.

En primer lugar, no quería que los resultados fueran una mera exposición de lo que se logró después del trabajo de campo. Repensé las particularidades de *nuestra* literacidad académica y quiero demostrar, aunque sea de forma somera, que es posible crear nuevos escenarios para seguir creando, descubriendo y reflexionando.⁴⁷ Dado que uno de los focos de esta investigación fue la

⁴⁶ En concreto, Montenegro y Pujol hacen estas preguntas para referirse a sociólogos, pero entiendo que estas preguntas pueden hacerse al margen de otras ciencias o disciplinas sin sacrificar el sentido que los autores les dan a sus cuestionamientos.

⁴⁷ Recomiendo encarecidamente la lectura del libro *Stylish Academic Writing*, de Helen Sword (2012).

literacidad crítica, consideré oportuno usar “la tecnología de la palabra referencial”, pero llevarla al campo de la ingeniería creativa del logos, el espacio que se convierte en territorio, donde la palabra no se constriñe, sino que se despliega: la literatura, la narración, la escritura que se desvía del grado cero... una novela.

De ahí se desprende la segunda idea que me causaba desasosiego: cómo integrar en el escrito, más allá de la cita que tradicionalmente se inserta para demostrar algo, las voces de las compañeras. Esta empresa es difícil, quizá imposible, pues en la escritura siempre hay algo que se pierde, aun cuando la palabra hablada se inmortalice en la palabra escrita. Pero albergo otra esperanza, casi alquímica: tanto se pierde escribiendo como se gana escribiendo. Sostengo esa idea porque escribir transforma a quien escribe, sobre quienes escribe, sobre lo que escribe. Y, sin embargo, más allá de eso, quería ser congruente con la idea de la horizontalidad. Tengo la creencia de que la horizontalidad —de lo que luego hablaré en las conclusiones— no es un estado total que se alcanza, como una meta fija, sino que se construye de manera no uniforme, en un continuum no sujeto al obsesivo control de los amantes de la ingeniería social. Si todos participamos para cumplir con los objetivos de este proyecto, ¿no sería justo apostar por una narrativa, una ficción científica, investigativa o académica que no se deslinde de la experiencia a través de los dispositivos de poder de la academia?

Bajtín (1979/2003), en su obra sobre la novela polifónica y la importancia de Dostoievski en la creación de ésta, considera que las consciencias de sus personajes están “dialogizadas” y, aclara, los diálogos que le proporcionan riqueza a la narrativa no son meros recursos literarios para hacer avanzar la fábula, sino que el diálogo se convierte en un fin en sí mismo. El personaje “llega a ser lo que es; no sólo para otros, sino [...] para sí mismo... Una sola voz no concluye ni resuelve nada. Dos voces es un mínimo de la vida, un mínimo del ser (pp. 371-372).

Desde luego, hay detrás de este producto escrito un trabajo de análisis riguroso. La idea de esta exposición de resultados no es desvariar mediante el artificio textual, sino de probar, experimentar, *experimentar* nuevas formas, de tentar y asir con los dedos, como si buscáramos un objeto en una repisa alta, otras posibilidades para transformar lo recolectado, sentido y reconstruido en un *logos* más atrevido, atrapante y congruente con las intenciones pretendidamente rupturistas que he esgrimido desde el inicio de este documento escrito. Como aconsejaba Horacio a los Pisones (2008), “lo que se inventa para deleitar debe ser verosímil: no pretenda la fábula que se crea cuanto ella quiera, y no le saque a una lamia recién comida un niño vivo del vientre”⁴⁸ (p. 403). Si la literacidad crítica, como una de las caras del objeto de estudio, implica procesos metacognitivos y metalingüísticos, considero que elaborar un producto que desestabilice mínimamente el absolutismo de la literacidad académica es, por lo menos, congruente con la propuesta general del desarrollo del presente documento.

Finalmente, conviene explicar algunos mecanismos a los lectores para distinguir, en términos simplistas, *lo literario* de *lo científico*. Entiendo que hacer esta división después de exponer argumentos sobre el discurso académico es, por lo menos, contradictorio, y tampoco sería mi intención recomendar una lectura que fracture el fondo y la forma. No obstante, la construcción de esta narrativa se nutre en su gran parte de múltiples conversaciones y acontecimientos que se dieron en el transcurso de la investigación en el transcurso de las dos fases. Por lo tanto, se asignarán cuatro códigos breves para ubicar extractos de las voces de participantes *en la cronología de la investigación*.

⁴⁸ Las lamias son seres de la mitología clásica que se caracterizan por poseer un cuerpo humano femenino en la parte superior y uno de dragón en la inferior. Se documenta que Lamia, como la Llorona, el Coco o el Ropavejero, representaba una amenaza para las infancias desobedientes.

Dado que en las narraciones se enuncia, convencionalmente, el turno de los hablantes mediante una descripción entre guiones largos, no consideré necesario agregar a las marcas textuales sugeridas la especificación de los participantes. Asimismo, escribo en *itálicas* el contenido transcrito de las conversaciones de las entrevistas y las discusiones acaecidas en las reuniones con la CAE. Básicamente me atengo a las convenciones mínimas para señalar lo registrado durante el trabajo de campo, como también cito publicaciones con las marcas tradicionales de la cita textual, es decir, elementos gráficos como las comillas, los paréntesis con información de los responsables, año y número de página. Todo esto se revuelve al estilo de una ensalada y se hilvana una secuenciación de conversaciones y otros acontecimientos de carácter ficticio en función de los hallazgos y otras informaciones de interés (Tabla 3). Sólo yo empleo el gramema de género «e»; hay casos en los que los participantes usan el plural masculino genérico o desdoblan (maestro y maestra, alumno y alumna, etc.) para incluir a todos en el discurso. Aunado a esto, para condensar las presentaciones que cada miembro hizo de sí en las primeras sesiones de la CAE, se explicita una tabla a modo de *dramatis personae* (Tabla 4).

Tabla 3
Marcas textuales para indicar el origen de los extractos de trabajo de campo

Momentos de la investigación	Abreviatura
Entrevista inicial	(EI)
Entrevista final	(EF)
Reuniones con la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica	(RCAE)
Observación y participación en las escuelas	(ESC)

Elaboración propia

Dramatis personae

Tabla 4
Personajes de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica

Personaje	Presentación
Vero	<i>Yo soy Vero y actualmente trabajo en una escuela que está por Zaragoza y estoy a cargo de un grupo de sexto grado. Tal vez suene muy romántico, pero yo me volví maestra porque mi mamá es educadora, entonces, he estado en la escuela desde niña. Terminé trabajando en primaria como por suerte o destino, porque empecé en preescolar y lo disfrutaba muchísimo. Tuve mucha resistencia al principio, quizás porque son más grupos, el preescolar está más chiquito y la mayoría de las personas que trabajan ahí son mujeres. Pero sí le agarré bastante gusto, estoy trabajando en primaria desde 2014 (RCAE).</i>
Vane	<i>Soy Vane, a sus órdenes. Yo decidí la docencia desde hace 18 años. En un principio quise ser abogada, porque en mi cabeza siempre he tenido el concepto de la justicia, cómo podemos apoyar al prójimo, buscar la igualdad... Mi papá es docente —que en paz descanse—, y platicando con él, llegué a la conclusión de que la docencia podía ser una forma de lograr que un grupo de alumnos pueda desarrollarse en una sociedad donde puedan tomar decisiones, gestionar, defender sus derechos. Me interesé en el preescolar porque la intervención temprana tiene mucho impacto y van a seguir aprendiendo y desaprendiendo (RCAE).</i>
Jaz	<i>Hola, qué tal, yo soy Jaz. Doy clases en una escuela que está por Anapra y actualmente estoy dando clases a niños de primer año. La verdad es que ha sido un reto muy interesante. Sobre todo, ahora que los niños vienen diferentes, no sé... No aprendieron muchas cosas por el aislamiento de la pandemia... Desde siempre me ha interesado mucho lo comunitario. Cuando hice prácticas en la uni, hicimos un club de tareas y nos organizamos con la encargada de la comunidad para brindar nuestros servicios de aprendizaje a los niños más pequeños. Poco a poco la meta era que hubiera graduados de la prepa, y ahora ya tenemos graduados de la universidad: ingenieros, licenciados, de todo (RCAE).</i>
Andrés	<i>Hola, soy Andrés. Es un gusto verlos. Yo tengo la convicción de que, a partir de mi trabajo, de mi obra, puedo coadyuvar, un poco, a hacer de este mundo un lugar mejor. Creo que puedo cambiar algo, aunque sea poco, creo que es algo que compartimos todos. A mí me interesa buscar formas alternas de formación docente, porque la colectividad es una forma poderosa de construir; estoy distante de la educación básica y me interesa aprender más sobre lo que se hace en lo cotidiano, sobre las literacidades y ver qué sucede en el campo (RCAE).</i>
Gabo	<i>Usualmente la gente me dice Gabriel, aunque muchas personas me dicen Gabo. Mi contacto con la educación es bien reciente, más allá de mi vida como estudiante. Yo estudié la licenciatura en literatura, así que mi campo de investigación es relativamente distinto, pues se vinculaba más con el análisis, teoría y crítica literaria. ¿Por qué estoy investigando? Pienso en mi compromiso con el otro. ¿Qué tenemos que aportar? Si el mundo es como es, ¿cómo podemos contribuir para que sea un lugar más habitable? Me doy cuenta de que no podemos hacer esto solos. Quizás suena utópico, pero creo que juntos podemos hacer esas transformaciones, y aun cuando se queda en pequeño, pienso que es valiente (RCAE).</i>

Elaboración propia.

Prólogo

En el espacio, hoja en blanco que no es ni significa nada, se apila la materia que lo ocupa hasta tomar una forma. El choque de las partículas de una mesa de madera enturbia el silencio que otrora acompañaba la tranquilidad del espacio no territorializado. Procede el tintineo de unas tazas blancas de diferentes tamaños y colores, los sobrecitos de endulzante artificial, la crema y las cucharas, todos los instrumentos de los que se hacen los administrativos y académicos para preparar las drogas socialmente aceptadas en el marco de la jornada laboral. Después, el espacio da lugar al penetrante y dulce olor del café. Las sillas, acolchonadas, se colocan a sí mismas en el perímetro del mueble redondo, esperando a ser usadas por alguien.

Desde este espacio, que ya se convirtió en lugar, se pueden avizorar los acontecimientos que nos interesan. Ésta es la mente del sustentante de esta tesis, quien, inmerso en la profundidad del río de las ideas, ahí donde chocan y emergen resultados de un quehacer científico y educativo, evoca la palabra hablada, las observaciones de la realidad áulica-escolar, la voz escrita de la teoría que animadamente se ha planteado para dilucidar el hecho educativo. En esta realidad de la mente del autor se suceden los eventos del siguiente diálogo. Aquí aparecen los personajes de esta experiencia de dos años de duración, amalgamados en una realidad ficticia que rescata elementos de la trayectoria de esta investigación-acción para dar fuerza a los argumentos presentados.

Al inicio se expone una especie de índice analítico que presenta las subcategorías de las que se derivó el análisis de lo trabajado y los argumentos o premisas, referidos de forma concisa, que se desprenden de aquéllas.⁴⁹ Esto con el fin de perfilar de manera breve los fundamentos a los que se llegó durante el proceso de la IAP (Tabla 5).

⁴⁹ Me baso en la forma en la que Feyerabend (1975/2010) redacta su índice analítico en *Against Method*, recopilando, desde antes de iniciar con su propuesta de epistemología anárquica, los argumentos centrales que a lo largo del texto se presentan a manera de capítulos.

Tabla 5
Índice analítico

Categoría	Subcategoría	Argumentos
Pedagogía crítica	Horizontalidad	<p>La horizontalidad en la CAE se alcanza mediante la complementariedad de experiencias y perspectivas, promoviendo diálogos sobre literacidad crítica con un interés común en la diversidad.</p> <p>La CAE busca mejorar la práctica educativa mediante el diálogo e indagación, y a pesar de favorecer la horizontalidad, se requirieron directrices claras debido a la tendencia a la verticalidad naciente de la individualización del trabajo docente.</p>
	Reflexividad	<p>La mejora educativa se alcanza mediante la <i>reflexividad</i>, evaluando acciones con teorías educativas y el diálogo, facilitando así la construcción conjunta del conocimiento.</p> <p>Las docentes comprenden situaciones límite influidas por factores sociales y administrativos, buscando elementos para promover actitudes críticas en la enseñanza de prácticas letradas.</p>
Sociolingüística	Déficit (rezago educativo)	<p>La CAE analiza cómo las diferencias en la socialización del lenguaje entre estudiantes y la institución escolar afectan el desarrollo de la lectura y escritura.</p> <p>Las prácticas de literacidad —desde el nivel macro, meso y micro— se adecúan a la norma lingüística, limitando a los docentes en su práctica, incluso después de la pandemia.</p>
	Valoraciones sociolingüísticas	<p>La CAE destaca la diversidad lingüística en el aula, reconociendo la coexistencia de varios sociolectos que reflejan contextos y experiencias individuales.</p> <p>La influencia sociocultural única en cada niño afecta su relación con el lenguaje, subrayando la importancia de respetar y dialogar sobre las diferencias sociolingüísticas en prácticas letradas.</p>
Literacidad	Paradigmas de literacidad	<p>Al principio, las maestras no aplican teorías de literacidad en la enseñanza, pero incorporan aspectos tanto cognitivos como socioculturales inconscientemente.</p> <p>La comprensión de la literacidad de las docentes se basa en sus experiencias desde la formación académica y magisterial hasta lo aprendido en el ejercicio de su práctica.</p>
	Literacidad crítica	<p>La conciencia de paradigmas de literacidad y diálogos personales promueven una conversación diversa sobre enseñanza con perspectiva crítica, considerando variadas historias, niveles educativos y lugares de las escuelas.</p> <p>Propuestas didácticas para enseñar literacidad crítica surgen en un coloquio plural que considera diversas historias, niveles educativos y orígenes escolares, resultando en una construcción curricular grupal para transformar la práctica mediante aprendizaje colectivo.</p>

Elaboración propia.

[PEDAGOGÍA CRÍTICA] La creación de una posibilidad

Investigación-Acción Participativa y la CAE: la búsqueda de la horizontalidad

La horizontalidad no es una meta fija que se alcanza tras seguir un conjunto determinado de pasos. La concordia entre miembros de la CAE no se sostiene en la idea de la uniformidad de experiencias, sino que descansa en la complementariedad de las vivencias, perspectivas, recomendaciones y propuestas que se funden en un interés común por generar diálogos en torno a la enseñanza y aprendizaje de la literacidad crítica.

Algunas reuniones de miembros de la CAE se convocaron en salas de *Teams* (Ilustración 3), otras veces en una sosegada sala de reuniones en la universidad, pero las más refrescantes fueron las que acompañaban el ejercicio reflexivo con la cata del café. Las primeras dos sesiones de la CAE tuvieron lugar en el espacio virtual; esto no se justificaba como una medida de contingencia sanitaria, sino como una facilidad para emprender el encuentro sobrepasando las distancias geográficas. Fue en estas primeras instancias cuando la asistencia de los participantes que se registraron inicialmente se dio en su completitud.

—*No hay nada que sustituya la experiencia de vernos cara a cara, estar y compartir la experiencia con el otro* (RCAE)— Andrés propuso al final de la segunda sesión.

El encuentro virtual suponía algunas dinámicas de diálogo que yo caracterizo como *artificiales*. Las plataformas de videoconferencia emulan los rasgos de un conversatorio “civilizado”: hay un organizador, los asistentes levantan la mano para hablar por turnos, los interlocutores se aferran a las señales limitadas que suministran los gestos que llegan “después” por la velocidad de nuestras conexiones de internet. En el proceso de recolocar la experiencia colectiva, la “perdida” de miembros fue inevitable, pero, en contraste, la vinculación entre todos se enriqueció (Ilustración 4). Tal como se refiere en otra experiencia de IAP: “Sentimos con fuerza que, para construirnos... hay

que estar ahí, en el vínculo intenso y complejo con los otros, compartiendo un nosotros colectivo, cuerpo a cuerpo, idea a idea” (Oudin *et al.*, 2021, p. 251).

Ilustración 3
Miembros de la CAE vía Teams



Captura de pantalla tomada de la primera sesión.

Entre aromas, nacieron temas de conversación en los que convergían las variadas experiencias vividas por cada integrante, conformando un *corpus* que comprendía una totalidad de imágenes tan complementarias como divergentes. Como investigador, poseía un punto de vista —no necesariamente privilegiado— que contrastaba, en márgenes ocupacionales y generacionales, con los de mis compañeros de la CAE. Por tal motivo, siendo mi primera vez coordinando un proyecto de este tipo, la horizontalidad parecíame, en el arranque, una imposibilidad, y la concebía, además, en términos de cabal igualdad, sin diferenciaciones significativas. No obstante, me di cuenta de que la uniformidad contravenía a los propósitos planteados —en cuanto objetivos, teoría, metodología—. Este fortalecimiento fue vital para dar edificar una dinámica horizontal sin los artificios

de la conversación a distancia: en las interrupciones de las voces que de forma entusiasta anhelaban llenar el vacío de le otre, se creaba “un nuevo discurso polifónico que [incluía] los distintos acentos y miradas y los lugares desde donde se enuncian” (Peza, 2020, p. 170).

La presencia de otras entidades —sobre todo las que tienen algo que decir sobre la teoría que elaboran para nutrir la conversación grupal— no era un evento extraño. De hecho, cuando los participantes se reunían, se volvía común que otros espectadores se integraran con naturalidad a la conversación. Un juicio científicista determinaría «ruido» a este contacto entre individuos, pero los participantes, aunque nunca dicho de manera explícita, *construían diálogos fructíferos sin distinciones arbitrarias* (RCAE).

Ilustración 4
Comunidad de Aprendizaje y Epistémica dialogando



Fotografía capturada durante una reunión con la CAE (8 de septiembre de 2022). De izquierda a derecha: Vane, Gabo, Jaz, Andrés, Diana.

La idea de integrar un grupo con diferentes historias de vida y experiencias varias en el marco de la docencia no es una idea nueva. En experiencias como la del *Ford Teaching Project*, los docentes que colaboraron pensaban que “sólo tomando conciencia de estas pautas y reflexionando sobre las teorías implícitas en ellas serían capaces [...] de modificar su comportamiento” (Elliot, 1994, p. 133). Las inquietudes diversas fundaban pautas generales, por lo que era posible la participación de maestros de diferentes niveles para desarrollar conjuntamente una serie de “teorías prácticas”. Una manera de propiciar una participación de este tipo reside en la investigación-acción, posibilidad epistémica de problematización de actos educativos y usos de los conocimientos aportados en colectivo, construyendo “un bagaje común de conocimientos profesionales” (p. 93).

—Yo estoy de acuerdo con eso— interviene Jaz en mi pensamiento—. Cuando me asignaron un grupo de primer año, inmediatamente me entró la urgencia hablar con *mi directora y otro profe de primero; hicimos un mini taller de un día para que yo aprendiera algo, ya que no sabía qué hacer. Decía: “tengo que prepararme, voy a leer, voy a buscar, voy a ver la manera de cómo voy a trabajar la lectura”* (E1). *Creo —añade— que cualquier persona puede integrar la comunidad, pero es importante que haya un interés común. Siento que nos complementamos muy bien: nosotros somos de primaria, preescolar, Andrés en la universidad y tú que estás estudiando la maestría* (E2).

—Además, *estoy convencida* —asevera Vane— *de que el trabajo en equipo resulta muy enriquecedor porque compartimos experiencias. Lo que a una maestra le ha funcionado, lo comparte con la maestra que está batallando* (E1). *Es importante —continúa— que todos los actores que participamos en la educación sostengamos ese diálogo para tejer estos lazos con todas las personas de una institución educativa, padres de familia, autoridades, nuestras directoras, con otras compañeras* (E2).

—Crear comunidades plurales y críticas *implica mucha disciplina por parte de todos los participantes de un proceso educativo, porque claro que hay muchas cuestiones que están fuera de nuestro control* (E1)— Vero baja la velocidad del tren de sus pensamientos y plantea su antítesis—. Pero creo que tiene que ver con nuestra formación y constante actualización para buscar maneras de promover estas dinámicas en nuestras comunidades (E2).

—La horizontalidad es una posibilidad, compañeras y compañeros (RCAE) —interviene Andrés—. Trabajar en colectividad nos exige “escuchar al otro, conocerle, comprender sus condiciones de vida, desarrollar confianza, afectos, solidaridad, en suma, tiempo” (Elías, 2022, p. 276).

Las contradicciones pueden parecer obstáculos, pero, dispuestas de otra forma, más que ruido, son insumo, materia, fuente de conocimiento. La generación horizontal de conocimiento sólo es posible si los sujetos dialogantes se asumen desde esa posición (Corona, 2020). Es entendible que la relación interactiva entre miembros de una comunidad no sea horizontal si sobre los actores educativos pesa más “la burocrática de funciones y la división de trabajo que estructuran la escolarización del estado moderno” (Kemmis, 2002, p. 19). Después de todo, la marginalidad retributiva del trabajo docente ha desembocado en la creación de estímulos, o sin tanto eufemismo, recompensas para “mejorar el rendimiento laboral” (Moraleda *et al.*, 2020).

La idea que subyace en la investigación-acción es la acción informada mediante el diálogo y la indagación, lo que, en última instancia, contribuye al mejoramiento de la práctica y al crecimiento colectivo en el ámbito educativo. Pese a esto, se consideraron necesarias algunas directrices contundentes por parte del facilitador para desarrollar de manera más efectiva el trabajo colectivo, y esta tendencia a la verticalidad se explica por la individualización del trabajo docente.

Una inquietud recurrente que viví como investigador era que *pensé que podía hacer un ejercicio más directivo, más conveniente para eficientizar el proceso, pero ¿qué pasaría si el ejercicio de*

investigación-acción participativa se convirtiera en un ejercicio más directivo que deliberativo? (RCAE). En consecuencia, la no directividad de la experiencia formativa fue retroalimentada por las participantes y sugirieron que algunos contenidos podían haber sido aterrizados en propuestas más concretas, puntuales y sólidas. Pese a las preocupaciones expuestas, *la asistencia constante, la apertura a la consulta, el diálogo, la disposición, el deseo de trabajar, aun fuera de los marcos establecidos del proyecto de investigación-acción participativa, eran síntomas de un interés genuino por aprender y enseñar por medio de sistematizaciones, documentaciones* (RCAE).

En un principio se esperaba que les participantes de la CAE elaborasen escritos por medio de diarios pedagógicos como herramientas para la investigación que les permiten, a partir de su intervención directa con el alumnado, explorar de manera sistemática lo que acontece en el aula, pasando de lo general a lo concreto (Monsalve y Pérez, 2012).

Para potenciar las facultades y responsabilidades de reflexión y concienciación de las maestras (González, 1995), se pretendía erigir un enlace entre lo aprendido en los diálogos habidos en la CAE, las temáticas abordadas a través de los textos sugeridos por el facilitador y las situaciones concretas que emergen de sus centros educativos. Al poner en entredicho “la función acreditadora [...] [que responde] a claros fines de control político” (Oudin, *et al.*, p. 240), no se establecieron plazos fijos o cuotas aprobatorias para la elaboración de las entradas de diario pedagógico.

No obstante, la frecuencia de las entregas decrecía con el paso de las sesiones de la primera fase del proyecto. Consultando los rendimientos de los trabajos de investigación-acción de Elliot (1994), encontré que en aquella experiencia se les solicitó a los docentes un reporte escrito en el que formularan sus hipótesis e identificaran problemas que surgieran en sus aulas; éstos manifestaron que no tenían el tiempo suficiente para dedicar sus esfuerzos a las tareas propuestas. Pero, además del factor de la presión temporal, me pregunté si no hubiera sido más “productivo” plantear

la elaboración de los diarios en términos de *exigencia* y qué tan coherente sería con la idea de la autonomía docente y la evitación de dinámicas verticales.

—*Se supone que nuestros consejos técnicos son precisamente para buscar estas estrategias y hacer lo que los teóricos siempre nos han dicho que hagamos para poder atender las problemáticas que por muchos años han sido las mismas. Podría hacerse esta investigación-acción, pero a veces es difícil convencer a los compañeros y aventarse uno solo.* (E1) —Vero se detiene, frustrada por una sensación de impotencia e inmovilidad frente a la propensión del trabajo individual sobre el cooperativo de los docentes (Serrano, 1999)—. *Tal vez necesitábamos instrumentos para servirnos de apoyo, porque los maestros sí somos un poco cuadrados* (E2)— termina por sugerir Vero. La falta de la cooperación entre maestros conduce a la expectativa de contenidos preelaborados que vienen desde arriba, con lo cual se perpetúa el paradigma de la evaluación cuantitativa e irreflexiva.

—*Yo también me quedé con la idea de tener más estrategias específicas de literacidad* —conviene Jaz—. *Decir: “bueno, esta estrategia fue exitosa, me funcionó para lograr cierta cosa” y así compartirlas a otras maestras* —después, añade, ante el prospecto de que la creación de dichas estrategias, en toda la flexibilidad de sus aplicaciones, se originarían a la par de las reflexiones escritas solicitadas al inicio de la primera fase—. *Yo no escribía, pero me gusta, aunque es difícil. Quizás podríamos darle continuidad al artículo para publicación* (E2)— Jaz finaliza su intervención, subrayando el afán de articular un reporte escrito pese a la común desconfianza que los docentes tienen sobre sus propias aptitudes de redacción, de intercambiar saberes con otros miembros de la comunidad (Serrano, 1999).

—*De nuestra parte queda que no se quede en compartir, sino en aterrizarlo o puntualizarlo a una situación particular e ir trabajando de poco a poco en el proceso* (E2)— Vero matiza su aseveración anterior.

—No obstante— Andrés media— yo y otras compañeras investigadoras sostenemos que la investigación puede liberarse de las cadenas academicistas y contemplar la posibilidad de “develar las divergencias y contradicciones que nos obligan a construir nuevos textos negociados y compartidos para comprender las complejas realidades” (Elías, *et al.*, 2021, p. 33). Luego —complementa Andrés, apuntalando con criticidad—, yo entiendo que, *más que diseñar estrategias muy específicas, debemos preguntarnos cómo podemos modificar nuestras prácticas para hacerlas más adecuadas al contexto de los estudiantes. Debemos pensar que todos podemos tener ideas y proponer y generar, pero podemos hacer poco si no hay apoyo de otras instancias* —Andrés se arremanga las mangas de la camisa y procede a expresar una postura problematizadora—. *A ver: lo que dice el nuevo programa es grande. La intención puede ir de la federación hacia nosotros, pero no sirve si ATP o supervisores o maestros no comprenden el sentido deliberativo de esta iniciativa. Ellos no están proponiendo un método. Pero esto no lo entienden muchos actores del sistema educativo y van a seguir haciendo las mismas cosas con nuevas palabras. ¿Querían autonomía? Ahí tienen su autonomía* (RCAE).

—Andrés, también debes entender que la difusión de este programa no ha sido clara. No hay claridad, ni estructura, ni ninguna forma de guiarnos... o será que yo soy muy cuadrada (RCAE)— replica Vero.

—*¡Ése es el punto!*— Andrés devuelve una respuesta—. *Si la SEP se propusiera a repartir decisiones puntuales sobre lo que debería hacerse en el aula, caerían en una contradicción tremenda con lo que proponen y las premisas del currículum deliberativo. La idea es que nuestro discurso sea una novela en construcción, no una biblia que tengamos que seguir y obedecer.*

—*Es parte de lo que llamamos “autonomía profesional”*⁵⁰ —conviene Jaz— *No estamos acostumbradas a eso, realmente (RCAE).*

—*Nosotras en preescolar buscamos trabajar por proyectos y campos formativos* —adiciona Vane a la idea de modificar la práctica autónomamente, sin manipulaciones forzosas de agentes externos—, *así que trabajamos con situaciones, y aunque esas situaciones no estén planeadas, nos aprovechamos de ellas para continuar con la enseñanza. Si los niños, y más con esa edad, se distraen con el sol, entonces orientamos hasta donde podamos nuestras planeaciones didácticas hacia ese objetivo. La verdad es que a veces batallamos por la cantidad de alumnos, pero hacemos lo que podemos (RCAE).*

—*Sí, a mí me tocó vivir esa diferencia entre un nivel y otro*— Vero concuerda y lo refiere como docente que anteriormente impartió clases en preescolar—. *Nos toca después tomar nuestros resultados y transformarlos en un número, en una evaluación cuantitativa, porque también eso es como el choque en la primaria, que es cuantitativo; en preescolar es más cualitativo (E1).*

—*Así es* —contesta Vane—. *A pesar de las dificultades, nuestro programa es muy abierto y creo que aquí no tenemos aprendizajes específicos que tenemos que cumplir cada cierto tiempo (E1).*

—*Si nosotros entendemos cuál es el valor de la nueva coyuntura histórica en educación, que es la Nueva Escuela, podemos trabajar en algo desde nuestra agencia*— añade Andrés—. *Si ATP o supervisores no lo van a entender, tenemos que entenderlo nosotros. A mí me queda claro que tenemos mucho que aprender de las maestras de preescolar (RCAE).*

La intervención de Andrés apela a la concepción que se tiene sobre la ciencia útil y verificable, una evidencia eminentemente positivista. Antes de definir una ortodoxia sobre la investigación-

⁵⁰ Véase Lawn y Ozga, 1988, o bien el apartado de este documento “Docentes y la racionalidad de su práctica”.

acción y de limitar el alcance de su “método” a una vinculación lineal de la investigación con los problemas de la práctica, quizás sería prudente ocuparse primero de reflexionar críticamente las contradicciones manifiestas entre las ideas y creencias que se tienen sobre la educación y cómo éstas se refuerzan por medio de sus prácticas institucionalizadas (Winter, 1987).

No obstante, la pregunta sobre la posibilidad de apostar por la viabilidad de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica exige observar aristas que impiden respuestas ociosas y contundentes. La pregunta que todos se plantean es si el diálogo es realmente viable para consolidar la comunidad por la comunidad —que sería peligrosamente partidista— y si la comunidad, en constantes intercambios que dilucidan nubarrones y motivan la acción, puede enfrentarse a los problemas de la educación. ¿Cuáles son esos problemas, cómo los reproducimos, cómo actuamos sobre ellos? Las preguntas se extienden y rebasan los temporizadores positivistas del resultado inmediato.

En ese sentido, parece que la única manera posible de fundar una base para una reflexión colectiva y horizontal que integre una pluralidad de perspectivas es a través de la propulsión de la autonomía en tanto docentes que no siempre están esperando la dirección de un superior.

La reflexividad: una cualidad epistémica de la profesión docente

El consenso generalizado gira en torno a la idea de que la *reflexión* en colectividad es parte fundamental del mejoramiento de la práctica educativa. La evaluación de las acciones a la luz de las teorías educativas y la apertura al diálogo influyen en el continuo mejoramiento de la práctica docente. Cuando las experiencias en el aula se reflexionan con los miembros de la CAE, se establece un proceso de enriquecimiento mutuo y de construcción colaborativa del saber.

Como sucede en otras profesiones enraizadas en la ética y el servicio, algunas voces afirman que para ser profesore se requiere de “vocación”. Esta idea ha sido discutida bajo el argumento de que

eso sólo construye una narrativa que legitima la explotación laboral (RCAE). En diálogos pretéritos con Vane, Vero y Jaz, entendí que compartían el arrebató por su profesión educadora. Las maestras hablaron sobre las relaciones el alumnado, la satisfacción que sentían al notar que aquellos aprendían y los motivos que las movieron a ser parte de y permanecer en el magisterio; encuentran una plataforma para verse a sí mismas a través de la experiencia de la otra, puesto que “la vida social es reflexiva, o sea que tiene la propiedad de cambiar con el cambio de nuestros conocimientos y pensamientos, con lo que se crean nuevas formas de vida social que, a su vez, pueden ser reconstruidas” (Kemmis, 1988, p. 60). La reflexividad trasciende la arbitrariedad de la división de trabajo mental y manual. La facultad de lograr situaciones efectivas de reflexión es condicionada por esta misma división artificiosa del trabajo docente. Pese a esto, existe una disposición por continuar, en la medida de lo posible, el desarrollo de una práctica informada:

—*Hay muchas cosas que no logré hacer como quería, tener más conciencia de qué fui haciendo, todo enfocado en este tema que se estudiaba (E1), pero...* —Vero añade, dubitativa, encontrando en la experiencia colectiva un dejo de luz para la resolución de sus inquietudes— *la información que se revisa con las actividades y con los comentarios de los compañeros y compañeras aporta a que tú puedas ver estas cuestiones en común y que se puedan atender, aterrizar o puntualizar en una situación particular (E2).*

—*Yo entendí que lo importante que es reflexionar sobre mi práctica cuando estudié la maestría —aporta Jaz—, y, ahora, con este proyecto, entiendo que reflexionar también es escuchar y compartir con tus demás compañeros (E2).*

—*En nuestra escuela tenemos visitas de nuestra supervisora y ATP —apunta Vane—; más que ir a fiscalizar nuestras clases, últimamente acuden con la intención de ver cómo nos sentimos, ob-*

servar a los niños, cómo nos relacionamos y llevamos las actividades —Vane reflexiona por instante y se extiende con la intencionalidad del término «fiscalizar»—. *Nosotros siempre pensábamos que estas personas están ahí para fiscalizar tu trabajo; recién he visto algo diferente, pero en toda mi trayectoria como docente ha sido así, que nos rigen, porque podría decirse que son las que saben más* (E2).

La verticalidad de la forma operativa del sistema educativa se sustenta en la idea preconcebida de lo que la sociedad contemporánea considera idóneo y valioso, de modo que los problemas de la educación se centran en los *medios* para llegar a ciertos *finés* convenidos con anterioridad (Kemmis, 1988); en un marco metas preestablecidas, la ciencia educativa procura la solución a problemas que dificulten su concreción por medio de un cuerpo de conocimientos especializados entendidos por los científicos de la educación, y “aunque se espera [que el profesorado adopte] decisiones educacionales basadas en el saber científico, [no participa por sí mismo] en el proceso de la toma de decisiones” (p. 86), del mismo modo que los investigadores no tienen injerencia sobre las “finalidades [que] convienen a la educación, [pues su papel] se reduce a determinar la mejor manera de alcanzar unas metas educacionales ya convenidas” (p. 85).

En virtud de ese argumento, «fiscalizar» hace referencia a un tipo específico de acompañamiento nutrido del afán científicista por influir en un conjunto específico de variables para regular las situaciones educativas de manera que se logren los objetivos deseados y se reduzca, en lo posible, la probabilidad de un resultado indeseable (Kemmis, 1988). En contraste, una dinámica de acompañamiento cooperativa da pie a la coordinación de acciones y el intercambio de saberes en consideración de los intereses de la comunidad que integra la escuela (Kemmis, 1988; Serrano, 1999).

En ese orden de ideas, la reflexividad, potenciada mediante la socialización horizontal de las situaciones vividas por los docentes en la cotidianidad de su práctica profesional, posibilita la construcción de conocimiento en torno a su profesión y sus vínculos con los intereses de la comunidad que habita la escuela —desde niños y sus familiares, hasta docentes, directivos u otros actores de otro nivel del sistema educativo— y el afianzamiento del compromiso por promover la reflexión crítica en la sociedad (Kemmis, 1988).

Jaz no conceptualiza la relación entre el profesorado y alumnado como algo aislado, puesto que la entiende, más bien, como acompañamiento epistémico y solidaridad comunal para el aprendizaje: —*La docencia es aprender y apoyar a los demás a aprender, ir aprendiendo junto con tus alumnos, ayudar (E1), proporcionar las oportunidades para aprender o incluso desaprender, aprender lo que nos interesa, algo nuevo o algo que no sabemos si nos interesa, pero nos abrimos a cosas nuevas (E2).*

—*Se trata de permitirle a un niño o una niña tener una perspectiva diferente de la que tienen en su casa y pensar en otro tipo de contextos y en otro tipo de posibilidades (E1)*— Vero complementa apelando a la responsabilidad de transformar concepciones del mundo—. *Ése es uno de los puntos principales de nuestro trabajo: es gran responsabilidad por el impacto que podemos tener en las vidas de los niños, por lo que necesitamos estar en constante reflexión (E2).*

—*Aprender es aprender en colectivo, crear el aprendizaje en conjunto sin señalar quién es más, quién es menos (E2)*— contunde Vane.

Pero, además de esto, las maestras se saben investigadoras, aunque la dicotomía de las carreras formativas y profesionalizantes siga erigiendo un castillo de cristal que entorpece la organicidad

de los profesionales —formados y profesionalizados—. Las relaciones y estructuras sociales determinan los roles de los que supuestamente se abocan a ser teóricos y los que se dedican a la docencia, pese a que, en la vida real, ahí donde se transparentan las arbitrariedades si se observan con detenimiento, los teóricos no sólo practiquen como docentes, sino que su labor de teorización es un tipo de práctica por ser una forma de trabajo.

Los docentes tienen la capacidad no solo de reflexionar sobre su práctica pedagógica, sino también de ir un paso más allá, adentrándose en la esfera de la teorización de su propia praxis. Esto implica la oportunidad de profundizar en la comprensión de su rol como educadoras, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las complejidades que caracterizan al ámbito de la educación (Kemmis, 2002). En otras palabras, pueden explorar y analizar críticamente cómo aplican sus conocimientos en el aula y cómo estos se traducen en resultados tangibles para sus estudiantes

—Yo me doy cuenta— dice Vane, docente de preescolar, acostumbrada a tener espacios de intercambio entre docentes y de elaboración de reportes cualitativos para dar seguimiento a los miles— *de que investigo cuando voy a experimentar con mis pobres alumnos, pero siempre dijo “no les puede ir tan mal”, lo único que podría pasar es que no funcione con ellos, pero suelo tener la certeza de que algo va a pasar diferente, porque siempre andamos buscando. En preescolar sí disponemos de ese tiempo para compartir experiencias y materiales entre docentes (E1).*

—Yo no había considerado— dice Vero, anteriormente docente de preescolar, hoy docente de primaria, testigo del cambio atóxico en la forma de trabajar en un nivel y otro— *que mi trabajo fuera de investigación. En teoría debería sistematizar; en preescolar sí llevábamos diario de trabajo donde anotábamos todo lo que hicimos, lo que les interesó a los niños, dificultades, perfil de grupo y más. Supongo que en primaria podría contar el diagnóstico que hacemos, pero creo que*

ha caído en una cuestión administrativa porque lo haces y ya no lo vuelves a agarrar porque te lo va a pedir dirección, la ATP, entonces lo haces, lo entregas y ya no lo vuelves a revisar (E1).

—Por lo que veo, siendo yo maestra de preescolar, *no están coordinados... Ahora sí que les es más fácil evaluar de forma no descriptiva porque se pierde mucho tiempo... ése es mucho trabajo*— agrega Vane, desalentada por las frustraciones—.

—*A mí me ha tocado indagar con bastantes compañeros información de interés para el ciclo escolar próximo*— dice Jaz, interpretando su trabajo a la luz de su función epistémica—. *Por ejemplo, cuando cambias de grupo, que si tienes grupo nuevo, que si te toca, por ejemplo, un niño con alguna necesidad especial. ¡Tienes que investigarlo! O sea, ¿hasta dónde lo vas a canalizar? ¿Cómo vas a trabajar con él? (E1).*

—*Coincido en que, a partir de nuestro de trabajo, cuestionando y reflexionando*— proclama Vero—, *podemos detectar necesidades, problemáticas, situaciones que hay en nuestros contextos, cómo relacionarlos con la investigación, ver qué más puedo hacer para poder atender o resolver, aprovechar esas áreas de oportunidad y aplicar instrumentos que te permitan tener mayor claridad, que no se quede en un supuesto, si no que haya argumentos que expliquen cosas que antes no hubiéramos visto, y hacer partícipes a los demás (E2).*

Las maestras contemplan su ejercicio práctico a la luz de la teoría sistematizada, por ejemplo, en instrumentos de diagnóstico, aunque la firmeza con la que cada una de ellas legitima la dimensión epistémica de su trabajo varía de acuerdo con el nivel escolar en el que se desenvuelve o se ha desenvuelto profesionalmente. No obstante, pese a la reafirmación sobre los espacios de organización y de diálogo, así como de la suficiencia de tiempos y dinámicas evaluativas de carácter cualitativo de los que gozan los docentes de preescolar, también se hace evidente que en este nivel educativo predomina el enfoque centrado en los niños y una falta de conocimientos básicos en

diversas áreas de conocimiento que han dado forma al currículum, la enseñanza y la función de los docentes en el trabajo del aula. A partir de la idea de centrar los contenidos *exclusivamente* en las necesidades de los niños, se ha relegado el papel del profesorado como generador de diálogos o cuestionamientos críticos, dando lugar a limitaciones —incluso a una inadvertida violencia epistémica— sobre lo que pueden o no conocer, lo que es apto o no para su edad, las preguntas que son o no son valiosas en esa etapa de desarrollo (Canella y Viruru, 2005).

La docencia no está aislada, sino sujeta en el péndulo de la historia —no porque ésta “se repita”, sino porque va y viene, va y viene—. Las noticias que hacen mella en el discurso público sobre andanzas y controversias de actores educativos, condiciones de vida que generan efectos importantes en la práctica, sus medios, sus fines, sus alcances, sus contradicciones, sus tradiciones. En mi opinión, lo construido en la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica no debe agotarse en la publicación escrita, aunque ésta no deje de ser una meta deseable, un granito de arena que sea un poco más que un granito, un proyecto más fuerte, sistematizado, rediseñado, plural y abierto. Aunque sistematizar y compartir la experiencia constituye una experiencia valiosa para el fortalecimiento de la comunidad educativa, se corre el riesgo de sufrir un resbalón y, ups, caer en las mismas trampas de la operatividad académica positivista, “a la vista de las numerosas descripciones de la investigación-acción como una forma de investigación convencional adaptada a los profesores ordinarios” (p. 138).

Se da también un entendimiento amplio sobre las situaciones límite que influyen en sus prácticas la situación social de su trabajo los fundamentos (o la carencia de estos) en los que se sustentan las exigencias administrativas o pedagógicas (muchas veces disueltas en el mismo procedimiento) de otros actores educativos y qué elementos son necesarios para desarrollar actividades o actitudes críticas en relación con la enseñanza de las prácticas letradas.

La práctica educativa no dejará de ser problemática. La investigación-acción participativa puede trascender el terreno de las soluciones concretas para dilucidar aspectos más profundos de la práctica educativa. ¿Cuáles son sus fines? ¿Cómo se dan las relaciones sociales, las relaciones de trabajo, de clase, de género? ¿Cómo afectan las limitantes institucionales, históricamente situadas, a la concreción o el auspicio de nuevas posibilidades? (Carr, 2002). “Trascender” no implica una jerarquía clara de las prioridades de la colectividad, sino pensar sobre las mismas prioridades, retarlas o identificar dificultades —concretas y sistemáticas— que entorpecen su realización.

Las conversaciones siguieron su curso inalterado, una alternancia entre el ruido entusiasta y el silencio reflexivo. Algunas veces hablan sobre *los asuntos salariales entre docentes federales y estatales, las dificultades en la organización de ritos tradicionales como la ceremonia de graduación, los funcionarios del SEECH, el monto de apoyo para el programa La Escuela es Nuestra, los militares paseándose por Juárez, expuestos a los rayos del sol, a las calles agrietadas y descuidadas de la ciudad, expuestos a los ojos de infancias que registran en sus mentes el paisaje de la vilipendiada localidad y vehículos con torretas y hombres armados; diálogos, al fin, importantes, porque el suceso educativo ocurre a la par que la vida en la ciudad* (RCAE). Parece obvio, pero el ensimismamiento y el resquebrajamiento de las redes colectivas no lo hace tan obvio. Dialogar es, además de compartir, recordar, concientizar lo que no ya no se hace presente.

—*En Anapra suele haber problemas de corte de agua y luz, calles con baches, pero ahora que construyeron el cuartel que está por allá y que venía la Guardia Nacional, de repente volvemos a tener todos esos servicios, agua, luz, calles parchadas*— enfatiza Jaz, furiosa—. *No lo hacen por*

*la comunidad, aunque ellos digan que hacen cosas positivas. A mí me generó mucha molestia, yo le sigo apostando más a la comunidad que a la policía.*⁵¹

Las escuelas no están subsumidas en un vacío que se separa de las condiciones del orden social. La reflexividad involucra tanto la observación de la práctica profesional como la exposición de “aquellos aspectos del orden social que frustran el cambio racional” (Kemmis, 1988, p. 205). El análisis crítico del entorno escolar explora sus contradicciones. La falta de servicios básicos en la comunidad circundante de la escuela es un “aspecto objetivo” que afecta al funcionamiento entero de la escuela y a las personas que acuden a ella: después de todo, las condiciones de vida de los niños influye significativamente en su desempeño escolar, puesto que éste no se reduce a la efectividad o falencia de una política educativa o un método de enseñanza sino que se extiende a los efectos de la desigualdad social, visible en la concentración de capital económico y cultural de determinadas zonas del espacio urbano y, en consecuencia, el desempeño académico del estudiante (Fernández y Blanco, 2004).

—Pero ¿tú qué piensas sobre esto que dijiste y lo que dijiste antes? La escuela es construida por ustedes, la comunidad es ustedes, no lo que ellos, las autoridades, hacen.

—Sí, Andrés, lo ideal es eso... nosotros podemos hacer cosas diferentes, pero finalmente estamos sujetos bajo políticas educativas, planes y programas— responde Vane, quizás por unirse al clamor de sus compañeras docentes, quizás porque los márgenes de autonomía de los que goza en el nivel en el que trabaja no son tan anchos como se pudiera pensar.

⁵¹ “Sin duda, esfuerzos con resultados que impactarán directamente en la paz de todas y todos los juarenses”, refiere Juan Carlos Loera de la Rosa en relación con la militarización de la ciudad (*ADN*, 17 de julio de 2020). El 18 de abril de 2023 se localizan dos cadáveres cerca del cuartel de la Guardia Nacional en las inmediaciones de Anapra (*El Herald de Juárez*, 23 de abril de 2023). Adjunto enlaces: <https://www.adiario.mx/estado/tendra-guardia-nacional-cuartel-en-anapra-para-combatir-la-inseguridad-juan-carlos-loera-de-la-rosa/> y <https://www.elheraldodejuarez.com.mx/policiaca/localizan-a-dos-encobijados-en-anapra-9933189.html>

—Miren, de acuerdo con los criterios de la Federación, ustedes pueden aplicar el instrumento de diagnóstico que ustedes deseen dependiendo de sus necesidades y contextos. Pero vean: esto llega a supervisores y Asesores Técnico-Pedagógicos y les vale, no les importa.

—Tampoco existe una buena comunicación— acentúa Vero—. Cuando hicieron las consultas para la nueva propuesta, al menos aquí en Ciudad Juárez, había muchos ATP, supervisores, directores, pero eran pocos los maestros que se tomaron en cuenta. Decían que era un taller, pero no, era una consulta (E1).

—A mí me dijeron que aplicara el SiSAT⁵² además del que ya había hecho yo, ajustado a mis necesidades — contribuye Jaz al diálogo—, porque los niños ahorita no saben leer ni escribir, tienen muchas dificultades después de la pandemia y la aplicación del otro diagnóstico es más lenta. No hay justificación pedagógica. Sólo se trata de una estadística. Las escuelas de bajos recursos reportamos cifras bajas y nos terminan focalizando (RCAE)— ahonda Jaz, advirtiendo que la lógica de la focalización puede ser funcional para diagnosticar problemas, pero puede ser, además, una marca que no trascienda el uso instrumental de la identificación. “Como la letra escarlata”, murmura Andrés (RCAE). La gestión “se simplifica, se reduce a un tema organización o se vuelve banalización administrativa o administración burocrática” (Frigerio, 2001, p. 116). Ya lo han planteado Vane, Vero y Jaz.

En ese panorama, las acciones con efectos instantáneos se vuelven endebles frente a la poderosa maquinaria de la burocratización despojada de significatividad. La focalización se convierte en etiqueta irracional cuando pierde el sentido, cuando complica la labor, cuando la justificación siempre remitirá a un “son órdenes de arriba” hasta chocar en el techo. Pensar en la escuela como

⁵² El Sistema de Alerta Temprana es un sistema de diagnóstico creado por la Secretaría de Educación Pública mediante el que se pretende dar atención a “la prevención y atención del rezago y el abandono escolar” (SEP, s.f., p. 6).

organización que opera fina, fluida y humanamente es una quimera al lado de las parcas redes de apoyo existentes entre actores educativos. Si la calidad de la supervisión se extravía en la directividad, es poco probable que pueda haber acciones pedagógicas efectivas; “en América Latina la supervisión [está condicionada] principalmente por trámites administrativos que lo obligan a dejar de lado aspectos pedagógicos cruciales para el desarrollo de la educación” (Lobo y Quintero, 2016, p. 45).

Sin embargo, la inspiración es un órgano palpitante que se dinamiza con fuerza y decrece en ciertas temporadas cuando el duelo de todas las vicisitudes —porque concientizar las pequeñas victorias implica concientizar humildemente las pequeñas derrotas. A lo largo de su vida, hice todo lo posible por elidir el error, el fracaso, la falta de control, perder, llorar, desesperar cuando *la narrativa situacional no da lugar a héroes ni villanos a los que se pueda culpar acriticamente* (RCAE). Albergamos en nuestros interiores la potencia de luchar, de alcanzar, ahora sí, las pequeñas victorias tras las derrotas. Al final, queda la resistencia. Lo cierto es que “nunca parece haber sido rápida, en la historia de la humanidad, la disminución de la injusticia” (Frigerio, 2021, p. 116).

Después de un suspiro decisivo, mostrándose dispuesta a respetar al estudiantado ante las embestidas de la burocracia educativa, Jaz expresa:

—*Ahora estoy trabajando el doble y tampoco me puedo saltar el proceso de los niños... Pues ni modo, a ver qué resultados mando en noviembre... Y si me focalizan... ¡pues ni modo!*— Jaz ultima su miedo con soltura estoica que aflora en los corazones humanos cuando se opta por la flexibilidad donde la rigidez y el obedecimiento inconsciente reducen la probabilidad de la posibilidad.

Pensatives, la pregunta sobre la viabilidad de una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica ampliaba sus horizontes. La pregunta no es sobre viabilidad sobre una experiencia concreta, sino la

viabilidad de la lucha, la viabilidad de la resistencia. ¿Es posible? No lo sabremos si no lo intentamos. “ Las escuelas no son simplemente instituciones estáticas que reproducen la ideología dominante, son también agentes activos en esta construcción” (Giroux, 1992, p. 124).

[SOCIOLINGÜÍSTICA] El respeto sobre las formas incorrectas de hablar, de leer

Rezago educativo o del monstruo deficitario

El grupo discute y comprende las configuraciones sociales que dan lugar al déficit, desde la práctica consistente en alcanzar un objetivo estandarizado en cuanto al desarrollo de la lectura y escritura y las fuerzas sociales que influyen en el distanciamiento entre los códigos empleados por el estudiantado, que socializa la lengua de manera distinta, y los exigidos por la institución escolar.

El «déficit» se define como la deficiencia de algo de valor, en contraposición con el superávit. Estos términos se leen seguido en economía. Por sí solas, sin el componente semántico que compartimos entre individuos del colectivo, las palabras no significan nada. Tienen un significado, homogéneo o diferido, cuando se les dota de significado en el entramado social. Déficit no es un monstruo, pero hay un monstruo que ha sido fabricado a expensas del déficit, de su mal entendimiento y su aplicación. En concreto, la creación de este monstruo atañe a la percepción compartida, comunicada y aceptada de las competencias que *se asumen* como necesarias para la adquisición de las habilidades básicas para leer y escribir; despierta pavores, deposita expectativas sociales en la escuela, en la niñez, en la posición que tiene la nación en *rankings*; se transmite por medio de la voz que corrige indisciplinas e insuficiencias académicas (“síntese, síntese, síntese bien”, “si no terminan a tiempo, no tendrán calificación”, “ponga atención”, “van a escribir esta palabra cien veces”).

—*Nosotros podríamos entender déficit* —Jaz inicia el diálogo— *cuando un alumno tiene dificultades en afianzar el conocimiento de la fonética o de la letra* (E1).

—En sí —Vero complementa—, «déficit» no lo usamos en la escuela. Tal vez sería equiparable cuando hablamos de niños con rezago (E2)—. Visto de esa manera, es entendido que el rezago educativo a partir de aspectos de escolaridad, individuo o grupo que se ubican en un “nivel inferior al nivel académico establecido como mínimo o suficiente” (Mendoza y Zúñiga, 2017, p. 80).

—En cuestiones generales, se diría que todos podríamos tener rezago —continúa Vero para hablar de su visión particular del déficit—. En la escuela nos ponen a sacar un listado de niños que requieren mayor atención; el rezago sería lo que estos niños o niñas viven al no tener el nivel esperado para el grado en el que están (E2)—. Para Vero, la noción de déficit se vincula con la idea de que nadie es perfecto, o bien, que las condiciones de vida que influyen en el desempeño, medido por determinadas escalas de magnitud, propician esa imperfección que se traduce en déficit.

—Yo procuro siempre decirles esto a los padres de familia, que son los que preguntan sobre cómo van sus niños— Vane da cuenta de su perspectiva influida por su labor en preescolar, donde aparentemente existe una apertura mayor a las equivocaciones del alumnado en pro de su formación académica temprana—: como puede leer un niño en segundo de preescolar, otro lo puede hacer hasta segundo de primaria, pero sólo cuando él lo decida, (E2).

¿Dónde se marca la línea del déficit? ¿Será posible imaginar una alternativa en la que se cuestionen los parámetros sin descuidar los estándares que, más que homogenizar, proporcionarían las armas necesarias a los actores educativos para enfrentarse a los conflictos de la cotidianidad o las entidades opresoras que inciden en la calidad de sus vidas?

— Si todos los niños fueran iguales y no tuvieran necesidades especiales, podría ser válido medirlos iguales —Jaz procede a problematizar mis cuestionamientos—, pero no. Tengo alumnos que su lectura y escritura son diferentes a las de los demás y yo les califico de acuerdo con su

nivel (E1); tengo una alumna que todavía no logra el proceso convencional de lectoescritura, pero inventa cuentos, lee algunas palabras, las relaciona conmigo, con ella, con el mundo, y de ahí yo califico. Todo depende de las condiciones de cada niño (E2).

—No podemos ver esto en blanco y negro— Vero interviene y denota la intención de contribuir al desempeño del estudiantado ampliando el marco de análisis sobre las causas de sus *deficiencias*—. *Para determinar el rezago puedes ver otras características; los estudiantes tal vez no estuvieron en la escuela o tienen alguna situación en casa y no se les presta atención... Es cosa de ver cuáles son las posibles causas por las cuales tiene ese déficit o ese rezago y a partir de ahí hacer adecuaciones para que pueda avanzar de acuerdo con su nivel (E2).*

—Nosotras hemos logrado que alumnos que cuentan con alguna discapacidad se apropien de su propia lengua. Es un proceso bonito, que ellos disfruten y decidan por qué quieren aprender a leer y escribir (E1)— interviene Vane desde la parte de la educación especial.

—A lo mejor usamos esta etiqueta, las Barreras de Aprendizaje y la Participación (BAP)⁵³ para decirle de forma diferente al rezago, pero no, te empiezas a dar cuenta que es diferente (E2). En la escuela batallamos especialmente con la asistencia. Los niños que faltan normalmente son los que consideramos que están en “rezago”. Un niño empieza a ir con una frecuencia de dos días a la semana y ya no sabe cómo escribir su nombre... ¿Qué está pasando? Al final, por estas inasistencias y malas calificaciones focalizan a la escuela (RCAE).

Puestas en consideración las perspectivas de las compañeras, existe un entendimiento común que ha sido demostrado en múltiples ocasiones en la teoría escrita sobre los resultados insatisfactorios

⁵³ «Barreras para el Aprendizaje y la Participación» es la nomenclatura que en investigación sobre educación inclusiva se sugiere que reemplace al otrora «necesidades educativas especiales» (NEE), teniendo en cuenta que el último insinúa *déficit* (Booth y Ainscow, 2015).

en materia de lectura y escritura, puesto que el estrato social y el nivel socioeconómico de las familias determinan en gran medida los resultados de estas deficiencias con respecto a los rasgos normativos de la lengua escrita (Sánchez y Otero, 2012), que no son más que un resultado natural de las diferentes maneras en las que se socializa la lengua y la cultura en cada estrato social y si éstas cumplen o no con las pautas de evaluación impuestas por la escuela para determinar cuál es el nivel de lectura y escritura del estudiantado (Londoño, 2015).

¿Pero acaso toda forma de literacidad “vale” y es aceptable, dada la existencia de las diversas relaciones que entabla cada alumne en sus espacios de socialización, como la comunidad o la familia? Apostar al relativismo haría que, de buenas a primeras, se extinguiera la preocupación general por los procesos enseñanza y aprendizaje de la literacidad. Para algunos es factible aferrarse a la necesidad de seguir trabajando en diseñar e implementar didácticas para superar las deficiencias de lectura y escritura (Londoño, 2015); otros trascienden el objetivo de la superación y dotan a la literacidad de un sentido emancipador que no sólo enseñe a leer el mundo, sino también a “producir discursos propios, escribir la historia personal o social, y activar la agencia individual y colectiva” (Hernández, 2018, párr. 12). En la medida que les es social e institucionalmente posible, las maestras se esfuerzan por diseñar entornos de aprendizaje apropiados para conducir al grupo en relativa sintonía.

Se gestionan procesos de lectoescritura a la luz de expectativas tradicionales fundadas en la norma lingüística, concretamente sobre las prácticas letradas, que sostienen una administración rutinaria que impacta en las posibilidades de enseñanza de las docentes (como la exigencia de aplicación de exámenes diagnósticos o el establecimiento de tiempos límites para la concreción de los aprendizajes esperados incluso después de la pandemia por Covid 19)

Las fuerzas del monstruo deficitario se instauran en la medida en que no se reflexiona sobre los despliegues de la lengua escrita desde una perspectiva sociolingüística. La objetivación de las relaciones y dinámicas que tienen lugar en la escuela y su entorno no solo limita la autonomía de los docentes, sino que también impacta en las prácticas escolares que repercuten en toda la comunidad educativa, incluyendo factores como el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, partiendo de sus obstáculos hasta los resultados esperados.

—*En la escuela trabajamos el rezago con un cuadernillo en el que viene una lectura con algunas preguntas, como intentando hacer aquello de la comprensión lectora y de las matemáticas por medio de problemas. Pero la mayoría de las veces no puedo contextualizarlos todos, me toma más tiempo* (E1)— comparte Vero y acentúa lo demandante que puede ser a niñas “con déficit” sobre la marcha indolente del tiempo.⁵⁴ Las fuerzas regulatorias del hecho pedagógico, estatizadas, se estructuran conforme a las exigencias de los fines (Elliot, 1994) —antes que en las necesidades, intereses y curiosidades de las niñas,

La escuela cumple una función de transmisión que, como un producto que atraviesa distintos puntos para su eventual entrega y comercialización, se expresa como un paquete bien delimitado de nociones lingüísticas cuya naturaleza, basada en la idea de la lengua estándar, se diferencia a sí misma de otras expresiones cotidianas del alumnado, que es diverso por venir de otros lados del país o de otras regiones contenidas en la ciudad. La totalidad de “preconcepciones sociales y lingüísticas que conducen imperceptiblemente a la suposición de que [las niñas] con un acento o una

⁵⁴ Cuando Vero dice que se vio obligada a explicar la imagen de un edificio, quiere insinuar que no se trata de una imagen cercana, familiar, *contextualizada* para las niñas a los que les da clase. Aunque es posible alegar que las niñas, con independencia de la zona en la que viven, saben reconocer un edificio, lo cierto es que es una imagen alejada para aquellos que no transitan con regularidad en las zonas del norte cercanas a los puentes internacionales —ahí donde se logra ver la edificación del *Wells Fargo* en El Paso— o los inmuebles que se ubican en la zona más urbanizada de la ciudad.

gramática distintos de los nuestros poseen un potencial lingüístico de alcance reducido y una comprensión del lenguaje menos profunda” (Halliday, 1982, p. 272) tiene una consecuencia directa en la teorización y prácticas concretas de las escuelas. Esto fue particularmente evidente en el periodo de la pandemia por Covid-19.

—*Trabajar así ha sido agotador*—⁵⁵ Vero retoma el hilo de la conversación y suspira, desencantada—. *Ahora nos cuesta como el triple de esfuerzo concentrarnos y ponernos de acuerdo. El regreso a la normalidad ha sido difícil para nosotros y para los niños también* (E1).

—*No inventes, para nosotros igual. He tenido dificultades con mis niños después la pandemia*— agrega Jaz, quien recibió a una generación de estudiantes que pasaron la etapa de preescolar en contención sanitaria—. *Nos exigen que los niños lean para noviembre, pero ellos no iban preparados para eso después de la contingencia. Yo he tenido que iniciar con actividades de motricidad antes de leer y escribir* (RCAE).

Sin duda, los retos a los que se enfrentaron los planteles escolares fueron difíciles, pero la agudización de sus problemas es una consecuencia natural de los problemas que llevaban arrastrando desde tiempo atrás (Pozo, 2021). La prueba fehaciente sobre la aplicación acrítica de medidas para entender y resolver todo problema relacionado con el desarrollo de la literacidad estudiantil se evidencia en el ahínco institucional de sostener el apresuramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura por cumplir una cuota puntual incluso después de la crisis sanitaria.

—*Eso es lo malo, que en la primaria trabajan diferente* —Vane denota el contraste ya discutido entre niveles educativos—. *Es cierto que en tiempos de pandemia sí hubo bastante rezago: no se*

⁵⁵ La excesiva responsabilización de los docentes y la fatiga que perjudica su vitalidad y la fuerza de su trabajo constituyen una especie de déficit en los muy difundidos términos de las competencias socioemocionales. Para Esteve (1987), el malestar docente parte de dos puntos interrelacionados: el contexto social en el que sitúa el ejercicio docente y sus condiciones de trabajo, pero también hay explicaciones más individualizantes, como ésas que le encantan al corporativismo “humanista”, como el concepto de la inteligencia emocional o la *gestión* socioemocional.

les atendió a todos, no todos tuvieron el derecho a la educación. Algunos se ausentaron por un año o un año y medio de la escuela. Las oportunidades no fueron iguales para todos. Ahora que estamos de forma presencial, creo que todavía venimos arrastrando este asunto (E2).

Nuestro sistema educativo estaba deteriorado antes de la pandemia por coronavirus (Pozo, 2021).⁵⁶

Pese a todo, las instituciones escolares operan como de costumbre: cuentan por contar, miden por medir, focalizan por focalizar. Las maestras sabían que el regreso a clases no mejoraría la situación. Si la vara con la que se mide la excelencia o se determina el rezago aún encierra parámetros estáticos, sin que exista alguna transformación significativa en las prácticas escolares. *La Nueva Normalidad no se comprendió como “Nueva” en función de su adaptabilidad, sino en la obsesión colectiva de ser lo que éramos antes, como si nada hubiese pasado, y continuar cumpliendo con estándares claramente difíciles de alcanzar ante el ineludible hecho de que la contingencia ambiental cambió la vida, los comportamientos, los anhelos de millones de la humanidad (ESC).*

Vero, por ejemplo, registraba rigurosamente las entregas de trabajos –evidencias— para proporcionar una nota numérica, procedimiento que sirve también al propósito de identificar el “mejor cuaderno”, es decir, el texto que demuestra el cumplimiento de las estipulaciones que deben cumplir las actividades acordadas con anterioridad; se respetan las fechas fijadas; *la maestra revisa si hay concordancia entre su planeación y el registro de los cuadernos, sin un hay un planteamiento sistematizado de los criterios de revisión, salvo por una serie de criterios específicos tocantes al uso correcto de las notas (ESC) (Tabla 6).*

⁵⁶ Las estadísticas presentadas por el INEGI (2019) reflejan que en el año 2019 un poco más de la mitad (56.4%) de los hogares mexicanos gozaba de conexión a internet, y de este porcentaje, un poco menos de la mitad (44.3%) de las casas contaba con una computadora, de los cuales sólo una parte (44.6%) se apoya en ésta para cumplir con sus labores escolares. Esto supuso una dificultad en el acceso a las plataformas virtuales, sin olvidar que sólo el 7.5% de la población en México tiene un televisor en su vivienda.

Tabla 6
Criterios de evaluación de las actividades escritas en el cuaderno

“¿Cómo organizo mis apuntes?”
Fecha en la parte superior
Título de color azul
Mayúsculas de color rojo
Texto/apuntes de color negro
Respuestas a cuestionarios y operaciones con lápiz
Aspectos de evaluación del cuaderno
Orden
Limpieza
Organización
Apuntes y trabajos completos
Ortografía
Letra
Usa ambos lados de la hoja
Pinta tus dibujos

Elaboración propia

Esto se traduce en un ritmo de trabajo inorgánico que previene la sociabilidad del alumnado y un potencial intercambio basado en entender “*el lenguaje que usamos para expresar lo que somos, lo que tenemos, lo que está a nuestro alrededor*” (Jaz, E2). Desde luego, esta “rígida estructuración de las situaciones de enseñanza, en que la interacción en el aula está regulada estrechamente y en que las opciones se encuentran ‘cerradas’” (Halliday, 1982, p. 273) obedece a una cultura de trabajo cimentada en la organización de los actores escolares, así como de los mandatos provenientes de la dirección; todo esto en su conjunto se acopla a “los principios igualmente estrictos de acuerdo a los cuales al lenguaje se le considera un conjunto de reglas que deben impartirse y obedecerse” (p. 273). Sin embargo, también responde a una cultura que es compartida por la sociedad en general, como los padres de familia que “*en las juntas expresan su inquietud por que lean en preescolar, a lo que yo respondo: ¿para qué quieres que ya lea tu niño?, ¿para qué quiere leer ella?*” (Vane, E2).

Además de la situación de los cuadernos y su efecto en las dinámicas del aula, otras presiones atacan por otros flancos: Jaz relata que, acercándose el concurso anual de *Don Quijote te invita*

a leer, se le exigieron resultados anticipados, oportunos y a la prontitud con el propósito de cumplir con la exigencia de mandar uno o dos niños por grupo para que sean partícipes, involucramiento que supone un nivel deseable de fluidez, comprensión y desenvoltura en la lectura y escritura (ESC). Igualmente, la aplicación del diagnóstico del SiSAT⁵⁷ puede contribuir —más allá de los usos prácticos que puedan extraer algunos docentes de sus resultados— a mantener las ideas preconcebidas sobre déficit —ignorando variables de sociedad y lengua— en el desempeño sobre las aptitudes necesarias para el desenvolvimiento en lengua escrita por parte de los estudiantes; así lo menciona Vane, quejándose:

—*Estar focalizados es como si nos tuvieran en la medida, pero sólo nos presionan sin aportarnos nada* (RCAE).

Aunque Según el *Manuel de Orientaciones para el Establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica* (SEP, s.f.), se dicta que el supervisor escolar seleccionará dos escuelas de la zona “tomando como criterio bajos resultados en el logro educativo de los alumnos. Para ello, considera las evaluaciones externas (PLANEA) y el diagnóstico con que cuenta para focalizar los planteles educativos que requieren apoyo” (p. 11). considera que es importante trabajar aquellas aptitudes que no han florecido en el alumnado, asimismo es consciente sobre cómo las condiciones socioeconómicas de la escuela y los niños que acuden a ella la predisponen

⁵⁷ Vero: *Lo aplicamos dos veces en el ciclo escolar, una vez al inicio, en el diagnóstico casi siempre, y la otra como a la mitad o casi para terminar. Es una prueba sencillita que se hace de acuerdo con el grado, a veces en escritura es hacer una carta pidiendo algo para tu escuela, una mejora o escribir un cuento, como que depende. En lectura es igual, lectura en voz alta para ver la fluidez del niño al leer, se corrigen los errores, entonación, etcétera. Y vienen unas preguntas para ver la comprensión lectora, entonces eso también lo utilizamos nosotros al inicio para hacer nuestro perfil de grupo, para ver cómo está cada uno de los niños y el grupo en general* (E1). Las orientaciones de su aplicación se pueden consultar: SEP (s.f.). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. SEP. [En línea]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf

a no alcanzar el ideal del diagnóstico y la aprehensión, “oportuna” o “en tiempo y forma”, de los aprendizajes—.

En la ciudad, numerosos niños adquieren el lenguaje de una manera que no se ajusta a las normas sociales establecidas. Esto se convierte en un problema debido a que esas normas son un componente esencial de la educación, aunque, en realidad, no tendría por qué ser un problema si no fuera por la conexión existente entre esas normas y la enseñanza, puesto que existe más de un sociolecto en una urbe a pesar de que los diagnósticos como el SiSAT pretendan *alertar* a los docentes para emprender tareas prioritarias de corrección —corrección del sociolecto que no es *el* sociolecto— en vez de construir puentes con el objetivo de vincular gradualmente el medio que circunda a la escuela, ahí donde viven el resto de las horas de sus vidas los estudiantes, y dar continuidad al dominio del lenguaje escrito integrando los saberes escolares y los que emergen de la comunidad, plural y diversa (Halliday, 1982).

Variaciones sociolectales en el aula: la justicia sociolingüística

La CAE aborda un aspecto importante al analizar la diversidad lingüística en el entorno educativo. Se reconoce que dentro de un mismo espacio aula coexisten diversos sociolectos que reflejan la diversidad lingüística, los contextos socioculturales y las experiencias individuales que les rodean.

Si toda práctica de lenguaje es aceptada en el aula, sin importar cuántas incorrecciones cometan los niños en relación con la literacidad académica, ¿para qué estamos enseñando? ¿Cuál es el propósito de celebrarlo todo y no celebrar nada? ¿Realmente es necesario contextualizar, particularizar, especificar? Para la OCDE (2018), es de suma importancia evaluar “hasta qué punto han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales [...] para la participación plena en la sociedad” (p. 1). Pero ese argumento no es convincente, pues no hay que perder de vista que la OCDE es una

instancia permisiva de las relaciones económicas desiguales entre el norte y sur global (Pozo, 2021). Leyendo tras las líneas de la forzosa adecuación a estos estándares evaluativos, cabe preguntarse: ¿qué está pasando en las aulas y qué estamos haciendo nosotros por asegurar un entorno donde se respeten, en el caso que nos ocupa, las variaciones lingüísticas que hablan los niños? Estoy seguro de que pueden florecer diálogos ricos a partir de la diferencia.

—Nosotras en preescolar hemos llevado el asunto de la diversidad en el aula desde hace unos años, más que nada desde la inclusión de niños con alguna discapacidad —agrega Vane, pensando que la “diversidad” atañe a otros rasgos de los niños—, pero ahora nos empezamos a enfocar en incluir a las diversidades de gustos e intereses de los niños, de formas de aprendizaje que vienen de otras culturas familiares, y cómo, a partir de eso, ellos se desenvuelven, viven sus tradiciones. O sea, aunque vivimos todos en este mismo lugar, compartimos en una ciudad, estamos en frontera, no todas las familias comparten las mismas costumbres (E2).

—Es que México es muchos “Méxicos”— alude Vero—, y como tal, existe mucha desigualdad entre una región y otra. Un compañero que trabajó en la Sierra cuenta que leyó una pregunta de estas evaluaciones generales sobre cuál era la tecnología más apropiada para el campo; se veía un tractor, un arado con animales y la mano de una persona. La mayoría respondió que los animales eran la tecnología más importante en su contexto, pero la respuesta correcta, al parecer, era la del tractor (E1). Luego por eso te puedes dar cuenta del razonamiento de los niños y por qué eligen ciertas respuestas (E2).

La Sierra de Chihuahua es habitada por numerosas comunidades rarámuris que no pueden ser reducidas a una sociedad única y homogénea; más bien se trata de múltiples comunidades con distinciones interétnicas que se vinculan con el mundo de maneras distintas, aunque esas diferencias

sean invisibles para el ojo occidentalizado y ciudadano. Moreno (2018) refiere que este grupo privilegió la oralidad sobre otras formas de expresión y se relaciona con sus prácticas discursivas. El lenguaje hablado y sus convenciones se anclan con un fin que engloba el saber y hacer. Estas figuras públicas legitiman su autoridad con el lenguaje, desde un habla culta —de prestigio—, dotada de ciertas características léxicas, gramaticales y retóricas que la diferencian del habla común. Existe, como en el español, una actitud hacia esa forma de habla. Los *chabóchi*⁵⁸ hablan, pero también escriben. Convivir con ellos impulsa a los rarámuris a establecer acuerdos con sociedades hispanohablantes y aprender y madurar, en consecuencia, la literacidad.⁵⁹

En nuestras aulas, los estudiantes aprenden la literacidad desde su dimensión lingüística sin incidir significativamente en la comunicación con los pares, porque aquí lo que importa es reproducir “modelos estándares o paradigmas para ser reproducidos o copiados como simples entelequias que son objetos de evaluación en un contexto académico artificial” (Calderón, 2013, p. 13). Desde la visión de los rarámuris, alfabetizarse en *su lengua* y en la lengua de los otros es un acto de resistencia política. Una mirada sociolingüística con perspectiva crítica nos permite dilucidar la hegemonía indisputada de la cultura letrada sobre otras manifestaciones de la lengua, como la oral, y el sentido que las comunidades ágrafas o con literacidades no prestigiosas le confieren a la palabra escrita: para preservar la lengua, las tradiciones, la identidad, para no perderse en la embestida *chabochi*, o sea cual sea el rostro del depredador colonialista de otras comunidades.

—*Ya empezamos a ser más conscientes de que hay lenguas indígenas*—adiciona Vero, y piensa, a la luz de la constitución de su grupo, qué otras consideraciones lingüísticas se pueden tomar en

⁵⁸ *Chabóchi* (el que no es rarámuri, o bien, mestizo).

⁵⁹ De hecho, Moreno (2018) nos enseña que: “las comunidades se muestran colaborativas con la documentación de su lengua, como tarea primordial en la región es necesario ayudar a la alfabetización en *ralámuli*, debido a que muchos han manifestado el interés por leer y escribir en su lenguaje, así como elaborar cuestiones relacionadas con el paisaje lingüístico, debido a que los anuncios y letreros existentes se encuentran en español”. (p. 10)

cuenta que no sean necesariamente la presencia de lenguas distintas—, *y aunque no hay ninguna otra lengua en la comunidad donde estoy* —puesto que todes hablan español—, *tal vez conocemos a alguien que hable algún sociolecto de aquí del norte y podemos explicarles o enseñarles algunas palabras, eso puede ser más significativo* (E2).

—Vero, no te vayas muy lejos, a mí ya me han tocado casos así— Jaz le responde a Vero con una experiencia en el aula—. *Es muy normal que tenga alumnos que vienen de otros lados de la república, a veces me han tocado de Veracruz, Oaxaca, y así, estados del sur. Generalmente son de familias que se vienen a Juárez a trabajar, y como que al principio les cuesta poquito adaptarse* (E2).

Relacionada con la intervención de Jaz, una pregunta que surgía en las reuniones con la CAE consistía en si en verdad existe la suficiente diversidad lingüística o incluso sociolectal en Ciudad Juárez como para plantear una pedagogía que integre y respete estas distinciones como una manera de construir una didáctica más consciente partiendo de los componentes lingüísticos que ya se usan como parte de la convivencia familiar o de la comunidad para llegar al modelo —gramatical, ortográfico, discursivo, etc.— de lengua estándar.

Nótese que el “*les cuesta poquito adaptarse*” es una afirmación de muchos significados y, en el peor de los casos en lo que refiere a la sociolingüística, puede manifestarse en fenómenos como el cambio que algunos migrantes de Veracruz llevan a efecto en la pronunciación de la /s/, que suena como una ([h]) aspirada, trocándola a ([s]) a efectos de no sufrir debido al estigma asociado (Esparza y Mazzaro, 2018) —indexicalidad que valora moralmente el lenguaje y la categoría social (Woolard, 2008)— a la comunidad migrante que se incorpora a la fuerza de trabajo dominante de esta ciudad.

Como se ha expuesto en otro apartado, Ciudad Juárez es una tierra de migrantes. Por esta razón, las transformaciones en la manera en que se adquiere y expresa el lenguaje se vinculan con influencias sociolingüísticas que van desde los cambios producidos por comunidades diglósicas en el uso de dos lenguas que conviven en el espacio fronterizo entre Juárez y El Paso, la migración hacia fuera del estado de Chihuahua a otras entidades de la república donde moldean sus registros de origen y la migración de personas de otras partes de México a Juárez que emplean, en distintos grados, dialectos no estándar cuyo contacto con otros dialectos en espacios como las maquiladoras dinamizan el contacto lingüístico y dan forma —no definida, por supuesto— a sociolectos manifiestos en distintos puntos geográficos de la fragmentada ciudad (Méndez, 2017).

Como argumenta Halliday (1982): “[todes] necesitamos aprender alguna forma de lengua estándar [...], pero si la lengua estándar difiere de nuestra lengua materna no tiramos nuestra lengua materna; hay funciones del lenguaje para las que una es apropiada y no la otra” (p. 303). Pero incluso hablar de una comunidad con prácticas de lengua homogéneas es un craso error. Cada sociolecto es, en esencia, una manifestación de la riqueza de la diversidad y un testimonio de cómo el lenguaje se moldea y se adapta a las realidades y las identidades de los niños. Una ciudad es esencialmente un circuito de comunicaciones donde el lenguaje juega un papel fundamental en la construcción y cohesión de la comunidad. Los residentes de la urbe se dedican a conversar y, en consecuencia, a definir y redefinir —de forma consciente o inconsciente— los conceptos fundamentales que dan forma a sus vidas. A eso se le puede llamar «comunidad lingüística», aunque se trata de una delimitación floja, puesto que a pesar de que en las agrupaciones humanas las personas convengan en una forma de organización social, se comuniquen entre sí y compartan similitudes en su habla, los habitantes de una ciudad rara vez constituyen una única entidad social y, ciertamente, no todos hablan, leen ni escriben igual (Halliday, 1982).

La configuración sociocultural del espacio en el que se desenvuelve cada niño involucra una relación única con el lenguaje que no necesariamente puede ser aprehendida o evaluada bajo valoraciones uniformes en materia de prácticas letradas. En ese sentido se hace el reconocimiento de la importancia de abrazar estas diferencias sociolingüísticas y hacerlas patentes a través del respeto y la emergencia del diálogo entre los alumnos.

Partiendo de la idea de que en una "comunidad lingüística" urbana se puede observar una diversidad sociolectal que alberga miríadas de códigos intercambiadas entre diferentes personas y usadas a voluntad por un mismo individuo en conformidad con la situación social en la que se desenvuelve, podemos comprender que el lenguaje es inherentemente mutable, pero que, en una sociedad jerárquica a la que se asigna un valor social a determinadas variaciones lingüísticas, como sucede en nuestra cultura, los juicios que se hacen sobre las distintas formas de lenguaje tienen un trasfondo social (Halliday, 1982). Por este motivo, a un sociolecto privilegiado se le atribuye un dominio sobre los campos formativos de la lengua y con ello nacen los problemas relativos a la adquisición de las habilidades involucradas en la literacidad, *ideales* con base en los parámetros de la variante dominante con prestigio sociolingüístico que surgen "de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje" (p. 274).

Debido a esto, la noción de déficit —vista acriticamente— legitima actitudes y prácticas rígidamente inalterables, mecánicas y punitivas que sostienen el ideario transmisivo del paquete de conocimientos *necesarios*, apropiados y correctos para saber a leer y escribir con suficiencia. Es claro que si la profesión docente se fundamenta axiológicamente con los valores del respeto, la horizontalidad, la tolerancia y la ciudadanía democrática, debe materializarse en praxis que provea las condiciones necesarias para construir un ambiente plural de intercambio de saberes disímiles, o bien, como justicia, concretamente, como refiere Vane:

—*Esto que hemos discutido me recordó a aquella lectura que nos compartió Gabo sobre «justicia sociolingüística» (Zavala, 2009). Cómo van a exigir eso si hay niños que tienen otras oportunidades, que tienen privilegios que les permiten aprender antes (RCAE)*— problematiza Vane, en particular las dinámicas arbitrarias de la burocracia educativa desde un andamiaje teórico.

Es importante pensar y reconocer esas visiones del mundo que no son las nuestras. Es una cuestión de justicia sociolingüística (Bucholtz, 2014), como refiere Vane; esto es, la autodeterminación de los sujetos y grupos lingüísticamente subordinados en el contexto de las dificultades sociopolíticas vinculadas (o reflejadas) a través del lenguaje. *¿Cómo enseñamos sin desprestigiar toda expresión lingüística que no entra en el minúsculo portón de la arbitraria corrección lingüística?*⁶⁰ Más aún: *¿cómo hacerlo sin perdernos en quimeras, poniendo los pies sobre la tierra y entendiendo que todo acto radical en la enseñanza tendrá que ir acompañado de una reflexión previa que distinga los riesgos posibles en cuanto a los efectos que pudiera causar en el alumnado y las implicaciones administrativas que pudieran surgir en el seno de la organización escolar? Veamos.*

A partir de la idea de justicia es posible crear un espacio en el que haya cabida a la multiplicidad de dialectos, sociolectos o registros para generar diálogos que integren todas esas subjetividades manifiestas en la lengua. Bucholtz (2014) define cinco metas de justicia sociolingüística:

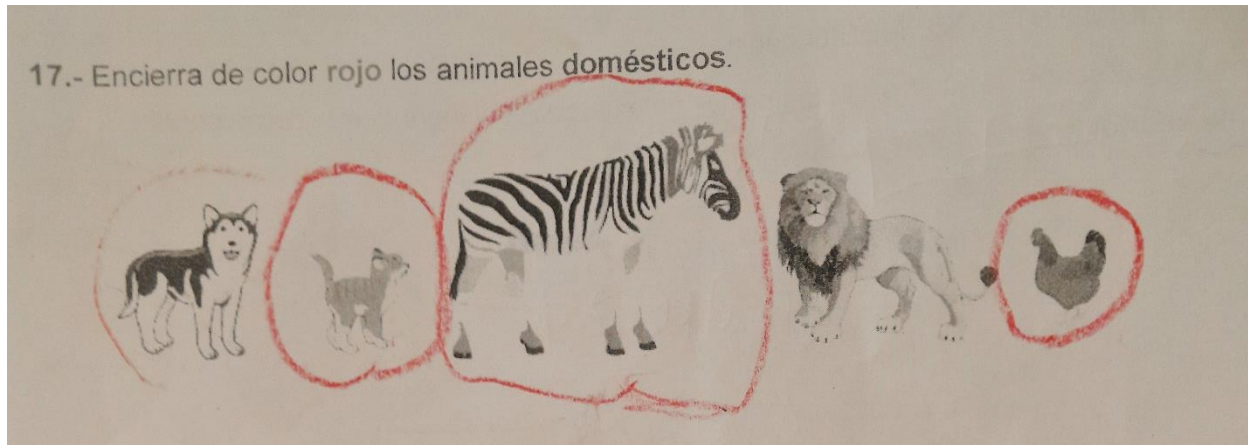
⁶⁰ Meses antes de que el Loret de Mola denunciara con firmeza la peligrosidad de los contenidos de los nuevos libros de texto, en el mes de junio de 2022 (un pasado no tan pasado, un pasado dolorosamente reciente), *Juanito*, un joven otomí de 14 años, oriundo del estado de Querétaro, fue quemado vivo por “no hablar bien español” (Camhaji, 2022, párr. 1). Este evento de acoso escolar dio paso a una tragedia que, de acuerdo con la secretaria estatal de Educación, es una consecuencia natural del “encierro que tuvimos” (párr. 9). Una vez más, las instancias gubernamentales atribuyeron la tragedia al encierro y no han un acto de discriminación lingüística: *por un lado, sus compañeros se burlaban de él y le hacían bullying por “no hablar bien” y la maestra empeoraba el caso al exhibirlo en sus clases. No es que el chico hablara mal, es que en su acento convergían el español y el otomí. Es muy importante que tengamos cuidado con eso. Yo pienso que tenemos que estudiar más cuestiones de lingüística en nuestras formaciones iniciales para deconstruir muchas ideas tontas que tenemos sobre la gente y su habla y su escritura (RCAE).*

1. Promover el reconocimiento y conciencia de la variación y diversidad lingüística, así como la estructura, complejidad y valor cultural de cada una de las formas, tanto la propia como la de los demás, de usar el lenguaje.
2. Validar cada uno de los repertorios lingüísticos de cada persona, incluyendo contextos íntimos e informales, así como los usos formales e institucionales.
3. Aprender sobre los lenguajes, estilos o sociolectos asociados con el trasfondo social propio y apoyar este aprendizaje a otros en este reconocimiento.
4. Saber las implicaciones sociopolíticas de estas variantes.
5. Promover el reconocimiento del usuario de la lengua como un experto capaz de generar conocimiento lingüístico y cultural.

—Eso me recordó a una niña de mi grupo que viene de Tabasco y que vino por problemas que tuvo en el lugar donde vivía —Jaz empieza a contar la historia de una niña migrante que, como muchas familias de otros estados de la república mexicana, migra hacia el norte con la expectativa de conseguir un trabajo lo suficientemente remunerador—. Ella hizo su examen para la asignatura de Conocimiento del Medio y yo estoy siempre al pendiente de los exámenes y siempre los acompaño leyéndoles las preguntas. Se me hizo bien interesante una respuesta de esta niña de Tabasco —Jaz saca de su bolsillo un bonche de hojas garrapateadas con lápices y la coloca la hoja en el centro de la mesa (Ilustración 5)—. Como ven, aquí preguntan cuáles animales que puedes tener en tu casa, y salen unas imágenes de animales, como de un perrito o un gatito, y de otros animales de la selva o de otros ambientes (RCAE; ESC).

Ilustración 5

Reactivo de examen de Conocimiento del Medio, aplicado a alumnos de primer grado de primaria de Ciudad Juárez (proporcionado por Mesa Técnica Pedagógica).



Fotografía tomada en una sesión de observación en la escuela donde trabaja Jaz.

—La niña encerró con rojo a un gato, una cebra y una gallina. Cuando revisamos el examen en grupo, le pregunté por qué había encerrado esos animales, y me contestó (RCAE; ESC): “Allá donde vivíamos teníamos un rancho y había muchos animales. Teníamos un gatito, y gallinas, y un caballo, pero ya no los tenemos porque el rancho se quemó y nos tuvimos que ir”. Poquito después se reunieron todos los niños y platicaron sobre otra cultura (ESC). He tenido que aprender a rescatar los conocimientos que tuvieron en casa. ¿Y saben qué? Los niños tienen mucho conocimiento, muchos aprendizajes que no son valorados en la escuela, que aprendieron de sus casas y de los que podemos hacernos para trabajar (E2).

—Lo que yo entiendo de todo esto es que tenemos que reflexionar sobre las diferencias que sean—i eflexionar y no verlo como algo malo, si no como variables en nuestras vidas, ser positivos para que ellos vean que no debe ser una limitante, que puede tener otras características, pero participar, hacer las cosas, convivir con los demás, aunque sea diferente a nosotros y creo que eso también enriquece. Esa situación de aceptación de la diversidad nos ayuda; de alguna manera

los niños pueden sentirse más integrados, confiados y con la seguridad de que ellos pueden enseñar algo a sus compañeros, de aportarles algo (E2).

No cabría duda de que es nuestra obligación académica y moral preguntarnos, en caso de que pensemos en rezago: “¿es el supuesto déficit cuestión individual o subcultural?” (Halliday, 1982, p. 138). Pienso que sería absurdo asumir el problema como individual, pero si lo tratamos desde lo social, es fácilmente explicable, ya que del «fracaso» no se puede extraer una explicación que demuestre la existencia de un déficit intrínseco en el sujeto; no obstante, sí se puede explicar cómo estos rasgos no concordantes con la variante dominante posicionan a una parte del estudiantado en una desventaja, pero no lingüística, sino social. Este impedimento tiene su origen en cómo los actores de la educación perciben el lenguaje, lo que perpetúa concepciones educativas sobre la lengua que, irónicamente, sin ser de índole lingüística, acaban por definirlo de esa manera.

Aunque no todos lo expresaban con la misma profundidad o a partir de las mismas experiencias en el aula o en otras áreas de la vida cotidiana, los asistentes de esta conversación estaban en una sintonía semejante, como un *puzzle* armado con piezas de distintos empaques, sobre la importancia de cuestionar nuestros excesos de la medición, cómo se construye la categoría de déficit, los juicios que generamos en torno a la deficiencia, cómo lo medimos —o de dónde obtenemos la información—, preguntarnos por qué hay estipulaciones que nos obligan a acelerar procesos que no tienen por qué acelerarse en favor de la progresión acrítica de grado a grado, cómo y con quiénes compartimos los resultados de nuestros diagnósticos, entre otras cosas.

[LITERACIDAD] Una lengua para aprender, comprender, concientizar, criticar

Paradigmas de la literacidad: convergencias entre la experiencia personal, el discurso neoliberal y la práctica docente

En un inicio las maestras no conciben sus prácticas de enseñanza y evaluación de lectura y escritura a la luz de los aportes teóricos de la literacidad particularmente de los paradigmas lingüísticos cognitivos y socioculturales. Pero sí es posible atribuir cualidades de cada perspectiva en la concreción de dichas prácticas.

Pensábamos en abordar la literacidad de los contactos que hemos tenido con la lectura y escritura desde que nos introducimos (o introdujeron) a la cultura letrada. Me interesé por conocer qué entendían les demás por lectura, escritura y literacidad. De aquí se desprenden algunas consideraciones interesantes. En general, la lectura y la escritura se definieron en términos de sus dimensiones comunicativas, en tanto la claridad de lo que se escribe y la agudeza con la que se lee; mas no puedo identificar una concepción que implique a les actores a leer y a escribir *tras las líneas*. Pensé: ¿ustedes qué entienden por lectura y escritura?

—*Creo que la lectura puede iniciar*— responde Vero sin aludir al concepto de lectura y escritura, sino a su procedimiento didáctico— *con esta decodificación de las palabras, pero a partir de esa decodificación, es comprender y darle un sentido a lo que estás leyendo y comprender la idea que te quieren comunicar, ya sea algo como de diversión, algo académico, el sentido que tiene, el propósito que tiene un escrito, comprenderlo a través de las palabras que tú vas a leyendo* (E1).

—*Yo también lo entiendo así, Vero*— Jaz concilia la declaración de su compañera y plantea la necesidad de superar el nivel lingüístico, operativo, de la enseñanza de las prácticas letradas—. *Creo que más allá de la lectura, más allá de darle sonido a las letras, para mí sería encontrarle sentido a lo que se está se está leyendo, que sea algo significativo para ti* (E1), y para entender lo

que hay en nuestro alrededor y para expresar lo que tenemos a nuestro alrededor y con nosotros mismos (E2).

—Es que saber leer y escribir es una oportunidad de plasmar el conocimiento, de poder comunicar de forma gráfica lo que tú quieres expresar por medio de dibujos, de letras—agrega Vane y posteriormente hace un énfasis en la idea de ir más allá del mundo académico—. *La lectoescritura es una oportunidad de poder aprender, de poder adquirir la lectura y escritura a través de textos de diferentes. No nada más los libros, como yo les digo a mis alumnos, nos informan. Hay muchas cosas que nos pueden informar, entonces partimos siempre de la estructura. Yo parto de los nombres de ellos porque el nombre de ellos está formado por letras* (E1).

Nuestras compañeras develaban conceptos de la lectoescritura que, si bien no eran iguales, permitían conformar un conjunto general que se ajustaba a las tres dimensiones de la literacidad (Cas-sany, 2009). Con ello no pretendo afirmar que las maestras *eran* conscientes de las dimensiones lingüística, psicológica y sociocultural de la literacidad ni que sus estrategias didácticas se ape-gan a las mismas, pero sí se aproximan en el nivel en su discurso (Tabla 7).

Tabla 7
Perspectivas de literacidad en el discurso de las docentes

Participantes	Lingüística	Cognitiva	Sociocultural
Vero	“Creo que la lectura puede iniciar con esta decodificación de las palabras...”	“A partir de esa decodificación, darle un sentido a lo que estás leyendo y comprender la idea que te quieren comunicar...”	“Algo divertido, académico, el sentido y el propósito que tiene un escrito”
Jaz	“Creo que más allá de la lectura, más allá de darle sonido a las letras...”	“Encontrarle sentido a lo que se está se está leyendo...”	“Que sea algo significativo para ti, y para entender lo que hay en nuestro alrededor y para expresar lo que tenemos a nuestro alrededor y con nosotros mismos”.
Vane	“Expresar por medio de dibujos, de letras...”	“Yo parto de los nombres de ellos porque está formado por letras...”	“No nada más los libros nos informan. Hay muchas

Elaboración propia

Posteriormente, les hice una pregunta obvia, pero imprescindible. Mi razonamiento para su planteamiento es el siguiente: no siempre pensamos “conceptualmente”, o, por lo menos, no pensamos todos los días desde el logocentrismo. Así, aunque las maestras tuvieran una idea aproximada de lo que implicaba una experiencia de deconstrucción sobre las nociones de lectoescritura, me generaba curiosidad saber qué era lo que entendían por literacidad. Tomando en cuenta que el término comienza a emplearse en la literatura educativa nacional, pero aún está desprovisto de una explicación adecuada; pareciera que alguien encontró que la palabra estaba en boga en diferentes contextos culturales y pensó que sería buena idea mencionarlo en alguna que otra disposición oficial para denotar que las instancias gubernamentales están actualizadas en cuanto a educación se refiere: ¿qué es la literacidad?

—*Quizás es el estudio de la lectura y la escritura*— Jaz supone que la literacidad es un estudio de la lectura y escritura y no lo que hacemos con la lectura y escritura, pero no está alejada del todo; de eso se encargan los Nuevos Estudios de la Literacidad—. *Siento que va por ahí... sobre la aplicación de alguna metodología* (E1)— Jaz concibe que la literacidad es *un método* para enseñar a leer y escribir.

—*Me recuerda a la palabra literatura*— nos plantea Vero a raíz de sus intuiciones morfológicas del término—. *... Al pensar en literalidad crítica, tal vez sea esta lectura y escritura del mundo a través del pensamiento crítico, del análisis de tu realidad y de tu contexto a partir de tu experiencia propia, la relación que se tiene con los demás o con el mundo* (E1).

—Por mi parte— finaliza Vane con la tríada de participaciones, en vista de que Andrés se silencia para escuchar qué dicen las maestras que enseñan la literacidad—, *pienso que literacidad crítica está enfocada a la lectura del contexto. No estaba familiarizada con esta palabra... Obviamente sí tenía esta idea de la lectura, de leer de las cosas de los niños* (E1).

Literacidad, para la OCDE (2018), se vincula más bien con la idea de «competencia»; las *reading literacy* y *writing literacy* denotan la capacidad de entender, usar y reflexionar textos escritos para alcanzar metas, desarrollar conocimiento y participar en la sociedad. Esto último puede resultar vago. Participar en una sociedad *global* sería un término más preciso para describir la importancia de la literacidad en los parámetros internacionalistas. Así responde Larrosa (2005) a esas homogenizaciones globales:

Si habláis *ese* lenguaje, nos dicen, seréis comprendidos por todos, tendréis un lugar en esa especie de comunidad universal de habla en la que las palabras y las ideas circulan legítimamente y sin problemas. Pero nosotros tenemos problemas con *esa* comprensión y, sobre todo, con *ese* todos. (p. 33).

Si la lectura y escritura, reconocidas como literacidad, son usadas en determinados espacios donde la práctica letrada específica adquiere se usa para fines específicos, entonces nos toca a los actores educativos dotar de sentido e *intencionalidad* a las prácticas letradas que fomentamos. El encargo de alcanzar la *calidad*, eficientizar la enseñanza en agrupaciones inmensas de alumnos e impedir burocráticamente la maduración artesanal de las prácticas letradas son todos conflictos que requieren de medidas de acción política que reten a las instituciones para crear cambios radicales en sus estructuras. Partiendo de la idea que vida y objeto, sujeto y sus prácticas letradas no se disocian, intuyo que existe una relación entre las actividades satisfactorias y no satisfactorias de literacidad que recordamos como estudiantes y, en el caso de ustedes maestras, en su formación inicial para

convertirse en profesoras. Parece que todes tienen una visión positiva de lo que es la lectura y la escritura, *todes consideran que es importante dominarlas, pero nuestras relaciones con los textos pueden ser complicadas, desde nuestras lecturas académicas hasta aquéllas que no lo son* (RCAE).

Cuando realicé mi proceso de observación-participante en las aulas donde mis compañeras imparten sus clases (Ilustración 6), me pareció importante no dejarme llevar por la tendencia del investigador positivista, despegado de su realidad, exigente, cómodo en su teoría y en sus libros y en sus artículos, de señalar errores y atribuírselos individualmente a las docentes, ignorando que están atrapadas, que estamos atrapados, en una red de tradiciones, significados y burocracias que se encarnan en nuestros *habitus* y que es muy difícil llevar a la consciencia. Pese a esto, me parecía importante elaborar, por lo menos, un esquema sucinto, que no necesariamente refleja las prácticas de las compañeras a lo largo del tiempo, pero que fueron, al menos, reflejos de la práctica de *su* momento, y me parece que cualquier reflexión sobre el pasado (*reflexión sobre la práctica*) es funcional para la toma de futuras decisiones (Tabla 8).

Ilustración 6
Espacio áulico donde trabaja Jaz con sus alumnos de primer grado.



Fotografía tomada por mí del salón de clases en el que trabaja Jaz.

Tabla 8
Dimensiones de la literacidad presentes en desarrollo de actividades de literacidad

Docente y actividades	Desarrollo	Dimensiones de la literacidad
Vero: Instrucciones de juegos (sexto año, primaria)	<p><i>La secuencia de la actividad ha consistido en tres partes: La elaboración de la portada, que comprende título de juego, ilustración y nombre de la persona (esto se hizo de manera individual). Un enlistado de reglas para la convivencia. Aquí se incluyen algunas regulaciones sobre la conducta, como no golpear o empujar, u otras cuestiones éticas para llevar a buen empeño el juego. La carnita del trabajo: una secuencia de instrucciones precisas, claras y completas sobre las formas de hacer el juego. Se hace énfasis en lo que se debe corregir para que le otre pueda entender lo que se está explicando (ESC).</i></p>	<p><i>Predomina la revisión de la ortografía... (Lingüística) y la hechura del borrador. También se queda en la estructura (Cognitiva)...</i></p> <p><i>y presentación del instructivo. Sugeriría que no se totalizara la atención en esos aspectos, pero existe una presión constante de preparar a estos niños de sexto grado para su paso a la secundaria, por lo que se vuelve a la rutina de actividades en secuencia, por bloques. En algún momento Vero me platicó que pensaba animar a los niños a poner en práctica los juegos a otros niños y explicar sus instructivos para socializar el escrito (Sociocultural)...</i></p> <p><i>mas no es el momento, porque le piden avances y evidencias de dirección (ESC).</i></p>
Jaz: Escritura para afinar la fonética y el trazo	<p><i>La secuencia de la actividad se suele estructurar en dos momentos importantes: La escritura de la fecha en la parte superior de la hoja del cuaderno para mantener un orden y un registro de lo que se está trabajando, de modo que se aprovecha como un ejercicio de identificación y copia de las letras, palabras, días, meses, año. Lo que se aplica para hablar sobre las iniciales de una palabra se da diversas maneras: dictados, copiados, lotería o asociación entre ilustraciones y palabras (ESC).</i></p>	<p><i>En general, predomina la atención a ejercicios para desarrollar la fonética, aprender y reconocer la grafía, perfeccionar el trazo (Lingüística)...</i></p> <p><i>Por estas fechas, días previos a la revisión de noviembre, aquella temible deadline que atormenta a tantes docentes de primer grado, así que Jaz se ha ocupado, principalmente, de forzar “las deficiencias” de su alumnado previo a las evaluaciones (ESC).</i></p>
Vane: Cuento en equipo (tercer año, preescolar)	<p><i>Este trabajo se desarrolló en equipos. Describo de forma suscita las fases: Les niños desarrollaron un diálogo por medio de Teams. Entiendo que se organizaron para elegir el tema y cómo desarrollarlo. Vane les explicó la importancia del libro, sus componentes paratextuales (portada, contraportada,</i></p>	<p><i>La conversación por la plataforma virtual potencia la experimentación sobre las TIC (Sociocultural)....,</i></p> <p><i>para pasar a una explicación sobre elementos paratextuales del libro, es decir, aquellos que no conforman el “texto” que está adentro del libro, lo que está en las páginas, su cuerpo,</i></p>

lomo). Les niños eligieron el título del libro e integraron los registros lingüísticos no convencionales que elaboraron. En otro momento, los niños explicaron su cuento. La maestra adereza las palabras escritas por los niños por medio de la corrección o adecuación a la cultura escrita, es decir, a lo convencional. Los niños elaboraron, en equipo, una portada (ESC).

*etc., así como las unidades básicas de una narración (**Cognitiva**)...*

*para cerrar con la escritura no convencional de lo que deliberaron (**Lingüística**)n*

Al final, dieron lectura de su cuento y la maestra les acompañó para decirles que, en lenguaje convencional, así se escribían las palabras (sin decirles “está mal lo que tú escribiste, pero se escribe así con estas letras que vas a aprender después”).

Elaboración propia.

A través de la retroalimentación que mantuvimos después de clases, ya fuera en los pasillos o en la plataforma de videollamada, más la realización de la segunda entrevista programada, compartimos nuestro entendimiento de la literacidad. La naturaleza del conocimiento que generamos contiene la práctica y lo visto en ella a la luz de la teoría. Algunos acercamientos tienden a enfocarse en el desarrollo cognitivo del estudiantado —Vane—, otros en la metacognición de los géneros —Vero— y otros en la sociabilidad de la literacidad en la comunidad —Jaz—.

—Ahora sé que no hay un interés único, sino que el interés parte de la individualidad de cada niño, del ambiente en los que él está viviendo, sobre esta inquietud que traen por la cuestión tecnológica, como los videojuegos —conviene Vane, en vista de los temas de conversación de las infancias y de sus propios hijos—. Pensar en alfabetización ya no es suficiente, porque, finalmente, hay niños que lo logran de forma muy tradicional, obligados, y el gusto por la lectura depende de muchos factores, como la forma en que adquirimos la escritura y la lectura. Cuando sucede así, no hay un impacto relevante. También dejemos de pensar que, aunque los libros nos enseñan mucho —a niños les digo que son un tesoro—, no necesariamente valemos más por leer, pero sí nos ayuda a pensar (E2)— termina Vane, haciendo énfasis en el valor de la literacidad más allá de su valor mercantil o prestigio. En relación con las tendencias lúdicas-digitales, un buen referente es Gee (2007), quien habla sobre aquello que los videojuegos pueden enseñarnos sobre el aprendizaje de la literacidad.

—La literacidad es una manera de comunicarnos a través de la escritura y expresarnos en cualquier ámbito, decirle a una persona lo que tú sientes, lo que tú piensas, lo que tú quieras expresar —aporta Vero, pasando de la intencionalidad del mensaje a cuestiones relativas a la estructura, función y solapamiento de los géneros lingüísticos o expresivos—. Cuando lees, te preguntas cuál es el propósito de lo que estoy leyendo, lo trato de entender, veo si es una leyenda, una fábula, un

cuento. En la escritura, ¿qué es lo que yo quiero hacer? Quiero hacer un mapa conceptual para informar claro, o quiero hacer una carta, un poema, una canción, un recadito, un mensajito bonito a esa persona que me gusta, o incluso jugar con eso: si le gustan mucho los esquemas, tal vez puede hacer algo diferente, como un mapa conceptual que tenga las razones por las que la amas... La literacidad es todo un conjunto de habilidades y tal vez no se van a desarrollar todas por igual, ya sea por tus habilidades o tus intereses, puede que se te facilite una más que la otra, pero creo que la experiencia educativa debe de involucrar todo (E2) —concluye Vero, contemplando la multiplicidad de aptitudes involucradas en el desarrollo de la literacidad y coincidiendo, aunque sea de forma inconsciente, con los hallazgos de Negretti y Kuteeva (2011) sobre la relevancia de incidir en la didáctica de la metacognición de elementos lingüísticos y guiar a los estudiantes a entender cómo, cuándo, *por qué* y *para qué* se usan determinadas expresiones y las diversas maneras de jugar con ellos para generar textos innovadores y críticos (en tanto forma y fondo).

—*La literacidad es un proceso individual y comunitario. La lectura y escritura nos ayudan a entender lo que hay a nuestro alrededor, expresarlo y reflexionarlo para con uno mismo y para con los demás, nos dan cuenta de lo que somos, de lo que tenemos* —Jaz enriquece a la charla de literacidad con la importancia de la comunidad—. *Yo descarto la idea de que darle sonido a una letra o la buena ortografía sea alfabetizar, pues la literacidad va más allá de eso, te lleva a reflexionar y eso darlo a conocer a nuestros pares, pensar más allá de lo que podemos ver a simple vista, criticar y proponer, apostarle a la comunidad, pues* (E2) —finaliza Jaz después de vincular la literacidad con el reconocimiento de lo otro como potenciador de la propuesta política, noción que se vincula con lo dicho por Freire (1997) (más una “leve” modificación mía): “la [literacidad] tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con la formación de la ciudadanía, sí, pero primero es preciso saber que [...] leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud

de la ciudadanía [...], [así que] es necesario que [nos adueñemos de la literacidad] y la hagamos como un acto político, jamás como quehacer neutro” (p. 65).

Este esfuerzo por transformar los medios, los fines, las estructuras de la pedagogía y didáctica de la literacidad nos llevan a ver más allá de la identificación de paradigmas en los que se sitúan las maestras: como punto de partida, es útil, y les es útil a ellas. En una reunión convocada a semanas de la conclusión de la primera parte del proyecto, les compartí a las docentes un test abierto, que permite la proposición de incisos no incluidos en el mismo, elaborado por Cassany *et al.* (2009) llamado “¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?”, para que ellas lo tomaran como referencia en su práctica. El ejercicio es útil porque no da respuestas cerradas sobre la clasificación de cómo se enseña literacidad, y sería absurdo si así fuera. De esta misma forma lo plantean los autores en el epílogo de su test: “La cuestión de enseñar críticamente no es categórica, sino más bien gradual” (p. 97) y no proponen una reelaboración de lo que ya se hace, sino su evolución: “Si nos lo proponemos, podemos trabajar de manera crítica aspectos aparentemente mecánicos, como el vocabulario o la oralización, por ejemplo” (p. 97).

La literacidad de las docentes es influida a partir de su experiencia personal desde aquellas que suceden en el ámbito escolar como aquellas que ocurren fuera de ella. Este bagaje influye en su entendimiento de la literacidad y sus prácticas de enseñanza.

Las experiencias previas de estudiantes que serán docentes en un futuro tienen un impacto en la práctica docente, desde las decisiones que tomarán para seguir formándose hasta las aspiraciones que albergan a la hora de enseñar la cultura letrada, entre otras. Así pues, tomando como base la premisa de las experiencias docentes como explicación de las prácticas posteriores, Luján (2022) sostiene: “¿podemos decir que estos docentes a lo largo de su trayectoria educativa y luego formativa pudieron emprender un lazo estrecho con la lectura de literatura por deseo propio?” (p. 5).

La forma en la que la docente se relacione con los actos de lenguaje en cuanto a *asignatura que se enseña porque se tiene que enseñar* —es decir, una falta de brújula en cuanto al propósito último de enseñarle a un grupo de niños a leer y a escribir—. Así, me parece relevante observar cómo conducen su reflexión y entender, quizás de forma indirecta, a comprender cómo las participantes motivan a otros estudiantes a que tengan un acercamiento con la cultura escrita. Además, también nos da un norte sobre la forma en la que conducen la reflexión quienes forman parte de esta comunidad, reflexión que no necesariamente se reduce a la lectura sobre teoría para el entendimiento de la realidad:

—¿Ustedes se acuerdan del concurso *Don Quijote te Invita a Leer*? —pregunta Vero, con un tono medio burlón—. *Era muy diferente a como lo hacían ahora, porque antes tenías que leer el libro del Quijote y te hacían preguntas a partir de cada uno de los capítulos y recuerdo que ahí no me gustó tanto, porque pues el librote es gigantesco y el hábito de lectura, honestamente, no lo tenía* (E1).

—A mí ése del *Quijote*, en especial en la secundaria... ¡No, no, no, o sea, no me gustó! Me generó mucha frustración de cierta forma en el concurso en el que estuve (E1)— Jaz manifiesta una experiencia sumamente parecida.

—¿Por qué participarías en un concurso sobre una actividad que no disfrutas? (RCAE)— pregunta Andrés.

—En mi caso, era porque tenía buen promedio y de ahí me pusieron en el concurso, porque era obligatorio. —Vero nos explica las particularidades de su caso—. *Yo ni leía, ni quiero quedar entonces, pues medio contestaba para que no pasara al siguiente nivel. Pero bueno, así entiendo este concurso, no fomentar este gusto por la lectura y este hábito, porque de hecho hasta los*

premios serán diferentes... Un día platicaba con una compañera que es de mi generación y también es maestra, o sea, antes quien ganaba... te ganabas un viaje a España para conocer el lugar o algo así era, o sea, era bastante... pues sí, era un gran premio y ahora pues ya ha cambiado un poquito, ¿verdad? (E1).

La lectura y la escritura no sólo son instrumentales dentro el espacio áulico, sino que las escuelas participan activamente en estos concursos cuyo objetivo es, supuestamente, fomentar la lectura, pero en algunos casos sólo existe una necesidad de reconocimiento por parte de la dirección —tal vez la caza de un recurso, entendible en nuestra horrenda economía—, pero no todo es burocráticamente aterrador. Hay historias positivas sobre la relación con la literacidad que, en cierto sentido, pueden brindar norte acerca de cómo podría darse un acercamiento placentero, pero a la vez retador para les educandes.

—¡Au! A mí me encantaban los libros de texto, libros que tanto queremos, en especial los primeros libros —recuerda Jaz con nostalgia— Sobre todo el amarillo de español del perrito de ese año. La verdad era un libro muy bueno, porque si nos trae recuerdos quiere decir que fue algo significativo para nosotros... no te cansabas porque tenía textos cortos de diferentes tipos textos, por ejemplo, algunos tenían rima, estaban escritos en formas diferentes para llamar la atención de los niños... He retomado algunos libros de mi pasado — Jaz contempla la aplicación de material obtenido de los libros que ella leía de antaño en sus vivencias escolares—, sobre todo ahora con lo de las redes, que ya suben los libros de texto gratuitos, así como la imagen del libro con la letra más grande y sus dibujos y así. Los he vuelto a leer, los he retomado en clase y siguen siendo muy significativos para mí (E1).

—¡Yo hasta recuerdo el olor del libro! (RCAE)— Vane se une al tren de la nostalgia, y yo me uno, también, al mismo tren, puesto que la mención del olor es algo que también despierta recuerdos placenteros.

Jaz da cuenta de su experiencia lectora conforme fue creciendo. Las personas no sólo nos insertamos en la cultura escrita desde el ámbito académico, sino que nos vinculamos con ella y a través de ella en otros espacios: en la familia, en el trabajo, en la calle, en nuestros ratos de ocio. Ella hace una alusión a las relaciones que desarrolló con los textos que leyó. Si hablamos de la literacidad en su faceta sociocultural, es posible notar que un texto no necesariamente tiene que ilustrar un desierto, una maquiladora o una referencia a Juan Gabriel para vincular la literatura o cualquier otro género discursivo a la experiencia vital —aunque no deja de ser importante esa aproximación a lo conocido—, sino que también se evocan incertidumbres filosóficas de carácter más universal: —*Debo admitir que pasó el tiempo y ya no me apasionaba tanto la lectura... (E1) ¡aunque! —* espeta Jaz, trayendo a su mente una agradable memoria de su adolescencia lectora—. *La verdad es que sí hubo libros que me gustaron mucho, por ejemplo, el Diario de Ana Frank, Metamorfosis, de Kafka, que ahora sé que es un libro difícil... Pero en la secundaria no sé por qué me llamó la atención. Ahora entiendo que fue por la trama del libro y más porque yo lo estaba comparando con una situación de mi vida (E1).*

Otras veces, la lectura no necesariamente implica un vínculo con nuestras vidas. El contacto con la cultura escrita contempla el acto del ocio, del disfrute, del escape y del descanso de una profesión demandante en cuanto a los tiempos y la energía restante que se le puede dirigir a actividades letradas fuera del contexto académico, actividades que, de una u otra manera, se “cuelan” en el ejercicio docente. Contundente, Kohan (2008) refiere este problema general sobre la falta de tiempo de los docentes para leer —mientras se le exige que enseñe a leer a otros—:

No es cierto que haya un estímulo social a la lectura. La vida no está diseñada para leer, la vida está diseñada para interrumpirnos con el teléfono, internet, los amigos, la familia...

Lo que quiero remarcar es que la formación del lector no es sólo el objeto libro, es ante todo un sujeto. (p. 58)

—*A mí también me gusta leer, pero la verdad es que no leo como quisiera*—nos confiesa Vane, desanimada por motivos similares— *Tengo una vida muy ajetreada, a veces me se torna muy cansado y cuando tengo una oportunidad de leer, en lugar de disfrutarlo, me siento muy cansada y ya no es lo mismo.*

—*Yo sigo leyendo algo*— nos dice Vero—. *Creo que tal vez, no sé, unas dos veces a la quincena tal vez me doy un espacio, a veces los fines de semana. Y por lo general, lo que leo es para distraerme. Son, por lo general, novelas. Lo que me pongo a leer es como de "¡no quiero saber de nada más!, entonces quiero ir, me agarro mi viaje con los libros.*

Aunque no se trate de una estrategia didáctica específica, creas conversaciones con tus alumnos a partir de la lectura literaria. Un pecado recurrente entre pensadores de izquierda consiste en no poner los pies en la tierra; esto lo menciono porque, *en teoría*, pretendemos que los docentes se sepan investigadores y actúen en consecuencia, pero no tomamos en cuenta su familiaridad con la literacidad académica —que va más allá de “saber escribir bien” y que conlleva el aprendizaje y la práctica constante de una serie de convenciones lingüísticas que las docentes no emplean en su día a día. Más allá de decir “ah, es que les maestros no leen”, podemos expandir la respuesta y decir: “bueno, y los que leen, ¿leen por mera obligación, dadas las exigencias de su profesión?” (Maccarrone, 2022).

—Ahora que mencionabas esto de leer sobre teoría— concuerda Vero—, sí, definitivamente: *leer es caro [...]. A veces yo digo: "ay, no, es que sale más barato comprarme otra cosa que un libro, sobre todo los que son académicos", ¿verdad? A veces yo he buscado y es como de... ¿es enserio? Pues mejor lo busco, lo descargo y no siempre los encuentras* (E2).

—Por mi trabajo es muy poco lo que leo. Digamos que las lecturas que hago son cuando estoy en algún curso de formación, que también la oferta no es tanta, y que si te ponen a leer son como fragmentos o tal vez un resumen de algún autor —complementa Vane, honesta y crítica, quizás demasiado, con su propio ejercicio—. *Quizás sólo leemos por leer. Algunos maestros y maestras son como de "me va a valer para carrera magisterial", o "me va a valer para promoción horizontal", "si tiene un valor lo hago, si no, ni para qué, porque sí hay algunos cursos que son así, gratuitos (E2).*

En ocasiones, la motivación principal para seguir formándose no es la mejora de la práctica, sino los beneficios que los cursos de formación otorgan a la carrera magisterial del docente. Este elemento no "desinteresado" está atravesado por factores como la supervivencia económica. Tal como nos cuenta Vero, las maestras son conscientes de esta situación y sopesan sus oportunidades de formación continua con criterios como la utilidad de los temas que se imparten y el tiempo que les pueda requerir, tiempo que podría ser aprovechado en otras actividades. Me llama la atención que esta consciencia se manifiesta con una valoración moral; la docencia y sus procesos de formación se insertan, pues, entre las condiciones desfavorables de la práctica y el discurso que se tiene de ellas:

Esto nos sitúa en una coyuntura problemática con respecto a las prácticas de literacidad en la formación de docentes. Lejos del simple gusto o del enraizamiento de la lectura y escritura como ejercicios intelectuales que otorgan prestigio a le docente, se pueden rastrear ciertos indicios sobre la deficiencia en este rubro en términos de didáctica de la literacidad, su relevancia social y el cuestionamiento de los textos a partir de una mirada crítica. La literacidad se reifica, se percibe como mandato a seguir, sin *reflexividad* que atraviese a los materiales que se eligen para las bibliotecas, la didáctica, los tiempos, los espacios... y todo esto sucede al mismo tiempo que se

imponen exigencias que tampoco parten de una reflexión o análisis serios. La cuestión no se agota en “proporcionar más oportunidades de formación continua”, sino robustecer la inicial y la continua que apunten a ser más que un curso o préstamo de libros para acreditarlo; se necesita, más bien, que estas experiencias formativas que potencien “la toma de conciencia de las razones por las cuales se desarrollan ciertas actividades para promover un aprendizaje” (Mejía y García, 2021, p. 112).

Que le docente sepa escribir, no significa que domine las reglas específicas que caracterizan a la literacidad académica como “el uso de citas y referencias bibliográficas, la organización expositiva o argumentativa, el lenguaje formal y especializado” (Hernández, 2009, p. 27). Jaz, Vero y Vane no son normalistas, sino egresadas de la Licenciatura en Educación ofertada en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, así que conocen el ejercicio de investigación, pero innegablemente la literacidad académica no es ejercitada en el día a día de su trabajo. Vinculado con esto que menciono, en alguna ocasión Vero me contó lo siguiente:

———*De un tiempo para acá de algunos años para acá se me dificulta mucho leer libros académicos. Yo creo que el último que retomé fue uno de Freire, Cartas para quien pretende enseñar, que fue uno de mis libros favoritos cuando estuve en la en la uni... Es muy práctico y dinámico. Se me facilitó bastante su lectura, pero luego me compré uno de... es una autora que usan mucho de referencia en lectoescritura... ¡Emilia Ferreiro! Entonces, cuando lo leía, se me hacía bien pesado y se me hacía bien tedioso, o sea, la forma en cómo está escrita y demás (Comunicación personal).*

Es importante quitar el dedo del renglón —les docentes— para poner la mano completa en la hoja de raya —todes los actores educativos—. Mucho del bagaje que conocen los docentes en materia de lectura y escritura, ya sea en sus contenidos o en orientaciones, son construidos e integrados en

la práctica docente a partir de otras fuentes. Vero admite que todo lo que sabe la enseñanza de la literacidad no se debe a una reflexión como maestra en su formación, sino a partir de la experiencia laboral y la comunidad. La comunión en el espacio educativo no es un defecto, incluso podemos defender que es sumamente deseable, pero *esta comunicación entre maestras atiende algunas cuestiones operativas en el aula, como “¿qué debería hacer para mi niño se empareje con los demás?”*, sin dejar de lado que no existe una sistematicidad de estas experiencias. Todo se reduce a una condensación de herramientas irreflexivas (ESC).

Dialogando y deconstruyendo nuestras nociones de literacidad: hacia una literacidad crítica

A partir de la concientización de los paradigmas de la literacidad, más los diálogos sobre experiencias escolares y personales, se entrama una conversación en la que se discuten las potenciales para la enseñanza de la literacidad con perspectiva crítica. creando un coloquio plural —dadas las diferencias en historias de vida grados en los que se enseña procedencia geográfica de las escuelas—.

Platicamos un rato sobre las experiencias que tienen las docentes en sus escuelas sobre la enseñanza y aprendizaje de la literacidad. En aquel rincón de mi mente, evocando el dulce tufo del café y las palabras que se entrelazan en hilos de experiencia y anhelo, formando un tapiz de reflexiones que nos envuelve, nos sumergimos en un diálogo que va más allá de las estrategias pedagógicas. Exploramos las sendas de la literacidad crítica, la necesidad de trascender los límites del aula y actuar con audacia en el mundo. Los murmullos de nuestras voces se entremezclan con el aroma del café, creando una atmósfera propicia para el surgimiento de nuevas ideas y propuestas.

Es cierto que no siempre existe el acervo suficiente en las aulas para generar estrategias pertinentes. Esto puede ser por la ausencia de bibliotecas en el aula o en la escuela, o bien, falta de materiales para ejercicios específicos. La problematización a esto podría ser que no siempre se necesitan materiales caros para este ejercicio. Dos verdades no necesariamente son verdades opuestas: existe

una falta de recurso, pero, al parecer, esto coexiste con una ausencia de la cultura de la biblioteca, precisamente por la manera en la manera en que hemos construido el hábito de la lectura y de la escritura en el ámbito pedagógico.

—*Los Libros del Rincón, que es lo que tenemos casi todas las escuelas* —agrega Jaz, dándonos a conocer cómo funciona la dinámica bibliotecaria de su escuela—. *Normalmente acá, es la biblioteca como general, pero por grupos se designan veinte libros para tenerlos en el salón. Y ya el profesor decide cómo los usa. Obviamente estaría bien padre que tuviéramos un acervo de libros bastantes interesantes para que los niños no perdieran este interés de seguir escuchando la lectura y que luego empiecen a leer ellos mismos.*

Cuando Jaz dice “libros bastante interesantes” hace referencia al tipo de libros que conformaban la bibliotequita de su salón. Tuve la oportunidad de revisarlos. La maestra organiza una dinámica para que los tutores participen en los procesos de literacidad de sus hijes. *Cada padre o madre de familia debe llevar un libro por niño para construir nuestra biblioteca. Los libros son de diversos temas, pero tienen algunas características comunes. La mayor parte de ellos son adaptaciones de cuentos llevados a la pantalla grande por Disney. Ni siquiera se trata de los cuentos de antaño de los Grimm o Andersen, caracterizados por tener finales menos edulcolorados, sino que son cuentos que reproducen historias de sumisión de acuerdo con el género o la clase (ESC)... que cuentan las historias que conocemos de antaño y que, por sí solos, albergan estereotipos no cuestionados si no se produce un ejercicio de lectura crítica. Sin embargo, en otra clase en la que realicé mi observación participante, llegaron libros de la biblioteca que está a un lado del plantel educativo, materiales en la línea de Libros del Rincón, donados y circulados, estimulantes de la imaginación, propulsores del respeto a la diversidad cultural y, ergo, lingüística, entre otros componentes que potencian el entendimiento de que existe «lo diferente a mí».*

Podríamos celebrar que Cenicienta se libere del dominio de sus madrastras, suceso que la niña celebraba, pero, ampliamente: ¿cuáles son las expectativas que se forman? ¿Esperaremos a que un príncipe ricachón nos saque de jodidos por una noche de suerte? Convirtiéndome yo en princesa, por ser bonita y ser rubia y tener el vestido y zapatos mágicos más caros de la región, ¿podré, entonces, ser autónoma, gobernar, ser la princesa que siempre tuve que haber sido? ¿Cómo es la biblioteca que estamos construyendo? Podemos pensar que basta con la formación de la biblioteca, de dotarla de libros, pero si esos libros no cuestionan más allá de lo que sabemos o creemos que sabemos, ¿cuál es el punto de la lectura? Y, en ese sentido, si no aprendemos nada de lo que estamos leyendo, ¿cuál sería el punto de escribir, de ordenar y crear nuestras propias ideas?

Estas observaciones me llevaron a pensar en las palabras de Larrosa (2009), particularmente cuando habla de *qué es lo importante* cuando uno lee, por ejemplo, a Kafka. Él dice esto:

Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es cómo la lectura de Kafka (o de cualquiera) puede ayudarme a sentir lo que aún no sé sentir, o lo que aún no puedo sentir, o lo que aún no quiero sentir. Lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, es que la lectura de Kafka (o de cualquiera) pueda ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos (p. 22).

La lectura nos puede ayudar a viajar a otros mundos, y en cierto sentido concuerdo con esa visión romántica de la misma, pero tal vez no es suficiente, menos cuando las estructuras que posibiliten lecturas y escrituras liberadoras son deficientes o inexistentes, cuando la literacidad se vuelve tarea forzosa. Montes (2009) hace una distinción atinada entre lo que autoridades educativas conciben —aunque no le llamen así— el acto de “dar de leer”, que es diferente a, por ejemplo, “acompañar la lectura”, “formar lectores”, “propiciar la lectura”:

Si se trata de ayudar a construir, justamente, es decir, sujetos activos, curiosos, capaces de ponerse al margen y vérselas a su manera con un texto, no se puede pensar en una dádiva, o una administración, sino más bien en una habilitación para la experiencia. Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura. (p. 8).

—Si los cuestionas, a ellos les gusta —nos sugiere Vane—. Nosotros usamos el registro y nosotros les preguntamos qué dice ahí y ellos explican. Además, también me ha servido no sólo preguntarles por qué, sino para qué. Eso los deja pensando, porque tienen que justificar los fines de sus actos (RCAE).

—Maestra, yo he comenzado a aplicar eso de preguntarles a mis niños el “para qué” de las cosas —le responde Jaz—. Definitivamente así van aprendiendo los niños, relacionando lo que ven en el salón con las experiencias del mundo. Una de mis niñas supo distinguir entre izquierda y derecha porque se acordó de su papá cuando va manejando, porque dice “le da vuelta a la izquierda, le da vuelta a la derecha” (RCAE).

—Es comprensible que los niños potencien su aprendizaje cuando lo visto en el aula tiene vinculación con lo que ven fuera de ella— agrega Andrés—. ¿Sí ven estas tarjetitas que tienen imágenes y su palabra o letra? Si una de ellas muestra un avión, por más que los niños conozcan el concepto de avión, no necesariamente comparten el mismo marco conceptual sobre ese avión (RCAE).

Recordando el ejemplo del avión, me parece que, aunque algunas personas piensen que la “sobrecontextualización” es burda e innecesaria, desde mi punto de vista sí que hay una diferencia sustancial entre saber lo que es un avión, ver pasar un avión, haber oído de un avión, subirse a

un avión, viajar en avión, experimentar el avión (ESC). Cassany y Aliagas (2009) explican cómo se dan las tres dimensiones de la literacidad en eventos letrados aparentemente cotidianos, acaecidos en momentos y espacios que configuran las funciones del código escrito, sus implicancias, sus interpretaciones e interacciones históricamente situados. Desde una perspectiva lingüística, el mensaje se materializa en la lengua, sea ésta la española o catalana; cognitivamente englobamos la oración y la vinculamos con una situación referencial a partir de la identificación de quién emitió el mensaje, dónde, cuándo, cómo, ¡pero eso no basta!, pues el contexto no se hace solo, no lo adivinamos espontáneamente desde el registro, sino que se articula en conformidad con nuestra semántica social —ya explicado desde la sociolingüística—.

—*Aprendemos cuando queremos sin ser forzados*— insiste Vane, quien apuesta por una didáctica de la literacidad que no deje de lado el desarrollo temprano del lenguaje no convencional—. *Mi hijo leyó a los tres años, pero su acercamiento a la lectura, a diferencia del que tuve yo, fue por medio del juego, del acercamiento, de poco a poquito, a los libros. Algunos dicen que él aprendió por ser hijo de maestra, pero no creo que sea el único factor. Yo debo leer hasta dos veces para comprender lo que estoy leyendo, pues mi acercamiento, como les he dicho, fue angustiante, mecánico y repetitivo. Nunca nos enseñaron a pensar la codificación y comprensión como momentos orgánicos de un proceso de aprendizaje continuo (RCAE).*

—Visto de esa manera, *que el texto tenga significado por sí mismo es una afirmación hecha desde una perspectiva positivista. Estamos serruchándole el componente hermenéutico a nuestra lectura de textos. Así hemos aprendido a leer, a las prisas, porque así tenía que hacerse. Yo pienso que la lectura tiene que ser artesanal. Husserl, un representante de la fenomenología moderna, hablaba del Lebenswelt; una equivocación común es traducir este término alemán como “mundo-vida”, como si fueran dos cosas separadas, pero no: la palabra significa la unidad del mundo y de la*

vida, porque el objeto no está desligado del acto, no son independientes. Si entendemos así el Lebenswelt, vivimos una vida intencionada. En el campo de la enseñanza, el acto y el objeto de la lectura debe plantear una intencionalidad. Acaso ésta será una explicación provisional, filosófica, de lo que yo entiendo del asunto de la literacidad (RCAE).

Debemos insistir en que leer y escribir no pueden ser actividades sin un gancho o elemento atrayente, tenemos que incentivar la práctica letrada con sentido. Como han referido las maestras de esta comunidad, también pienso que “la escuela no es el único lugar donde se aprende a leer y a escribir” (Cassany, 2009, p. 159). Por lo general, las consideraciones sobre literacidad se encaminan hacia la consolidación de la cultura letrada hasta la perspectiva lingüística. Ello es importante, pero hay más elementos importantes que no debemos excluir. Los niños, a su manera, pueden comunicar sus impresiones del mundo por medio de dibujos, que ya es una forma de escritura del mundo. La formación en literacidad debe comprender los fines de cada práctica social de lenguaje. Si enseñamos a leer y a escribir, tenemos que insistir en cuáles son los propósitos de nuestros procesos comunicativos (Pérez y Roa, 2010).

—Desde preescolar decimos "los niños leen", como mencionabas ustedes— refiere Vero, pensando en su experiencia anterior como docente de preescolar—; yo le pongo un cuento al niño y él me está diciendo una historia y de alguna manera es coherente y está hilando todas sus ideas. Lo mismo con la escritura. Hay muchos niños que hacen puras bolitas y palitos, pero eso es un escrito. Digamos que el reto es que esa escritura y lectura, no convencionales, se desarrollen hasta ser convencionales, que sea de acuerdo con lo que todos conocimientos, con el lenguaje, con el idioma, con los códigos que compartimos todos (E1).

Es posible crear ese ganchito lector y escritor desde muy temprana edad. Los niños pueden ser «autores» antes de escribir convencionalmente. Enfocarse en exceso en la ortografía sólo hará que

el infante de aburra. “Es más sensato potenciar lo creativo: imaginar historias fantásticas, contar secretos a un diario íntimo, comunicarse con amigos lejanos, desmenuzar los sentimientos confusos” (Cassany, 2009, p. 161). La práctica educativa se debate entre una estira y afloja, entre la voluntad y las limitaciones burocráticas e institucionales, entre lo que «yo conozco» y lo que «podría conocer si escuchara antes de hablar», entre «no puedo hacer esto» y «lo haré, aunque no sea la regla». Era claro que podíamos hablar sobre lo importante del vincularse con el medio, de leerlo, de escribirlo, mas, ¿qué hacemos con esto que sabemos?

—*Yo tengo una experiencia sobre la Biblia y la educación de mi hijo*— de pronto, Vane se acuerda de una situación de diálogo que acaeció con su hijo mayor, que en ese entonces tenía alrededor de 3 o 4 años de edad—. *Creo que ya les conté antes que mi hijo aprendió a leer muy pronto, y a veces también leía cosas como Gabo. Mi niño estaba en el kínder desde hace mucho, en la modalidad de maternal.*⁶¹ *Una vez, platicando con un compañerito, discutieron y mi hijo regresó bastante enojado. Se habían peleado porque ese niño le dijo al mío que Dios no existía, y mi niño decía que sí. Después, lo que hicieron las maestras fue mediar una especie de debate. Mi hijo se llevó su biblia y el otro tenía que llevar su evidencia. Me parece que trajeron a un padre y a una persona que tuviera una posición contraria (RCAE).*⁶²

⁶¹ Al menos en Ciudad Juárez es común la existencia de los denominados “maternales”, que es un nivel educativo previo al preescolar al que se acude antes de los seis años. A diferencia de las guarderías, en los maternales se introduce la experiencia escolar desde mucho antes, privilegiando actividades para afinar la motricidad o el diálogo, sin caer en la rigidez o exigencias comunes de la educación escolarizada. Sólo he visto que esto exista en los colegios particulares.

⁶² Entre todo el material que recopilé para compartir con mis compañeros de la CAE cavilaba la idea sobre si era posible tratar a les niñas como personas críticas. Hay un reportaje de El Español (2017) en el que Sergio Díez, coordinador de las Escuelas de Filósofos de los Colegios Brains, nos muestra cómo trabajar el pensamiento crítico hablando de temas que se soslayan en el diálogo con las infancias: la idea de la justicia y de la verdad, la muerte, los dioses de diferentes religiones, el ateísmo, el amor, la familia. Por su parte, Suzanne Lebeau (2020) dice, a partir de su experiencia en el ámbito teatral enfocado en les niñas, que el adulto es, apoyado en el adultocentrismo que valida la arbitrariedad de sus concepciones en relación con la niñez, quien moldea lo que es apropiado o no para las infancias: “Si cada espectador es único, cada uno de los adultos que deciden es igualmente único, y cada uno de esos adultos responsables tiene su concepto de lo que es un niño, de la relación que él quiere establecer entre el arte y el niño, del margen de maniobra crítica que está dispuesto a permitir al niño” (Cátedra Ingmar Bergman UNAM, 2020, 22m56s)..

—*¡Es un debate!*— responde Andrés con grata sorpresa—. *Los niños pueden debatir, cómo no. Pueden hablar de temas que nosotros siempre les estamos censurando. Pero tenemos que analizar en qué condiciones podemos crear estas didácticas* (RCAE).

—*Es que eso es verdad, pero toda escuela enseña conforme a los recursos que posee*— responde Vero, localizando la pregunta al contexto de su experiencia escolar—. *En mucho de lo que leemos se menciona que disponemos del recurso de los Libros del Rincón, pero no todas las escuelas los tienen. En realidad, todas las personas enseñan con lo que saben y tienen, aunque, en teoría, hacemos lo que nos sugiere la SEP*— Vero realiza el gesto de las comillas con los dedos medio e índice de ambas manos—. *Por otra parte, me queda claro que los niños deben leer lo que les atrae. Como les he dicho anteriormente, yo suelo leer novelas románticas, y éstas pueden ser bastante amplias. He tenido la experiencia de niños que no cumplen sus tareas de lectura, pero he descubierto que son capaces de leer otro tipo de obras, como esas historietas de anime⁶³ o los libros de Harry Potter, que no son libros chicos, sino que son de este calo* (RCAE)— Vero emplea nuevamente sus manos para darnos a entender la magnitud de sus aseveraciones—.

Quizás Vero no descubría el hilo negro, pero mi visión estaba influida porque ésas eran las conclusiones a las que llegábamos los estudiantes de letras cuando discutíamos sobre la pedagogía y la didáctica de textos literarios para diferentes demográficos, incluidos los niños. Cuando se piensa en los niños, inmediatamente se busca que el texto tenga un contenido que lo legitime, lo cual suele textualizarse como una moraleja. Mi hermana me preguntaba, por ejemplo, por cuentos “educativos” para mi sobrina que en ese momento estaba a punto de nacer. ¡Era importante, como hablaba

⁶³ Vero aquí se refiere al *manga*, que se conceptualiza comúnmente como la “historieta japonesa”. A diferencia de los cómics, estos portadores de texto se leen de derecha a izquierda y suelen publicarse en blanco y negro —tal como en la historieta mexicana, cuyos ejemplos más representativos son Kalimán, Lágrimas y Risas o las primeras ediciones de Memín Pinguín previas a las posteriores reimpressiones a color—. Sobre la cuestión del manga hablaré un poco después, cuando describa con más detalles lo que viví en mi trabajo de observación-participante en las escuelas.

Cassany de sus vecines, que mi sobrina leyera, sí o sí! No obstante, esas expectativas hablan más sobre nosotros y la forma en la que enmarcamos los procesos letrados.

—Fíjate que a mí me gustaba leer las tiras cómicas de los periódicos que compraba mi papá— dijo Vane—. *Mis hermanas leían cuentos de princesas, pero a mí nunca me gustaron, como que siempre me incliné más hacia lo político (RCAE).*

En un estudio realizado en Australia (Lee y Collins, 2009) que exploraba la influencia que tenía los libros de texto en los primeros años de formación sobre los estereotipos o problemas relativos al género; revisaron cuáles eran los estereotipos más comunes en los que caían los autores de los textos e identificaron algunos rasgos que siguen denotando un sesgo de género, aunque consideran que no sólo basta el tratamiento bibliográfico de los materiales para reducir las brechas de género, dado que la responsabilidad también recae en cómo los docentes guían los textos, cómo los leen, cómo los cuestionan, entre otras cuestiones sugestivas.

—Creo que es importante tener hábitos de lectura, pero también reflexionar y analizar lo que leemos: ¿cuál es el propósito y qué puedo hacer con lo que tengo? —Vero argumenta e incorpora en su participación una definición transversal de las discusiones habidas en este apartado reflexivo de resultados—. De alguna manera es la base para el abordaje de todos los contenidos... y hasta para tu vida cotidiana; ves una nota en Facebook, lees el encabezado, pero no te metes a la nota, y ya estás tú haciendo todo un chisme; no te das cuenta de que tal vez el título era nada más para llamar la atención. Creo que a veces no nos tomamos ese tiempo para realmente leer y conocer del tema y solamente nos vamos por lo más superficial, lo más rápido. Hay cosas que te exigen más, como las cuestiones académicas o muy técnicas, además de que leer involucra investigar y reflexionar (E2).

Por lo tanto, la literacidad crítica, como se ha entendido desde las corrientes freirianas (Freire, 1997, 2003, 2005), contendrá el germen para aprender a leer el mundo en tanto se genere un desarrollo de la decodificación (lingüística), la comprensión (cognitiva), el reconocimiento metacognitivo de las partes que constituyen la semántica social del evento letrado (sociocultural) y, en última instancia, la amalgamación no jerárquica de dichos factores para la consecución de una lectura *crítica* que deleve las contradicciones, motive políticamente —aunque haya “académiques de la neutralidad” que tomen esta afirmación como panfletaria— y conduzca a una reflexión profunda sobre la realidad inmediata y —potencialmente— y la que aparentemente no se vincula con nosotros.. Así, la literacidad crítica se revela como un proceso dinámico e interconectado que va más allá de la mera decodificación de palabras y se sumerge en una comprensión holística de la realidad social y cultural.

Se bosquejan propuestas didácticas para la enseñanza de la literacidad con perspectiva crítica creando un coloquio plural —dadas las diferencias en historias de vida grados en los que se enseña procedencia geográfica de las escuelas— que desemboca en una construcción curricular de carácter grupal que se ajusta a los fines esenciales de transformación de la práctica mediante el aprendizaje y la generación de conocimiento colectivo.

—*Quiero pensar todo esto que hemos estado hablando, pero en términos de construcción de estrategias didácticas* —agrega Andrés con la intención de aterrizar los frutos de nuestros diálogos—. *Creo que no debemos caer en la trampa de que existe un problema en el salón o de quién sabe cuál método se use para enseñarles a los niños la lectoescritura (RCAE).*

Se genera un murmullo general en la sala. El mensaje de Andrés es tan desafiante como atrayente. Pero tiene un punto. Por lo común, cuando se habla de lectoescritura, o de los problemas de su enseñanza, las personas se interesan en los supuestos métodos para leer y a escribir. Sin embargo, la preocupación sobre las deficiencias quizás no descansa en si se usa o no un método mágico

universal que evidentemente no existe. Cuando hablamos sobre el déficit, Halliday (1982) nos explicó que el problema no era de tipo lingüístico, sino social.

—Es que todo tiene que ver con la finalidad— concede Vero—. Tal vez sí es necesario contextualizar, pero no debemos descuidar la fonética o el trazo. Tenemos que enseñar lo tradicional y también hacer actividades con finalidades y objetivos claros. Por ejemplo, diarios de filosofía donde los estudiantes puedan escribir sus reflexiones sobre equis tema. También se pueden cuestionar los textos, ¿verdad? Tomar alguno de ejemplo y cuestionar valores o estereotipos como el amor romántico o la figura de la mamá. Porque más allá de hacer unos u otros cambios para llevar la clase hacia algo crítico, yo creo que los métodos se acumulan y no necesariamente hace que unos sean malos o buenos. Muchas cosas sólo cambian con los sexenios, dependiendo de qué cambios insignificantes les hagan a los planes. Que si éste es constructivista, que si éste crítico...

En Estados Unidos se ha documentado la constante preocupación de las autoridades adultas por elaborar un método que sea más eficiente para la enseñanza de la lectura y la escritura. Cuando Lutero vivía, más o menos por los 800 años tras el nacimiento de Jesucristo, se utilizaban columnas con combinaciones de letras (consonantes y vocales) como «ab-eb-ib» para enseñar fonética, y unos 700 años más tarde se popularizó la técnica de acoplar una letra del abecedario y una imagen de un objeto, animal o planta que inicien con esa letra, como «A de Asno » o «B de Bote». El conocimiento de la letra y la asociación con su fonema se convirtieron en la tarea imprescindible que el profesorado o colonizador debía iniciar para encaminar al estudiantado o a los colonizados por los senderos de la lectura y la escritura. La idea de dominar la lectoescritura desde la base a través del signo gráfico y la asociación fue vista como idea universal en el manual *The New En-*

gland Primer, texto ampliamente difundido que fue diseñado para la enseñanza de la lengua inglesa en las colonias establecidas a lo largo del territorio que hoy conocemos como Estados Unidos de Norteamérica (Cohen, 1997/1972).

En los territorios colonizados por la corona española se dio también una conquista tanto espiritual como intelectual. La labor de evangelización en el “Nuevo Mundo” se legitimaba en Dios y en el sacro deber de sus hijos por extender la mancha feligresa en territorios “bárbaros”, “paganos”, sin Dios. Se auxiliaron con mantillas y silabarios, y entre estos se destaca el silabario de San Miguel. De lo “sencillo” a lo “complejo”, el silabario iniciaba con la memorización de las vocales y continuaba con la conjunción de consonantes para formar las sílabas y después memorizarlas (Muñoz, 2017). De hecho, la progresión de las consonantes enseñadas era bastante similar a lo que hacen las maestras en la maduración inicial de la literacidad: *al igual que ese silabario colonial, [las docentes] inician con letras como la «m», la «p» o la «b» para saltar a la «d» o «r», luego a la «z», «c», «g», «j» o «h», letras que suenan igual y que operan bajo distintas reglas ortográficas o, como en el último caso, que no hacen ningún sonido, la norma española de la “hache muda” (ESC).*

Subrayo que en los tiempos de la conquista se empleaba un método de lectoescritura que no perseguía otro fin que evangelizar a las personas e introducirlas a la lectura rudimentaria de textos sagrados, o, por lo menos, las oraciones y los rezos para ejercer los ritos católicos. Si pensamos en lo que decían Vero y Andrés, esa escritura no tenía una finalidad, y si la tuviera, no sería una finalidad emancipatoria ni crítica. Nadie en la vida real se ajusta a un método específico. A veces se parte de lo particular para llegar a lo general, otras veces desde lo global hasta las pequeñas partes, pero, al final del día, “¡ambos enfoques funcionan bien cuando se tienen buenos maestros...! En la práctica, no ha habido una dicotomía entre fonética-no fonética... Lo que [...] se

necesita es una mejor comprensión de las diferencias individuales que afectan todo aprendizaje” (pp. 186-187).⁶⁴

Sugerí que esbozáramos algunas ideas para acumular pedacitos de estrategias y ver qué nos puede servir con el día a día. De manera general y suscita, podemos trazar una estructura de lo que se propuso para no sólo aplicar estrategias de literacidad crítica, sino también posibilitar el desarrollo de estas didácticas. En primera instancia, consideramos que no era necesario reelaborar significativamente las planeaciones de clase, porque una forma micro de abordar la literacidad crítica, mientras aún no profundicemos nuestro entendimiento de la organización curricular y sus tiempos —recordemos que hay todo un leviatán ideológico muy molesto, como un monstruillo de ahí comprenderá—, se pueden crear oportunidades con los elementos que ya se tienen en el salón. Por esa razón, proponemos estrategias como hacer espacios en el aula para hacer lecturas grupales de cuentos negociados con los niños (Aceves-Azuara y Mejía-Arauz, 2015), el uso de redes digitales (Vargas, 2015), elaboración de cartas a compañeros, amigos o familiares (Suárez, 2013; Cassany y Aliagas, 2009) o escribir poemas, canciones o cuentos por equipos o de forma grupal a partir de la palabra generadora (Freire, 2005).

En segunda instancia, uno de los problemas que mencionan las docentes en relación con su trabajo es el espacio y su aforo. *Una de las características de la educación moderna es ésta: arrejuntar a la mayor cantidad de alumnos posibles y enseñarles a todos. ¿Acaso no es ese uno de los fracasos*

⁶⁴ Amorós (2014) hace una diferenciación básica entre métodos sintéticos, analíticos y mixtos y hace una descripción general de los mismos. En resumen, el método sintético se vincula con la correspondencia entre fonema y grafema, y aunque su eficacia radica en la “rapidez” con la que se alcanza a leer y a escribir, suele favorecer la memorización acrítica y la mecanización de los procesos de codificación y decodificación, lo que desemboca en poca comprensión; el método analítico, por su parte, potencia la comprensión, la percepción visual de la palabra o frase e incentiva la socialización, pero requiere de más tiempo —algo indeseable para muchos actores del ámbito de la educación— y propicia los descuidos en la ortografía o en el orden de las partes del sintagma. Los métodos mixtos se explican por su denominación: en una u otra medida se emplea el sintético y el analítico, en un vaivén consistente entre lo particular y lo general.

del sistema educativo? De ahí llegamos a un consenso muy interesante en relación con la cantidad de niños que había en el salón durante el regreso a clases después del proceso paulatino de la Nueva Normalidad en México. El Gobierno de México ejecutó la Estrategia de Regreso a Clases Escalonada en aquellos estados iluminados por la luz verde del semáforo epidemiológico. Esta modalidad híbrida separaba a los niños en dos grupos; el primero de ellos iba a la escuela en los primeros dos días, luego se quedaban en casa los días restantes mientras acudía el otro grupo. Los viernes se aprovechan para atender únicamente a los niños que presentan BAP (o rezago o déficit, si el lector aún lo prefiere). Las maestras aseguran que trabajar de esa manera fue mucho más fácil, que la atención que le daban a cada niño era mayor, que los temas se abordaban con soltura y que, en términos generales, el proceso de enseñanza y aprendizaje resultaba más completo, satisfactorio y eficaz (RCAE) (Tabla 9).

Tabla 9

Orientaciones generales que cada miembro de la CAE propuso para hacer procesos de enseñanza de literacidad más críticos

Participante	Estrategia	Descripción, ventajas o limitantes
Andrés	Separar a los grupos en dos partes y retomar la educación híbrida	Pese a que las dificultades fueron extremas, se avizoraron algunas áreas de oportunidad tras el periodo pandémico. Las maestras consideraran la posibilidad de la enseñanza híbrida, es decir, volver a la modalidad propuesta por la Estrategia de Regreso a Clases Escalonada. No obstante, el proyecto tiene que ser aprobado por directivos. De momento, se sugiere gestionar ciertas jornadas escolares con docentes de educación física o artes para atender a dos mitades del grupo; mientras unos reciben una clase, los otros reciben otra. El funcionamiento de esta estrategia requiere de la cooperación de otros profesores y del director para hacerla funcionar. Algunas de las propuestas que siguen, como los círculos de lectura o la creación de una canción, potenciarían su efecto si se permitiera la división del grupo.
Jaz	Círculos de lectura guiada	Jaz propone organizar círculos de lectura. Aquí cobra importancia la organización espacial del salón; se forma un círculo con las sillas y los niños negocian la lectura de un cuento con la maestra. Para la lectura, Jaz menciona que: <i>“usaré libros que no sean de Disney o de ese tipo; mejor usaremos los libros de la biblioteca o los que nos vamos rotando cada año por salón, que, muchos de ellos, son de los Libros del Rincón (ESC)</i> . En algún momento, la maestra les lee, pero la intención es que los niños sepan que pueden leer. La idea no es que <i>“aprendan a leer en voz alta”</i> (aunque ésa sea una ventaja adicional), sino devolver a la lectura su carácter colectivo. La lectura es guiada y se apoyan en libros ilustrados y los niños desarrollan la historia con lo que pueden ver y lo que puedan leer. Sugerí que se enriqueciera la actividad por medio de preguntas (Luke, 1996) que relacionen lo leído con los sucesos de sus vidas, noticias de la comunidad, qué sintieron, qué entendieron, etc. Aplicado a otros grados que ya no estén en su aprendizaje de la literacidad inicial, es posible leer textos y hacer cuestionamientos más complejos y reducir la directividad.
Vero	Club de lectura en <i>Whatsapp</i>	La maestra Vero se dio cuenta de que sus alumnos sabían usar las plataformas digitales, como <i>Whatsapp</i> . Pensando en tareas que no consistieran únicamente en redactar, se propone fundar un club de lectura para explorar la multimodalidad en la enseñanza de la literacidad, erigiendo un puente entre literacidad académica y aquellas que surgen de las interacciones en espacios de <i>streaming</i> o <i>Tiktok</i> y conferir un margen de libertad que no está en sus manos en el espacio físico. Se pretende organizar una vez por semana y que, de forma grupal, se elija un libro. Se espera que puedan realizarse ejercicios de rol, de forma que los niños lean y graben notas de audio para mandarlas a un grupo.

Vane	Cartas a amigos, familiares	<p>Vane toma la idea de la carta, pensando en explicar para qué es una carta, a quién le envías una carta, cómo se estructura una carta, dónde se envían cartas, en qué contextos de la vida real lo hacemos, etc. Después, convoca a los niños a escribirle una carta a las personas que más quieren sobre lo que aprendieron en la escuela ese día, cómo se sienten o un mensajito positivo. La idea es que los niños entreguen su carta, puesta en un sobre con adhesivo, para entregársela a su ser querido después de la escuela. Vane ha pensado en la posibilidad de expandir el ejercicio e involucrar a profesoras de otros grupos para crear una red de correspondencia a nivel escuela. Los niños en este momento no escriben ni leen de forma convencional, pero la intención es establecer las condiciones adecuadas para que los niños, antes que <i>aprender a leer y a escribir</i>, sientan que tienen una intención para hacerlo.</p>
Gabo	Entiende el género y crea tu propia canción	<p>Hace unos días platicábamos con unos compañeros acerca de los géneros musicales que son vistos como “incultos” por una combinación de clasismo y elitismo —usualmente van de la mano—, lo que nos llevó al tema de los «corridos tumbados» y su escucha cada vez más extendida por parte de niños y jóvenes. Un compañero llamado Erick organizó una estrategia didáctica que adoptaré, haciéndole algunas modificaciones. Antes de introducirse a la creación de la “rola”, es importante crear una conversación en torno al género en el que se quiere componer. Mi sugerencia es que, entre todos, se definan las características del corrido tumbado, en vista de que se trata de un género discursivo con sus propias convenciones, crear una lista de cantantes y canciones famosas del género y de dónde vienen, de qué tratan las canciones, qué dicen, revisar las letras en internet y encontrar sus semejanzas y diferencias. Una vez hecho esto, se pasa a la actividad de escritura: consistente en crear una canción a partir de la palabra generadora. Se plantea, por ejemplo, “gobierno”, y, de ahí, persuadir a los estudiantes a hacer una lluvia de palabras, que puedan rimar —aunque pueda existir el caso de que quieran desobedecer la métrica de la canción— y que se relacionen con sus vidas.</p>

Elaboración propia

[CIERRE]

Nosotros, por nuestra parte, hablamos un poco más sobre nuestros quehaceres, nuestras vidas personales y compartimos anécdotas chistosas que rompían la solemnidad del encuentro. Ya habría más trabajo en el futuro, eso lo sabíamos. Pero en ese instante, en la serenidad del encuentro, comprendimos la importancia del descanso y la necesidad de permitirnos el ocio como acto revolucionario. La risa resuena en la habitación, rompiendo las barreras que la fatiga había erigido en nuestras almas. Por un instante, me dejo llevar por el torrente de la charla, y mis palabras fluyeron con una soltura desacostumbrada. Era el efecto de la excesiva confianza que se había ido construyendo en ese rincón de camaradería y comprensión mutua.

Así, entre risas y complicidades, damos espacio al descanso reparador y procedemos a cerrar el telón. Reconocimos que no tenía sentido forzar nada en ese momento, que la fuerza radicaba en permitirnos el merecido reposo. En ese ambiente de camaradería, sabíamos que el trabajo tenía su lugar y su importancia, pero también comprendíamos que nuestra propia salud física y emocional debía ser cuidada y preservada.

El ocio, lejos de ser un mero pasatiempo, se volvía una herramienta de resistencia y revitalización en nuestras manos. Y así, nos sumergimos en el abrazo del descanso, dejando que las tensiones y preocupaciones se diluyeran en la suave oscuridad de la noche. En ese instante, nos convertimos en cómplices de la revolución interior que se alimenta del reposo y la risa compartida. Y mientras cerrábamos los ojos, sabíamos que en ese respiro se gestaba la fuerza renovada para los desafíos venideros.

Una tras otra, nos pusimos de pie, liberando un suspiro profundo que llevaba consigo el peso de una jornada interminable. Hubo quien se frotó los cansados ojos, tratando de despejar la bruma

que amenazaba con nublar sus pensamientos. Otros bostezaron, dejando escapar el cansancio acumulado en sus cuerpos maltrechos. En ese instante, nos miramos unos a otros, reconociendo en cada mirada el reflejo de nuestra propia humanidad vulnerable, pero, en el fondo, satisfechos, porque siempre se puede hacer más, pero también se podría hacer nada. No éramos un 0, sino un 1.

IV. CONCLUYENDO, EN GERUNDIO

El título del presente apartado está escrito en gerundio, no en sustantivo “conclusión” el final de la tesis sostenida representa tan solo el final de un ciclo de investigación-acción participativa que, en condiciones ideales, podría desplegarse en una serie de ciclos que den continuidad a la labor de propulsar la criticidad en procesos de lectura y escritura en el ámbito escolar. No obstante, por encima de esta sutileza semántica, en esta parte del documento se da cuenta de un breve repaso de nuestros esfuerzos para dar respuesta a la pregunta medular que orientó las búsquedas, indagaciones y acciones constituyentes de este rico proyecto colectivo. En la misma línea, se ponen de relieve aquellas aportaciones que consideramos más importantes, las limitaciones que retroalimentan el ejercicio y sientan las bases para el refinamiento de próximas investigaciones-acciones, las sugerencias y el planteamiento de incógnitas a resolver en un futuro —esperemos que no muy lejano— y qué nos toca, en la medida de las posibilidades de las que disponemos les diversos trabajadores del ámbito educativo para sumar esfuerzos y materializar nuestras ideas en el vasto, impredecible, experimental campo de la educación.

Reflexiones sobre el estudio: qué se hizo y cómo se dieron los objetivos de la investigación

Este proyecto nació de inquietudes sobre la criticidad, la generación horizontal de conocimiento, cómo entendemos y ponemos en práctica lo que sabemos de y hacemos con la literacidad en tanto actores que indican de manera directa en el hecho educativo de las aulas. Esto condujo nuestra atención al papel de los docentes en la enseñanza de la literacidad, las valoraciones sociales atribuidas a ciertos tipos de códigos en el aula y la comprensión de lo que es la literacidad —¿qué es?, ¿qué conlleva?, ¿qué buscamos hacer con ella?—, así como la lectura de nuestro mundo con el objeto de discernir las contradicciones, criticar y actuar en consecuencia.

Por mucho tiempo se ha considerado al dominio del lenguaje escrito como una de las facultades más importantes de desarrollar y es en la escuela donde reside la responsabilidad. Este aprendizaje de la cultura letrada es medido por exámenes estandarizados que, en el caso de México, arrojan números “preocupantes” y detonan la generación de programas compensatorios cuya utilidad se basa en “arreglar” la avería lectoescritura del estudiantado en estatus de déficit, encasillando la causa, por lo común, en un rezago aislado de otras relaciones y efectos sociales. La cultura de la compensación pasa a ser legitimada por la comunidad escolar y con ello se dota de cierto sentido a las prácticas de la escuela, desde las interacciones entre distintos niveles del sistema educativo hasta la didáctica del profesorado. Concentramos nuestros esfuerzos en la potencia epistémica que alberga el *ser enseñante*.

Además, en atención a la naturaleza utilitarista de la actualización docente —particularmente para promoción horizontal o vertical—, así como de la naturaleza de los cursos ofertados en el Estado de Chihuahua, se avizoró un halo de oportunidad para realizar una investigación sobre la literacidad crítica, en cuanto a la reflexión del fenómeno en sí mismo y su enseñanza en el estudiantado, a la luz de la teoría pedagógica crítica y la sociolingüística. Desde la adopción de un paradigma crítico y emancipatorio, se emprende un proyecto colectivo de aprendizaje y creación de conocimiento en el que se procura la horizontalidad, entendida no como un falso sentido de igualdad clónica sino como entidad educativa y epistémica que produce conocimiento sustentado en experiencias reflexivas. Bajo esa lógica, los empeños de este trabajo se dirigieron a responder *cómo conformar una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica integrada por docentes e investigadores para el desarrollo de un enfoque crítico de la literacidad y su enseñanza el contexto de la educación básica*.

Antes que todo, fue necesario conformar los marcos teóricos y metodológicos sobre los que se sostendría la propuesta de trabajo. La literatura, tanto del estado del arte como de las referencias teóricas, se delimitó a partir de tres categorías centrales, que a su vez orientaron el diseño de la primera fase de la propuesta formativa a lo largo de sus ocho semanas y el análisis de los resultados obtenidos. Dichos ejes se entrelazan orgánicamente: en la pedagogía crítica descansan los valores de la justicia, el análisis crítico y la horizontalidad epistémica, y ésta, en tanto apegada axiológicamente a los valores emancipatorios, ve en la sociolingüística una vía para entender cómo los hechos sociales dan forma a los diferentes registros y sociolectos de los individuos, incluidos los docentes y los alumnos, y cómo estas variaciones lingüísticas obtienen su sustento, en diferentes grados, de las diferencias sociales que alberga nuestra civilización fragmentada por *la clase*, que se hace manifiesta, entre otras consecuencias de la distribución desigual del capital, en el síntoma geográfico de la ubicación de la escuela y su comunidad; asimismo, la detección de una hegemonía lingüística cristalizada en la norma.

No sólo consolida un campo de aceptabilidad de la lengua, sino que extirpa las variantes no estándar ni las toma en cuenta como parte de la enseñanza de la literacidad —ni hace consciente que la lengua, en todo su esplendor y en todas sus formas, podría ser, si es entendida desde sus componentes metalingüísticos, un arma mucho más versátil de lo que suponen las empecinades prescriptivas—. Por si fuera poco: la literacidad *crítica*, como enfoque más dinámico de la cultura letrada, tendrá en cuenta la metacognición de las piezas que componen el sintagma, el desarrollo comunitario de estas habilidades, la generación de preguntas pertinentes al texto —entre líneas— y cómo se diferencian los sociolectos por escrito —haciéndose literacidad—. ⁶⁵

⁶⁵ Como ejemplo burdo, tal vez conviene recordar que la lectura de un cuento como “El cholo que se vengó” (1930), de Demetrio Aguilera Malta,⁶⁵ requiere no sólo saber leer la lengua culta, adecuada a estándares de la corrección, sino también el habla de comunidades periféricas a la norma. Nótese cómo inicia el cuento, intercalando el registro —que

La “elección” del paradigma crítico y participativo-cooperativo constituyó el armazón ontológico, epistemológico y axiológico que guio la construcción conceptual y la ruta de trabajo que se trazó para dar continuidad con el proyecto en dos fases. Éste fue un trabajo que bebió de ambas fuentes —e incluso, fuera de toda sutileza teórica, como si bebiera de una sola—, acentuando el valor de ver más allá de lo aparente, de lo que el *establishment* da por hecho en educación, en lengua, en cultura escrita, y el valor de la reflexividad como alternativa colectiva en la que se dialogan y contemplan los claroscuros de nuestras interpretaciones, creencias y bagajes teóricos sobre la práctica educativa. Así, en un proceso arduo y extenso de dos años, en tanto se articuló la propuesta y se llevó a efecto, se respondieron las preguntas secundarias que nos auxilian a darle solución a la principal.

Construir una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica, con base en el aprendizaje dialógico y la construcción horizontal de conocimiento.

Trabajar como CAE nos proporciona un enfoque que promueve la construcción del conocimiento mediante un diálogo en colectividad y horizontal. En este contexto, cada miembro no solo *aprende conocimiento*, sino que contribuye activamente a *construirlo*, enriqueciéndolo. Aunque hubo señalamientos sobre la falta de mecanismos de evaluación estrictos —de directividad—, resaltamos el efecto positivo de las sesiones grupales, las lecturas y las anotaciones en el diario pedagógico en el fomento de la participación y el diálogo.

es un sociolecto asociado al “cholo” costeño ecuatoriano del primer tercio del siglo XX— y el registro culto de la diégesis omnisciente:

—Tei amao como naide ¿sabés vos? Por ti mei hecho marinero y hei viajao por otras tierras... Por ti hei estao a punto a ser criminal y hasta hei abandonao a mi pobre vieja: por ti que me habís engañao y te habís burlao e mí... Pero mei vengao: todo lo que te pasó ya lo sabía yo dende antes. ¡Por eso te dejé ir con ese borracho que hoy te alimenta con golpes a vos y a tus hijos!

La playa se cubría de espuma. Allí el mar azotaba con furor, Y las olas enormes caían, como peces multicolores sobre las piedras. Andrea lo escuchaba en silencio. (pp. 48-49)

Concordamos en que la *reflexividad* nos ayuda a dilucidar diferentes flaquezas del sistema educativo en su conjunto, comprendiendo los problemas y las limitantes que obstaculizan su solución, y, a través de esa identificación y tratamiento dialógico de dichos fenómenos, no sólo denunciarnos, sino que proponemos diferentes estrategias didácticas para el fomento de la literacidad crítica en el estudiantado; estas proposiciones surgen, además, del análisis concienzudo de los factores lingüísticos que entran en juego en las dinámicas escolares, tanto en las exigencias derivadas de la hegemonía lingüística como en la diversidad sociolectal evidenciada en los estudiantes.

La concreción de la horizontalidad presenta desafíos, pero esta misma disparidad concentra un *corpus* rico de perspectivas, cuya construcción depende de la voluntad de los participantes. En última instancia, destacamos la importancia de someter las experiencias formativas del profesorado bajo un enfoque de IAP que involucre a sus integrantes como individuos teórico-prácticos que puedan lograr una auténtica construcción de horizontalidad en comunidades de aprendizaje.

Identificar nociones vigentes que tienen los docentes participantes acerca de la literacidad, los métodos empleados para su enseñanza y sus experiencias previas.

La investigación reveló una miríada de perspectivas en la educación. Vane, Jaz y Vero aportaron enfoques diversos, reflejando la complejidad del concepto de literacidad en el contexto educativo. Esta diversidad reconoce la literacidad como un concepto dinámico y multidimensional. Además, la investigación destacó la importancia de examinar los métodos de enseñanza y, con ello, datos valiosos para mejorar la práctica, promoviendo un desarrollo más efectivo de la literacidad en el entorno educativo; estas percepciones de las maestras fueron sistematizadas y situadas en el contexto social e histórico.

Las entrevistas iniciales y finales, así como las conversaciones a lo largo del proyecto, revelaron que estas nociones son influenciadas por las experiencias personales y profesionales de los docentes. Además, se observa una confluencia de pensamientos derivados del prestigio social asociado a la lectura y escritura, aunque también se destacó una postura contraria a la visión tradicional de estos procesos, resaltando la comprensión de los textos en lugar de la mera codificación.

Las maestras compartieron que su relación con la lectura y escritura en el entorno escolar se había mantenido en un nivel superficial, centrado en concursos de lectura y ejercicios repetitivos. Se comenzaron a adoptar una perspectiva más sociocultural de la literacidad después de la experiencia formativa de la CAE, reconociendo que ésta es crucial para una visión crítica y cuestionando nociones comunes y deficitarias como el "rezago", que pueden conllevar connotaciones negativas. Además, las docentes Jaz, Vero y Vane, después de la experiencia, tomaron en cuenta problemas comunes en el lenguaje educativo y se dieron cuenta de que el lenguaje no siempre permite evaluaciones generalizables.

Problematizar nociones del profesorado involucrado sobre la enseñanza de la lectoescritura, lenguaje, la práctica docente y complejidad del contexto educativo a partir de una mirada crítica.

La investigación, al abordar críticamente las nociones del profesorado sobre la enseñanza, aprendizaje y procesos escolares que inciden en lectura y la escritura, así como las manifestaciones del lenguaje, la manera en cómo se vincula la práctica docente con la lingüística y los mecanismos de control legitimados por el sistema educativo, resaltamos la importancia de la *reflexividad*, aproximándonos, en colectivo, a la dilucidación de las implicaciones de las prácticas letradas en un contexto educativo que valora determinadas formas de cultura letrada; la mirada crítica que ostentamos nos parece esencial para el desarrollo profesional continuo, mismo que contribuye a la mejora

de la práctica, pero, más aún, a que los educadores sean agentes activos en la transformación de la enseñanza.

La construcción de conocimiento ocurre cuando los paradigmas se transforman de manera interactiva y recíproca. La problematización es horizontal cuando permite a los sujetos repensar y tener influencia sobre sus propias acciones. Éste debe ser un compromiso colectivo y voluntario, evitando imponer verdades absolutas. La problematización se logra a través del diálogo, que puede llegar a ser confrontación reflexiva, de modo que se reconfiguran cosmovisiones educativas sin perder por completo su esencia.

Postulamos, entonces, que la CAE, o, en un sentido más amplio, las IAP, posibilitan un intercambio horizontal de problematización sobre lo que damos por hecho; no fue necesario que yo, como facilitador, impusiera “correcciones” ante los fenómenos discutidos, pues las docentes, dada su experiencia y las contribuciones surgidas de las lecturas y reflexiones hechas en las sesiones organizadas durante la primera fase del proyecto, identificaron los “hoyos” o “defectos” existentes en los distintos niveles del sistema educativo, los estudiaron y diseñamos soluciones que pudieran ser aterrizadas en el margen más próximo de nuestras posibilidades —no decretos, pues aquéllas son cambiantes de acuerdo con las transformaciones impredecibles del hecho educativo—.

Valorar la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica como experiencia formativa y generadora de conocimiento.

La evaluación de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE) no se limita a ser considerada como "válida" o "inválida" en su estado actual, sino que reconoce las áreas de mejora tanto para los participantes como para el organizador del proyecto. Esta retroalimentación se planea utilizar de manera beneficiosa para el desarrollo futuro de la CAE, tanto en la agrupación existente como

en la continuidad del proyecto a través de talleres, trabajo colaborativo y la difusión de aprendizajes en la producción académica y la creación de espacios de diálogo en las escuelas.

Sin embargo, vale la pena aclarar que la no publicación de sus hallazgos no constituye un fracaso per se de la comunidad si se piensa que este ejercicio investigativo no agota en el documento de tesis y la posterior titulación del responsable de proyecto. El valor de la CAE sólo podrá ser ponderado por la comunidad que se beneficie de los aprendizajes y conocimientos construidos sin necesidad de atender valoraciones de terceros —las sugerencias y retroalimentaciones son cosas distintas—. Empero, es relevante considerar los matices, la complejidad del contexto actual y los deseos e itinerarios de los docentes. ¿Cómo reflexionar sobre la práctica si se invierte mucho tiempo en actividades evaluativas sin sentido o si formamos parte de dinámicas administrativas que amputan el ánimo en la labor de la enseñanza? La construcción de conocimiento por parte de la comunidad, compuesta por docentes e investigadores respaldados por instituciones de educación superior, será legítimamente crítica si obedece al designio de sus integrantes y no al de las instancias académicas.

Apreciar la evolución de los docentes que colaboraron en esta experiencia, en cuanto a sus concepciones sobre el fenómeno educativo, la interrelación entre teoría y práctica y la orientación crítica de las prácticas letradas.

La investigación refleja una evolución de los docentes participantes, así como Andrés y yo, en cuanto a nuestras concepciones educativas, la praxis y la criticidad sobre la literacidad, abriéndonos a nuevas ideas y perspectivas sobre enseñanza y aprendizaje, la importancia de una conexión no dicotómica entre fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas y la orientación crítica de las prácticas letradas en su enseñanza y aprendizaje entre pares y con el alumnado.

Con este progreso subrayamos la importancia de oportunidades formativas continuas colaborativas y reflexivas para mejorar las prácticas pedagógicas, con el potencial de impactar positivamente en la calidad del aprendizaje, la generación de conocimiento y el entorno educativo en la medida de lo posible. Vane, Jaz y Vero identifican las áreas de oportunidad para consolidarse como maestras que investigan, pero, al mismo tiempo, reconocen cuáles son las limitantes circunstanciales que entorpecen este ejercicio epistémico. Por esta razón, nos parece importante perpetuar ciclos de trabajo para no hacer esta labor de manera aislada, con independencia de las directrices escolares. Resaltamos, por lo tanto, el valor de las comunidades educativas, tanto desde una perspectiva técnica-instrumental como desde un enfoque práctico en la vida. La CAE no debe limitarse a la duración limitada de esta investigación de maestría, sino que se espera que se desarrolle por medio de ciclos de trabajo de IAP a lo largo del tiempo. Las docentes desean generar conocimiento a partir de sus experiencias en el aula y reflexiones, así como con la publicación académica, que deberá trabajarse en un futuro no lejano.

¿Qué es lo que aporta este estudio sobre IAP y literacidad crítica?

Hacemos hincapié en la importancia de considerar la lectura y escritura como procesos interconectados, influenciados por factores lingüísticos, sociales y culturales específicos de cada comunidad. Aunque la enseñanza de las prácticas del lenguaje es teóricamente uniforme, en la realidad cada aula es un universo propio con diversas mentes de estudiantes y profesores. Este análisis profundo de la literacidad podría no solo teorizar la literacidad en escuelas básicas, sino generar experiencias que se adapten a profesionales interesados. La inclusión del enfoque sociolingüístico explora la convivencia de sujetos que emplean diferentes registros, evidenciando diferencias lingüísticas y cosmovisiones, como en los libros de texto de la SEP.

Esta IAP representa un aporte importante para la realización de experiencias formativas-académicas en colectividad con enfoque en la literacidad, aunque es posible, sin duda, transferirla —con otras propiedades teóricas y metodológicas— a otras ramas del conocimiento —como pudieran serlo las matemáticas—. En el contexto local, no son visibles las propuestas de lectura y escritura crítica, mucho menos aquellas que traten estas habilidades letradas como literacidad; de momento, los trabajos realizados en ese tenor corresponden a la “lectoescritura”, a sus métodos y a los medios para encaminarla hacia el respeto a les demás, la ciudadanía, el enfoque de género, etc.

Con esta IAP proporcionamos un análisis de las prácticas de las maestras, identificando los elementos de las tres perspectivas de la literacidad y después amalgamamos lo aprendido en una serie de estrategias didácticas con enfoque crítico. Más aún, la literacidad no sólo es analizada como todo lo relacionado con el código escrito o como un conjunto de habilidades, saberes y actitudes lectoescritores (Cassany, 2006), sino que teorizamos —tras nuestras evocativas conversaciones— sobre la realidad escolar, las actitudes lingüísticas y el cambio de las prácticas concretas, todo ello aterrizado a la literacidad en cuanto a enseñanza, pero también en cuanto factores extrínsecos que entran en juego.

Teóricamente, este documento no representa una postulación escrita en piedra; más bien se trata de un pequeño ladrillo que puede iniciar un desarrollo robusto de las categorías propuestas o de otras que emergieren en futuras investigaciones. No obstante, es justo decir que, siendo la perspectiva de la literacidad tan reciente, este documento contempla la incorporación del sentido crítico y la consciencia de fenómenos lingüísticos en nuestra comprensión de las prácticas letradas en el aula. Generar más conocimientos empíricos sobre estrategias didácticas en futuras experiencias investigativas enriquecería nuestro entendimiento sobre la enseñanza de la literacidad crítica, o

sobre cómo se pueden organizar las comunidades escolares para llevar a fruición proyectos comunitarios vinculados —y no exclusivamente— con la lectura y la escritura.

Proporcionamos un análisis de las prácticas de las maestras, identificando los elementos de las tres perspectivas de la literacidad y después amalgamamos lo aprendido en una serie de estrategias didácticas con enfoque crítico. La categoría «sociolingüística» es esencial para nuestro entendimiento de la literacidad crítica, pues con ella no sólo nos podemos dar cuenta de la diversidad dialectal de un grupo escolar, sino también entender el trasfondo de las actitudes que se tienen sobre el lenguaje y que legitiman determinadas prácticas del aula o el objeto de las evaluaciones estándar.

En este caso, tan solo el afianzamiento de la CAE requería de una explicación teórica sólida para compaginarla con la orientación emancipativa de toda la tesis. Por esta razón, entendemos que los aportes teóricos son indisolubles de los prácticos. Además de ofrecerle al lector una experiencia que da cuenta del resultado obtenido por una apuesta colectiva, horizontal y reflexiva, sus fundamentos son expuestos y sus falencias sujetas al escrutinio que toda propuesta debe tener para crecer. Se vislumbra más trabajo para la CAE en futuros ciclos de trabajo, por lo que las aportaciones metodológicas sobre qué hacer o no en la construcción de la comunidad sigue en construcción; de cualquier modo, esperamos que el trabajo resulte útil para quienes busquen una guía con el objetivo de echar a andar proyectos colectivos.

En este contexto de veloces cambios, es esencial reconocer que la evolución de la sociedad se refleja también en la transformación de las estructuras lingüísticas. La incorporación del gramema de género «e» surge como una manifestación contemporánea de la necesidad de adaptar el lenguaje a una comprensión más inclusiva de la diversidad sexogenérica. Sin embargo, este cambio no está

exento de desafíos, especialmente en la comunidad académica, donde las normas lingüísticas tradicionales imperan en el discurso —e inadvertidamente en las ideas del género en sí—. Comprender y abrazar estas transformaciones lingüísticas es crucial para fomentar un entorno que respete y refleje la diversidad de nuestras identidades, experiencias y perspectivas.

Áreas de oportunidad para próximas experiencias formativas

De forma panorámica, en el estudio hubo dos flaquezas importantes que representan en sí mismas insumos para proyectos de IAP futuros. Una de estas debilidades radica en la cuestión de la *directividad*. En la CAE exploramos esta alternativa epistémica, quizás con el riesgo de abandonar la rigurosidad en el seguimiento de la estructura sugerida por el facilitador para las reuniones. En los resultados se evidenció esta retroalimentación, así que se tomarán en cuenta los señalamientos para crear un proceso más guiado, pero, al mismo tiempo, se continuará apostando por la horizontalidad en próximos ciclos de trabajo. En mi opinión, no puede subestimarse el poder de la autonomía docente, que sólo puede alcanzarse en el marco de una organización horizontal, desafiante de imposiciones irracionales verticales. Ya sea de forma paulatina o inmediata, en este ciclo escolar o en el próximo, estos rasgos de autonomía simbolizan el esfuerzo diario de las maestras por orientar su trabajo hacia la formación crítica de su alumnado y a profundizar en lo que entienden por literacidad, ya sea en conceptos o en sus aplicaciones.

Una dificultad adicional que requerirá reflexión en proyectos venideros es *la manera en la que se conformó el grupo de trabajo* y cómo se puede experimentar con un esquema similar al de este proyecto —entrevistas, dos fases, ocho sesiones de CAE, más acompañamientos en el aula— en el seno de un solo plantel escolar. Aunque la intención de este trabajo fuera recoger experiencias diversas de contextos similares en cuanto a desigualdades estructurales, lo cierto es que, en cierta medida, se tornaron complicadas las asistencias por la disparidad de agendas o los tiempos de

traslado hacia el punto de encuentro. Convendría, a efectos prácticos y con el afán de optar por otra manera de seleccionar participantes, convocar un ciclo de trabajo en el seno de un plantel escolar y trabajar con docentes, directivos y personal de la escuela. Sería posible aprovechar los espacios de Consejo Técnico para efectuar sesiones de CAE o aterrizar el diálogo al terreno de la literacidad crítica y cómo promoverla tanto a nivel de aula como de escuela y comunidad. Dichas sesiones también podrían abordar técnicas de investigación en el aula, como sugiere Elliot (1995). A continuación, propongo ideas para investigaciones futuras, ya sea que se lleven a cabo por nuestra parte o que sean emprendidas por otros investigadores y docentes con el objetivo de ampliar nuestro entendimiento y eficacia en el ámbito de las comunidades de aprendizaje y epistémicas:

- Trabajar con docentes y directivos de una sola escuela para consolidar un grupo de trabajo más concentrado y donde se puedan atender las demandas de los diferentes alumnados que la atienden. Esto hace más sentido con el enfoque de la NEM sobre proyectos para el aula, la escuela y la comunidad.
- Desarrollar experiencias formativas colectivas como ésta permitiendo la participación de actores de nivel meso, como supervisores y asesores técnico-pedagógicos, con el fin de propiciar redes de trabajo que puedan congeniar y facilitar ciertos procesos de enseñanza de la literacidad crítica o determinadas prácticas de investigación en el aula, respetando, pero a la vez enriqueciendo el trabajo docente.
- Profundizar más en el análisis de la diversidad sociolectal del salón de clases y crear más puentes entre los usos lingüísticos de los estudiantes con el desarrollo de la literacidad académica, así como dar pie a actividad que integren los portadores de texto que el alumnado tiene fuera del aula. Contémplese, además, la diversidad *de lenguas* en el caso de que un niño hable otro idioma que no sea el español.

¿Qué nos toca hacer como actores de la educación?

Las propuestas emergentes de la CAE, como lo son en cualquier otro proyecto de investigación-acción participativa orientado a docentes, están sujetas a limitantes que, inicialmente, pueden estar fuera del alcance de sus actores. Como se observó en los resultados, las constricciones temporales, alimentadas por la dirigencia de individuos de otros niveles del sistema, motivadas por tradiciones o ideas inflexibles, confinan el margen de acción para la concreción de las propuestas pedagógicas innovadoras y críticas ideadas por la CAE. Como refiere Kemmis *et al.* (2014), los docentes que hacen IAP deben ser estratégicos, aún después de dilucidar las contradicciones existentes en las formas de operar dentro del sistema educativo en todas sus dimensiones.

Por lo tanto, es imperativo que los docentes consideren los aspectos culturales, discursivos, materiales, económicos, sociales y políticos y plantear las siguientes preguntas: ¿qué puedo cambiar?, ¿qué sugieren mis compañeros de CAE que podamos cambiar en los contextos en los que nos desempeñamos?, ¿cuáles son las redes que podemos formar dentro y fuera de las instituciones en las que trabajamos?, ¿cómo podemos romper esquemas prejuiciosos entre nuestros compañeros del plantel educativo, tutores de familia y alumnos?

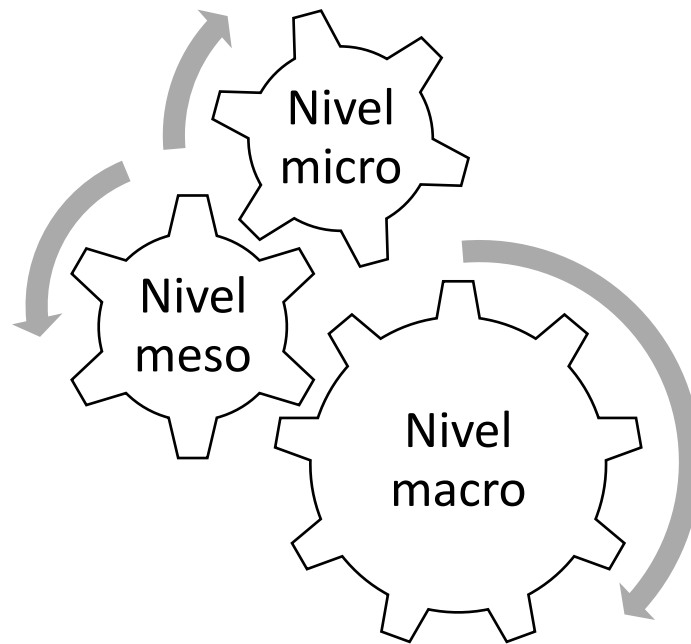
Por supuesto, el cambio sugerido por el análisis crítico de las condiciones educativas no soporta el peso de la viabilidad de los proyectos exprés que se interesan en cuantificar masas para obtener resultados rápidos. Aunque a lo largo del trabajo se ha hecho hincapié en la importancia del magisterio en el trabajo del aula y el alumnado, es menester fundar las bases de un trabajo colectivo, en masa, en todos los niveles, que no se sostenga bajo la premisa simplista de cambios acaecidos de “abajo hacia arriba”, esperando que los maestros transformen por sí solos los paradigmas acríticos de literacidad.

Por añadidura a la acción que puedan hacer los docentes en la medida de sus posibilidades, como producir pequeños o grandes cambios en el aula, escuela o comunidad, la vinculación y acción con los niveles meso y macro del sistema educativo nacional es imperante para la materialización de cambios sustantivos en el currículo sobre enseñanza de la lengua. Los supervisores, quienes forman parte del nivel meso, se encargan “de la intermediación de las acciones y estrategias de política nacional y las escuelas, y realizan tareas de acompañamiento para su aplicación tanto de vigilancia como de control y de recursos” (INEE, 2019, p. 1).⁶⁶

¿Cómo median las instancias de supervisión para construir las condiciones necesarias para la enseñanza de la literacidad con perspectiva crítica? El ejercicio crítico de la enseñanza de la literacidad no sólo depende de la ideación de propuestas innovadoras; estriba, también, en hacer accesibles esos cambios, con tal de hacer patentes los fines esperados de una didáctica crítica de la literacidad. Los esfuerzos conjuntos cuentan. Idealmente, los cambios sustantivos en el funcionamiento del sistema educativo nacional conllevarían una vinculación orgánica entre los distintos niveles que lo conforman, dado que “el nivel meso constituye el entorno inmediato de definición de la situación, de control y de acceso a diversos recursos de los actores [y] tiene incidencia [...] en el nivel micro”, que, en reciprocidad, incide “en la estructura meso, en los resultados de políticas”; asimismo, la participación política de los profesionales de la educación redefine “las reglas del sistema”, mediadas “por las reglas del juego político macro” (Zurbriggen, 2011, p. 203) (Figura 2).

⁶⁶ Tan solo en Chihuahua se registró que una supervisión tenía a su cargo ¡82 primarias! (INEE, 2018). Para más información sobre la necesidad de reducir el número de escuelas por zonas y diseñar alternativas organizacionales para llevar a efecto otras funciones de carácter pedagógico, social, financiero, operativo, etc., véase: INEE (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. INEE. [En línea]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>

Figura 2
Dinámica interorganizacional de los distintos niveles del sistema educativo mexicano



Elaboración propia.

En atención a lo expuesto, y considerando tanto el paradigma emergente de los estudios y aplicaciones de la enseñanza y aprendizaje de la literacidad como los referentes de los que se alimenta el paradigma propuesto por la Nueva Escuela Mexicana y las modificaciones hechas al artículo 3° de la Carta Magna (aún insatisfactorio en contraposición a la incipiente pero rica investigación sobre la literacidad, sociolingüística y pedagogía críticas), se derivan los siguientes planteamientos:

1. A pesar de las limitaciones conscientes que enfrentan los docentes, sus posibilidades de acción pueden ser influenciadas por la colaboración de la dirección de la escuela, la comunidad y otros trabajadores del nivel meso. Sugerimos que los maestros participen en experiencias formativas que no solo proporcionen estímulos económicos, sino que también les permitan dialogar con otros para explorar la diversidad de portadores de texto y sociolectos en el aula y analizar críticamente los

métodos y usos de la instrucción tradicional. Las comunidades de aprendizaje son cruciales para fortalecer la autonomía profesional docente, facilitar la vinculación entre actores diversos y compartir experiencias que contribuyan al aprendizaje y generación de conocimiento sobre la práctica educativa y su influencia en la enseñanza y aprendizaje de la literacidad, considerando que el aula no está aislada de las acciones y pensamientos de otros actores involucrados.

2. “Aparece un espacio, mínimo, una rendija, se abre y se cierra rápido; en ese momento tienes que estar adentro y ahí sí se pueden hacer cosas” (Mitre, 2022, 00:22:00). El Sistema Educativo Mexicano ha adoptado diversos programas de enseñanza de lectura y escritura a lo largo del tiempo, destacándose actualmente en la coyuntura de la NEM. A pesar de representar una oportunidad para fortalecer comunidades de aprendizaje y epistémicas, la implementación enfrenta desafíos políticos, especialmente en regiones como Chihuahua, donde interferencias asociadas a diferencias axiológicas o partidistas entre los gobiernos federal y estatal pueden influir. Destacamos, pues, la necesidad de asumir la responsabilidad del presente y no dar por sentado que iniciativas como la NEM puedan sostenerse en el tiempo ante la complejidad de los roces políticos a nivel macro.

3. Creemos que es importante evitar sobrecargar de trabajo al cuerpo docente y, en su lugar, se enfatiza la necesidad de abordar las condiciones en otros niveles del sistema educativo para facilitar el trabajo en el aula. Se subraya que la continuidad de iniciativas como la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE) se facilitaría significativamente con la colaboración de supervisores y asesores técnico-pedagógicos. Sugerimos que la participación en proyectos de investigación-acción participativa, especialmente en el ámbito de las literacidades, requiere la implicación activa de diversos actores educativos. Resaltamos la necesidad de ampliar el alcance de la CAE a

todos los niveles, generando transformaciones más orgánicas y abarcando una variedad de enfoques para lograr una formación-investigación más diversa y multidisciplinaria.

Cierre: broche de oro, plata o cobre

El campo de los estudios de la literacidad surge en un entorno complejo donde se entrecruzan múltiples fenómenos, impulsando a investigadores y educadores a construir nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la literacidad. A pesar de los estudios previos en literacidad crítica en niveles superiores, hay poca investigación sobre cómo abordarla en la infancia. Sería relevante explorar la formación docente y el impacto de enseñar la criticidad en la lectura y escritura de estudiantes, así como en supervisores y asesores técnico-pedagógicos.

Ante la laberíntica realidad que nos atraviesa y consume, la educación, en todas sus escalas, se relega como este titánico reto abordado desde políticas ~~económicas~~ educativas que priorizan la proyección del economista tecnócrata inserto en las acciones de cuello azul más rampantes del neoliberalismo y en docentes —ahogados hasta el tope de responsabilidades laborales, administrativas y personales— que hacen uso de técnicas para controlar grupos, mantener silencios y evitar debates en servicio de ejecutar un currículum descontextualizado a raíz de una práctica no comprometida. Al final, la tragedia que nos asecha es la pérdida de la afectividad, fraternidad y sororidad entre todas las personas, el componente humano que desprecia la racionalidad de la modernidad, empoderada negativamente por un caminar obstinado hacia una especie de neopositivismo que impregna nuestros quehaceres en muchísimos ámbitos.

La escuela legada por la modernidad sigue siendo, pues —en menor o mayor medida—, moderna, y, en ese sentido, expira los tufos de un reduccionismo dicotómico que imposibilita una comprensión global del fenómeno educativo: la agencia y la multiplicidad de agentes que, mediante actos

conscientes y no conscientes, transforman el escenario. Esto no es para menos, dado que la educación no surge como sistema inherente al mundo, ni su conformación se construye como lo han hecho las piedras y el agua del planeta tierra; es, evidentemente, una *práctica social*, práctica de individuos en conjunto. De ahí que la esperanza se anide en quienes añoran el cambio, o, por lo menos, los cambios más pequeñitos: si la educación, como institución social, está conformada por *personas*, es imposible asumir que en todos los espacios áulicos no se maduren reflexiones sobre la práctica educativa, ya sea docentes, ya sea alumnos. La ciencia, la indagación y el análisis son actos que se nutren de la creatividad y la inteligencia y son posibles gracias a los esfuerzos de quienes nos antecedieron. Esta Comunidad de Aprendizaje y Epistémica *no* es el centro del mundo posible que anhelamos, pero es un nodo, quizás minúsculo, que se entrelaza con otros esfuerzos y que, a su vez, ayuda a que ese universo se expanda. Es una labor paulatina que no gratifica al instante, pero que gesta una *posibilidad*.

REFERENCIAS

- Aboites, H. (2009). *Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación*. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Editorial Homosapien. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap2.pdf>
- Aboites, H. (2010). La educación superior latinoamericana y el Proceso de Bolonia: de la comercialización al Proyecto Tuning de Competencias. *Cultura y representaciones sociales*, (9), 122-144. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v5n9/v5n9a3.pdf>
- Aboites, H. (2021). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder, resistencia y alternativas* (2a ed.). Editorial Itaca.
- Adorno, T. W. (1973). *Negative Dialectics* (E. B. Ashton, Trad.). Routledge. (Trabajo original publicado en 1966).
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2002). *Dialectic of Enlightenment. Philosophical Fragments* (G. Schmid Noerr, Ed.; E. Jephcott, Trad.). Standford University Press. (Trabajo original publicado en 1987).
- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24.1), 31-44. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180003.pdf>
- Aguilera Malta, D., Gallegos Lara, J. y Gil Gilbert, E. (1930). *Los que se van*. Zea y Paladines.
- Amorós, M. (2014). *Avances en la lectoescritura: El camino hacia la diversidad* [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. Zagan. Repositorio Institucional de Documentos. <https://zagan.unizar.es/record/16623?ln=es>
- Araújo, L., y Costa, P. (2015). Home book reading and reading achievement in EU countries: the Progress in International Reading Literacy Study 2011 (PIRLS). *Educational Research and Evaluation*, 21(5–6), 422–438. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1111803>
- Aronowitz, S. (1988). *Science as power. Discourse and Ideology in Modern Society*. University of Minnesota Press.
- Arriarán, S. (2008). Políticas Educativas para cambiar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(1), 271–278.

- Arroyo, J. (2022, 9 de agosto). Sufre Juárez crisis en rutas de transporte: faltan 636 camiones. *Norte Digital* [en línea]. https://nortedigital.mx/sufre-juarez-crisis-en-rutas-de-transporte-faltan-636-camiones/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Bajtín, M. (2003). *Problemas de la poética de Dostoievski* (Bubnova, T., Trad.; 2ª ed.). FCE. (Texto original publicado en 1979).
- Barrera Delgado, P. (2016). La lectura en educación básica: un saber dominante, sometido e híbrido. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46(1), 119–146. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.1.191>
- Bechot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica* (2ª ed.). Ítaca.
- Beljić, I. (2015). La construcción de las identidades lingüísticas: el caso de la variedad andaluza del español y las modalidades meridionales del serbio. *Verba hispanica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 23, 87-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372499>
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control. Towards a Theory of Educational Transmission*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos; FUHEM.
- Brydon-Miller, M. y Greenwood, D. (2006). A re-examination of the relationship between action research and human subjects review processes. *Action Research*, 4(1), 117-128. <https://doi.org/10.1177/1476750306060582>
- Bucholtz, M., Lopez, A., Mojarro, A., Skapoulli, E., VanderStouwe, C. y Warner-Garcia, S. (2014). Sociolinguistic Justice in the Schools: Student Researchers as Linguistic Experts. *Language and Linguistics Compass*, 8(4), 144-157. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12070>
- Butler, J. (2022). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (M. Antonia Muñoz, Trad.). Paidós. (Trabajo original publicado en 1999).

- Caballeros, M. Z., Sazo, E., y Gálvez, J. A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212–222.
- Calderón Noguera, D. F. (2011). Sociolingüística y educación: el habla en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (18), 11-24.
- Calonje, P. (2008). La biblioteca escolar y la formación lectora. *Revista Folios*, (27), 77-89. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345941357007.pdf>
- Camhaji, E. (2022, 3 de julio). Quemado vivo por ser indígena: el brutal ataque contra un estudiante otomí en una escuela de México. *El País* [En línea]. <https://elpais.com/mexico/2022-07-03/quemado-vivo-por-ser-indigena-el-brutal-ataque-contra-un-estudiante-otomi-en-una-escuela-de-mexico.html>
- Canese, V. (2018). Language Ideology as a Conceptual Framework to Analyze Issues Related to Language Policy and Language Education. *Revista Científica de La Facultad de Filosofía*, 6(1), 20–42.
- Cannella, G. y Viruru, R. (2005). *Childhood and Postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. RoutledgeFalmer.
- Cárdenas Pérez, E. (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 29(75), 199–214.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Trad. P. Manzano; 3ª ed.). Morata; Paideia.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Trad. J. A. Bravo). Ediciones Martínez Roca.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Doce demos sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 37-62). Paidós Educador.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Anagrama.

- Cassany, D. y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Paidós Educador.
- Castro, I., y Smith, M. (2011). La escuela pública en México y la definición incierta de la nación. *Cadernos CEDES*, 31(83), 57–77.
- Cátedra Ingmar Bergman UNAM (13 de febrero, 2020). *Suzanne Lebeau: Escribir teatro para niños, una conquista de la libertad*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PGsO4EpmjOU>
- Cerda Gutiérrez, H. (2000). *La investigación total*. Magisterio.
- Cervetti, G., Pardales, M. J. y Damico, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9), 80-90. <http://www.readingonline.org/articles/>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H. y Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, (89), 202-210. https://www.researchgate.net/publication/284012434_The_mediating_effect_of_motivational_types_in_the_relationship_between_perfectionism_and_academic_burnout
- Chavarría-Báez, L., Ruiz Ledesma, E. F. y Palma-Orozco, R. (2023). Efecto de la Educación Híbrida en el Desempeño de los Alumnos de Base de Datos. En N. Callaos, J., Horne, E. F., Ruiz-Ledesma, B. y Sánchez, A. Tremante (Eds.), *Memorias de la Décima Tercera Conferencia Iberoamericana de Complejidad, Informática y Cibernética: CICIC 2023* (pp. 1-5). International Institute of Informatics and Cybernetics. <https://doi.org/10.54808/CICIC2023.01.1>
- Chávez Ordoñez, V. I. (2021). Los niños rebeldes de la literatura infantil. Cuando la ficción subvierte las reglas. En Orozco López, M. T. (Coord.). *Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes* (pp. 55-67). Universidad de Guadalajara.
- Cohen, D. H. (1997). *Cómo aprenden los niños* (Marcela Fuentes, Z. y Cazenave Tapié, E., Trads.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1972).

- Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). *Metodología de la investigación, ¿para qué? La producción de los datos y los diseños*. Teseo.
- Corella, M. (2020). Talking “smart”: Academic language and indexical competence in peer interactions in an elementary classroom. *Linguistics and Education*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100755>
- Corona Berkin, S. (2020). *La producción horizontal de conocimiento*. CALAS.
- Corrigan, P. y Willis, P. (1980). Cultural forms and class mediations. *Media, Culture & Society*, 2(3), 297–312. doi:10.1177/016344378000200307
- Crawford-Garrett, K., y Riley, K. (2016). Living and Learning in the Here-and-Now: *Critical Inquiry in Literacy Teacher Education*. 12(2), 33–55.
- Creswell, J.W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Merrill Prentice Hall.
- Cushing, I. (2021a). Policy Mechanisms of the Standard Language Ideology in England’s Education System. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1877542>
- Cushing, I. (2021b). Policy Mechanisms of the Standard Language Ideology in England’s Education System. *Journal of Language, Identity & Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1877542>
- Dalmaroni, M. (2009). El proyecto de investigación. En Dalmaroni, M. (Coord.), *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica* (pp. 19-59). Cátedra.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The Flat World and Education: How America’s Commitment to Equity Will Determine Our Future*. Teachers College Press.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.). SAGE Publications.
- Diario Oficial de la Federación (2019, 30 de septiembre). *Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa*.

- Presidencia de la República. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019.
- Diario Oficial de la Federación de México (1992, 15 de mayo). *Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992
- Diario Oficial de la Federación de México (2000, 15 de marzo). *Acuerdo que establece las Reglas de Operación del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA)*. Secretaría de Desarrollo Social. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2052246&fecha=15/03/2000
- Diario Oficial de la Federación de México (2008, 22 de marzo). *ACUERDO número 07/03/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Educación Inicial y Básica Comunitaria para el ejercicio fiscal 2021*. Secretaría de Educación Pública. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5614073&fecha=22/03/2021
- Diario Oficial de la Federación de México (2008, 24 de julio). *Decreto por el que se expide la Ley de Fomento para la Lectura y el Libro. Congreso General De Los Estados Unidos Mexicanos*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lfl/LFLL_orig_24jul08.pdf
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7–36.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), pp. 3–26. <https://doi.org/10.11156/aibr.060102e>
- Diker, G. L. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Del Estante Editorial.
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, 52, 150–171. <https://doi.org/10.17227/01203916.7699>
- Drexler, J. (1999). Frontera. En *Frontera* [álbum]. Virigin / EMI.
- Duschatzky, S. (2005). Epílogo. Todo lo sólido se desvanece en el aire. En Frigerio, D. y Diker, G. (Eds.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-149). Del Estante Editorial.

- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Docencia.
- El Español (12 de enero, 2017). *Reportaje | Escuela de filósofos: qué es el amor, la igualdad y la muerte para los niños*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=EA48tFM5uaw>
- Elías Hernández, J. A. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. En D. M. Arzola Franco (Ed.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 59-74). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Elías Hernández, J. A., Cervantes Arreola, D.I., Anguiano Escobar, B. y Altamirano Pérez, L.E. (2021). *Comunidades educadoras: primeros pasos en la construcción de una utopía*. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 19(1), 27-43. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14730>
- Elizaincín, A. (1988). Contacto de lenguas y variabilidad lingüística. En Enrique Hamel, R., Lastra de Suárez, Y. y Muñoz Cruz, H. (Eds.), *Sociolingüística latinoamericana*. UNAM.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación* (2ª ed.). Morata.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (5ª ed.). Morata.
- Esparza, S. y Mazzaro, N. (2018). Variantes de /s/ y ajustes del habla en los asentamientos antiguos y nuevos de veracruzanos en Ciudad Juárez. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 13, 121-150.
- Espinosa, Y., Gómez, D., Lugones, M. y Ochoa, K. (2013). Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo decolonial. En Walsh, C. (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 403-441), Ediciones Abya Yala.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Laia.
- Esva-Schmalbalch, J. y Alzate, J. P. (2011). Cómo elaborar la discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17. <https://www.sccot.org.co/pdf/RevistaDigital/25-01-2011/04ElaborarDiscusion.pdf>

- Excélsior (2011, 20 de mayo). Mañana, la ciudad cambia su nombre será 'Heroica Ciudad Juárez'. *Excélsior*. <https://www.excelsior.com.mx/2011/05/20/nacional/738304>
- Faber, S. (2007). El estilo como ideología: de la Rebelión de Ortega a Los rituales de Monsiváis. En Moraña, M. y Sánchez Prado, I. (Comps.). *El arte de la ironía. Carlos Monsiváis ante la crítica* (pp. 76-103). Era; UNAM.
- Fals-Borda, O. (1991). Some Basic Ingredients. En Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (Eds.), *Action and Knowledge. Breaking the Monopoly with Participatory Action-Research* (pp. 3-12). Practical Action Publishing.
- Feldfeber, M. (2009). Educación "¿en venta?" Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. En *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (pp. 135–161). Homosapiens Ediciones, CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160229021455/cap5.pdf>
- Fernández, S. (1997). Carrera magisterial: ¿Promoción o control docente? En Loyo, A. (Coord). *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)* (pp. 213-234). UNAM; Plaza y Valdés Editores.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-27. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/FernandezyBlanco.pdf>
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de filosofía. Tomo I*. Editorial Sudamericana.
- Feyerabend, P. (2010). *Against Method* (4ª ed.). Verso.
- Figueroa Esteva, M. E. (1997). La variación como diversidad de normas lingüísticas. Notas para un acercamiento preliminar. En Barriga Villanueva, R. y Butragueño P. M. (Eds.), *Varia lingüística y literaria*. Colegio de México.
- Flecha García, J. S. y Puigvert Mallart, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208325>

- Flores Andrade, A. (2017). La Reforma Educativa de México y su Nuevo Modelo Educativo. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 10, (19), 97-129.
- Franco, V. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios*, 42, 139-160.
- Freire, P. (1997). *Política y educación* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Gamboa, A., Muñoz, P., y Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf>
- García Rodríguez, A. A. (2006). La obra múltiple y el productor plural: el proceso creativo del okiyo-e [conferencia]. En Dallal, A. (Ed.). *XXVI Coloquio Internacional de Historia del Arte. El proceso creativo* (pp. 469-490).
- García, R. (1998). Conocimiento del mundo físico: las teorías como guía de la observación. En de la Peña, L. (Coord.), *Ciencias de la materia. Génesis y evolución de sus conceptos fundamentales* (pp. 21-40). Siglo XXI Lectores.
- Gee, J. M. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. St. Martin's Griffin.
- Giacometti, C. y Cortés, R. (2010). *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil*. CEPAL.
- Giammateo, M. (2020). El género gramatical en el español y la disputa por el género inclusivo. *Cuarenta Naipes*, 3, 177-198.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Podere inestables en educación*. Morata.
- Giroux, H. (2018). *Teoría y resistencia en educación* (P. Freire, Pról.; A. T. Méndez, Trad.). Siglo XXI Editores.

- Given, L. M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Sage Publications.
- Gómez López, L. F., Valdés Dávila, Ma. G., y Centeno Partida, M. de L. (2021). Entre la letra y les niños: mediación del desarrollo para la literacidad. *Diálogos Sobre Educación*, 23, 1–23. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.744>
- González, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. PPU.
- Gordo, Á. J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Pearson.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Guevara, I. (2002). *La Educación en México. Siglo XX*. UNAM. Instituto de Investigaciones Económicas.
- Gutiérrez Cabria, S. (1984). Probabilidad, posibilidad, verdad e incertidumbre. *Estadística Española*, 104, 5-22.
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado* (J. Ferrero Santana, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía*. Paidós.
- Haraway, D. J. *Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno* (H. Torres, Trad.). consoni.
- Hernández Zamora, G. (2006). *Literacidad académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Hernández Zamora, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros. ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de Educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hernández Zamora, G. (2010). *Decolonizing Literacy: Mexican Lives in the Era of Global Capitalism*. Multilingual Matters.

- Hernández Zamora, G. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura escrita? *Entre maestros*, 56, 48-58. <https://www.researchgate.net/publication/317040775>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los Nuevos Estudios de Literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>.
- Hernández Zamora, G. y Quesada Mejía, R. M. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75, 40-47. https://doi.org/10.48102/didac.2020.75_ENE-JUN.36
- Heron, J. (1996). *Co-operative Inquiry. Research into the Human Condition*. SAGE.
- Heron, J. y Reason, P. (2008). Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 366-380). Sage Publications.
- Horacio (2008). *Sátiras. Epístolas. Arte poética* (Moralejo, J. L., Trad.). Gredos.
- Horkeimer, M. (2002). *Critical Theory. Selected Essays*. (M. J. O'Connell et al., Trans.). Continuum. (Trabajo original publicado en 1872).
- Hortal, A. (2000). Docencia. En A. Cortina y J. Corriell (Eds.), *10 palabras clave en ética de las profesiones* (pp. 55-78). Verbo Divino.
- Huesca Lince, M. F., Ortega Rodríguez, Y. e de la Rosa, N. V. (2018). El lenguaje incluyente: hacia una cultura de los derechos humanos. *Revista Ciencia Administrativa*, 13, 1-66.
- Huh, S. y Suh, Y. M. (2018). Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, 22(5), 532-551. <https://doi.org/10.1177/1362168817718575>
- INEE (2008). *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas*. INEE. [En línea]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C131.pdf>
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.

- INEE (2019). PG02. *¿La organización de las escuelas por zonas posibilita su atención adecuada y oportuna?* INEE. [En línea]. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PG02a-2014.pdf>
- INEE. (2010). *México en PISA 2009*. INEE.
- INEGI (2019). *Comunicado de prensa núm. 312/19, 12 de junio de 2019*. Gobierno de México. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/infantil2019_Nal.pdf
- Iparraguirre, M. S. y Scheuer, N. (2016). “¿Cómo hablan y escriben mis alumnos?” Concepciones lingüístico-educativas de docentes de nivel primario. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 139–158. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100009>
- Jameson, F. (1971). *Marxism and form*. Princeton University Press.
- Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas-Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K. y Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. INEE.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 107–134. <https://doi.org/10.35362/rie460719>
- Kemmis, S. (1999). Prólogo. En Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (2ª ed.) (pp. 17-38). Morata.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Kleiman, A. B. (2019). Literacy and identities in teacher’s education research in Brazil. *Íkala*, 24(2), 387–416. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a11>
- Kohan, M. (2007). Hay que quitar la mala literatura en la escuela sin remordimientos”. *El monitor*, 14, 22-23.
- Krause, L. S., y Prinsloo, M. (2016). Translanguaging in a township primary school: Policy and practice. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(4), 347–357. <https://doi.org/10.2989/16073614.2016.1261039>

- Kuhn, T. (2010). *La estructura de las revoluciones científicas* (C. Solís Santos, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- La Verdad Juárez (2022, 11 de septiembre). La violencia del ‘jueves negro’ que enlutó a 11 familias permanece en la impunidad. *La Verdad. Periodismo de investigación*. <https://laverdad-juarez.com/2022/09/11/la-violencia-del-jueves-negro-que-enluto-a-11-familias-permanece-en-la-impunidad/>
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Cátedra.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-65). Mino y Dávila.
- Larrosa, J. (2005). Una lengua para la conversación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Coords.), *Entre pedagogía y literatura* (pp. 25-39). Mino y Dávila.
- Latinus (22 de marzo, 2023). *Loret en Latinus: 22 de marzo* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=yn7k9aYKHmE>
- Lawn, M. y Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*, (285), 191-215.
- Lee, J. F. K. y Collins, P. (2009). *Australian English-language textbooks: the gender issues*. *Gender and Education*, 21(4), 353–370. doi:10.1080/09540250802392257
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lincoln, Y. S. y Denzin, N. K. (2018). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5ª ed.) (pp. 29-71). SAGE Publications.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

- Loera González, J. J. y Hernández Olivas, J. (2019). Sierra Tarahumara: Violencia sistemática y conflictos socio-ambientales en Chihuahua, México. *Forum*, 50(4), 21-25. <https://forum.la-saweb.org/files/vol50-issue4/Dossier-5.pdf>
- Londoño Vásquez, D. A. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Institución Universitaria de Envigado.
- López Morales, H. (2004). *Sociolingüística* (3ª ed.). Gredos.
- López, R., y Sandoval, S. A. (2018). La seguridad alimentaria en México: el reto inconcluso de reducir la pobreza y el hambre. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 27(1), 125–147.
- Lozano Ramírez, M. (2010). El sociolecto juvenil: un juego de probabilidades semánticas. *Vigía del idioma*, 21, 1-4. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33191>
- Luján Maccarrone, M. (2022). *Revista Electrónica. Leer, Escribir, Descubrir*, 1(10), 110-115. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss10/10>
- Marcuse, H. (1960). *Reason and revolution*. Beacon Press.
- Marcuse, H. (1974). *Eros and Civilization: Philosophical Inquiry into Freud*. Beacon Press.
- Marín Zavala, J. G. (2016). Enseñanza del lenguaje y nuevos alfabetismos; entre la tradición y la innovación. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 7(13), 21–33.
- Marín Zavala, J. G. (2019). Enseñanza de la literacidad en secundaria desde la percepción de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 28, 31–57. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2598>
- Márquez Hermsillo, M. M., y Valenzuela González, J. R. (2018). Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad. *Sinéctica*, 50, 1–17. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-012)
- Marquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3–18.
- Martínez, A. (1993). El problema del cambio, desde la diacronía al sistemismo. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 2, 113-128.

- Martínez, R. (2010). La exactitud como obstáculo epistemológico. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 1(1), 67-74. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v1i1.528
- Martínez, R. (2011a). Campo científico y terreno epistemológico. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 2(2), 51-59. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.537
- Martínez, R. (2011b). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*. Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- Martínez, R. y Fernández, A. (2008). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto* (Vol. 82). https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3747/1/S2009862_es.pdf%0Ahttp://www.cepal.org/es/publicaciones/3747-impacto-social-y-economico-del-analfabetismo-modelo-de-analisis-y-estudio-piloto
- Marx, K. (2002). *Theses On Feuerbach* (C. Smith, Trad.). Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/>
- Mata, J. C. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, 17–27. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2020.19.30>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (M. M. González Arenas y S. Guardado del Castro, Trans.). Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2003).
- Mejía Reyes, B. y García Zárate, M. de L. (2021). Literacidad: un reto en la formación de docentes de educación básica: *Emerging Trends in Education*, 4(7). <https://doi.org/10.19136/etie.a4n7.4212>
- MEJOREDU (2020). *Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria*. MEJOREDU.
- MEJOREDU (2021). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro. Sistematización de la experiencia educativa. Educación básica y educación media superior*. MEJOREDU.
- Méndez, L. A. (2017). The variant [j] in the Spanish of Ciudad Juárez. *Borealis – An International Journal of Hispanic Linguistics*, 6(1), 243–260. <https://doi.org/10.7557/1.6.1.4102>

- Mendoza Cárdenas, E. y Zúñiga Coronado, M. (2017). Factores intra y extra escolares asociados al rezago educativo en comunidades vulnerables. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(1), 79-92. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.07>
- Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Mitre, S. (2022). *Argentina, 1985* [película]. Infinity Hill; Kenya Films; Amazon Studios.
- Monroy, N. [@aendriago]. (26 de marzo de 2023). Tengo la idea de que un colectivo, así como se crea, debe disolverse. Hay que huir del sectarismo, el dogmatismo [Tweet]. <https://twitter.com/aendriago/status/1637836929000407043>
- Montenegro, M. y Pujol, J. (2008). Derivas y actuaciones. Aproximaciones metodológicas. En Gordo López, Á. J. y Serrano Pascual, A. (Coords.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 75-94). Pearson.
- Montes, M. E. y López, G. (2017). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. *Perfiles Educativos*, 39(155), 162–178. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58062>
- Morales Cárdenas, S., Rodríguez Sosa, M. y Sánchez Flores, E. (2013). Seguridad urbana y vulnerabilidad social en Ciudad Juárez. Un modelo desde la perspectiva de análisis espacial. *Frontera Norte*, 25(49), 29-56. <https://www.redalyc.org/pdf/136/13625606002.pdf>
- Moreno Castañeda, M. (2011). *Por una docencia significativa en entornos complejos*. UDGVIRTUAL.
- Moreno Castañeda, M. (2021). En la búsqueda de una pedagogía regenerativa. En Valencia Aguirre, A. C. y Méndez Huerta, M. (Coords.). *Humanidades y educación. Un diálogo necesario* (pp. 143-169). Universidad de Guadalajara.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Gredos.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* (4ª ed). Ariel.

- Moreno Pineda, E. A. (2018). Configuraciones sociolingüísticas del rálámuli (tarahumara) de Mu-
nérach. *Expedicionario. Revista de estudios en Antropología*, 6, 6-16. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/expedicionario/article/view/15918>
- Mosquera, E. M. y Sito, L. (2019). Current issues, opportunities, and horizons in literacy studies
in Latin America. *Ikala*, 24(2), 219–229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>
- Muñoz Mancilla, M. (2017). Evolución de los procesos de alfabetización en México: de silabarios
a prácticas sociales de lenguaje. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (2), 5-17.
<https://doi.org/10.25965/trahs.476>
- Negretti, R. y Kuteeva, M. (2011). *Fostering metacognitive genre awareness in L2 academic read-
ing and writing: A case study of pre-service English teachers. Journal of Second Language
Writing*, 20(2), 95–110. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.002>
- Oca Navas, E. M. (2002). Libros de lectura de los años treinta. Serie SEP 5° año 1939. *La Col-
mena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*. 131-137.
- Olivera Campirán, Maricela. (2002). Evolución histórica de la educación básica a través de los
proyectos nacionales: 1921-1999. En L. E. Galván (Coord.), *Diccionario de historia de la
educación en México*. Conacyt; CIESAS-DGSCA; UNAM.
- Orozco López, M. T. (2021). Formación literaria y escuela. En Valencia Aguirre, A. C. y Méndez
Huerta, M. (Coords.). *Humanidades y educación. Un diálogo necesario* (pp. 171-195).
Universidad de Guadalajara.
- Orozco, M. T. y Pérez, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad.
Sinéctica Revista Electrónica de Educación, 56, 1–18. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015)
- Ortega Sánchez, D. y Pagès Blanch, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en
la formación del profesorado de Educación Primaria. *Revista de Investigación En Didác-
tica de Las Ciencias Sociales*, 1, 102–117. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.01.102>
- Oudin, A. M., Szilak, S. M., Medeiro, E. J., Radovic, A. M., Ganduglia, M. y Mahiquez, I. A.
(2021). La configuración de nuestro trabajo docente en tiempos de pandemia. Una expe-

- riencia de Investigación Acción Participativa en la Provincia de Misiones. *Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, 2(2), 221-252. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/>
- Paugh, A. L. y Riley, K. C. (2019). Poverty and Children's Language in Anthropological Perspective. *Annual Review of Anthropology*, 48, 297-315. <https://doi.org/10.1146/annurev-Anthro-102218-011224>
- Pellicer, D. (1983). El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria. *Nueva Antropología*, 6(2), 83-106.
- Percio, E. del, y Palumbo, M. M. (2015). Lo político y las políticas en materia educativa: el rescate de la fraternidad. En C. Tello (Ed.), *Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico* (1ª ed., pp. 125-141). Red de Estudios en política educativa.
- Pérez Pulido, L. A. y Romo Aguilar, M. L. (2022). Planes de desarrollo urbano: instrumentos de legitimación en la expansión urbana de Ciudad Juárez, Chihuahua. *Estudios demográficos y urbanos*, 37(1) [en línea]. <https://doi.org/10.24201/edu.v37i1.1924>
- Pérez, M. y Roa, C. (2010). *Prácticas sociales del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación.
- Periódico Oficial del Estado. Diario Oficial de la Federación de México (1997, 27 de diciembre). *Ley Estatal de Educación*. <http://www.congresochoihuahua2.gob.mx/biblioteca/leyes/archivos-Leyes/1259.pdf>
- Peza Casares, M. C. (2020). Interpelaciones de las metodologías horizontales para pensar las condiciones de posibilidad de una ciencia mexicana. En Cornejo, I. y Rufer, M. (Eds.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 147-177). CLACSO.
- Phyak, P. (2021). Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 267-268, 219-233. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0104>
- Polit, D.F. y Hungler B. P. (2000). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6ª ed). Editorial Interamericana.

- Pozo, J. I. (2021). *¡La educación está desnuda! Lo que deberíamos aprender de la escuela confinada*. Ediciones SM.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101. <http://invexped.udistrital.edu.co:8080/documents/40587/88535/educacion+neoliberal+y+quiebre+educativo.pdf>
- Pulido Chaves, O. O. (2017a). Política pública y política educativa: una reflexión sobre el contexto. *Revista Educación y Ciudad*, 33, 13–28. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1641>
- Pulido Chaves, O. O. (2017b). *Referentes Conceptuales. SISPED*. <http://www.idep.edu.co/testsisped/wp-content/uploads/Referentes-conceptuales-SISPED-2017.pdf>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). CLACSO.
- Reich, W. (1970). *La psicología de masas del fascismo* (V. Carfango, Trad.). Farrar, Straus y Giroux.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play. Constructing an Academic Life*. Rutgers University.
- Ríos, C. v. (2018). Toward a Corridista Consciousness: Learning From One Transnational Youth's Critical Reading, Writing, and Performance of Mexican Corridos. *Reading Research Quarterly*, 53(4), 455–471. <https://doi.org/10.1002/rrq.210>
- Rodríguez Suárez, S. (2013). La técnica de correspondencia escolar en educación infantil (preescolar). *Entre Maestr@s*, 13(46), 78-86. <https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php?view=article&id=283&catid=10>
- Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa: acercamiento didáctico desde la lingüística. *Laurus*, 13(25), 241-262. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111479012>
- Rodríguez, L. M. (2003). Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (Comps.), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (pp. 35-49). CLACSO.

- Rogers, R. (2014). Coaching Literacy Teachers as They Design Critical Literacy Practices. *Reading and Writing Quarterly*, 30(3), 241–261. <https://doi.org/10.1080/10573569.2014.909260>
- Romero Gonzaga, R. (2019). *Un “nuevo” modelo educativo para la educación básica, 2019-2024*. Julio Astillero. <https://julioastillero.com/un-nuevo-modelo-educativo-para-la-educacion-basica-2019-2024-autora-rosalina-romero-gonzaga/>
- Romo Sabugal, C. (2021). Literacidad a partir de realidades integradoras. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 7033(56), 1–19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0056-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-011)
- Romo Torres, R. (2003). Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano. En Gadotti, M., Gómez, M. y Freire, L. (Comps.), Lecciones de Paulo Freire. *Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (pp. 21-33). CLACSO.
- Ruy Sánchez, A. (2008). *Discurso de Alberto Ruy Sánchez durante la ceremonia de promulgación de la Ley de Fomento a la Lectura y el Libro*. <https://www.leydellibro.org.mx/decreto/>
- Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz, F. M. D. S. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, (3-4), 293-315. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036413.pdf>
- Sánchez Hernández, S. (2016). El letrismo académico a través de las asignaturas en las universidades públicas estatales de México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.19.191>
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ariel Antropología.
- Santibañez, L. (2007). Entre dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 305-335 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003215>
- Santibañez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. INEE; BID .

- Santiesteban, A. (2021). Prólogo. En Tosar, B. *Literacidad crítica: Enseñar a leer el mundo para transformarlo*. s.e.
- Santiesteban, A. (2021). Prólogo. En Tosar, B. *Literacidad crítica: Enseñar a leer el mundo para transformarlo*. s.e.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística* (Trad. José Rubio Sáez). Gredos.
- Schmelkes, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Interamer.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (L. Montero y J. M. Vez Jeremías, Trads.). Paidós.
- Schoorman, D., Zainuddin, H., y Sena, S. R. (2020). Facilitating critical literacy among preliterate Maya immigrants through family literacy: Implications for university-community-school partnerships. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(4), 220–233. <https://doi.org/10.1080/15595692.2019.1672651>
- SEP (s.f.). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. SEP. [En línea]. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- SEP. (s.f.). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en Escuelas de Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/263956/Manual_Orientaciones_SisAT.pdf
- Serrano, S. (1999). Proyectos Pedagógicos y formación docente. Problemas y perspectivas. *Acción Pedagógica*, 8(1), 26-33.
- Servín, G. [ok.gabo]. (2022). Pues yo soy juarensé y no soy resiliente; yo sí estoy bien triste, enojado, asustado. A mí los consejos pa'... [Publicación de estado]. <https://www.facebook.com/ok.gabo/posts/pfbid0DWe7eNyQL7dy2bT5aujGj5bYUfJhGYS-tTnq4AtPHbNTEJEeC2BdPHzgxH3m77WVFl>
- Shanahan, E. M. y Dallacqua, A. K. (2018). Moving beyond “Agreeable” Texts and “Boring” Tasks: Pairing Young Adult Literature and Critical Literacy in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 40(1), 38–57. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424659>

- Sierra Neves, M. T. (2002). La escuela socialista. En L. E. Galván (Coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. Conacyt; CIESAS-DGSCA; UNAM.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Six, F. (2021). Trust-based accountability in education: The role of intrinsic motivation. En Ehren, M. y Baxter, J. (Eds.). *Trust, Accountability and Capacity in Education System Reform. Global Perspectives in Comparative Education* (pp. 55-77). Routledge.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje (alteridad, lectura y escritura)*. Mino y Dávila.
- Soria, M. G., de Anquín, A. y Bellavilla, E. (2009). Investigación y formación docente sobre prácticas educativas situadas y contextualizadas. En Yuni, J. S. (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 159-168). Editorial Encuentro.
- Souto, M. (2009). Complejidad y formación docente. Investigación y formación docente sobre prácticas educativas situadas y contextualizadas. En Yuni, J. S. (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias* (pp. 13-26). Editorial Encuentro.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Heinemann Educational.
- Street, B. V. (2001). Introduction. En Street, B. V. (Ed.). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives* (pp. 1-17). Routledge.
- Sword, H. (2012). *Stylish Academic Writing*. Harvard University Press.
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 155–184.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-33). FLACSO; Homo Sapiens.
- Tosar Bacarizo, B. (2018). Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 17, 5–12. <https://doi.org/10.1344/eccss2018.17.1>

- Trigos-Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America. *Ikala*, 24(1), 13–26. <https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V24N01A10>
- UNESCO (2010). *Enfoque por competencias*. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 41(1), 207–222. <http://redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 39(158), 186-203.
- van Sluys, K., Lewison, M., y Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197–233. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3802_4
- Vargas Franco, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139–160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345938959009>
- Vasconcelos, J. (1950). *Discursos (1920-1950)*. Botas.
- Vasconcelos, J. (1956). *Breve historia de México*. Compañía Editorial Continental.
- Verdú, D. (2019, 27 de junio). Gianni Vattimo: “Espero morir antes de que reviente todo”. *El País*. https://elpais.com/cultura/2019/06/27/actualidad/1561645934_992756.html
- Villalpando, R. y Morales, A. (2006, 6 de agosto). Inundadas, al menos 104 colonias en Ciudad Juárez. *La Jornada* [en línea]. <https://www.jornada.com.mx/2006/08/06/index.php?section=politica&article=035n1est>
- Walmsley, S. A. (1981). On the Purpose and Content of Secondary Reading Programs: An Educational Ideological Perspective. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 73–93. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075238>

- Walmsley, S. A. (1981). On the Purpose and Content of Secondary Reading Programs: An Educational Ideological Perspective. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 73–93. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075238>
- White, H. (1991). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Paidós.
- WMCMF (2015). José Antonio Marina: En un aula de 30 estudiantes pretender individualizar la enseñanza es completamente disparato. *Web del maestro cmf* [en línea]. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/en-un-aula-de-30-estudiantes-pretender-individualizar-la-ensenanza-es-completamente-disparatado/>
- Woolard, K. (2008). Why dat now?: linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 432-452. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00375.x>
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Paidós Educador.
- Zavala, V. (2011). *La escritura académica y la agencia de los sujetos*. Cuadernos Comillas, 1, 52–66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zuber-Skerritt, O. y Fletcher, M. (2007). The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, 15(4), pp. 413-436. <https://doi.org/10.1108/09684880710829983>
- Zurbruggen, C. (2011). La utilidad del análisis de redes de políticas públicas. *Argumentos*, 24(66), 181-208. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59520783008>

ANEXOS

Anexo 1: Entrevista inicial

1. Experiencias personales de aprendizaje de la literacidad
1.1 Experiencias en la escuela
¿Cuáles son los textos que leía durante su vida estudiantil?
¿Cuáles actividades le generaban mayor satisfacción?
¿Cuáles actividades le generaban menor satisfacción?
¿Cómo se sentía cuando realizaba actividades de LyE (lectura y escritura)? (Emocionado, frustrado, ansioso).
¿Recuerda los textos que se abordaban en clase?
1.2 Experiencias fuera de la escuela
¿Cómo recuerda su contacto con la lectura y la escritura fuera de la escuela?
¿Qué le gustaba leer, le gustaba escribir?
¿Mantiene un hábito lector en la actualidad, por hobby? ¿Qué lee?
¿Mantiene un hábito lector en la actualidad, por obligación? ¿Qué lee?
2. Proceso formativo inicial para la enseñanza de la LyE
2.1 Formación en cuanto al método
¿Cuáles fueron los métodos que le enseñaron para enseñar?
Para usted, ¿siguen siendo de utilidad los métodos aprendidos? ¿Por qué sí, por qué no?
¿Cuál es tu opinión con respecto a éstos?
2.2 Formación en cuanto a las funciones
En conformidad con tu proceso inicial, ¿por qué se asume que es importante aprender a leer y a escribir? ¿Se ahonda en las funciones sociales de la LyE?
¿Los métodos enseñados toman en cuenta la diversidad e imprevisiones de un salón de clases?
2.3 Experiencia en el proceso formativo inicial
¿Cuál es tu apreciación sobre la experticia de las personas que te formaron?
¿Cómo recuerda la actitud de los formadores? ¿Manifestaban pasión o compromiso en el rubro de LyE? Platíqueme un poco sobre su percepción.
¿Cuáles fueron los materiales que les otorgaron para consultar y complementar lo aprendido?
3. Formación permanente para la enseñanza de la LyE
3.1 Interés en la formación permanente
¿Ha continuado su formación permanente en el tema de LyE? ¿Por cuáles motivos ha decidido continuar con su proceso de formación continua?
3.2 Aprendizajes en la formación permanente
Haciendo un contraste con lo aprendido en su formación inicial como docente, ¿ha habido alguna actualización en cuanto a los métodos de enseñanza de la LyE? ¿En qué consisten dichas actualizaciones?
¿Qué conocimientos se han afianzado?
¿Cuáles han sido tus mejores experiencias en cursos o talleres de LyE?
¿Cuáles fueron las experiencias menos agradables en cursos y talleres de LyE?
4. Formación, saber y práctica docente en torno la LyE.
4.1 Planeación de los métodos
¿Cuáles son sus criterios al momento de aplicar algún método, técnica o estrategia?
¿De qué manera tomas en cuenta lo aprendido en tu formación inicial y permanente?
¿Qué dificultades se te han presentado cuando enseñas a LyE?
4.2 Resultados de los métodos
¿Cómo interpretas el éxito en estos procesos de enseñanza?
En un sentido opuesto, ¿cómo interpretas lo opuesto al éxito?
De acuerdo con este balance, ¿cuáles son los cambios que has implementado en tu práctica en torno a estas experiencias?
4.3 Opiniones sobre las recomendaciones de las autoridades educativas
¿Estás familiarizado con las perspectivas de lectura y escritura que trae la llamada Nueva Escuela Mexicana? ¿Qué sabes al respecto?

¿Crees que sea necesario que el tiempo que se da para aprender a LyE en los procesos de alfabetización temprana deban cambiar en el nuevo panorama de la Nueva Escuela Mexicana?
4.4 Priorización de actividades en la práctica docente
¿Cuál consideras que es el primer paso para iniciar el proceso de alfabetización inicial?
¿Cuáles son tus secuencias de actividades?, ¿cómo las evalúas?, ¿haces cambios de acuerdo con las situaciones que surgen en clases?
¿Apoyas tus clases con el libro de texto? Si es así, ¿qué actividades planteas conforme al uso de estos recursos de apoyo?
¿Por qué optas por esta o estas secuencias de actividades?
4.5 Agencia de los estudiantes
¿Cómo participan los niños en las actividades?, ¿son activos o reciben las instrucciones?
A raíz de lo anterior, ¿cómo has notado su comportamiento en las clases?
¿Ellos han elegido textos o actividades de su preferencia?, ¿los niños son tomados en cuenta en estas decisiones?
¿Las actividades mantienen alguna relación con lo visto dentro del salón y lo que sucede afuera?
5. Concepciones en torno a la LyE.
5.1 Significado de la LyE.
¿Qué es para ti la lectura?
¿Qué es para ti la escritura?
¿Qué es importante para ti al momento de analizar textos, relatos, cuentos?
¿Qué es importante para ti en cuanto a la producción de textos (no importa que sean producciones breves, como enunciados)?
5.2 Cumplimiento y evaluación de la LyE.
¿Qué características consideras que tiene una persona que sabe leer y escribir?
¿Consideras que los exámenes como el PLANEA reflejan las condiciones actuales en cuanto al desempeño en el área de lenguaje? Si no, ¿por qué?, ¿o en qué medida debería considerarse? ¿Deberían tomarse en cuenta los resultados que obtienen los niños para trabajar con las formas de desarrollar LyE?
5.3 Nociones de la LyE como práctica situada.
¿Consideras que las generaciones aprendemos de forma distinta? ¿Cuáles son las diferencias que notas entre la forma en la que aprendiste tú y la forma en la que aprenden los niños en la actualidad?
¿Cuáles podrían ser otras aplicaciones de las habilidades lectoras y escritoras? En ese sentido, ¿a qué retos se enfrentan los nuevos escritores y lectores?
¿Estás familiarizado con el concepto de nuevas literacidades? Cuéntame lo que sabes al respecto, o lo que imaginas que esto significa.
6. Saberes docentes
6.1 Docencia y creación de conocimiento
Para ti, ¿qué es ser docente?
Para ti, ¿qué significa investigar, ser investigador? ¿En cuáles ámbitos se realiza esta labor?
6.2 Reflexión en y sobre la práctica
Para ti, ¿qué significa reflexionar?
¿En cuáles espacios reflexionas?
¿Cuáles son las dificultades que enfrentas para reflexionar sobre tu propia práctica?
6.3 Innovación docente
¿Crees que sólo los especialistas en educación son capaces de articular directrices para la construcción del currículo y los planes de estudio? Sí, no y por qué.
Institucionalmente, ¿cómo se toman en cuenta los saberes que posee en el momento de ejecutar los planes de estudio? ¿Entran en conflicto lo que sabe y lo que se espera de usted como responsable de la formación del estudiante?
¿Cuál es tu opinión acerca de los profesores como responsables de sus propios procesos de generación y aplicación del conocimiento?
6.4 Trabajo colegiado
¿Cuál cree que sea la importancia de formar comunidades en el trabajo educativo?
¿Ha trabajado en equipo durante su proceso de formación? ¿Cómo fue su experiencia?

En cuanto a la labor que desempeña actualmente en la escuela donde trabaja, ¿cómo es el trabajo comunitario?, ¿quiénes se involucran?, ¿han surgido roces y conflictos?

Anexo 2: Entrevista final

1. Voz y experiencia de les niñes
1.1 Esquema de poder en el contexto áulico
¿Crees que la presencia de unos u otros individuos influye en la dinámica grupal? Argumenta tu respuesta.
¿Por qué crees que el profesorado se ha visto en la necesidad de controlar —no orientar— al grupo?
¿Ves posible una formación horizontal y crítica de niñes? ¿Cuál es la función de un profesore cuando la educación no es bancaria, como lo expresa Paulo Freire?
1.2 Clima de participación
¿Cree que la colaboración e interacción entre tus alumnes es positiva? Detalla tu percepción.
¿Piensas que en el aula se desarrollan estrategias para promover actitudes positivas hacia la diversidad lingüística? Cuéntame tus planteamientos.
¿Cómo entiendes la inclusión en el espacio áulico? Detalla tu respuesta.
¿La variedad de contextos de origen del alumnado y de lenguas se ve como una contribución positiva para la vida escolar? Justifica tu respuesta.
1.3 Del déficit o de otras realidades
¿Cómo defines el término “déficit”? ¿En cuáles contextos se emplea?
¿Por qué consideras que la escuela privilegia unos u otros saberes? Si no lo consideras así, argumenta.
En tu opinión, ¿la potencialidad de la niñez es limitada por los métodos tradicionales en procesos de enseñanza y aprendizaje?
2. Actos de resistencia
2.1 Lo imprevisto
¿Cómo enfrentaste lo imprevisto en el espacio de la práctica con la implementación de la estrategia metodológica? Complementa tu respuesta con alguna situación difícil que hayas pasado.
¿Consideras que los obstáculos en la práctica docente son una fuente de posibilidades para crear conocimientos?
2.2 Flexibilización del plan curricular
¿Cuál es tu opinión sobre la flexibilidad del currículum?
Después de las dos fases de esta experiencia formativa, ¿Qué es lo que hace a un docente un “docente crítico”? Describe con detalle.
¿Efectúas un diálogo con las estipulaciones de los aprendizajes esperados u otras pautas que se esperan de ti como docente? Si o no y cómo.
2.3 Tensiones en el contexto escolar
Para ti, ¿en qué medida es necesario el control de grupo? Para estos fines, ¿cómo defines el “control”?
Ante el reconocimiento de voces y miradas diversas, ¿enfrentaste las contradicciones que surgieron entre el alumnado? ¿Cómo ocurrió?
¿Cómo enfrentaste las dificultades entre tú, docente, y les niñes?
2.4 Postura crítica sobre la educación
¿Qué entiendes por “autoridades educativas”?
Te invito a que cuestiones el siguiente enunciado: “los teóricos, los que están arriba, formulan los programas, mientras que los teóricos, que están en las escuelas, los aplican”. ¿Qué puedes decir al respecto? ¿Concuerdas, estás en desacuerdo? ¿Por qué?
¿Conoces vías de comunicación para retroalimentar a los técnicos de la educación? Si respondes “sí”, ¿cuáles son y cómo valorarías su accesibilidad? Si no las conoces, ¿a qué crees que se deba esto?
¿Cómo maniobras las “exigencias institucionales” y prácticas educativas liberadoras? ¿Has tenido problemas con autoridades del plantel o de supervisión? Si fue así, ¿les diste solución o se mantuvo el problema? Cuéntame a detalle tus vivencias sobre esto.
2.5 Saberes docentes
¿De qué manera les docentes y su trabajo en el aula implican una fuente de conocimientos y reflexiones?
¿Cómo estimas tus saberes desde tu rol como ser humano que labora como docente? Detalla tu percepción.
Además de las lecturas académicas o caracterizadas como “formales”, ¿cuáles serían otros aspectos que deben ser observados, reflexionados y sistematizados por les docentes para madurar su práctica?
2.6 Comunidad, aprendizaje y conocimiento
Desde tu perspectiva, ¿quiénes pueden integrar una comunidad de aprendizaje?

¿Crees que la publicación de nuestra experiencia beneficie a otras personas que no pertenezcan a los contextos escolares y áulicos? Si o no y por qué.
¿Cuál es tu opinión acerca de los profesores como responsables de sus procesos de generación y aplicación del conocimiento?
2.7 Agencia como investigadore
Por último, retomo una serie de preguntas que te he hecho en las dos entrevistas anteriores: para ti, ¿qué es ser docente?
Para ti, ¿qué significa reflexionar?
Para ti, ¿qué significa investigar, ser investigadore? ¿En cuáles ámbitos se realiza esta labor?
¿Cómo piensas que se vinculan los papeles de “docente” e “investigadore”?
¿Cómo planteaste la reflexión sobre la práctica en las sesiones quincenales que organizamos?
¿Cómo cambiaste tu práctica con base en este proceso formativo? Narra tu experiencia.
3. Nociones sobre prácticas letradas
3.1 Lectura y escritura
Después de esta trayectoria de aprendizaje y generación de conocimientos, ¿cuál es tu concepción sobre la lectura?
En ese sentido, ¿qué ocurre con la escritura?
En tu opinión, ¿consideras necesario que la enseñanza de la literacidad incluya el aspecto oral de la lengua? Sí, no y por qué.
¿Qué es importante para ti al momento de analizar textos, relatos, cuentos? Descríbelo a detalle.
¿Qué es importante para ti en cuanto a la producción textos (no importa que sean producciones breves, como enunciados, dictados)? Descríbemelo a detalle.
3.2 Sobre el déficit y cultura
En este punto de tu proceso de aprendizaje, ¿cómo caracterizarías a una persona que participa de la cultura escrita?
Aunado a lo anterior, ¿consideras que el enfoque de «alfabetización» es suficiente? Justifica tu respuesta.
3.3 Prácticas situadas
¿Consideras que las generaciones aprendemos de forma distinta? ¿Cuáles son las diferencias que notas entre la forma en la que aprendiste tú y la forma en la que aprenden los niños en la actualidad?
¿Cuáles podrían ser otras aplicaciones de las habilidades lectoras y escritoras? En ese sentido, ¿a qué retos se enfrentan los nuevos escritores y lectores?
En este momento, ¿qué puedes contarme sobre el concepto de literacidad? Cuéntame lo que sabes al respecto.

Anexo 3: Guía de observación de la primera fase

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Dinámica relacio- nal	Verticalidad	¿Los participantes inician o intervienen en el diálogo? ¿De qué manera? ¿En qué condiciones lo inician?
		¿Les participantes enfocan su atención únicamente en el moderador cuando intervienen en el diálogo?
	Horizontalidad	¿Les participantes conversan entre sí con independencia de la figura del moderador?
		¿Les participantes intervienen si es necesario? ¿Les participantes dirigen su atención (mientras exponen o escuchan) hacia les demás?
Actitudes de les participantes	Participaciones	¿Cuál es la manera en la que ejercen el debate?:¿Emiten consensos y disensos?
		¿Cómo expresan sus, opiniones y reflexiones sobre el tema?
		¿Cómo vinculan lo discutido o el material expuesto con sucesos de su vida cotidiana o de su práctica docente?
		¿Dan a conocer sus incertidumbres o desacuerdos con respecto a los contenidos del taller? Si es así, ¿cómo lo hacen? .
	Realización de acti- vidades	¿Cómo participan les miembros de la CAE en el desarrollo de los diálogos o actividades?
		¿De qué forma abordan les participantes el contenido del taller? ¿Desarrollan las actividades de manera colegiada? ¿Cómo?
Aportes de partici- pantes	Apertura al diálogo	¿Les participantes participan activamente del diálogo colectivo? ¿Cómo?
		¿Cómo expresan sus opiniones hacia les demás? ¿Parten desde el respeto, emergen incomodidades?
		¿Les participantes llegan a disensos y consensos mediante la conversación?
	Preguntas emergen- tes y generadoras	¿Se expresan dudas y preguntas?
		¿Les participantes colaboran en responder o debatir los planteamientos que hacen les compañeros?
	Vinculación con la vida y práctica do- cente	¿Les participantes reflexionan acerca de su práctica docente y la comparten con el grupo?
¿Les docentes refieren sucesos de su práctica en la exploración de conceptos y propuestas durante el taller?		
Estrategia meto- dológica	Proposición de acti- vidades	¿Les participantes ponen en práctica lo aprendido para la generación de estrategias desde una perspectiva crítica?
		¿Les participantes proponen actividades que incentivan el diálogo y el pensamiento crítico en les alumnos?
		¿Les participantes integran lecturas o materiales didácticos multimodales para incentivar la criticidad en los procesos de alfabetización inicial?
	Discusión sobre di- seño de la propuesta	¿Les participantes elaboran justificaciones para la inclusión de las actividades propuestas?
		Si es necesario, ¿les participantes contraargumentan la inclusión o exclusión de algún módulo, tema, actividad o tarea?
		¿Les participantes reflexionan con fundamento la necesidad de algún cambio en el diseño de la estrategia?

Anexo 4: Guía de observación de la segunda fase

Categoría	Subcategoría	Preguntas	
Horizontalidad en el contexto escolar y áulico	Socialización con el alumnado y la comunidad	¿Cómo estimula le docente la participación del alumnado?	
		¿Qué se hace con los alumnos que no entienden las actividades?	
		¿Cómo se involucra a la comunidad de tutores (madres y padres de familia) en las estrategias de enseñanza de la cultura escrita, ya sea dentro o fuera del centro educativo?	
		¿En qué actividades específicas participan los tutores (madres y padres de familia u otras figuras)?	
		¿Cuándo y cómo lo hacen?	
		¿Cómo se procura la atención de las necesidades de los alumnos? ¿Hay casos de alumnos que vienen fuera de Ciudad Juárez, neurodivergentes, disidentes de género?	
	Espacio	¿Se desarrollan prácticas competitivas o colaborativas en el grupo? (Ej.: “el que acaba primero sale al recreo” vs “el que acabe primero auxilia a su compañere”).	
		¿Le docente se encuentra en el centro del aula o se posiciona en alguna parte del espacio que indique superioridad o adultocentrismo?	
	Tiempo	¿Cómo se agrupa a los alumnos? ¿En función de qué?	
		¿Cómo administra el tiempo le docente? ¿Hay flexibilidad o rigidez en el manejo del itinerario? Observa cada detalle.	
		¿Cómo se adecúa la jornada conforme a las necesidades del alumnado?	
		¿Se toman en cuenta la edad, los compromisos de las actividades extraescolares, distancias de traslado u otras variables para la realización de las propuestas por comunidad? ¿Cómo?	
Prácticas de lenguaje democratizadas en el espacio áulico	Consideraciones sociolingüísticas	¿Cómo se maneja la presencia de alumnos pertenecientes a otras culturas y que hablan otros sociolectos o lenguas?	
		¿Se fomenta el respeto hacia la diversidad?	
		¿Los contenidos curriculares se vinculan con los conocimientos previos del alumnado?	
		¿Es promovido el fortalecimiento de la identidad y autoestima de los estudiantes?	
	Diálogo	¿Les docentes usan recursos didácticos en concordancia con el contexto sociocultural de los alumnos?	
		¿La intención de las actividades de lenguaje y comunicación es desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes? (Actividades de diálogo, rescate del contexto previo de los alumnos, etc.).	
		¿Les estudiantes son invitadas a reflexionar y hablar sobre la realidad de la comunidad a la que pertenecen?	
		¿Se aplican actividades formativas para aprender a identificación y solución de problemas del contexto de los alumnos?	
		Aplicación de las estrategias	¿Existe coherencia metodológica entre lo que le docente aplica y lo que la CAE proyectó? (Esto, desde luego, siempre está sujeto a cambios).
			¿De qué manera se utilizan los rincones, talleres, biblioteca de aula?
¿Realiza una reflexión consciente con el grupo sobre el propósito u objetivo de la tarea? ¿Cómo?			
¿Qué contenidos están trabajando? ¿Cómo?			

	Recursos didácticos	¿Los recursos condicionan la metodología o es la metodología la que establece los recursos utilizables?
		¿Se utilizan libros de texto? ¿Cómo?
		¿Se utilizan aparatos electrónicos? ¿Cómo?
		¿Se utilizan audiovisuales? ¿Cómo?
		¿Se utilizan materiales/recursos elaborados por los maestros/o por la comunidad? ¿Cuáles son?
		¿Los recursos didácticos despiertan la motivación, la impulsan y generan interés? ¿Cómo sucede esto?
		¿Los recursos utilizados fomentan y sirven como medio para madurar la literacidad crítica? ¿Cómo?
	Evaluación	¿Cómo evalúa le docente las actividades? ¿Cuáles son los instrumentos que se usan para este efecto?
	¿Cuándo evalúa?	

Anexo 5: Carta de consentimiento informado

A través de este consentimiento se manifiesta que:

Se le está invitando a participar en el proyecto de investigación “**Cultura escrita y educación básica: un proyecto de investigación acción-participativa con docentes sobre la reflexión y enseñanza de la literacidad crítica**”, que tiene como objetivo desarrollar estrategias para la enseñanza de la lectura y escritura desde la perspectiva de las literacidades críticas mediante la conformación de una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE) con docentes que germinan la cultura letrada en sus estudiantes.

Su participación consiste en desarrollar un diálogo horizontal en el que se problematizarán aspectos sociales del contexto educativo, incentivar y reconocer las reflexiones de las(os) docentes sobre su práctica, asumir la literacidad crítica para la enseñanza de la lectura y escritura en el espacio áulico en la segunda mitad de 2022. De acuerdo con la organización acordada entre participantes, los investigadores acudirán a los espacios donde las(os) docentes ejercen su práctica con el fin de observar y participar en la maduración de la propuesta metodológica colectiva. Asimismo, se organizarán sesiones quincenales entre las(os) miembros de la CAE para ponderar la experiencia y hacer adecuaciones pertinentes al proyecto.

A los(as) docentes participantes se les expedirá un documento de constancia con valor curricular por parte de la Jefatura de Educación Continua para el Sector Público y Social; además, se realizará de forma conjunta una publicación que aborde sus experiencias, reflexiones y contribuciones a la propuesta metodológica. Los investigadores se comprometen a dar cuenta de los resultados y productos a las(os) participantes sin que signifique gasto alguno.

Se me ha explicado que mi participación es voluntaria y que puedo abandonar el estudio en el momento que lo desee. Se me ha garantizado que se cuidarán mis datos y se usarán seudónimos o nombres ficticios si así lo deseo con el fin de salvaguardar mi privacidad al publicar o hacer uso de los resultados y se me entregará la carta de consentimiento por duplicado, así como el derecho a solicitar la remoción de o el anonimato en registros o partes de registros que pudieran considerarse particularmente delicados, como fotografías, cintas de video o de audio, en cuanto a la ley de Transparencia y protección de datos personales de sujetos obligados.

Declaro que todo lo que se ha mencionado en este documento me fue explicado verbalmente.

Con fecha _____ y, habiendo comprendido lo anterior y una vez que se me aclararon todas las dudas que surgieron con respecto a mi participación, acepto participar en el estudio antes mencionado.

Nombre, firma y/o huella digital del/la participante o responsable legal

Nombre y firma del investigador: _____

Este documento se extiende por duplicado, quedando un ejemplar en poder del sujeto de investigación o de su representante legal y el otro en poder del investigador. Queda entendido que este documento estará disponible para su consulta y deberá ser conservado por el investigador responsable durante un mínimo de 5 años (NOM-004-SSA3-2012).

Para preguntas o comentarios comunicarse con el Dr. Juan Andrés Elías Hernández; responsable del proyecto, al teléfono (656) 196 5844 y al correo electrónico: andres.elias@uacj.mx

En caso de sentir vulnerados sus derechos, puede comunicarse con la Dra. Gwendolyne Peraza Mercado y/o Dra. María de Jesús Viloría Beltrán, Presidente y Secretaria del Comité de Ética en la Investigación de la UACJ, a los correos gperaza@uacj.mx y maria.viloria@uacj.mx

Anexo 6: Carta para acceso a planteles educativos

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 21 de octubre de 2022

Nombre del o la directora

Institución educativa

Dirección

P r e s e n t e.-

Por este conducto reciba un saludo. Solicitamos su autorización para llevar a efecto trabajo de investigación de observación sobre las actividades realizadas en el aula en relación con el proyecto de investigación llamado investigación “**Cultura escrita y educación básica: un proyecto de investigación acción-participativa con docentes sobre la reflexión y enseñanza de la literacidad crítica**”.

Este proyecto tiene como objetivo **desarrollar estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura y escritura desde una perspectiva crítica mediante la conformación de una Comunidad de Aprendizaje y Epistémica (CAE) compuesta por investigadoras(es) y docentes**. Esta investigación está siendo desarrollada por el estudiante Gabriel Arturo Servín López, adscrito a la **Maestría en Investigación Educativa Aplicada**, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, bajo la dirección del Mtro. Juan Andrés Elías Hernández.

A lo largo de ocho sesiones semanales, la CAE desarrolló un diálogo y generó estrategias para la enseñanza de la cultura escrita en un plano de horizontalidad. Las conversaciones giraron en torno a las inquietudes de todas(os), así como a textos relacionados con pedagogía crítica, sociolingüística y literacidades. El siguiente paso consiste en **observar y participar** en el proceso de aplicación, desarrollo y evolución de las propuestas estratégicas articuladas con la comunidad por parte de la **profesora...**

Las implicaciones derivadas de su autorización consisten en:

- Permitir la recopilación de información relacionada al fenómeno de estudio, mediante la aplicación de técnicas de investigación como el registro mediante guía de observación, diarios de campo y obtención de material audiovisual.
- Autorizar la publicación de distintos productos que den cuenta del trabajo realizado por los distintos actores involucrados. (Nota: estos productos —como escritos de sistematización de experiencias, divulgación, narración de la experiencia— se sujetarán a los márgenes de confidencialidad y no representarán ningún riesgo para los miembros que integran la institución educativa).

Es importante mencionar que previo a la realización de cada tarea usted será informado y consultado, estableciendo como requisito indispensable su autorización para la realización de las diversas actividades. El trabajo de campo se realizará a lo largo de seis semanas. La profesora... recibirá una constancia con valor curricular por parte de la Dirección General de Vinculación e Intercambio y la Subdirección de Vinculación de la UACJ y tendrá la posibilidad de participar en una publicación de divulgación del desarrollo de la propuesta.

En el caso favorable de ser autorizados para la realización del ejercicio le pedimos nos extienda un oficio donde se documente su anuencia, dirigido a la Dra. Beatriz Anguiano Escobar, Coordinadora del programa de Maestría en Investigación Educativa Aplicada.

Me comprometo a cumplir enteramente con las actividades programadas, no divulgar la información en otros medios, ajustarme a las disposiciones de las autoridades del plantel, cumplir con los protocolos de sanidad y desinfección del espacio escolar derivados de las medidas de prevención y control de Covid-19 y mantener una convivencia sana entre los miembros que integran la institución educativa.

Es importante mencionar que toda la información recabada estará protegida bajo los estatutos de Ley de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Particulares DOF 05-07-2010

Sin más por el momento, agradecemos de antemano la atención brindada, despidiéndonos en espera de una respuesta favorable para el acceso a la institución.

A T E N T A M E N T E

Dra. Beatriz Anguiano Escobar

Coordinadora

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Dr. Juan Andrés Elías Hernández

Asesor Académico

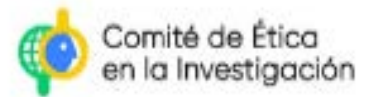
Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Lic. Gabriel Arturo Servín López

Estudiante del posgrado

Maestría en Investigación Educativa Aplicada

Anexo 7: Dictamen favorable por parte del Comité de Ética (CEI)



Resolución CEI-2022-2-688


Ciudad Juárez, Chihuahua, a 28 de septiembre de 2022

Gabriel Arturo Servín López
Dr. Juan Andrés Elías Hernández
Presente.

El Comité de Ética en la Investigación (CEI), después de recibir las recomendaciones atendidas del protocolo de investigación CEI-2022-1-60, denominado "De literacidades críticas, la niñez y educación básica: un proyecto de investigación acción-participativa con miras a una propuesta metodológica sociocrítica para la enseñanza de la lectoescritura", resolvió:

Dictamen favorable

Atentamente
"Por una vida científica
Por una ciencia vital"



Dra. Gwendolyn Peraza Mercado
Presidente del Comité de Ética en la
Investigación



Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez
Secretaria del Comité de Ética
en la Investigación

Anexo 8: Secuencia de actividades

Sesión	Tema general	Temática específica	Actividades	Propuestas de material de análisis
Sesión 1	Semblanza del curso y bases de la propuesta formativa	Primera reunión de miembros de la Comunidad de Aprendizaje y Epistémica	<p>Presentación y socialización de participantes</p> <p>Contextualización</p> <p>Revisión de la propuesta formativa</p> <p>Ajustes iniciales de la propuesta formativa.</p> <p>Explicación del diario de experiencias</p> <p>Preguntas, comentarios, interpelaciones</p>	<p>Propuesta formativa</p> <p>Cuestionarios iniciales</p>
Sesión 2	Criticidad: repensando lo que conocemos, las jerarquías y la función de los docentes	Cuestionando el panorama y labor educativos: ¿por qué y para qué preguntar? Conceptos básicos de pedagogía crítica	<p>Socialización de participantes</p> <p>Preguntas generadoras o lluvia de ideas a partir de lo visto en el documental.</p> <p>Breve repaso sobre conceptos de pedagogía crítica mediante una presentación interactiva</p> <p>Actividad basada en la publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2020): El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el “modo imperativo” (pp. 10-13). Analizar párrafos sobre desafíos en la lectura y la escritura y responder algunas preguntas sobre el rol que tiene el docente como agente alfabetizador.</p> <p>Performance de entrada de diario</p> <p>Preguntas, comentarios, interpelaciones</p>	<p>Doin, G. (2012). La educación prohibida [Película]. Eulam Producciones.</p> <p>Aparicio Guadas, P. (2013). Acontecimiento y situación en el movimiento perenne de la pregunta. El Freire actual. En Freire, P. y Faundez, A. <i>Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes (pp. 9-18)</i>. Siglo XXI.</p> <p>MEJOREDU (2020). <i>Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria (pp. 10-13)</i>. MEJOREDU.</p> <p>McLaren, P. (2005). <i>La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (pp. 264-299)</i>. Siglo XXI.</p> <p>Entrada de diario de experiencias</p>

<p>Sesión 3</p>	<p>Criticidad: repensando lo que conocemos, las jerarquías y la función de los docentes</p>	<p>Experiencia y valoración de lo <i>otro</i>: más allá de conocer y del individuo</p>	<p>Socialización de participantes Una actividad basada en dos propuestas de MEJOREDU (2020). Quien de verdad sabe de qué habla, no encuentra razones para levantar la voz y Para escribir sólo hay que tener algo que decir (pp. 83-91). A través de estas actividades se espera generar una reflexión sobre: ¿cómo recuperar los conocimientos previos de los estudiantes y los de la docente para favorecer el interés y la apropiación de nuevos aprendizajes? Se ofrecen algunos instrumentos para el registro de experiencias y oportunidades que los alumnos tienen de comunicarse oralmente en la escuela, con sus familias, con sus amigos Performance de entrada de diario Preguntas, comentarios, interpelaciones</p>	<p>Larrosa, J. (2014). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.), <i>Experiencia y alteridad en educación (pp. 13-44)</i>. FLACSO; Homo Sapiens. MEJOREDU (2020). <i>Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria (pp. 83-91)</i>. MEJOREDU. Entrada de diario de experiencias</p>
<p>Sesión 4</p>	<p>Criticidad: repensando lo que conocemos, las jerarquías y la función de los docentes</p>	<p>Teoría y práctica: ¿son elementos encontrados? Investigadores activos y participativos</p>	<p>Socialización de participantes Preguntas para orientar la reflexión y la participación MEJOREDU (2020): Yo no busco temas, dejo que los temas me busquen y yo los eludo, pero si el tema insiste, yo me resigno y escribo (pp. 33-36). Discusiones y espacios de redacción en el que los docentes elaboren una narrativa</p>	<p>Elliot, J. (2005). <i>El cambio educativo desde la investigación acción</i> (4ª ed.) (Trad. P. Manzano) (pp. 63-87). Morata. Perrenoud, P. (2011). <i>Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar (pp. 28-43)</i>. Graó. MEJOREDU (2020). <i>Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria (pp. 33-36)</i>. MEJOREDU.</p>

			sobre un problema de su comunidad (espacio laboral, académico, local, etc.). Luego se levantará un espacio de discusión de las ideas Performance de entrada de diario. Preguntas, comentarios, interpelaciones	Entrada de diario de experiencias
Sesión 5	“Tienes un déficit... ¿según qué?”. Cuestionamientos planteados desde la sociolingüística a la práctica educativa	Conceptos básicos de sociolingüística y cómo se ligan con la educación. Las implicaciones de poder en el uso del lenguaje Labov, déficit y el inglés no estándar: vínculos arbitrarios entre “lo erróneo” y “lo marginal”.	Socialización de participantes MEJOREDU (2020). La mente es como un paracaídas: sólo funciona si se abre y escribir es un oficio que se aprende escribiendo (pp. 46-47). Comparta con sus colegas sus propuestas didácticas. Para reafirmar la importancia del trabajo colaborativo lean primero los siguientes párrafos. Con base en el texto anterior, analice si su propuesta didáctica considera la diversidad en el proceso de alfabetización inicial de sus estudiantes, y por qué. Diseñando la estrategia metodológica Performance de entrada de diario. Preguntas, comentarios, interpelaciones	Halliday, M. A. K. (1982). <i>El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado (pp. 17-51).</i> (J. Ferrero Santana, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978). Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. <i>Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura</i> , 24(2), 343–359. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09 Labov, W. (1985). La lógica del inglés no standard. <i>Educación y Sociedad</i> , 4, 147-170. MEJOREDU (2020). <i>Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria (pp. 46-47).</i> MEJOREDU. Entrada de diario de experiencias.
Sesión 6	De alfabetización o literacidad: la lectura y la escritura	Distinguiendo entre literacidad y alfabetización	Socialización de participantes MEJOREDU (2020). Cuando lo hayas encontrado, anótalo (pp.	Orozco, M. T., y Pérez, L. A. (2021). El triángulo “L” en México: lectura, literatura y literacidad. <i>Sinéctica Revista Electrónica de</i>

	como prácticas sociales de lenguaje		<p>79-82). Leer con les colegas una serie de textos y comentar el vínculo entre la oralidad y la cultura escrita. Les niños cuentan, antes de su ingreso a primaria, experiencia narrativa oral. No obstante, el ejercicio se puede invertir: se exige mucho trazo y se empieza a limitar el habla</p> <p>Diseñando la estrategia metodológica</p> <p>Performance de entrada de diario</p> <p>Preguntas, comentarios, interacciones</p>	<p><i>Educación</i>, 56, 1-18. https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0056-015</p> <p>Orozco, M. T. (2021). Formación literaria y escuela. En Valencia Aguirre, A. C. y Méndez Huerta, M. (Coords.), <i>Humanidades y educación. Un diálogo necesario</i> (pp. 169-193). Universidad de Guadalajara.</p> <p>MEJOREDU (2020). <i>Docentes que leen y escriben. La lectura y la escritura en 1° y 2° grados de educación primaria</i> (pp. 79-82). MEJOREDU.</p> <p>Entrada de diario de experiencias</p>
Sesión 7	De alfabetización o literacidad: la lectura y la escritura como prácticas sociales de lenguaje	La perspectiva sociocultural de la literacidad	<p>Socialización de participantes</p> <p>Adaptación de la actividad del capítulo “Doce demos sobre la lectura” en Cassany (2019). Se trata de una serie de ejercicios bastante breves y divertidos que permiten reconocer los rasgos que entran en juego desde las tres perspectivas de las literacidades. Con ello, se pueden identificar contrastes y reconocer la importancia de la perspectiva sociocultural.</p> <p>Diseñando la estrategia metodológica</p> <p>Performance de entrada de diario</p> <p>Preguntas, comentarios, interacciones</p>	<p>Cassany, D. y Aliagas Marín, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.), <i>Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura</i> (pp. 13-22). Paidós Educador.</p> <p>Cassany, D. (2009). Doce demos sobre la lectura. En Cassany, D. (Comp.), <i>Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura</i> (pp. 37-62). Paidós Educador.</p> <p>Entrada de diario de experiencias.</p>

<p>Sesión 8</p>	<p>De alfabetización o literacidad: la lectura y la escritura como prácticas sociales de lenguaje</p>	<p>Liberación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la literacidad. La lectura puede ser subversiva.</p>	<p>Socialización de participantes Debate en torno a la posición de Suzanne Lebeau en relación con <i>qué debe mostrárseles a les niñas</i>. Diseñando la estrategia metodológica Performance de entrada de diario. Preguntas, comentarios, interacciones, cierre del proceso y acuerdos para el futuro.</p>	<p>Freire, P. (2003). La importancia de leer y el proceso de liberación (pp. 94-107). Siglo XXI. Orozco López, M. T. (Coord.) (2021). <i>Miradas en torno a la Literatura para Niñas, Niños y Jóvenes</i>. Universidad de Guadalajara. Cátedra Ingmar Bergman UNAM (13 de febrero, 2020). <i>Suzanne Lebeau: Escribir teatro para niños, una conquista de la libertad</i>. [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=PGsO4EpmjOU Diario pedagógico.</p>
---------------------	--	--	---	--