

Mientras la escuela sucede:

Voces sobre educación, formación y experiencia docente

Hay lugares que se dejan describir con facilidad. La escuela no es uno de ellos. Cada día parece la misma y, sin embargo, nunca termina de repetirse. Algo cambia en una mirada, en una conversación, en una pregunta que llega sin aviso o en una respuesta que tarda años en comprenderse. La escuela está hecha de esos movimientos casi imperceptibles que, poco a poco, transforman a quienes la habitan.

Los textos reunidos en este libro nacen de la necesidad de detenerse allí donde la experiencia educativa deja una huella. No para ofrecer respuestas definitivas ni para resolver las incertidumbres que acompañan la enseñanza, sino para permanecer un momento junto a ellas y escucharlas.

Aquí la educación aparece como acontecimiento, como experiencia, como formación; pero también como duda, encuentro, interrupción y búsqueda. Cada capítulo es una invitación a recorrer esos territorios donde docentes, investigadores y egresados normalistas intentan comprender aquello que sucede cuando enseñar y aprender dejan de ser conceptos y se convierten en experiencias vividas, porque la escuela no es solamente un lugar al que se entra. También es una experiencia que nos atraviesa. Y mientras haya alguien dispuesto a escuchar lo que esa experiencia tiene para decir, la escuela continuará sucediendo.



Mientras la escuela sucede: Voces sobre educación, formación y experiencia docente

Anabel Madrigal Malvaez (Ed).

Mientras la escuela sucede:

Voces sobre educación, formación y experiencia docente





Legal notice

All brand names and product names mentioned in this publication are subject to trademark, brand, or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, or product descriptions, even without a specific mention, does not imply that such names are exempt from legal protection and may be freely used by third parties without the corresponding authorization.

Cover image: Anabel Madrigal Malvaez

Publisher

Editorial IECCMEXICO

Registered trademark of

Quality Consulting Instituto de Educación Capacitación y Certificación de México S.A.S. de C.V.

Address:

El Rosario 82, Colonia San Antonio del Carmen, C.P. 37803, Dolores Hidalgo Cuna de la Independencia Nacional, Guanajuato, México.

Printed in: see last page

ISBN: 978-970-96814-8-2

DOI: <https://doi.org/10.64784/221>

© 2026 Anabel Madrigal Malvaez, Flores Del Rosario Pablo, Lázaro Santos Uzziel Aminadab, Solís Martínez Edith.

© 2026 Quality Consulting Instituto de Educación Capacitación y Certificación de México S.A.S. de C.V.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means electronic, mechanical, photocopying, recording, or otherwise without prior written permission of the copyright holder.

This work is protected under the **Ley Federal del Derecho de Autor (México)**, the **Berne Convention for the Protection of Literary and Artistic Works**, the **WIPO Copyright Treaty (WCT)**, and other applicable international copyright laws. Any unauthorized use constitutes an infringement and may result in civil, administrative, and criminal liability under applicable legislation.

Anabel Madrigal Malvaez (Ed).

Mientras la escuela sucede:

Voces sobre educación, formación y experiencia docente

Índice

	Págs.
I. Invitación al recorrido.....	4
II. Pensar la educación.....	7
Capítulo 1.	
Enseñar cuando algo irrumpe: el acontecimiento como experiencia formativa....	8
Anabel Madrigal Malvaez	
Capítulo 2.	
Fenrir en el aula: la autonomía docente entre promesa y atadura.....	20
Uzziel Aminadab Lázaro Santos	
Capítulo 3.	
El despropósito de la infancia escolarizada para los objetivos de una educación basada en proyectos.....	31
Pablo Flores del Rosario	
II. Habitar la docencia.....	45
Capítulo 4.	
La subjetividad docente en la enseñanza de la literacidad desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana.....	46
Carla Guadalupe Tirado Hernández	
Capítulo 5.	
La rutina escolar como cimiento del pensamiento lector y la autonomía infantil.....	57
Ximena Jazmin Oliva Aguilar	
III. Formarse y devenir docente.....	68
Capítulo 6.	
Formación del profesorado: algunas reflexiones docentes.....	69
Edith Solís Martínez	
Margarita Brendel López	

Capítulo 7.

Retos o vivencias a los que nos enfrentamos cuando egresamos de la escuela normal y no estamos preparados..... 82

Hernández Munguía Naomi Angela Michelle

Marín Crisantos Oscar

Morales Garrido Marisol

III. Reflexiones finales..... 97

I. Invitación al recorrido

Hay libros que nacen para responder preguntas. Otros, en cambio, nacen porque las preguntas persisten.

Este libro pertenece a los segundos.

Mientras la escuela sucede no ofrece un mapa definitivo sobre la educación ni pretende clausurar las discusiones que atraviesan la formación docente, la enseñanza o la experiencia escolar. Más bien reúne un conjunto de voces que, desde distintos lugares, se detienen a pensar aquello que ocurre cuando la educación deja de ser una idea abstracta y se convierte en experiencia vivida.

Porque la escuela sucede.

Sucede cada mañana cuando alguien abre la puerta de un aula sin saber exactamente qué encontrará del otro lado. Sucede en los encuentros, en las interrupciones, en los gritos de un niño, en las rutinas que sostienen la vida cotidiana y también en aquellos acontecimientos que desordenan lo previsto. Sucede en las preguntas que acompañan a quienes enseñan y a quienes aprenden. Sucede en los trayectos de quienes se forman para ejercer una profesión que nunca termina de aprenderse.

Hay quienes piensan la escuela como un edificio. Otros la imaginan como una institución, un sistema o una organización. Sin embargo, antes que cualquiera de esas cosas, la escuela es algo que ocurre. Algo que acontece entre las personas. Algo que se construye en el encuentro cotidiano entre quienes llegan a ella con historias, expectativas, incertidumbres y deseos distintos.

Quizá por eso este libro no se organiza como una suma de capítulos independientes, sino como un recorrido. Un camino compuesto por reflexiones, experiencias y miradas que dialogan entre sí, aun cuando partan de preocupaciones diferentes. No se trata de un trayecto lineal ni de una ruta cerrada. Como ocurre en toda experiencia educativa, aquí también hay bifurcaciones, preguntas que regresan y asuntos que permanecen abiertos.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas sin la prisa de quien busca respuestas inmediatas. Tal vez convenga hacerlo como quien camina por un territorio desconocido: dispuesto a detenerse, a volver sobre sus pasos, a reconocer preguntas propias en las palabras de otros.

Los textos aquí reunidos han sido escritos por docentes, investigadores y egresados normalistas que comparten una inquietud común: pensar la educación desde dentro de ella, desde aquellos lugares donde la escuela acontece cotidianamente y donde las teorías, las políticas educativas y las experiencias concretas se encuentran, se tensionan y se transforman mutuamente.

El recorrido inicia con el apartado: “Pensar la educación”, una invitación a detenerse en aquellas preguntas que suelen quedar ocultas bajo la urgencia de la práctica. En “Enseñar cuando algo irrumpe: el acontecimiento como experiencia formativa”, Anabel Madrigal Malvaez explora esos momentos en que la realidad escolar desborda toda planeación y obliga a repensar la enseñanza desde la experiencia del acontecimiento. Posteriormente, Uzziel Aminadab Lázaro Santos, en “Fenrir en el aula: la autonomía docente entre promesa y atadura”, analiza las tensiones que atraviesan la autonomía profesional, mostrando cómo la práctica docente se configura entre márgenes de libertad y múltiples formas de regulación. Cierra este apartado Pablo Flores del Rosario con “El despropósito de la infancia escolarizada para los objetivos de una educación basada en proyectos”, una reflexión filosófica que cuestiona las formas contemporáneas de comprender la infancia y reivindica la experiencia infantil como una forma singular de relación con el mundo.

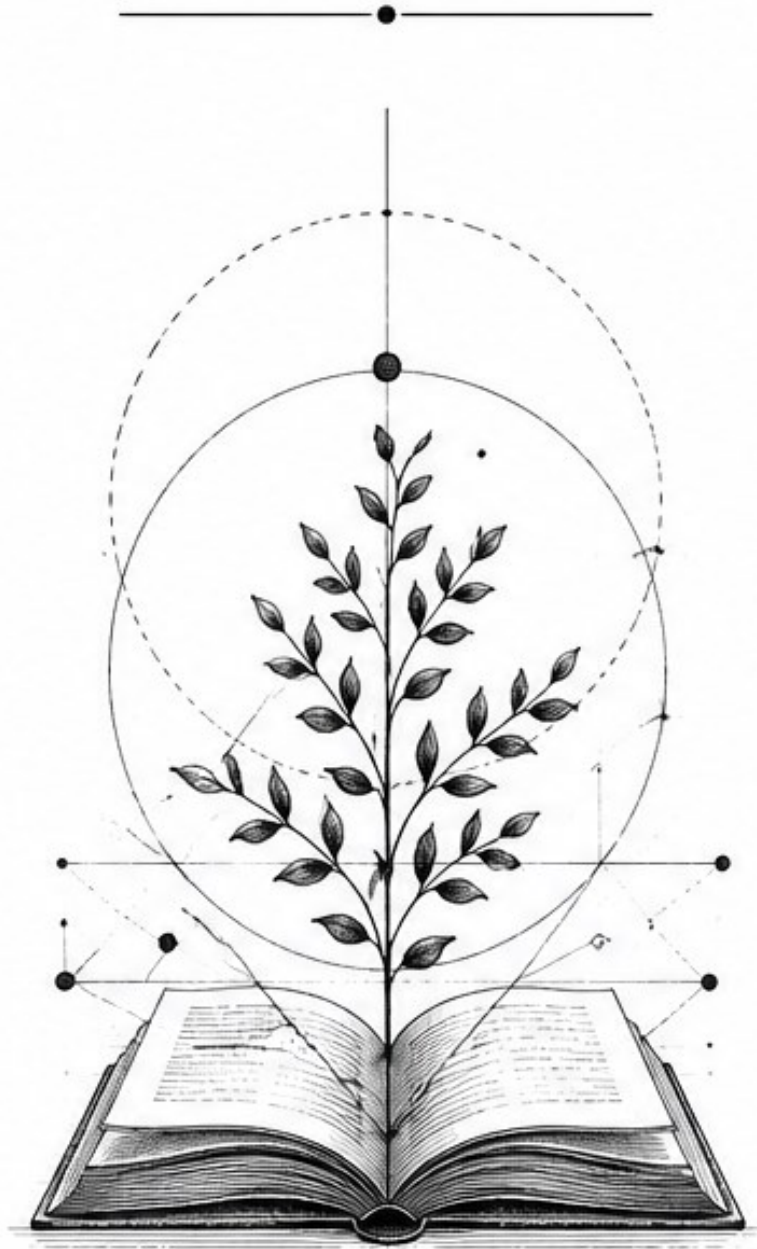
La segunda estación del recorrido, “Habitar la docencia”, dirige la mirada hacia los modos en que la enseñanza toma forma en la vida cotidiana de las escuelas. En “La subjetividad docente en la enseñanza de la literacidad desde el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana”, Carla Guadalupe Tirado Hernández muestra cómo las trayectorias, creencias y experiencias del profesorado participan activamente en la construcción de las prácticas de enseñanza. Por su parte, Ximena Jazmín Oliva Aguilar, en “La rutina escolar como cimiento del pensamiento lector y la autonomía infantil”, recupera el valor pedagógico de

aquello que frecuentemente pasa inadvertido: las rutinas que sostienen la vida escolar y que hacen posible la construcción de autonomía, confianza y pensamiento lector.

Finalmente, el apartado: “Formarse y devenir docente”, se ocupa de los procesos mediante los cuales se aprende y se ejerce el oficio de enseñar. En “Formación del profesorado: algunas reflexiones docentes”, Edith Solís Martínez y Margarita Brendel López reflexionan sobre los desafíos históricos y actuales de la formación docente, reivindicando la necesidad de comprenderla como una tarea profundamente humana y social. El recorrido concluye con “Retos o vivencias a los que nos enfrentamos cuando egresamos de la escuela normal y no estamos preparados”, donde Naomi Angela Michelle Hernández Munguía, Oscar Marín Crisantos y Marisol Morales Garrido comparten experiencias que revelan las complejidades del tránsito entre la formación inicial y el ejercicio profesional, recordándonos que aprender a ser docente es una tarea que nunca concluye del todo.

Los textos que conforman esta obra nos acercan a la educación como quien se aproxima a una conversación que lleva mucho tiempo ocurriendo y que continuará después de nosotros. Una conversación hecha de preguntas, encuentros, tensiones, descubrimientos y también de incertidumbres y mientras esas incertidumbres permanezcan abiertas; mientras alguien enseñe, aprenda, dude, escuche o vuelva a comenzar, la escuela continuará sucediendo.

I. Pensar la educación



Capítulo 1.

Enseñar cuando algo irrumpe: el acontecimiento como experiencia formativa

El acontecimiento educativo es aquello que rompe con lo planificado, desorienta al aprendiz y lo coloca a la deriva porque lo obliga a pensar de un modo radical. Barcéna (2014).

Anabel Madrigal Malvaez

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Introducción

Hay acontecimientos que no caben en una planeación. No porque sean extraordinarios, sino porque llegan sin anunciarse. Una fotografía que se rompe y deja ver una ausencia familiar. Un niño que llora porque, por primera vez, logra comprender algo. Un grupo entero que decide entregar un examen en blanco. Una nube que hace desaparecer una sombra y transforma una actividad de Ciencias en una conversación inesperada. La investigación educativa ha intentado comprender qué hacen los docentes, cómo enseñan o qué estrategias favorecen determinados aprendizajes. Sin embargo, con menor frecuencia se ha detenido a pensar qué ocurre cuando algo irrumpe y altera el curso previsto de la experiencia escolar.

La pregunta no es menor. En un tiempo donde la educación parece cada vez más atravesada por proyectos y evidencias, existe el riesgo de imaginar la escuela como un espacio transparente y previsible. Sin embargo, la vida escolar insiste en recordarnos otra cosa. Como advierte Skliar (2018), educar no consiste únicamente en desarrollar aquello que se ha pensado de antemano, sino también en permanecer disponibles para aquello que llega sin haber sido convocado.

Esta preocupación ha comenzado a cobrar relevancia en distintas investigaciones internacionales interesadas en la experiencia docente, la incertidumbre y las dimensiones imprevisibles de la práctica educativa (UNESCO, 2025; Van Manen, 2023; Biesta, 2022). Tales trabajos coinciden en señalar que enseñar supone habitar escenarios abiertos, atravesados por acontecimientos que no pueden reducirse a protocolos ni a respuestas previamente diseñadas. Desde esta perspectiva, la formación docente no se juega únicamente en la adquisición de saberes pedagógicos, sino también

en la capacidad de dejarse afectar por aquello que emerge inesperadamente en el encuentro con los otros.

Es precisamente en este horizonte donde se sitúa la presente investigación. El estudio se desarrolló con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, Estado de México, quienes realizan prácticas profesionales en escuelas primarias de diversos contextos escolares. Desde los primeros acercamientos de observación hasta las intervenciones prolongadas de los últimos semestres, los estudiantes comparten experiencias no por haber sido exitosas o problemáticas, sino porque algo en ellas había alterado su manera de comprender la docencia.

Más que recuperar buenas prácticas o experiencias ejemplares, el interés de este capítulo consiste en comprender aquellos momentos en los que la realidad escolar irrumpe y obliga a mirar de nuevo. ¿Qué acontece cuando aquello que ocurre en el aula no coincide con lo esperado o adquiere formas que nadie había previsto? A partir del análisis de estas entrevistas, emergieron tres categorías interpretativas: el acontecimiento como interrupción de la ficción del control, el acontecimiento como irrupción de la vida en el aula y el acontecimiento como encuentro con la singularidad del estudiante.

Revisión teórica: Pensar el acontecimiento en educación

La educación suele narrarse desde aquello que se planifica, se organiza y se evalúa. Sin embargo, una parte significativa de la experiencia educativa acontece en un lugar distinto: en aquello que no estaba previsto. Una pregunta inesperada, un silencio que irrumpe en medio de una actividad, una emoción que desborda la conversación o una situación que transforma por completo el sentido de una jornada escolar. Es precisamente en ese territorio donde emerge la noción de acontecimiento.

Desde la filosofía de la educación, Bárcena (2005) plantea que educar supone habitar una relación permanente con la contingencia. La experiencia educativa no puede reducirse a la aplicación de procedimientos previamente establecidos porque siempre existe la posibilidad de que algo irrumpa y altere el curso esperado de los acontecimientos. El acontecimiento aparece entonces como aquello que descoloca, que

interrumpe la continuidad de la experiencia y que obliga a los sujetos a construir nuevos sentidos sobre lo vivido.

En esta misma dirección, Bárcena y Mélich (2014) sostienen que la educación posee una dimensión ética vinculada con la apertura hacia lo inesperado. El acontecimiento no constituye una anomalía dentro de la experiencia educativa; por el contrario, revela una de sus condiciones fundamentales. Educar implica exponerse a aquello que llega sin ser convocado y que transforma las relaciones que establecemos con los otros y con nosotros mismos.

Esta idea dialoga con los planteamientos de Skliar (2018), quien advierte que la educación ocurre en el encuentro con aquello que no puede anticiparse completamente. La presencia del otro, sus palabras, silencios, historias o preguntas introducen siempre una alteración en la aparente estabilidad de la vida escolar. Desde otra perspectiva, Contreras y Pérez de Lara (2010) señalan que la experiencia educativa se configura cuando algo logra afectar la mirada de quien la vive. No todos los hechos se convierten en acontecimientos. Un acontecimiento es aquello que permanece, que continúa produciendo preguntas incluso cuando aparentemente ha concluido. Su potencia no radica en la magnitud del hecho, sino en la huella que deja sobre quien lo experimenta.

Asimismo, Van Manen (2003) afirma que la pedagogía se construye en la sensibilidad hacia las experiencias concretas que ocurren en la vida cotidiana de la escuela. Desde esta mirada fenomenológica, los pequeños episodios que suelen pasar desapercibidos pueden adquirir una profunda relevancia formativa cuando transforman la manera en que docentes y estudiantes comprenden el mundo que comparten. Pensar la formación inicial docente desde la noción de acontecimiento implica desplazar la atención desde aquello que los futuros maestros hacen hacia aquello que les sucede durante su encuentro con la escuela. No se trata únicamente de aprender a enseñar, sino también de dejarse afectar por situaciones que cuestionan certezas, revelan dimensiones desconocidas de los estudiantes o modifican las formas de comprender la tarea educativa. En este sentido, el acontecimiento constituye una categoría privilegiada para explorar la dimensión humana, ética y formativa de las prácticas profesionales desarrolladas por los estudiantes normalistas.

Metodología

El presente capítulo forma parte de una investigación que se desarrolló desde una mirada cualitativa. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa permite aproximarse a los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, atendiendo a la complejidad de los contextos sociales en los que estas se producen. Más que buscar regularidades generalizables, este enfoque se interesa por comprender las interpretaciones que los sujetos construyen sobre los acontecimientos que viven. El estudio se inscribe en una perspectiva interpretativa sustentada en los planteamientos de Berger y Luckmann (2003), quienes sostienen que la realidad social se construye a través de los significados que los sujetos elaboran en su interacción cotidiana. Desde esta mirada, el interés no se centró en los acontecimientos en sí mismos, sino en las interpretaciones que los estudiantes normalistas construyeron sobre aquellas experiencias que consideraron significativas para su formación docente.

Los participantes fueron estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, Estado de México. Todos ellos habían concluido periodos de prácticas profesionales en escuelas primarias de la entidad, lo que les permitió recuperar experiencias derivadas de procesos prolongados de intervención pedagógica. La técnica de producción de información fue la entrevista semiestructurada. Las entrevistas se realizaron una vez concluidas las prácticas profesionales y estuvieron orientadas a recuperar acontecimientos que los estudiantes identificaban como especialmente significativos durante su experiencia en las escuelas primarias. Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y posteriormente analizadas para identificar recurrencias, sentidos compartidos y dimensiones formativas asociadas a los acontecimientos vividos.

Con el propósito de preservar el anonimato de los participantes, se empleó un sistema de codificación para identificar cada entrevista. Por ejemplo, el código (E1R060426) corresponde a: E1 = Entrevista 1; R = inicial del seudónimo asignado al participante; 060426 = fecha de realización de la entrevista (06 de abril de 2026). Este procedimiento permitió garantizar la confidencialidad de los estudiantes y, al mismo tiempo, mantener la trazabilidad analítica de los datos recuperados.

Hallazgos: Enseñar cuando algo irrumpe

A continuación, se muestran las categorías encontradas las cuales no representan tipos cerrados de acontecimientos, sino distintas formas mediante las cuales el acontecimiento adquiere potencia formativa en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas.

1. El acontecimiento como interrupción de la ficción del control

a) El día que desaparecieron los cuadernos

"Al llegar al salón descubrimos que alguien había escondido los cuadernos del grupo, dejaron los libros, pero los cuadernos habían desaparecido. Nadie sabía dónde estaban. Durante dos horas la maestra titular buscaba culpables, explicaciones y castigos posibles. "fuiste tu Miguel seguramente", señalaba a uno que otro travieso usual del salón. Pero nada. Finalmente aparecieron detrás de un librero. Nunca supimos quién fue. Lo que me sorprendió fue el alivio colectivo. Y la risa que vino después. La maestra titular y yo estábamos desconcertadas "cuándo, cómo, a qué hora sucedió si cerramos el salón". (E1R060426)

b) La invasión de abejas

"Una mañana a las 8:30 am comenzó el homenaje como todos los lunes, lo anual de esto es que un enjambre cayó de un árbol de una casa abandonada contigua a la pared de la escuela durante el homenaje. Los niños corrieron en todas direcciones. Los maestros intentaban mantener el orden. Yo también corrí, no sabía que hacer, las abejas parecía que se concentraban en un grupo en particular, justo el grupo de primer grado, que gritaban muy fuerte y no escuchaban a su maestra. La directora por el micrófono les dijo a los maestros que resguardaran a sus alumnos en sus salones y que cerraran puertas y ventanas. Yo que estaba practicando con mi grupo de cuarto grado, pero decidí ir a ayudar a la maestra de primer grado, mis compañeros de práctica hicieron lo mismo y logramos juntar y rescatar a todos los niños de primero. Llegaron los bomberos y protección civil, por suerte solo tres niños y la maestra fueron picadas por una que otra abeja. Horas después todo había vuelto a la normalidad, excepto yo. Descubrí que en situaciones extremas somos otros, como si la docencia, en su núcleo más profundo actuara. (E3E080426)

c) La sombra

Durante una actividad de Ciencias les explicaba que una sombra es la silueta oscura que se proyecta cuando un objeto opaco bloquea el paso de la luz. Así que, les pedí a los niños que fuéramos al patio para observar cómo se reflejan nuestras sombras. Un alumno comenzó a llorar porque no encontraba su sombra y es que de pronto cuando él quiso dibujar y comenzar a hacer

la actividad se nubló el cielo, mientras los demás ya estaban concluyendo el dibujo de su sombra en su libreta. Al principio pensé que era una ocurrencia infantil o que estaba bromeando, pero estaba realmente angustiado. Me tomó varios minutos explicarle que las sombras no desaparecen para siempre. El resto del grupo terminó participando en la conversación. Lo que comenzó como una interrupción terminó convirtiéndose en una clase improvisada sobre la luz. Incluso, dio pie a contar historias de terror, sinceramente no sé cómo llegamos a eso. Pero lo deje fluir. (E6F100426)

d) El examen que nadie respondió

Habíamos preparado una evaluación diagnóstica para el grupo. Repartimos las hojas y explicamos las instrucciones. Lo extraño fue que varios alumnos comenzaron a entregar el examen completamente en blanco. Pensamos que era una forma de protesta o una broma. Después descubrimos que una alumna había entendido que no era obligatorio responder si no se sentían seguros y los demás decidieron hacer lo mismo. Nadie había copiado respuestas; habían copiado una decisión. Aquello me hizo pensar en lo rápido que las conductas se contagian dentro de un grupo. Como una piedra que cae al agua y produce ondas mucho más grandes de lo que uno imagina. (E5R100426)

Los hallazgos agrupados en esta categoría permiten advertir que la experiencia formativa no acontece necesariamente en aquello que fue proyectado, sino en aquello que irrumpe. Los estudiantes normalistas comparten situaciones que, en apariencia, resultan inconexas: unos cuadernos que desaparecen sin explicación, un enjambre que transforma un homenaje escolar en una situación de emergencia, un niño que llora porque su sombra se ha esfumado tras una nube o un grupo que decide entregar una evaluación en blanco. Sin embargo, todos estos acontecimientos comparten una misma condición: suspenden la continuidad de lo esperado y obligan a habitar un territorio desconocido.

Los cuadernos aparecen, pero el misterio permanece; las abejas desaparecen, pero la estudiante afirma que ella ya no volvió a ser la misma; la sombra regresa cuando vuelve la luz, aunque la conversación ya ha tomado otros caminos; el examen concluye, pero deja abierta una reflexión sobre la fuerza con la que circulan las decisiones colectivas. El acontecimiento no se agota en lo ocurrido, sino en las preguntas que deja abiertas. En este sentido, los hallazgos dialogan con Larrosa (2006), cuando plantea que la experiencia no es lo que pasa, sino lo que nos pasa con aquello que pasa. Los estudiantes no recuerdan estos episodios porque hayan sido extraordinarios, sino porque

alteraron la forma en que comprendían la escuela. Algo semejante señala Bárcena (2005) al afirmar que la educación acontece en el encuentro con aquello que no puede programarse completamente. No porque la planeación carezca de valor, sino porque siempre existe un resto de realidad que escapa a cualquier anticipación.

Así, la desaparición inexplicable, una nube que modifica una actividad, un enjambre que obliga a actuar antes de pensar o una decisión que se propaga por el grupo como ondas sobre el agua. Son escenarios que revelan una característica fundamental de la experiencia educativa: su condición de apertura. Como advierte Skliar (2017), educar supone permanecer disponible para aquello que llega sin anuncio previo y que transforma la escena pedagógica. Desde esta manera, el acontecimiento aparece como una fisura en la aparente estabilidad de la vida escolar. No se trata de una interrupción que detiene la formación, sino de una interrupción que la produce.

2. El acontecimiento como irrupción de la vida en el aula

a) La foto rota

Durante una actividad sobre la familia una niña llevaba una fotografía para compartir con el grupo. Mientras la mostraba, accidentalmente se rompió por la mitad. Lo que siguió fue un silencio incómodo. Después la niña dijo: “No importa, ya estaba rota desde antes”. Nadie entendió la frase en ese momento. Más tarde explicó que en la fotografía aparecía su papá y que él ya no vivía con ellos. Recuerdo que me quedé sin saber qué decir. Habíamos preparado una actividad aparentemente sencilla y terminó apareciendo algo mucho más profundo. Comprendí que en la escuela nunca trabajamos solamente con contenidos; trabajamos con vidas que a veces se asoman por una pequeña grieta. Como cuando una fotografía se rompe y deja ver algo que siempre estuvo detrás. (E4R090426)

b) El estudiante que cambió de nombre

Pues este acontecimiento fue de verdad muy inusual para mí. Llevaba varias semanas trabajando con el grupo segundo grado, cuando un niño se levantó de su asiento y fue hacia mí y dijo: “Maestra, ya no quiero que llamarme así”. Pensé de inmediato que se trataba de un apodo. No lo era. Quería que utilizaran otro nombre porque decía que el suyo “ya no le quedaba”. Él se llama Jaciel. Entonces me sorprendió, la primera pregunta que le hice fue por qué quería cambiarse el nombre, eso no se podía porque así estaba en su acta de nacimiento. Pero mi curiosidad se desbordó y le dije: ¿Cómo te quieres llamar ahora? Me dijo que “Mesi” Yo me reí. Pero, sus compañeros que escuchaban la conversación estuvieron de acuerdo con llamarle “Mesi”. El grupo lo aceptó con una naturalidad sorprendente. Yo, en cambio, me quedé pensando

durante días. Pero, cada que le nombraba “Jaciel”, por ejemplo, en el pase de lista, este se molestaba y hacia un berrinche. La maestra titular me comentó que siempre hacia lo mismo, con ella ya había cambiado de nombre varias veces. Por lo que, ella solo le preguntaba... “Oye Jaciel ¿hoy vas a cambiar de nombre otra vez? Todo el grupo lo tomaba con una completa naturalidad. La maestra consideraba que era una etapa, aunque para mí fue difícil dejarlo pasar, como que hizo corto circuito mi cerebro. Pienso que yo me hubiera sentado a platicar con él. (E7K090426)

Los hallazgos encontrados en esta categoría muestran que la experiencia formativa no se produce únicamente en relación con los saberes escolares, sino en el encuentro con aquello que desborda cualquier contenido previsto. En ambos casos, la actividad pedagógica parece avanzar con normalidad hasta que un acontecimiento introduce una dimensión inesperada: la vida misma irrumpe en el aula. Resulta significativo que los dos acontecimientos se articulen alrededor de objetos aparentemente cotidianos. Una fotografía familiar y un nombre propio. Sin embargo, ambos dejan de funcionar como simples recursos o referencias administrativas para convertirse en portadores de historias, significados y preguntas. La fotografía rota deja de ser una imagen cuando la niña afirma que “ya estaba rota desde antes”. El nombre deja de ser una categoría de identificación cuando un estudiante sostiene que el suyo “ya no le queda”. En ambos casos, algo que parecía estable se revela incompleto.

Lo que emerge en estos acontecimientos no es un problema escolar, sino una experiencia humana. La ausencia del padre y la búsqueda de otras formas de nombrarse irrumpen en la cotidianidad. Como señala Skliar (2018), educar implica estar disponible para aquello que aparece sin haber sido convocado, para esas presencias que interrumpen el discurso pedagógico y recuerdan que antes que estudiantes existen sujetos con historias propias.

Por otra parte, también evidencian el desconcierto de las estudiantes normalistas frente a aquello que no puede resolverse mediante respuestas inmediatas. “Me quedé sin saber qué decir”, afirma una de ellas. Otra reconoce que la situación “hizo corto circuito” en su manera de comprender lo que ocurría. Lejos de interpretarse como una carencia profesional, este desconcierto puede entenderse como una condición formativa. Siguiendo a Mélich (2014), la educación acontece precisamente cuando el otro irrumpe como una presencia que no puede reducirse a categorías previas ni a explicaciones definitivas.

3. El acontecimiento como encuentro con la singularidad del estudiante

a) El niño que lloró porque aprendió

Este acontecimiento me dejó una huella muy profunda porque había un niño en mi salón que se le dificultaba casi todo, matemáticas, español, geografía, ciencias, era un caso particular. Ese día estábamos viendo la recta numérica. Le expliqué y le expliqué, con diferentes ejemplos hasta que logró hacerlo el mismo. Nadie esperaba lo que ocurrió después. Empezó a llorar. No de frustración. De alivio. Me dijo: 'Pensé que nunca iba a poder'. Comprendí entonces que aprender no siempre produce alegría. A veces produce duelo. Hay algo de nosotros que muere cuando dejamos de ser quienes éramos cinco minutos antes." (E2M070426)

b) El día que los niños dejaron de ser niños

Una mañana la maestra titular recibió una llamada urgente y tuvo que salir unos minutos del salón. Yo me quedé sola con el grupo. Antes de irse me dijo: "Ahorita regreso". Pasaron cinco minutos, luego diez, luego veinte. Lo que esperaba era desorden, ruido o problemas. Pero ocurrió lo contrario. Un alumno me pidió comenzar a leer en voz alta, otra niña repartió materiales y varios continuaron trabajando sin que nadie se los pidiera. Cuando la maestra regresó, el grupo estaba funcionando por sí mismo. Recuerdo haber sentido una mezcla de sorpresa y desconcierto. Considero que este acontecimiento fue significativo porque habla mucho del trabajo de la maestra titular, que los tiene muy habituados a trabajar solos y que es no es necesario estarlos vigilando. Ese día vi cómo una comunidad podía sostenerse sola, fue como descubrir que las ruedas de una bicicleta ya giraban solas mientras uno todavía creía estar sosteniéndola. (E8S060426)

Los acontecimientos reunidos en esta categoría tienen en común que alteran la manera en que los estudiantes normalistas miran a sus estudiantes. No se trata únicamente de situaciones emotivas o inesperadas, sino de experiencias que fracturan imágenes previamente construidas sobre la infancia y el aprendizaje. El acontecimiento ocurre cuando el otro deja de coincidir con aquello que creíamos saber sobre él. En el primer fragmento, un niño que habitualmente experimentaba dificultades escolares logra comprender una actividad relacionada con la recta numérica y, lejos de celebrar el logro de manera convencional, rompe en llanto. La emoción no surge del fracaso, sino del descubrimiento de una posibilidad que hasta ese momento parecía inalcanzable. Resulta significativa cuando afirma que aprender también implica una pérdida, "algo de nosotros que muere cuando dejamos de ser quienes éramos cinco minutos antes". Como advierte Bruner (1997), aprender supone modificar las formas desde las cuales una persona se comprende a sí misma y comprende el mundo que habita.

Por otra parte, el fragmento sobre el grupo que continúa trabajando en ausencia de la maestra pone en cuestión otra representación profundamente arraigada en la cultura escolar: la idea de que los niños dependen permanentemente de la supervisión adulta para sostener la vida colectiva. La sorpresa de la estudiante surge precisamente porque esperaba desorden y encontró autonomía. Ambos acontecimientos permiten advertir que la formación docente implica también aprender a renunciar a ciertas categorías simplificadoras sobre los estudiantes. Como señala Rancière (2003), uno de los mayores obstáculos para reconocer las capacidades del otro consiste en anticipar de antemano aquello que puede o no puede hacer.

Conclusiones

Hay acontecimientos que duran apenas unos segundos y, sin embargo, permanecen durante años. No por su espectacularidad ni por su rareza, sino porque alteran algo en la mirada de quien los atraviesa. Una fotografía que se rompe. Un niño que llora porque aprendió. Una sombra que desaparece detrás de una nube. Un grupo que decide no responder un examen. Un enjambre de abejas que transforma una mañana escolar en otra cosa. Vistos desde fuera podrían parecer episodios menores dentro de la vida cotidiana de una escuela primaria. Sin embargo, para los estudiantes normalistas que participaron en este capítulo, fueron momentos que continuaron resonando mucho después de haber ocurrido.

Los hallazgos permiten sostener que la formación docente también se configura en aquello que irrumpe. No en lo extraordinario entendido como excepción, sino en esos instantes donde algo desacomoda las formas habituales de comprender la escuela, a los estudiantes y la propia tarea de educar. El acontecimiento aparece entonces como una grieta. Una apertura por donde se cuele algo que no estaba previsto y que obliga a mirar nuevamente aquello que parecía conocido.

Las tres formas de acontecer identificadas en este capítulo muestran que la potencia formativa del acontecimiento no radica en el hecho mismo, sino en el desplazamiento que produce. Algunas veces fractura la ilusión de estabilidad sobre la que se sostiene la vida escolar; otras dejan entrar al aula fragmentos de vida que no estaban contemplados en ninguna actividad; y otras más cuestiona las imágenes que los futuros docentes

construyen sobre las posibilidades de los estudiantes. En todos los casos, el acontecimiento introduce una pregunta allí donde antes parecía haber una certeza. Esto plantea desafíos importantes para las Escuelas Normales, donde sea pertinente impulsar estrategias de formación que permitan detenerse en esos momentos que suelen pasar desapercibidos: seminarios centrados en acontecimientos significativos, bitácoras pedagógicas, conversaciones colectivas o ejercicios de escritura que ayuden a interrogar aquello que permanece resonando mucho después de haber ocurrido. La pregunta no sería qué sucedió, sino qué alteró ese acontecimiento en quien lo vivió.

Más que ofrecer respuestas definitivas, este capítulo invita a reconocer que la formación docente también acontece en aquellos momentos que interrumpen el curso ordinario de la vida escolar. Los acontecimientos recuperados no adquirieron relevancia por su excepcionalidad, sino porque introdujeron una discontinuidad en la manera en que los estudiantes normalistas comprendían la escuela, a los niños y a sí mismos como futuros docentes. En este sentido, el acontecimiento no aparece como un incidente que altera momentáneamente la práctica educativa, sino como una experiencia que inaugura nuevas formas de mirar y de estar en el mundo.

Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bárcena, F., & Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18.^a ed.). Amorrortu.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE.

- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87–112.
- Mélich, J. C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Herder.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- SEP. (2022). *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Skliar, C. (2018). *Mientras respiramos (en la incertidumbre de la educación)*. Noveduc.
- UNESCO. (2025). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Van Manen, M. (2023). *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la pedagogía*. Octaedro.

Capítulo 2.

Fenrir en el aula: La autonomía docente entre promesa y atadura

Uzziel Aminadab Lázaro Santos

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Introducción

En el discurso educativo actual, la autonomía profesional se presenta como un principio deseable e incluso necesario para la construcción de prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas. No obstante, en el tránsito de lo declarativo a lo operativo, dicha autonomía suele verse condicionada por un entramado de prescripciones curriculares, exigencias institucionales y dispositivos de control que delimitan su ejercicio real.

A partir de una investigación cualitativa desarrollada en una escuela normal pública, este capítulo explora las percepciones del profesorado en torno a su margen de autonomía al momento de planificar.

Más que ofrecer respuestas cerradas, se busca problematizar la relación entre autonomía y regulación, evidenciando que dicha categoría no puede entenderse en términos absolutos, sino como una construcción situada, dinámica y profundamente atravesada por relaciones ajenas al simple ejercicio de llenar un formato (acción que se entiende por planear). En este sentido, la planificación docente se analiza no solo como un instrumento técnico, sino como un espacio de disputa, negociación y posicionamiento pedagógico.

Fenrir como metáfora de la planificación educativa

La cultura nórdica y su mitología crearon un mito cuyo contenido es un símil del acontecer educativo en relación con la construcción de planificaciones docentes. Fenrir, era un enorme lobo cuya fuerza era tan imponente que nada podría derribarlo; su fuerza se debía a diversas causas, su juventud, su tamaño, pero, sobre todo, una profecía que se esparcía por todos los salones dorados de Asgard (ciudad donde se desarrolla la historia).

La profecía, escrita en los muros sagrados mencionaba que llegaría una época en donde el joven Fenrir rompería sus cadenas, caminaría por el mundo y participaría en la destrucción de sus propios dioses.

Los dioses, preocupados por tan clara advertencia, decidieron sujetarlo con gruesas cadenas de hierro. Fenrir, conocedor de su fuerza aceptó tal desafío, sin embargo, tal era la potencia de su fuerza que las rompió como si fueran hilos de lana, fue entonces cuando los dioses recurrieron al engaño.

Los mejores artesanos crearon una atadura imposible llamada Gleipnir, una cinta ligera como la seda, forjada de cosas no existentes: el sonido de las pisadas de un gato, las barbas de una mujer, el aliento de un pez y otros elementos nacidos de la magia.

Al llevar la cinta ante el enorme lobo, este observó que algo no estaba bien, sin embargo, los dioses al ver su incomodidad afirmaron (mentirosamente) que el colocar la cinta en su cuerpo solo era una prueba de resistencia y no una atadura eterna.

Fenrir respondió: Si esto es una prueba de fuerza, exijo que uno de ustedes coloque su mano dentro de mi boca como garantía. Nadie estuvo dispuesto a realizar tan grande encomienda, excepto Try (dios de los juramentos).

Fenrir se dejó atar, sin embargo, al intentar liberarse, no pudo, ahí comprendió que los dioses que habían proclamado justicia habían decidido encadenarlo, la promesa era mentira.

El mito de Fenrir y del dios de los juramentos Try, es un ejemplo evidente de aquellos juramentos que realizamos que solo quedan en el espacio como aspectos declarativos, pero que pocas veces trascienden al espacio de la acción.

Para dar sustento a lo antes descrito, es necesario situarnos en el contexto educativo en donde se desarrolló la investigación de la que emana el presente capítulo; la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl; una institución de sostenimiento público encargada de la preparación profesional de futuros profesores de educación.

La institución antes descrita cuenta con un total de 50 docentes encargados de impartir clases, a quienes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas compuesto por 10 ítems. Dicho instrumento tuvo como propósito conocer las percepciones y nociones que

el profesorado tiene respecto a diversos tópicos relacionados con la planificación docente. El cuestionario fue aplicado durante los primeros días del mes de enero; sin embargo, de la totalidad de docentes convocados únicamente 39 participaron en el ejercicio.

Dentro del conjunto de preguntas diseñadas; para la elaboración del presente escrito, se retomaron las respuestas correspondientes al siguiente cuestionamiento: ¿Hasta qué punto siente libertad o margen de autonomía para adaptar su planificación a las necesidades reales del grupo?

Es preciso enunciar que, en líneas posteriores, se abordarán metodológicamente las acciones emprendidas para analizar y objetivar la investigación; sin embargo, se parte de contextualizar al lector en términos temporales y espaciales, con la firme intención de proporcionar un marco de referencia que permita comprender dónde y cuándo se sitúa el estudio. Esto evita que los planteamientos se perciban como afirmaciones aisladas, favoreciendo una lectura situada que articule los hallazgos con el contexto específico en el que se producen.

Aproximaciones teóricas

Aproximarse teóricamente a la conceptualización de la planificación docente, requiere situarse en la función (social o teórica) de dicho concepto; puesto que, de acuerdo a lo referido al inicio de este capítulo; se les cuestionó a los docentes sobre la autonomía que generada al momento de planificar.

Ante tal idea, nos cuestionamos ¿Qué opinión tienen los autores sobre la autonomía profesional que se puede alcanzar a través de la planificación docente?

Partimos de dar respuesta a esta pregunta, situándonos en dos conceptos fundamentales: Autonomía profesional y planificación docente; para ello, según los referentes de la SEP (2022), se define a la autonomía curricular como “La libertad epistémica y metodológica sobre los conocimientos y saberes, objetos de la enseñanza de los maestros” (p. 52)

Desde esta perspectiva, la autonomía profesional trasciende la noción de independencia operativa para configurarse como una capacidad crítica y reflexiva que se ejerce en la

toma de decisiones pedagógicas situadas. En este marco, la planificación docente deja de ser un instrumento técnico-administrativo para convertirse en un dispositivo estratégico que articula saberes, contextos y propósitos formativos. Es en la planificación donde el docente materializa su autonomía, al seleccionar contenidos, definir enfoques metodológicos y anticipar escenarios de intervención acordes con las características socioculturales de sus estudiantes.

En este orden de ideas, su función es posibilitar que “el individuo tome decisiones y resuelva de forma activa los requerimientos y las exigencias con que se encuentra, basándose en el análisis de la realidad y de los factores que la determinan” (Comellas, 2001, 18).

Así, la relación entre planificación y autonomía no es lineal ni automática, sino dialéctica: a mayor dominio conceptual, didáctico y contextual por parte del docente, mayores serán sus posibilidades de ejercer una autonomía profesional auténtica.

En consecuencia, la planificación se configura como un acto de posicionamiento pedagógico, donde el docente no solo organiza la enseñanza, sino que también expresa su postura frente al conocimiento, al aprendizaje y a la formación de sujetos. En este sentido, la autonomía profesional no se otorga, sino que se construye y se ejerce en la práctica, siendo la planificación uno de sus escenarios más significativos de concreción.

Es precisamente este posicionamiento, emanado de los saberes y de la propia historicidad del sujeto, el que le permite actuar con mayor libertad al momento de crear sus propuestas didácticas. Sin embargo, es necesario tensionar las ideas anteriores, al reconocer que no todo ejercicio que se asume como autónomo lo es en sentido estricto; asimismo, no toda práctica que aparenta carecer de autonomía está desprovista de condiciones o márgenes en los que esta pueda gestarse. En este sentido, la autonomía no debe entenderse como una cualidad absoluta, sino como una construcción situada, atravesada por múltiples condicionantes institucionales, epistemológicos y contextuales.

Pues consideramos que existe una serie de condicionantes estructurales, institucionales y políticas que limitan u obstaculizan la labor del magisterio, situando al docente en un entramado de regulaciones, prescripciones curriculares y exigencias administrativas que reducen su margen de acción. En este sentido, el concepto de “autonomía” tiende a

configurarse como una aspiración más discursiva que efectiva, una suerte de utopía que se enuncia en los planteamientos curriculares, pero que difícilmente se materializa en la práctica cotidiana.

Autores como Freire (1997) sostienen que la autonomía docente no puede comprenderse al margen de las condiciones de opresión y control que atraviesan los sistemas educativos, señalando que la práctica educativa está siempre mediada por relaciones de poder que condicionan la toma de decisiones del profesorado.

Freire (1997) asume que “la autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (p.49) ese espacio destinado al docente, en asumirse como responsable de sus silencios, sus voces y sus gritos.

Un segundo concepto que debemos de definir y a su vez, intentar analizar la posible convergencia con el concepto de autonomía profesional, es la planificación docente.

La planificación debe de ser entendida (a título de quien escribe) como un eje estructurante de la práctica docente, puesto que implica un proceso complejo de organización, anticipación y toma de decisiones sobre la enseñanza.

También se afirma que la planificación se comprende como una construcción que articula saberes pedagógicos, disciplinares y experienciales, vinculados a la práctica concreta del docente. En esta línea, se reconoce que los saberes docentes no son exclusivamente teóricos, sino que se configuran en la acción.

Por otro lado, la planificación se encuentra en tensión constante entre lo prescrito y lo contextual. Si bien existen lineamientos institucionales y curriculares, el docente ejerce un papel activo en su interpretación y adaptación. Esta mediación evidencia que la planificación no es neutra, sino que se configura dentro de marcos normativos y estructuras de sentido que orientan la acción pedagógica, pero que al mismo tiempo son resignificadas en la práctica.

En síntesis, la planificación didáctica debe entenderse como un proceso dinámico, abierto e inacabado, en el que convergen saberes, experiencias y contextos. Más que un instrumento técnico, constituye un dispositivo clave para la construcción de sentido

en la enseñanza y para el desarrollo profesional docente, en tanto se inscribe dentro de prácticas educativas complejas y situadas.

Metodología

Como se ha indicado al inicio del documento, se ha mencionado que la investigación se realizó en una escuela normal, ubicada en el oriente del estado de México; se aplicó un cuestionario de pregunta abierta, que posteriormente fue analizada a través de las siguientes acciones:

Una vez aplicada la entrevista, se encontraron una serie de reiteraciones que se unificaron en cuatro categorías de análisis, las cuales a través del análisis del discurso se interpretaron los datos. Resulta conveniente mencionar que cada uno de los interlocutores fueron codificados, con la intención de proteger los datos personales de cada uno de los profesores. A continuación, se mencionan los hallazgos más importantes encontrados.

Subordinación entre la normatividad curricular y la práctica docente

En este apartado se aborda la planificación analizando sus fundamentos conceptuales, sus diversas formas de concreción y las tensiones que emergen entre lo prescrito y la práctica docente.

De este modo, se busca reconocerla no solo como un mecanismo de organización de la enseñanza, sino como un proceso de construcción de sentido que refleja la autonomía, la experiencia y la intencionalidad pedagógica del profesorado. Para principiar se señalan las recurrencias encontradas en el trabajo de campo, mismas que son respuestas a la pregunta: ¿Hasta qué punto siente libertad o margen de autonomía para adaptar su planificación a las necesidades reales del grupo?

La libertad se encuentra *siempre y cuando* hayamos cumplido con los contenidos y es aquí donde podemos tener una libertad de cátedra basándonos en la ética y en la experiencia docente (Fenrir08)

Siento un buen margen de autonomía para adaptar mi planificación. *Aunque existen criterios institucionales*, puedo modificar actividades, integrar tecnología, cambiar estrategias o ajustar el enfoque según cómo responda el grupo (Fenrir37)

Amplio, *pero basado* en los criterios institucionales. la educación innovadora parte de hacer lo que no se está haciendo, lo que falta por hacer. (Fenrir04)

Siento una autonomía moderada. Puedo hacer adaptaciones y ajustes, pero siempre dentro de los límites que marca la institución. (Fenrir11)

Cuento con el margen razonable de autonomía profesional, lo que me permitió realizar ajustes sin perder los procedimientos institucionales. (Fenrir21)

Los fragmentos analizados permiten identificar una configuración particular de la autonomía docente caracterizada no por su ausencia, sino por su condición regulada. Dicha regulación, se encuentra sustentada en un marco normativo no liberador, que exige el cumplimiento de indicadores.

Por lo tanto, los participantes evidencian que la autonomía no se ejerce en términos absolutos, sino que se encuentra mediada por una serie de condicionantes institucionales que delimitan su alcance.

Expresiones como “siempre y cuando hayamos cumplido con los contenidos” (Fenrir08) o “aunque existen criterios institucionales” (Fenrir37) ponen de manifiesto que la libertad pedagógica se activa únicamente dentro de marcos previamente establecidos, lo que sugiere una relación de subordinación entre la normatividad curricular y la práctica docente.

Una subordinación aceptada involuntariamente que propicia lo que Giroux (1988) asume como que:

La falla para desarrollar este tipo de análisis es evidente en la teoría de la educación tradicional con su énfasis duradero en la dirección y administración del conocimiento como opuesto a la preocupación crítica por las determinantes históricas y sociales que gobiernan la selección de esas formas de conocimiento y de las prácticas que las acompañan (p.123)

Las aportaciones de Giroux (1988) invitan a problematizar el papel del docente más allá de su función técnica, situándolo en el entramado de relaciones de poder que atraviesan el campo educativo.

En este sentido, cabe cuestionar si el profesorado se asume (consciente o inconscientemente) como un agente reproductor de directrices institucionales y de un

conocimiento previamente legitimado, o si, por el contrario, despliega márgenes de autonomía que le permiten tensionar dichas estructuras.

No obstante, Giroux profundiza la discusión al afirmar que “las escuelas funcionaban como instituciones diseñadas para reproducir la lógica de la desigualdad y la dominación” (p. 124), lo que desplaza el análisis desde el plano individual hacia una comprensión estructural del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la autonomía docente no puede entenderse únicamente como una capacidad individual de decisión en el aula, sino como una práctica situada que se configura en constante negociación con dispositivos institucionales, curriculares y administrativos.

Así, el docente se encuentra en una encrucijada: o bien reproduce las lógicas hegemónicas que organizan el sistema educativo, o bien asume una postura crítica que le permita reconfigurar su práctica pedagógica como un espacio de resistencia y transformación.

En esta misma línea, se observa que la autonomía es concebida como un margen de acción negociado, en el cual el profesorado despliega estrategias de ajuste sin transgredir los lineamientos institucionales. La noción de “margen razonable de autonomía profesional” (Fenrir21) resulta particularmente significativa, ya que introduce la idea de una autonomía acotada, legítima en tanto no desestabilice los procedimientos formales.

Así, la práctica docente se sitúa en un equilibrio entre la agencia individual y la regulación institucional, configurando un espacio intermedio donde la toma de decisiones pedagógicas se encuentra constantemente vigilada, aunque no completamente restringida.

Asimismo, los discursos analizados revelan que dicha autonomía regulada no es necesariamente percibida como negativa, sino como una condición inherente al ejercicio profesional docente. La referencia a la “ética y la experiencia docente” (Fenrir08) como fundamentos de la libertad de enseñanza sugiere que los sujetos legitiman su capacidad de decisión a partir de su trayectoria y saber pedagógico.

De igual forma, la idea de una “autonomía moderada” (Fenrir11) refuerza la hipótesis de que el profesorado opera bajo una lógica de adaptación continua, en la que los ajustes a la planificación responden tanto a las necesidades del grupo como a los límites institucionales. Esta doble orientación evidencia que la autonomía no es un atributo fijo, sino una práctica situada que se redefine en función de las condiciones contextuales. En consecuencia, el docente actúa como mediador entre las demandas del currículo formal y las realidades del aula, negociando permanentemente su capacidad de acción.

Finalmente, el análisis permite sostener que la autonomía docente, en este contexto, se configura como una autonomía relacional, es decir, dependiente de múltiples factores que incluyen la normativa institucional, la cultura escolar y la propia experiencia profesional. Lejos de una concepción idealizada de libertad total, los resultados apuntan hacia una comprensión más compleja, en la que la autonomía se construye en la intersección entre control y agencia.

Conclusiones

El presente capítulo propone una lectura crítica de la autonomía docente a partir de una metáfora proveniente de la mitología nórdica: Fenrir, el lobo cuya fuerza desbordante termina siendo contenida mediante una atadura invisible pero inquebrantable. Esta imagen no es casual, sino profundamente representativa de las tensiones que atraviesan la práctica educativa contemporánea, particularmente en lo que respecta a la planificación docente.

En el discurso educativo actual, la autonomía profesional se presenta como un principio deseable e incluso necesario para la construcción de prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas.

No obstante, en el tránsito de lo declarativo a lo operativo, dicha autonomía suele verse condicionada por un entramado de prescripciones curriculares, exigencias institucionales y dispositivos de control que delimitan su ejercicio real. Así, al igual que Fenrir, el docente parece poseer una fuerza latente su capacidad crítica, experiencia y saber pedagógico, que, sin embargo, es contenida por estructuras que regulan su acción.

Los hallazgos presentados permiten afirmar que la autonomía docente, lejos de constituirse como una condición plena o garantizada, se configura como un ejercicio situado, condicionado y, en muchos casos, limitado por marcos institucionales y normativos que orientan la práctica educativa.

Tal como lo sugiere la metáfora de Fenrir, la fuerza del profesorado no desaparece, pero sí es contenida mediante “ataduras” sutiles que operan a través de criterios curriculares, indicadores de desempeño y exigencias administrativas.

En este contexto, la planificación docente emerge como un espacio paradójico: por un lado, representa una oportunidad para ejercer la autonomía profesional mediante la toma de decisiones pedagógicas contextualizadas; por otro, se encuentra atravesada por regulaciones que delimitan su alcance. Esta dualidad da lugar a una autonomía regulada o relacional, en la que el docente actúa dentro de márgenes previamente establecidos, negociando constantemente entre las demandas institucionales y las necesidades reales del aula.

Asimismo, el análisis del discurso docente evidencia que esta condición no siempre es percibida como restrictiva, sino como parte inherente del ejercicio profesional.

En consecuencia, resulta necesario replantear el concepto de autonomía más allá de su dimensión declarativa, reconociendo que su construcción implica no solo la capacidad individual del docente, sino también la generación de condiciones institucionales que la posibiliten. Esto supone transitar de una lógica de control hacia una de confianza y reconocimiento del profesorado como sujeto crítico.

Finalmente, el capítulo invita a repensar la planificación docente como un acto político y pedagógico, en el que se juegan no solo decisiones didácticas, sino también posicionamientos frente al conocimiento, al poder y a la formación de sujetos. En este sentido, la verdadera autonomía no radica en la ausencia de límites, sino en la capacidad de reconocerlos, tensionarlos y, en la medida de lo posible, transformarlos.

Referencias

Comellas, M. J. (2001). Los hábitos de autonomía: Proceso de adquisición. CEAC.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagogía-de-la-Autonomía.pdf>

Giroux, H. A. (1988). Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. Bergin & Garvey.

Secretaría de Educación Pública. (2023). Plan y programas de estudio para la educación básica. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2023/P1LPM.htm#page/1>

Capítulo 3.

El despropósito de la infancia escolarizada para los objetivos de una educación basada en proyectos

Pablo Flores del Rosario
ISCEEM

Introducción

La infancia no se define por la edad, ni por la correspondencia entre la edad y determinadas “estructuras mentales”. La infancia es un modo de relación con el mundo, y ésta será la tesis central que articulará mi exposición. Este modo de relación está articulado por el concepto de experiencia. En consecuencia, lo que se diga del niño, solo puede decirse desde lo que podamos observar en sus interacciones con su mundo, en los modos en que hace experiencias con ese mundo. Pero a esta tesis puede oponérsele el argumento de que es necesaria la existencia de una determinada estructura mental que posibilite la experiencia en el niño. Tal estructura sería la parte trascendental que haría posible toda experiencia infantil. Pero aceptar este argumento, es aceptar la idea de que la infancia se define por la edad en su relación con determinadas estructuras mentales.

El argumento, que forma parte de una tesis muy difundida, al menos en muchos países de diferentes lenguas, afirma que la infancia se divide en estadios y a cada uno de ellos le corresponde determinada estructura mental. Tal estructura es la que determina el tipo de experiencia que el niño puede hacer con su mundo. Desde nuestra perspectiva, este argumento es un lugar de inscripción de la exclusión de la infancia. Porque introduce el concepto de “error epistemológico de la infancia”, que se despliega en la afirmación: hay asuntos de la vida que por su edad los niños nunca podrán entender, o bien, los niños no poseen la madurez suficiente para entender determinados procesos. En ambos casos el niño es excluido de asuntos y procesos vitales que le implican más de lo que podemos imaginar, y sin embargo pudieron haber ayudado en su esclarecimiento o solución, desde su muy particular modo de vérselas con el mundo.

Nuestra tesis parte de una relación particular con la infancia. No es una relación mediada por la conciencia científica y sí por la conciencia filosófica. Nuestra relación con la infancia no ha tenido por objetivo hacer su clasificación, luego su normalización, para

terminar con el proceso de incluir y excluir. No hemos intentado ni probar clasificaciones existentes, pero tampoco generar nuevas. En consecuencia, no aceptamos cosas como la distinción entre lo preconceptual y lo conceptual, o distinciones entre presilábico, silábico alfabético y alfabético, que implican la clasificación, y la inclusión de niños que caben en los conceptos y la exclusión de los niños que no caben, o la distinción más agresiva entre niños normales y aquellos que son problemáticos. Mi relación con la infancia está articulada por la tesis de la comprensión. Pero comprender exige saber escuchar, y saber hacerlo implica la capacidad de suspender aquello que quiero oír, para escuchar lo que la infancia dice. Por eso considero que la infancia se articula en una cultura particular: “Pero si esto es cierto, y dado que el habla del niño difiere de la del adulto, entonces el adulto y el niño viven dos formas de vida diferentes. Hay entonces dos culturas diferentes. La cultura infantil y la cultura adulta” (Flores, 1999: 65). Pero para entender una cultura que no es la nuestra, sólo disponemos del diálogo, entonces éste ha sido el medio de mi relación con la infancia. Para exponer mi tesis desarrollo varios apartados.

Vicisitudes de una de las edades de la vida: la infancia invisibilizada

Decimos siempre con inusitado arrebató fenomenológico justificado, ¡yo tengo niños en mi casa!, o, ¡en esta escuela educamos niños! Hablamos de las infancias, con una conciencia tan clara de que siempre a lo largo de la historia han existido. Pero la idea de infancia es tardía, aparece apenas en el siglo XVII (Aries, 1987).

Durante la antigüedad la infancia y la adolescencia no tienen una representación conceptual, como sostiene P. Aries:

«he afirmado que dicha sociedad no podía representar bien al niño, y menos todavía al adolescente. La duración de la infancia se reducía al periodo de mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no podía valerse por sí mismo; en cuanto podía desenvolverse físicamente, se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía sus trabajos y juegos. El bebé se convertía en seguida en un hombre joven, sin pasar por las etapas de la juventud...» (Aries, 1987: 10)

En este sentido, la infancia se confundía con los otros miembros del grupo, ayudaban a los adultos en la medida de sus fuerzas y del rigor del medio, no tenían privilegios, como los que ahora suponemos que tienen, pero tampoco era excluidos del grupo, como ahora sí lo hacemos: los niños no deben hablar delante de los adultos. Mi sarcasmo tiene su

razón de ser. La historia no registra, en esta época, ningún apartado en su legislación que hable de los Derechos de la infancia. Se supone que, en un estadio de menor cultura y civilización, se requería mayor protección para sus miembros, y al contrario, un estadio de mayor cultura y civilización, como el nuestro, requiere menor protección. Pero las cosas están de cabeza. Pues es hoy cuando requerimos de una legislación que incluya los Derechos de la infancia. Y no sólo para protegerlas de la calle, sino, sobre todo, para la protección de los que tienen un 'hogar' con un 'padre' y una 'madre'. Las infancias, que, por tener un hogar como protección, creemos más protegidas, son justamente las que más ven violados sus derechos. La principal violación a los derechos de éstas ocurre cuando padres y maestros le imprimen el sello de su fracaso: tienes que llegar a ser lo que yo no fui. De este modo no llegan a ser lo que quieren, sino lo que los adultos quieren que sean.

Sin embargo, en la antigüedad la infancia es vista como portador de magia (Erny, 1973), y en consecuencia se le asignan funciones especiales. En algunos lugares es el responsable de elegir la semilla para la siembra, pues dada la magia de su nacimiento, ésta será transmitida a la semilla y así toda nacerá y habrá buena cosecha. De este modo Erny expresa:

«si el símbolo del niño, de la gestación, del nacimiento es algo aplicable a toda la realidad, y si hay una afinidad con el mundo más allá de nuestra acción sobre él, no es sorprendente que el niño participe en muchas actividades humanas. Su papel es muy preciso, no es una simple imitación del adulto. El niño llega a ser activo por su propio ser, por el hecho de que es niño» (Erny, 1973: 45).

Erny habla de las culturas aborígenes. En tanto que nuestra cultura actual ve al infante desde la indiferencia, en consecuencia, lo excluye y recluye: a la calle o a la escuela.

Durante la Edad Media (Aries, 1987), tampoco aparece la idea de infancia. David Kennedy (Kennedy, 1992) ha llamado la atención sobre el hecho de que en la iconografía de este período el 'niño' es dibujado con rasgos adultos, señal inequívoca de que no había conciencia de la niñez en este período. Aries (Aries, 1987) ha expresado que no era incapacidad mental lo que impedía ver o pensar al infante. Personalmente creo que las condiciones sociales impedían pensar o percibirla. Condiciones sociales determinadas por una escasa división del trabajo, que implicaba la ausencia de la división

de los sujetos del trabajo: esta es la razón por la que no aparece el 'infante', o el 'adolescente'.

Con la época moderna aparece la necesidad de una detallada división del trabajo, exigida por el desarrollo de los medios de producción. Con ello aparece la necesidad de la división de los sujetos del trabajo. Así aparece el infante y la conciencia que tenemos de éste. La infancia que trabaja aún tardará en configurarse. En este sentido se puede decir que la niñez es un fenómeno producido por la lógica de clase social. El concepto de infancia como algo distintivo llegó a ser preservado para la burguesía, y,

«sus hijos fueron los primeros hijos, cuando tuvieron que ser separados de todas sus actividades de trabajo y enviados a la escuela a sufrir un largo entrenamiento en la preparación para su vida adulta... Mientras los niños de la clase trabajadora, los descendientes de los campesinos y de los pobres, continuaron vistiendo igual que los adultos, no había distinciones en su estilo de vida para que pudieran operar en el trabajo o en el juego» (Polakow, 1992: 5).

Dado el creciente desarrollo del capitalismo, la infancia, que no es burguesa, surge con la conciencia de sobreexplotación. Pues mientras los adultos se organizaban contra las condiciones laborales de sobreexplotación, las infancias no podían hacerlo. Por otra parte, el infante era miembro de una familia, y su salario se calculaba como complemento del salario del padre. De este modo percibía un salario inferior, pero sus jornadas laborales, dada la edad, eran más pesadas. Engels-Marx han hecho excelentes descripciones de este hecho. Por consecuencia, el concepto de infancia surge para ser devorados por el trabajo.

Durante el siglo XVIII-XIX (Aries, 1987), los trabajadores adultos lucharon por mejores condiciones laborales. Los resultados de esta lucha fueron la reducción de la jornada laboral, la reducción de riesgos en la fábrica, y lo más importante, la creación de la edad laboral. Con esto se empezó a conceptualizar al infante (0-12 años), al adolescente (12-18 años), al joven (18-25 años) y al adulto (25-).

El problema es que la conjunción que hasta hoy hemos hecho real en nuestras escuelas, es la de la escuela y el trabajo. Lo cual es evidente desde nuestra pregunta, que de ningún modo peca de ingenuidad, ¿a qué van los niños a la escuela? Todos los adultos, entre ellos los maestros, responden a coro: ¡a trabajar! Porque efectivamente si no ocurre

esto, entonces los más adultos, directores de escuela, supervisores, etcétera., y muchos padres de familia, empiezan a catalogar como inepto al maestro, y la escuela adquiere fama de ser la peor. En consecuencia, la escuela se hace un verdadero lugar de trabajo, donde el pago no es en salario, sino en calificación, pero de todos modos repercute sobre los medios materiales de subsistencia, pues el niño no come nada si reprueba o si antes no hace la tarea. En consecuencia, la infancia debe trabajar horas extra para obtener el mejor salario-calificación, a riesgo no sólo de que no coma, sino incluso de que deje de comer por no obtener lo suficiente. Esto se nota en la escuela cuando los profesores dejan sin recreo a los niños, y en el hogar cuando se les entrena: «¡hay cena sólo si terminas primero la tarea!». Luego los respectivos golpes y gritos cuando o el niño no puede hacer la tarea, y el padre tampoco sabe cómo hacerla, o la hace mal, pero el padre tampoco la hace bien.

Con la llegada del concepto de infancia, surgen conceptos científicos para su clasificación y las instituciones donde serán excluidos. Cabe aclarar que esta clasificación será parte del ámbito del razonamiento poblacional. Según esta categoría, se trata de ubicar el tipo de población para hacer una clasificación pedagógica de la infancia: niños rurales o urbanos, de familia integrada o desintegrada, hispanos o chinos, etc. de este modo:

“el razonamiento poblacional forma parte del razonamiento lógico de la enseñanza. Ya no se despliega exclusivamente como un razonamiento estatal o administrativo, sino como el razonamiento personal del maestro acerca de cómo ordenar e identificar a los niños. Las probabilidades estadísticas aparecen ahora como atributos individuales y esenciales de un niño” (Popkewitz, 1998: 61).

Pero no sólo se trata de clasificar la infancia, también de normalizarla a través del castigo y del examen (Foucault, 1985), o del logro de determinados objetivos en los varios ciclos educativos. Por otra parte, la infancia en era de la globalización, y para América Latina, es retratada por Galeano, en *Los prisioneros*:

“entre los que viven prisioneros del desamparo y los que viven prisioneros de la opulencia, están los niños que tienen bastante más que nada, pero mucho menos que todo. Entre todos los rehenes del sistema, los niños son los que peor la pasan, la sociedad los exprime, los vigila, los castiga, a veces los mata: casi nunca los escucha, jamás los comprende. De cada dos niños pobres, uno trabaja, desplomándose a cambio

de comida o poco más... ¿y el otro? De cada dos niños pobres uno sobra. El mercado no lo necesita”.

Similar destino vive la infancia postmoderna americana (Steinberg, 2000), solo que ahí se dirá: uno permanece atado a la pata del televisor, ¿y el otro? Sobra, el mercado no lo necesita.

En este resumen sumario, sobre la emergencia del concepto de infancia, se nos aparece el fantasma de la perplejidad. Ciertamente hemos creado el concepto de infancia, pero a ésta la hemos sometido a las minucias del análisis científico para entenderla y someterla. Como expresa Polakow:

“...en este siglo del niño, hay poco, me parece, que decir acerca de lo que le sucede o no al niño. Hemos psicoanalizado a la niñez, hemos ‘encasillado’ a la niñez, pero nunca hemos preguntado, en efecto, si la niñez como una idea es una invención relativamente moderna, creada por adultos que han crecido en una época sociohistórica particular” (Polakow, 1992: 2).

Las definiciones científicas de lo que es el niño, nos impiden ver al niño mismo, esta es la paradoja y la perplejidad que emerge hoy. Tenemos demasiadas teorías sobre la infancia, pero es la más desconocida. Incluso puede afirmarse que este siglo ha visto el nacimiento, muerte y resurrección de Freud y Piaget, solamente para ser suplantados por el conductismo y varios neorenacidos, como los neofreudianos, los freudianoconductistas, los cognitivo desarrollistas, los neopiagetianos, los teóricos de los estadios, y otros ‘científicos’, todos ellos tienen en común una perspectiva superior desde la que estructuran nuestra imagen de la niñez y permean nuestras instituciones educativas con frecuentes efectos desastrosos (Polakow, 1992: 152).

El sinuoso camino de la infancia escolarizada: la necesidad de la recuperación de su experiencia vital

En consecuencia, hace falta una percepción fenomenológica de la infancia, esto es, hace falta una vuelta a la infancia misma. Lo que es posible, si asumimos la posición del antropólogo ante la infancia (Polakow, 1992), o ejercemos el método hermenéutico, que supone pensar a la infancia como una cultura distinta a la cultura del adulto (Flores, 1999). Desde mi perspectiva, lo viable es permitirnos el ejercicio del método hermenéutico, porque ello permite que la infancia diga su verdad, al hacerlo despliega

sus habilidades de pensamiento, y nos exige a nosotros adultos, el desarrollo de la habilidad para escucharlos.

Sin embargo, este camino nos exige someter a cuestionamiento las teorías de la infancia, y una vuelta a la experiencia con los niños. Hay que remarcar que no se trata de un regreso al concepto de experiencia articulado por la filosofía empirista de Locke, Hume o Leibniz. Por eso he insistido en la relación entre experiencia y lenguaje. Aunque tampoco se trata de la perspectiva del lenguaje de Vygotsky, donde puede verse, en su concepto de zona de 'desarrollo próximo' una intromisión de la persuasión. En este sentido "¿no es tal vez el origen de la vulnerabilidad humana a la persuasión, vulnerabilidad porque el educando empieza sin una base adecuada para criticar lo que le dan como "alimento" aquello cuyas conciencias superan a la suya en un principio?" (Bruner, 1999: 151).

Recuperar las experiencias de la infancia, como un modo de recuperar a la infancia misma y de posibilitarles el desarrollo de su pensamiento, es algo que ya se está haciendo, aunque con mucha timidez. Se sigue pensando que si no hay teorías científicas entonces no se trata de algo serio.

Aunque es claro que el trabajo con metodologías sociocríticas o por proyectos que sugiere la Nueva Escuela Mexicana, son lo que permite recuperar las experiencias de la infancia. Veamos el modo como una profesora permite que la experiencia de la infancia llene su aula. Así, Inadvertidamente, la clase o el proyecto para la clase de ese día se llena de infancia. La infancia aparece como suele hacerlo, con la potencia disruptiva de sus preguntas, con la ilógica lógica de sus deseos. Entonces el niño asalta la palabra: "Dilan: ¡Maestra! ¿Por qué no hacemos un proyecto que tenga que ver con los juegos? Yo tengo mi cubo Rubik y me gustaría hacer una exposición sobre los diferentes cubos. Mostrarles a mis compañeros cómo se juega y podríamos hacer un torneo. Varios alumnos: ¡Sí maestra!" (Gerónimo, 2025). La potencia de las preguntas de la infancia se impone, se abre a la clase porque abre su deseo. Estas preguntas no son algo en el vacío, como lo son las "preguntas generadoras", son preguntas llenas de sentido porque son preguntas de la infancia, porque velan la existencia infantil. Con el tacto pedagógico, propio de la profesora, pone atención al mar de preguntas que van apareciendo, como señal del deseo de la infancia en este salón de clase. Y deja de lado el narcicismo propio

de los profesores que saben enseñar, que saben lo que los niños deben aprender, para asumir un lugar en el mar de preguntas de la infancia. Este es el auténtico lugar de acompañamiento, de mediación, en el aprendizaje infantil. Aquí no se simulan las dos actitudes de la pedagogía actual, se les asume en su potencia para el aprendizaje de los niños. Porque las preguntas de la profesora solo serán una prolongación, hondura, extensión y refinamiento de las de la infancia, pero no se acalla el preguntar infantil, se le acompaña, se le media, sin cambiar la misma singularidad de sus preguntas. Porque la infancia no pregunta para saber sino para generar más preguntas, en medio de las que abra un atisbo de respuesta. Porque la infancia piensa al mismo nivel que lo hacen los adultos creativos.

La batalla por una epistemología de la infancia: la centralidad de la experiencia, la negación de la teoría

Para Levine hace falta una redefinición de la naturaleza de la niñez. Esta redefinición se concreta en su tesis de que "...la organización estructural de los procesos cognitivos del niño muestra marcadas similitudes a las que muestra el Filósofo adulto" (Levine, 1992: 1). Efectivamente el filósofo adulto y el niño se asombran ante su mundo, se preguntan y tratan de hallar respuesta, más allá de sus pasadas experiencias. La cualidad del asombro infantil tiene que ver con que para él muchas cosas aún carecen de significado: de ahí su asombro, sus preguntas y sus peculiares respuestas. Mientras que la cualidad del asombro del Filósofo adulto se centra en la suspensión de los significados socialmente adquiridos o en la mirada 'desde otros lugares' hacia las cosas, que de otro modo resultarían normales.

La propuesta de Levine es interesante. Permite tener otra perspectiva desde la que puede verse de otro modo a la infancia. Ahora, la infancia ya no es el deficiente en su epistemología, se le tiene que ver como portador de una epistemología diferente. El problema es que esta perspectiva de infancia no cabe, no llega a la escuela. La escuela tiene otra perspectiva de infancia y con ella elabora sus propuestas curriculares y la forma arquitectónica de la institución. La formación de los profesores responde a esta perspectiva. Incluso la tesis de "buscar formas novedosas para enseñar a pensar mejor a los niños", se puede convertir en una frase vacía, si antes no se ha desplegado una nueva perspectiva de la infancia y si no se reeduca a los profesores, incluidas

autoridades educativas, padres y otros actores sociales, desde ella. El problema no es una simple reforma curricular, es una reforma de fondo que implica las concepciones que tenemos sobre la infancia. Esta es la batalla actual por la epistemología de la infancia.

De todo lo anterior, me parece que la epistemología infantil, puede definirse por dos procesos, que permitirán el despliegue de diversas habilidades de pensamiento. Justo hablamos de procesos, porque forman parte de los modos en que el niño tiene experiencias con su mundo, y como tales adquieren diferentes modalidades, se despliegan en tantos modos como esquemas culturales hay, existe tanta relatividad en la puesta en escena de estos procesos, que ya no cabe la teoría.

El primer proceso tiene que ver con la 'presencialidad' (Kennedy, 1992), donde el niño vive la experiencia de su unidad con el mundo. El problema es que este proceso admite dos lecturas.

La primera lectura es negativa, y yo no la asumo, consiste en ver el proceso no como una actividad sintética, no como una actividad de manipulación de los objetos del mundo, que le permita cumplir con el requisito que le lleve a lograr el equilibrio en un estadio de su pensamiento, pues esta mirada ya tiene una carga de perversión, al presuponer que la ocupación de los niños en los objetos de su mundo tiene una intención instrumental. La escuela se encarga del resto. Pues creará que las actividades, relativas a la manipulación de objetos, que el niño haga en la escuela o tienen una función instrumental o no sirven para la formación del niño.

En la segunda lectura, se ve el proceso como un gozoso éxtasis, donde sujeto y objeto se cancelan en la presencialidad misma. Es tal el éxtasis que algunos objetos producen en el niño, que éste se olvida del resto del mundo. En este caso solemos decir: "el niño se pierde en su mundo", desafortunadamente esta observación se acompaña con otra: "como pierde el tiempo". Lo que no vemos es que el proceso desencadena una serie de habilidades de pensamiento, que le acercan, como vimos antes, al adulto creativo. Pero el proceso no se origina ante muchos objetos culturales, pues la cercanía de ellos les da cierta simulación de saber, en tanto ya hay muchos significados desplegados en esa cercanía. El proceso se origina más frecuentemente ante objetos de la naturaleza: copos de nieve o guijarros, hormigas avanzando en hilera, la hormiga misma, la caída de las

hojas del árbol, la hoja como tal, etc. Estos objetos son vistos, tocados, acariciados y puestos entre las manos de los niños como si fueran algo 'mágico', desde luego lo mágico no lo refieren a hechicería, pues eso nos llevaría de regreso a la concepción de un pensamiento animista en la infancia, sino en el sentido de una pura existencia en sí mismo. Ante este objeto, concebido en su pura existencia en sí mismo, surge un cúmulo de preguntas: ¿qué es esto?, ¿qué nombre tendrá?, ¿de dónde viene?, ¿por qué es así? Preguntas que emergen cuando los significados no están presentes, por eso el niño hace tantas preguntas, que a veces nos resultan extrañas, pero con una poca de atención son geniales. Pero también de expresiones que remiten a lo intrigado en que se hallan los niños: ¡qué bonito!, ¡qué extraño!, ¡qué raro! El mundo interior de los niños no está lleno de significados, por eso el mundo se les hace maravilloso. En consecuencia, este proceso nos lleva al desarrollo de al menos dos habilidades de pensamiento de la infancia, la habilidad de maravillarse y de preguntarse. Por cierto, "Para los griegos 'maravillarse' es la actividad de los Filósofos y el producto del maravillarse es el descubrimiento del conocimiento. El sentido de maravilla y la investigación es lo que caracteriza tanto al filósofo como al niño" (Levine, 1993: 1). Entre los adultos estas capacidades ya no operan. Hemos absorbido los significados de nuestra cultura, por eso el mundo ya no nos resulta extraño. Incluso hay autores para quien el preguntar-argumentar tiene una específica ubicación: "...una persona puede poner en duda cualquier costumbre, pero no todas, ni siquiera la mayoría, so pena de que muy pronto comiencen a faltarle las palabras para interrogar" (Pereda, 1994: 36). En consecuencia, apelamos a la pregunta-argumento, si "...la resolución de una dificultad, un conflicto o un problema...sea puesta en duda. ...o cuando se trate de problemas sólo solucionables argumentativamente" (Pereda, 1994: 37). Preguntamos sólo si tenemos dudas acerca de cómo solucionar nuestros conflictos y problemas, y esto de ningún modo nos maravilla, creo que nos pone de mal humor. El niño pregunta ante el éxtasis de la simple presencia, y ante ella se maravilla.

El segundo proceso, tiene que ver con la indistinción entre habla y silencio en el niño. El silencio mismo se hace una forma de hablar. Así el niño habla con sus muñecos, pero no necesariamente lo hace ante un objeto natural, ante él guarda silencio, porque éste ya es una interlocución con los objetos. Los objetos no hablan, guardan silencio, como

modo de habla, el niño guarda silencio, y esa es su habla, porque así interpela al objeto. Esto abre la posibilidad de decir con el niño: “las cosas que miro me miran”, “cada cosa vive con una vida secreta”. Las cosas tienen una vida secreta, no porque el niño sepa que realmente es así, sino porque su carencia de significados le permite significar de este modo a tales cosas. El silencio como modo de aprehender el mundo, con el apoyo de un lenguaje, que la tradición le da al niño, lenguaje que crece con su interlocución silenciosa ante el mundo. Pero que no crece como dominio hacia lo exterior, sino como una forma de expansión interior de la razón infantil. Lo que los filósofos adultos han hecho ha sido ampliar nuestra razón, nunca dominar el mundo exterior. Y esto es lo que hacen los niños, y lo que nos hace falta para enfrentar nuestro mundo actual. Esta experiencia, del silencio ante el mundo, constituye otra habilidad de pensamiento. Pero la epistemología adulta hace que el niño manipule el mundo, como un modo de desarrollar la inteligencia, para adaptarse y sobrevivir en él. Más manipular ya no es maravillarse, ni preguntarse, ni guardar silencio ante la naturaleza. Y aquí puede empezar el cuestionamiento: ¿cuáles son las pruebas o los test objetivos que presentas para sostenes tus afirmaciones? Pero, “¿realmente necesitamos a un llamado ‘experto’, con sus años de investigación, con varios niños de diferentes clases, que nos lleve a decir lo que ha sido apreciado repetidas veces por padres y abuelos, etc., en fin, para alguien que ha tenido ocasión de hablar con los niños?” (Polakow, 1992: 38). Si respondemos que sí, entonces tendremos que alabar las imágenes de la niñez contemporánea, atada a los laboratorios de ‘nuestra nueva casta de expertos’. Con lo cual, habiendo obtenido un logro, también logramos una derrota. El logro: hemos redescubierto a la niñez, pues hemos separado a la niñez del mundo del trabajo, hemos infantilizado sus percepciones y sensibilidades con insidiosas taxonomías, hemos circunscrito sus vidas a instituciones escolares donde su experiencia, intelecto y estado de ser es constantemente medido, cuantificado y evaluado. La derrota: hemos corroído la ontología de la niñez, al someterla a procesos objetivantes para entenderla.

Si aceptamos que estos dos procesos, forman la epistemología infantil, y que además de ellos podemos aprender cosas del mundo, entonces se tiene que alcanzar un ‘yo ampliado’, donde la revelación de nuevos modos de ser, nos dan la capacidad de conocernos más. Y como se trata de dos culturas, la infantil y la adulta, entonces hay que establecer las relaciones entre ambas, como siendo diferentes, pero no eliminables

una a otra, porque “las culturas tienen derecho a vivir, no porque puedan ser promovidas a un estadio superior de civilización, sino a causa de las alternativas que ellas nos ofrecen en su distintiva filosofía de la vida. Porque finalmente están dispuestas a vivir esas alternativas a nuestro favor” (Nandy, 1987: 168). En consecuencia, “la tarea de nuestro siglo es atender a explorar lo irracional e integrarlo dentro de una razón expandida (Kennedy, 1992: 3). O más bien aprender a convivir y aprender de otras formas de racionalidad. Esto es algo que la escuela debe promover. Pero sobre todo es algo que los maestros tienen que tomar como punto de partida en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Resulta claro que son las metodologías activas o los proyectos de aula lo que permite recuperar la experiencia infantil. Ahí es donde se matiza la relación entre experiencia, pensamiento y lenguaje. Esta relación sólo posible en el medio del diálogo. Pero se dirá que todas estas cosas ya operan en vida diaria. Ciertamente, pero no tanto. Porque a veces se confunde diálogo con conversación. Porque el uso del lenguaje, aun cuando es autorreferencial y por ello ya está en medio de su uso reflexivo, eso no indica que no podamos mejorar este uso. Además, porque siempre podemos mejorar nuestro lenguaje, experiencias y pensamiento si nos hallamos en un lugar que promueva con orden estas capacidades.

Si nuestros argumentos son correctos, entonces desde que la infancia inicia el uso del lenguaje, inicia el uso de su pensamiento y empieza a tener experiencias con su mundo. Pero entonces hay que trabajar sobre el desarrollo de sus capacidades conceptuales. Porque estas capacidades son lo que le permitirá su ingreso a lo que se llama segunda naturaleza (McDowell, 2003: 143). Pero este ingreso no será por instrucción, sino con el desarrollo del pensamiento infantil. Para lograr esto, es necesario entender las nuevas modalidades de la infancia, mismas que emergen de nuestra interacción con el mundo de experiencias de la infancia.

Bibliografía

- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.
- Bruner, J. (1999). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Flores del Rosario, P. (1999). *Filosofía y docencia para profesores*, México, ISCEEM.
- Foucault, M (1985). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo xxi.
- Hacking, I. (1982). "Lenguaje, truth and reason", en: Hollis, Lukes (comp.). (1982). *Rationality and Relativism*, The MIT Press.
- Kennedy, D. (1992). "The Hermeneutics of Childhood", en: *Philosophy Today*, Volumen 36:1, Spring.
- Kennedy, D. (1998). "Reconstructing Childhood", fotocopiado entregado por el autor.
- Levine, S. (1995). "The child-As-Philosopher: A Critique of the Presuppositions of Piagetian Theory and an Alternative Approach to Children´s Cognitive Capacities", en: *The Child-As-Philosopher*, Volume 5, No. 1.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*, Temple University Press.
- Lloyd, G.E.R. (1996). *Las mentalidades y su desenmascaramiento*, Madrid, siglo XXI.
- Miller, A. (1998). *El saber proscrito*, Barcelona, Tusquets.
- Nandy, A. (1987). *Traditions, tyranny and utopias. Essays in the politics of awareness*, Oxford University Press.
- Pereda, C. (1994). *Vertigos argumentales. Una ética de la disputa*, Barcelona, Anthropos.
- Piaget, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico*, Buenos Aires, Paidós.
- Polakow, V. (1992). *The erosion of childhood*, The University of Chicago Press.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Ricoeur, P. (1991). *Finitud y culpabilidad*, Madrid, Taurus.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Programa de Educación Preescolar*, México, SEP.

Steinberg, Sh. R; Kincheloe, J. R. (2000). *Cultura infantil y multinacionales*, Madrid, Morata.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

II. Habitar la docencia



Capítulo 4.

La subjetividad docente en la enseñanza de la literacidad desde el enfoque de la nueva escuela mexicana

Carla Guadalupe Tirado Hernández

Escuela Normal De Los Reyes Acaquilpan

Introducción.

En el escenario educativo actual, atravesado por los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza de la literacidad ha dejado de concebirse como un proceso exclusivamente técnico para situarse como una práctica sociocultural vinculada con la construcción de sentido, el pensamiento crítico y la participación en la vida social. Desde esta perspectiva, leer y escribir no implican únicamente dominar un código, sino interpretar el mundo, posicionarse frente a él y participar en su transformación.

No obstante, en la cotidianidad escolar persisten tensiones que evidencian una distancia entre los principios pedagógicos del modelo y las prácticas que se desarrollan en el aula. Aun cuando el discurso educativo actual promueve enfoques críticos, dialógicos y contextualizados, continúan reproduciéndose formas de enseñanza centradas en la repetición, la memorización y la corrección mecánica. Esta coexistencia de enfoques no puede comprenderse únicamente desde el análisis del currículo o de las políticas educativas, sino que remite a una dimensión más profunda: la manera en que el profesorado interpreta resignifica y encarna dichos planteamientos.

En este punto, la subjetividad docente adquiere una relevancia fundamental. Lejos de constituir un elemento secundario, la subjetividad, entendida como el entramado de experiencias, creencias, trayectorias y sentidos construidos a lo largo de la vida profesional, configura la forma en que se enseña, se decide y se actúa pedagógicamente. Cada docente, desde su propia historia y contexto, produce modos particulares de comprender la literacidad, lo que da lugar a prácticas diversas, incluso dentro de un mismo marco institucional.

Así, la enseñanza de la literacidad no se define únicamente por lo que el modelo educativo prescribe, sino por la manera en que es apropiada, reinterpretada y puesta en acción por quienes la llevan a cabo. En este proceso, la subjetividad puede operar tanto como un espacio de continuidad de prácticas tradicionales, como una posibilidad para generar experiencias pedagógicas más críticas, situadas y significativas.

El presente capítulo propone reflexionar sobre la enseñanza de la literacidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, colocando en el centro la subjetividad docente como eje de comprensión. Se trata de abrir una lectura que permita reconocer las tensiones, matices y posibilidades que emergen cuando el discurso educativo se encuentra con la experiencia viva de quienes enseñan.

La subjetividad docente como mediación en la enseñanza de la literacidad

Pensar la enseñanza de la literacidad en el contexto contemporáneo implica reconocer que no existe una relación directa ni lineal entre lo que el currículo propone y lo que ocurre en la práctica educativa. Entre ambos planos se encuentra una dimensión fundamental: la subjetividad docente. Es en este espacio donde los lineamientos educativos son interpretados, apropiados y transformados en acciones concretas dentro del aula.

Desde una perspectiva crítica, la subjetividad no puede entenderse como un elemento secundario, sino como el lugar desde el cual los sujetos construyen sentido sobre su realidad. En este sentido, Zemelman (2010) plantea que la subjetividad constituye el espacio de producción de significados, desde donde los individuos organizan su experiencia y actúan en el mundo. En el ámbito educativo, esto se traduce en la manera en que el profesorado comprende la enseñanza, el conocimiento y, particularmente, la literacidad.

En esta misma línea, Frigerio y Diker (2008) sostienen que enseñar no implica la transmisión neutral de contenidos, sino un proceso de resignificación en el que el docente interpreta y recrea el saber a partir de su propia experiencia. Esto permite comprender por qué, aun dentro de un mismo marco curricular como el de la Nueva Escuela

Mexicana, las prácticas pedagógicas no son homogéneas, sino diversas y, en ocasiones, contradictorias.

En el caso de la literacidad, esta mediación subjetiva se vuelve especialmente visible. Mientras algunos docentes continúan privilegiando enfoques centrados en la repetición, la corrección ortográfica y el dominio técnico del lenguaje, otros generan experiencias orientadas a la interpretación, el diálogo y la construcción de sentido. Esta diferencia puede analizarse a partir de lo que Street (1984) denomina el contraste entre el modelo autónomo y el modelo ideológico de la literacidad: el primero centrado en habilidades técnicas, y el segundo en prácticas socioculturales situadas.

Asimismo, la subjetividad docente se manifiesta en decisiones cotidianas que configuran la experiencia educativa: la selección de textos, el tipo de actividades propuestas, las formas de evaluación y las expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Como señalan Monereo y Castelló (2009), las prácticas de enseñanza están profundamente vinculadas con las concepciones que los docentes tienen sobre el conocimiento y su evaluación, lo que refuerza la idea de que la práctica pedagógica está mediada por marcos subjetivos construidos a lo largo de la trayectoria profesional.

Por otra parte, esta mediación no ocurre de manera aislada, sino en interacción con condiciones institucionales y contextuales. La cultura escolar, las exigencias administrativas y las características socioculturales del alumnado influyen en la práctica docente; sin embargo, no la determinan por completo. Desde la perspectiva de Zemelman (2010), el sujeto posee la capacidad de situarse críticamente frente a estas condiciones, lo que abre la posibilidad de transformar la práctica educativa desde una postura reflexiva.

Comprender la subjetividad docente como mediación permite ampliar la mirada sobre la enseñanza de la literacidad. No se trata únicamente de analizar métodos o estrategias, sino de reconocer que toda práctica educativa está atravesada por la forma en que el docente interpreta su realidad, su papel y el sentido de lo que enseña. Así, la literacidad deja de ser un contenido estático para convertirse en una práctica dinámica, construida en la intersección entre el currículo, el contexto y la subjetividad de quien enseña.

Tensiones entre el discurso de la Nueva Escuela Mexicana y las prácticas docentes de literacidad

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea una transformación profunda en la manera de concebir la enseñanza, particularmente en lo que respecta a la literacidad. Desde este enfoque, la lectura y la escritura se entienden como prácticas socioculturales que posibilitan la construcción de pensamiento crítico, la participación comunitaria y la comprensión del entorno. Sin embargo, cuando estos planteamientos se trasladan a la práctica cotidiana, emergen tensiones que evidencian una distancia entre el discurso pedagógico y las formas concretas de enseñanza.

Diversos análisis han señalado que las reformas educativas no se implementan de manera directa en el aula, sino que atraviesan procesos de interpretación y resignificación por parte del profesorado. En este sentido, Hernández Mijangos y Piñón Avilés (2024) advierten que la NEM requiere ser comprendida más allá de sus lineamientos formales, ya que su concreción depende de la capacidad del docente para situarla en contextos reales. Esto implica que los principios del modelo no operan de forma automática, sino que se transforman en función de las condiciones institucionales y de los marcos subjetivos de quienes enseñan.

Una de las principales tensiones se manifiesta en la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos dentro de un mismo espacio escolar. Por un lado, el discurso de la NEM promueve una enseñanza de la literacidad basada en la reflexión, el diálogo y la contextualización; por otro, en la práctica persisten metodologías centradas en la repetición, la memorización y la corrección mecánica. Esta dualidad puede comprenderse a partir de lo que Street (1984) denomina la coexistencia del modelo autónomo y el modelo ideológico de la literacidad, donde el primero continúa teniendo un fuerte arraigo en la cultura escolar.

Asimismo, esta tensión no solo responde a una resistencia al cambio, sino a la complejidad misma del trabajo docente. Como señalan Frigerio y Diker (2008), la enseñanza implica un proceso de interpretación constante, en el que el docente negocia entre lo que el sistema educativo prescribe y lo que las condiciones reales del aula

demandan. En este proceso, las prácticas tradicionales no necesariamente desaparecen, sino que coexisten, se adaptan o incluso se resignifican en función de las necesidades percibidas.

A esto se suman factores estructurales que inciden en la enseñanza de la literacidad, como la carga administrativa, las condiciones del contexto escolar y las trayectorias formativas del profesorado. Braslavsky (2014) advierte que los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura no pueden desvincularse de las condiciones socioculturales en las que se desarrollan, lo que explica por qué enfoques innovadores pueden verse limitados cuando no existen condiciones que favorezcan su implementación.

La subjetividad docente vuelve a ocupar un lugar central. Lejos de ser un elemento que obstaculiza la implementación del modelo, funciona como el espacio donde se procesan estas tensiones. Zemelman (2010) plantea que el sujeto no solo reproduce las condiciones en las que se encuentra, sino que tiene la posibilidad de reconfigurarlas desde una conciencia crítica. Desde esta perspectiva, el docente no es únicamente un receptor de políticas educativas, sino un agente que puede reinterpretarlas y transformarlas en función de su contexto.

Por tanto, la distancia entre el discurso de la NEM y la práctica docente no debe entenderse únicamente como una falla del sistema o del profesorado, sino como una expresión de la complejidad del campo educativo. Esta tensión revela que la transformación pedagógica no puede lograrse únicamente a través de reformas curriculares, sino que requiere procesos más profundos que involucren la reflexión sobre la práctica, la formación docente y la resignificación de los saberes pedagógicos.

La enseñanza de la literacidad se convierte en un espacio privilegiado para observar estas tensiones. Es ahí donde se confrontan los discursos oficiales con las experiencias, creencias y decisiones del profesorado, dando lugar a prácticas que no son homogéneas, sino dinámicas, contradictorias y en constante construcción. Comprender estas tensiones no implica resolverlas de manera definitiva, sino reconocerlas como parte constitutiva del proceso educativo y como punto de partida para pensar en posibilidades de transformación más situadas y significativas.

Voces docentes: configuraciones de la literacidad desde la experiencia y la práctica

La comprensión de la literacidad en el ámbito escolar no puede reducirse a una definición única ni homogénea. Al articular las voces docentes con los referentes teóricos y una lectura interpretativa de la práctica, se evidencia que la literacidad se configura como un campo de significados en disputa, donde convergen experiencias, saberes fragmentados y esfuerzos por resignificar la enseñanza.

En primer lugar, los relatos de las docentes muestran que la construcción de la literacidad está profundamente vinculada con trayectorias personales y profesionales. Berta (C4B230425) señala que este proceso se ha desarrollado a través de la experiencia, la formación continua y la reflexión sobre la práctica, mientras que Marisol (A4A200625) reconoce que su comprensión ha sido construida principalmente “ya como docente”, a partir de la investigación y la enseñanza cotidiana.

Estas voces permiten vincular empíricamente lo que Bedacarratx (2012) plantea respecto a que la identidad docente se configura desde la experiencia, los modelos previos y los procesos de formación, los cuales orientan la manera en que se interpreta la práctica. Desde una lectura interpretativa, esto sugiere que la literacidad no es un conocimiento que se adquiere de manera acabada en la formación inicial, sino que se reconstruye constantemente en la práctica, mediada por la subjetividad.

Esta construcción también se encuentra atravesada por experiencias previas al ámbito escolar. Los testimonios de Erika (SubR200625) y Hermelinda (V2A230625), quienes vinculan su acercamiento a la lectura con el entorno familiar, muestran que la literacidad se gesta en espacios sociales más amplios.

Esto dialoga con la perspectiva sociocultural, en la que la lectura y la escritura no son prácticas aisladas, sino procesos situados en contextos históricos y culturales (Street, 1984). Desde esta triangulación, puede interpretarse que la subjetividad docente no solo se forma en la escuela, sino en una red de experiencias que influyen en la manera en que se enseña. No obstante, al analizar las concepciones actuales de literacidad, emerge una tensión significativa. La mayoría de las docentes la asocia con habilidades técnicas como la lectura, la escritura, la redacción o la comprensión, tal como lo expresan Ana

(A6A200625), Zaira (Z5A200625), Alexandra (A1A230625), María (B3B230625) y Mavis (R2B230625).

Incluso Marisol (A4A200625) admite que “no hemos profundizado” en el concepto, mientras que Erika (SubR200625) reconoce no tener claridad sobre él. Esta recurrencia empírica se vincula directamente con lo que Street (1984) denomina modelo autónomo de la literacidad, donde esta se reduce a habilidades técnicas desvinculadas de su dimensión sociocultural. Desde la interpretación, no se trata de un error individual, sino de un reflejo de la cultura escolar que históricamente ha privilegiado enfoques instrumentales del lenguaje. Sin embargo, en contraste con estas visiones reduccionistas, emergen comprensiones más complejas. Emilia (E5B200625) concibe la literacidad como un proceso que articula lectura, escritura, pensamiento crítico y experiencia, señalando además que es un proceso inacabado.

Este posicionamiento se alinea con la perspectiva de Freire (1984), quien plantea que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y que la alfabetización implica comprender la realidad para transformarla. A partir de esta triangulación, puede interpretarse que algunas docentes comienzan a transitar hacia una comprensión más crítica de la literacidad, aunque esta no sea generalizada.

Cuando se analiza la contribución de la literacidad, las voces docentes amplían su significado hacia dimensiones sociales. Marisol (A4A200625) la vincula con la comunicación y la resolución de conflictos, mientras que Emilia (E5B200625) la relaciona con la forma de “pensar el mundo” y con procesos emocionales.

Estas expresiones dialogan con la idea de la literacidad como práctica social (Street, 2004), en la que el lenguaje no solo comunica, sino que construye relaciones y significados. Desde la interpretación, esto muestra que, aunque el concepto no esté plenamente sistematizado, existe una comprensión intuitiva de su dimensión social y formativa. En el plano de la práctica, la triangulación permite observar cómo estas concepciones se traducen en acciones concretas. Marisol (A4A200625) implementa estrategias como las “100 ideas para escribir”, que parten de problemáticas contextualizadas, mientras que María (B3B230625) promueve la búsqueda de información en distintos textos.

Estas prácticas pueden vincularse con lo que Freire (2004) plantea como la necesidad de generar condiciones para la construcción del conocimiento, más que su transmisión. No obstante, otras docentes como Zaira (Z5A200625) o Coraline (C1B230625) mantienen enfoques más estructurados y repetitivos, lo que evidencia la coexistencia de modelos pedagógicos dentro de un mismo contexto.

Desde la interpretación, esta diversidad no debe entenderse como inconsistencia, sino como expresión de la subjetividad docente en acción, donde cada práctica responde a formas particulares de comprender la enseñanza. Al integrar la Nueva Escuela Mexicana, las voces docentes reflejan un proceso de adaptación parcial. Marisol (A4A200625) y Emilia (E5B200625) destacan la importancia de la transversalidad, el trabajo por proyectos y la vinculación con el contexto, lo cual se alinea con el enfoque sociocrítico del modelo. Sin embargo, Erika (SubR200625) reconoce la permanencia de prácticas tradicionales, y Coraline (C1B230625) cuestiona la profundidad del cambio al afirmar que “son cambios de nombre”.

Esta tensión puede interpretarse, desde Zemelman (2010), como parte de la capacidad del sujeto para moverse entre la reproducción y la transformación. La subjetividad docente no actúa de manera lineal, sino que negocia constantemente entre lo nuevo y lo conocido. En conjunto, la triangulación entre voces docentes, teoría y análisis permite comprender que la enseñanza de la literacidad no es un proceso uniforme, sino una construcción compleja en la que intervienen múltiples dimensiones. La subjetividad docente emerge como el eje que articula estas tensiones, funcionando tanto como un espacio de continuidad de prácticas tradicionales como una posibilidad para la transformación pedagógica.

Reflexiones Finales

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo permite afirmar que la enseñanza de la literacidad, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, no puede comprenderse desde una lógica homogénea ni exclusivamente normativa. Más bien, se configura como un proceso complejo en el que convergen múltiples dimensiones: las disposiciones institucionales, las condiciones del contexto y, de manera central, la subjetividad docente.

La triangulación entre las voces del profesorado, los referentes teóricos y la interpretación crítica evidencia que la literacidad no es un concepto plenamente apropiado en el ámbito escolar. En muchos casos, continúa siendo entendida desde una perspectiva reducida, asociada a habilidades técnicas como la lectura, la escritura o la redacción. Esta visión no responde únicamente a una falta de conocimiento individual, sino a una tradición pedagógica que ha privilegiado históricamente enfoques instrumentales del lenguaje, lo que confirma la vigencia del modelo autónomo descrito por Street (1984).

Sin embargo, esta misma realidad revela una dimensión más profunda: la coexistencia de múltiples formas de comprender y enseñar la literacidad. Mientras algunas docentes reproducen prácticas centradas en la repetición y la mecanización, otras comienzan a construir experiencias más reflexivas, vinculadas con el contexto, la expresión y el pensamiento crítico. Esta diversidad no puede interpretarse como inconsistencia, sino como expresión de la subjetividad docente en acción, donde cada práctica se configura a partir de trayectorias, experiencias y marcos de sentido particulares.

En este sentido, la subjetividad docente emerge no como un obstáculo, sino como el eje que articula la práctica educativa. Tal como plantea Zemelman (2010), el sujeto no se limita a reproducir las condiciones en las que se encuentra, sino que posee la capacidad de resignificarlas. En el campo educativo, esto implica que el docente no es un simple ejecutor del currículo, sino un agente que interpreta adapta y transforma los lineamientos pedagógicos desde su propia experiencia.

Esta capacidad de transformación no ocurre de manera automática. Las voces analizadas muestran que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana se encuentra atravesada por tensiones entre el discurso y la práctica. Aunque se reconocen avances en la incorporación de estrategias como el trabajo por proyectos, la transversalidad o la vinculación con el contexto, persisten prácticas tradicionales que limitan el desarrollo de una literacidad crítica. Esta coexistencia evidencia que la transformación educativa no depende únicamente del cambio curricular, sino de procesos más profundos de reflexión y apropiación por parte del profesorado.

El principal desafío no radica en sustituir un enfoque por otro, sino en generar condiciones que permitan a los docentes problematizar su práctica, reconocer sus propias concepciones y abrirse a nuevas formas de enseñanza. Como sugiere Freire (1970), la educación no puede entenderse como un acto de transmisión, sino como un proceso dialógico en el que se construyen significados en relación con el mundo.

La literacidad deja de ser una habilidad instrumental para convertirse en una práctica formativa que articula lenguaje, pensamiento y acción. Enseñar a leer y escribir implica, entonces, enseñar a interpretar la realidad, a cuestionarla y a participar en su transformación. Pero esto solo es posible si quienes enseñan se reconocen también como sujetos en proceso, capaces de revisar sus certezas y resignificar su práctica.

Así, más que eliminar las tensiones entre el discurso educativo y la práctica docente, el reto consiste en habitarlas críticamente. Es en ese espacio, marcado por la diversidad, la contradicción y la posibilidad, donde la enseñanza de la literacidad puede convertirse en una experiencia verdaderamente significativa y transformadora.

Referencias

- Bedacarratx, V. (2012). La construcción de la identidad docente: Experiencias, trayectorias y sentidos en la formación.
- Braslavsky, B. (2014). ¿Qué se entiende por alfabetización? Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.
- Cassany, D. (2019). Laboratorio lector: Para entender la lectura. Anagrama.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., & Diker, G. (2008). *Educación: ese acto político*. Del Estante.

Hernández Mijangos, M., & Piñón Avilés, A. (2024). *Nueva Escuela Mexicana: fundamentos y prácticas transformadoras*. Secretaría de Educación Pública.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Monereo, C., & Castelló, M. (2009). *La evaluación como herramienta de aprendizaje*. Graó.

Partido, M. (2003). *La lectura como práctica sociocultural*.

Street, B. (1984). *La literacidad en teoría y práctica*. Cambridge University Press.

Street, B. (2004). *Literacidad y desarrollo: Perspectivas etnográficas*. Routledge.

Zemelman, H. (2010). *Pensar teóricamente desde América Latina: Problemas y categorías del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.

Capítulo 5.

La rutina escolar como cimiento del pensamiento lector y la autonomía infantil

Ximena Jazmin Oliva Aguilar

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan, egresada

Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la construcción del pensamiento lector y el desarrollo de la autonomía infantil se han convertido en objetivos centrales de la educación básica. La escuela no solo transmite conocimiento, contenidos o temas, sino que también configura formas de relacionarse con el conocimiento, con el lenguaje y con los otros. En este proceso la organización cotidiana del aula y las rutinas escolares juegan un papel fundamental que, aunque a menudo pasa desapercibido, forma un elemento estructural que favorece el aprendizaje.

Las rutinas escolares pueden entenderse como un conjunto de prácticas recurrentes que apoyan en la organización del tiempo, el espacio y las interacciones dentro del aula, lejos de presentar una forma rígida de enseñanza, estas estructuras ofrecen estabilidad y previsibilidad a los estudiantes, generando condiciones favorables para el desarrollo cognitivo y socioemocional. Según Philippe Perrenoud (2004), las rutinas pedagógicas permiten reducir la incertidumbre en el aula, lo que facilita que los estudiantes concentren su atención en los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el presente capítulo reflexiona sobre el papel de las rutinas escolares como un cimiento que sostiene el desarrollo del pensamiento lector y la autonomía infantil. Se plantea que un aula estructurada, con acuerdos claros y prácticas constantes, libera recursos cognitivos que los estudiantes pueden dedicar a tareas complejas como lo es la comprensión lectora, la interpretación de textos y la autorregulación del aprendizaje.

Asimismo, se argumenta que la rutina no debe de ser concebida como una forma de control rígido por parte del docente, sino como un marco de seguridad que da sentido a las experiencias escolares, a través de este marco, los estudiantes pueden anticipar

lo que sucederá durante la jornada escolar, organizar sus acciones y participar activamente en su propio proceso de aprendizaje.

La importancia de la estructura en el aula

La vida escolar y el aula es un espacio social donde se entrelazan diversos procesos de aprendizaje, para que estos procesos se desarrollen de manera efectiva, es necesario que exista una estructura que organice las actividades diarias. Esta organización no solo facilita la gestión del grupo, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

Desde la psicología educativa, se ha señalado que los niños aprenden mejor en entornos que ofrecen estabilidad y coherencia. Jerome Bruner (1997) sostiene que las estructuras recurrentes en la enseñanza permiten a los estudiantes anticipar las actividades y comprender gradualmente los pasos que organizan el aprendizaje. De esta manera las rutinas funcionan como marcos de referencia que orientan la participación de los estudiantes.

Asimismo, la estructura del aula favorece la construcción de hábitos de trabajo. Según Antoni Zabala (2007), la repetición de determinadas prácticas pedagógicas permite que los alumnos interioricen formas de actuar y pensar que más adelante aplican de manera autónoma. De esta forma, las rutinas se convierten en un medio para promover la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje. Enseñar y modelar abiertamente las conductas esperadas en las rutinas ayuda a liberar la memoria de trabajo de los estudiantes logrando que se concentren en el aprendizaje. Para apoyar a los estudiantes, los profesores establecen rutinas para actividades o momentos específicos que sucederán durante la jornada escolar, como entrar al aula, cambiar actividades, momentos de lectura y reflexión. Las rutinas deben enseñarse explícitamente a los alumnos, al igual que los contenidos y las habilidades del programa escolar; Los docentes deben identificar las rutinas que serán beneficiosas en el contexto en el que se desarrollan, siempre considerando las necesidades y edades de los estudiantes, así como, el propósito y expectativas que tiene de la meta de trabajo que se llevará a cabo, así van con una meta clara por conseguir.

Rutinas escolares y desarrollo del pensamiento lector

El pensamiento lector no se limita a la capacidad de decodificar palabras escritas. Implica un conjunto de habilidades cognitivas que permiten comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos. Estas habilidades se desarrollan gradualmente a través de la interacción con diferentes prácticas de lectura dentro del contexto escolar. Diversos autores han destacado la importancia de crear ambientes de aula que favorezcan el contacto constante con los textos. Isabel Solé (1992) señala que la comprensión lectora se constituye mediante la participación activa de los estudiantes en situaciones significativas de lectura. En este sentido, las rutinas escolares pueden convertirse en aliadas como un recurso pedagógico clave para integrar la lectura en la vida cotidiana del aula.

Cuando la lectura forma parte de las prácticas habituales de la jornada escolar, los estudiantes comienzan a reconocerla como una actividad significativa y necesaria. Por ejemplo, establecer un momento diario dedicado a la lectura permite que los alumnos desarrollen una relación más cercana con los libros y con el lenguaje escrito, deja de ser ajeno en su vida escolar. Además, la repetición de estas prácticas contribuye a que los estudiantes desarrollen estrategias de comprensión lectora. La lectura es una actividad estratégica que requiere que el lector formule hipótesis, realice inferencias y monitoree su comprensión. Estas habilidades se fortalecen cuando se participa regularmente en actividades de lectura guiada, discusión de textos y reflexión de los leído, (Cassany, Luna y Sanz 2003).

De esta manera, las rutinas no solo crean oportunidades para leer, sino que también ofrecen un contexto estructurado donde los estudiantes pueden ir desarrollando de manera gradual su pensamiento lector, así como la comprensión de lo que están leyendo, ya que pasen de ser simples letras en una hoja a convertirse en ideas, hipótesis e inferencias que ellos mismos van creando ya que al volverse la lectura parte de una rutina los alumnos ya no se concentran en la acción de leer, sino que, se concentran realmente en lo que les dice la lectura mejorando notablemente su comprensión hacia la misma.

La rutina como espacio de construcción de autonomía

Uno de los objetivos fundamentales de la educación es formar estudiantes capaces de aprender de manera autónoma. La autonomía implica que los alumnos puedan tomar decisiones, organizar su trabajo y asumir responsabilidad por su propio aprendizaje. En este sentido, las rutinas escolares desempeñan un papel importante en la construcción de esta capacidad. Cuando los estudiantes participan de forma constante en ciertas prácticas, comienzan a interiorizar las normas que las organizan y actúan de manera independiente.

Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje ocurre inicialmente en un plano social y posteriormente se internaliza en el plano individual. Desde esta perspectiva, las rutinas del aula pueden entenderse como espacios donde los estudiantes aprenden, primer con la guía del docente y posteriormente de manera autónoma. Los estudiantes se sienten más confiados y preparados para asumir retos cuando saben que esperar de su día. Saber que sigue les permite enfocarse mejor, participar con mayor disposición en las actividades que se le presentan.

Por ejemplo, actividades como la organización de materiales, la selección de libros para leer o la realización de reflexiones al final de la jornada permiten que los estudiantes asuman un papel activo en su proceso educativo. A través de estas prácticas, desarrollan habilidades de planificación, autoevaluación y autorregulación. Asimismo, Perrenoud (2004), señala que la autonomía no se construye únicamente a través de discursos pedagógicos, sino mediante la participación cotidiana en situaciones donde los estudiantes deben tomar decisiones y asumir responsabilidades. En el contexto del aula, la autonomía se construye gradualmente a través de la participación activa en prácticas que requieren organización, reflexión y toma de decisiones. De esta manera, la rutina deja de ser un simple mecanismo organizativo para convertirse en una herramienta pedagógica que favorece el desarrollo de la autonomía y la construcción del pensamiento crítico.

La rutina lectora en la práctica: estrategias para el aula de primaria

La construcción del pensamiento lector no va a depender únicamente de la enseñanza explícita de estrategias para la comprensión lectora, sino también de la creación de ambientes escolares donde la lectura forme parte de la vida cotidiana del aula. En este sentido, las rutinas pedagógicas pueden convertirse en una herramienta poderosa para integrar la lectura en la experiencia escolar de los estudiantes.

Cuando la lectura se integra de manera constante dentro de las actividades diarias escolares, deja de ser una actividad aislada para convertirse en una práctica habitual. Esta constancia permite que los estudiantes desarrollen el gusto por la lectura y hábitos lectores que favorecen en sus habilidades de comprensión logrando que construyan una relación más significativa con los textos.

Tal como señala Delia Lerner (2001), el desafío de la escuela consiste en crear condiciones didácticas que permiten a los alumnos participar en prácticas sociales de lectura y escritura. Esto implica que las actividades lectoras no se limiten a ejercicios escolares, sino que respondan a propósitos reales de comunicación y aprendizaje. Desde esta perspectiva, las rutinas lectoras en el aula pueden estructurarse a través de diferentes momentos pedagógicos que favorezcan la participación activa de los estudiantes.

El comienzo del día escolar representa una oportunidad importante para preparar a los estudiantes para el aprendizaje, por lo que iniciar la jornada con un breve espacio dedicado a la lectura puede ayudar a crear un ambiente de concentración y curiosidad intelectual. Una estrategia frecuente consiste en establecer un momento de lectura inicial, donde el docente puede iniciar compartiendo un texto breve con los alumnos, este puede ser un cuento, un fragmento literario, una noticia o incluso un poema. Durante este momento, los estudiantes no sólo escuchan la lectura, sino que también participan formulando preguntas, comentando ideas o realizando inferencias del texto. Mantener estas actividades como una rutina provoca en los alumnos interés y participación, logrando que los próximos textos lleguen a ser propuestas de ellos mismos para desarrollar las actividades.

Isabel Solé (1992) explica que la comprensión lectora se fortalece cuando los lectores activan sus conocimientos previos y formulan hipótesis sobre el contenido del texto, por ello, el diálogo previo y posterior a la lectura constituye un elemento fundamental para el desarrollo del pensamiento lector. Además de promover la comprensión, la rutina ayudará a construir una comunidad de lectores dentro del aula donde los estudiantes reconozcan la lectura como una experiencia compartida que ya forma parte de su día a día.

Más allá de las actividades específicas, el verdadero impacto de las rutinas en la lectura radica en la construcción de una cultura donde los libros y los textos ocupan un lugar central en la vida del aula y de los alumnos, cuando la lectura se integra de manera natural en las prácticas escolares, los estudiantes comienzan a percibirlas como una herramienta para explorar el mundo, expresar ideas y comprender diferentes perspectivas.

En este proceso, el docente desempeña un papel fundamental como mediador. A través de compromiso con la rutina, el entusiasmo por la lectura, la selección de textos significativos, tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, dar espacio al diálogo y la reflexión por parte de los estudiantes, puede contribuir a que desarrollen una relación duradera con los libros. Tal como plantea Paulo Freire (1970), aprender a leer no significa únicamente descifrar palabras, sino también aprender a leer el mundo. La escuela, por tanto, tiene la responsabilidad de fomentar las rutinas y con ello lograr formar lectores capaces de interpretar la realidad y participar activamente en la construcción de su propio conocimiento.

En el momento en que los docentes ponen en práctica las rutinas de lectura en las aulas favorecen la integración de los alumnos entre sí, permiten que se tenga claridad en lo que se hará día a día, así como favorece a un ambiente armonioso, de respeto y ordenado para el desarrollo de las actividades.

La construcción de hábitos lectores en la escuela primaria

El desarrollo de hábitos lectores es uno de los principales desafíos de la educación básica. Si bien aprender a leer constituye un objetivo fundamental en los primeros años de escolaridad, formar lectores implica un proceso más amplio que

involucra la motivación, el interés por los textos y la capacidad de reflexionar sobre lo leído. Diversos estudios han señalado que los hábitos lectores se construyen a través de las rutinas, cuanto mayor es la frecuencia con la que los estudiantes interactúan con textos escritos, mayores son las oportunidades de desarrollar habilidades de comprensión y pensamiento crítico.

En este contexto, la escuela representa un papel fundamental al ofrecer a los estudiantes experiencias de lectura diversas y significativas, la presencia de bibliotecas, espacios de lectura. Lectura en voz alta por parte del docente y los espacios que conversación sobre libros son estrategias que contribuyen a fortalecer el vínculo de los estudiantes con la lectura.

Además, es crucial reconocer que cada estudiante construye su relación con los textos de manera particular. Algunos alumnos se sienten atraídos por los cuentos, otros por las historias de aventura, por textos informativos o científicos, permitir la diversidad de intereses lectores y dar espacio a sus intereses dentro de las rutinas, favorece el desarrollo de una relación más auténtica y autónoma con la lectura. Tal como plantea Freire (1970), aprender a leer implica también aprender a interpretar la realidad. En este sentido, la lectura puede convertirse en una herramienta para comprender el mundo, cuestionarlo y participar activamente en la construcción del conocimiento.

El diseño de una rutina lectora en el aula requiere considerar tanto la organización práctica de las actividades como los principios pedagógicos que sustentan el aprendizaje. A continuación, se presenta una serie de pasos que permiten estructurar una rutina de lectura significativa.

1. Establecer un momento fijo para la lectura

El primer paso consiste en definir un espacio específico dentro de la jornada escolar destinado a la lectura. La constancia en este momento permite que los estudiantes incorporen la lectura como parte de su vida cotidiana dentro del aula.

2. Crear un ambiente propicio para leer

El espacio físico y emocional del aula influye directamente en la experiencia lectura. Es importante generar un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos, seguros, integrados y motivados para leer. Esto puede incluir la organización de un rincón de lectura, el acceso a diversos textos y una atmósfera de respeto hacia los momentos de concentración. Como señala Emilia Ferreiro (2001), el contacto frecuente con materiales escritos es fundamental para el desarrollo del conocimiento sobre la lengua escrita.

3. Incorporar la lectura como práctica social

La lectura no debe limitarse a una actividad individual. Es importante generar espacios donde los estudiantes puedan compartir sus ideas, opiniones e interpretaciones de los textos, Delia Lerner (2001) plantea que formar lectores implica integrarlos en prácticas sociales de lectura. Esto significa que los estudiantes deben tener oportunidad para comentar lo que leen, hacer recomendaciones y participar en discusiones colectivas.

4. Acompañar la lectura con mediación docente

El papel del docente es fundamental durante el proceso lector. No se trata únicamente de asignar textos, sino de acompañar en la adaptación de la rutina, en guiar la comprensión a través de preguntas, comentarios y estrategias de apoyo. Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre mediante la interacción con otros. El docente actúa como mediador que orienta a los estudiantes dentro de su zona de desarrollo próximo, facilitando la construcción de nuevos aprendizajes

5. Mantener flexibilidad dentro de la rutina

Aunque la rutina implica constancia, también es importante mantener cierta flexibilidad para adaptarse a las necesidades del grupo. No todos los días serán iguales, y la rutina debe permitir ajustarse sin perder su estructura. Antoni Zabala (2007) señala que las prácticas educativas eficaces combinan organización con capacidad de adaptación, lo que permite responder a la diversidad de los estudiantes.

6. Evaluar y ajustar la rutina

Finalmente, es importante que el docente reflexione periódicamente sobre el funcionamiento de la rutina lectora. Observar la participación de los estudiantes, sus intereses y sus avances, permitiendo se realizar ajustes que mejoren la práctica. Desde una perspectiva reflexiva, la enseñanza implica un proceso constante de evaluación y transformación de la práctica docente.

Reflexiones finales para la práctica docente

Hablar de las rutinas escolares puede parecer, en un primer momento, una referencia a la organización cotidiana del aula. Sin embargo, al observar con detenimiento la dinámica escolar, es posible reconocer que estas prácticas constituyen mucho más que una forma de ordenar el tiempo. Las rutinas representan una estructura pedagógica que sostiene el aprendizaje, la convivencia y la construcción de hábitos intelectuales en los estudiantes.

En el caso del pensamiento lector, la presencia constante de momentos de lectura dentro de la jornada escolar permite que los alumnos desarrollen una relación más cercana con los textos, cuando la lectura forma parte de la vida cotidiana del aula, deja de percibirse como una obligación académica y comienza a asumirse como una actividad significativa que ya forma parte de su actuar en el aula, que les permite imaginar, comprender y dialogar con diferentes ideas.

Tal como señalan Delia Lerner (2001) e Isabel Solé (1992), la formación de lectores requiere generar contextos donde los estudiantes participen activamente en prácticas de lectura auténticas. Esto conlleva ofrecer oportunidades para leer, comentar textos, formular preguntas, construir interpretaciones colectivas e inferencias. En este proceso, la rutina lectora se convierte en un puente entre la enseñanza formal y la experiencia de los estudiantes como lectores.

Al mismo tiempo, las rutinas escolares contribuyen al desarrollo de la autonomía infantil. Cuando los alumnos participan de manera constante en determinadas prácticas, como organizar sus materiales, seleccionar textos o reflexionar sobre lo aprendido, comienzan a interiorizar formas de actuar propias del trabajo escolar.

Gradualmente, estas acciones dejan de depender de la guía del docente y pasan a formar parte de las capacidades individuales de los estudiantes.

Desde esta visión, la rutina no debe entenderse como una forma de rigidez, sino como un marco de seguridad que permite a los estudiantes explorar el conocimiento con mayor confianza. En palabras de Philippe Perrenoud (2004), la estructura del aula libera recursos cognitivos que los estudiantes pueden destinar a procesos más complejos del aprendizaje.

Para el docente, reconocer el valor pedagógico de las rutinas implica también asumir un papel activo en la construcción de ambientes lectores. La selección de los textos, la organización de los espacios de lectura, las estrategias que llevará a cabo para promover el diálogo y la reflexión entre los estudiantes a partir de lo leído, hasta en la misma introducción de la rutina en el aula, son decisiones que influyen directamente en la manera en que los estudiantes se relacionan con los hábitos y con los libros.

En muchas ocasiones, los pequeños momentos del aula, la lectura compartida al inicio del día, el comentario espontáneo de un estudiante sobre una historia o la recomendación de un libro entre compañeros, se convierten en experiencias significativas que fortalecen el vínculo de los niños con la lectura. Por ello, más que imponer prácticas rígidas, el desafío del docente consiste en construir rutinas flexibles y significativas que permitan a los estudiantes participar activamente en la vida del aula. Cuando estas prácticas se sostienen en el tiempo, contribuyen a formar comunidades de lectores donde cada alumno encuentra un espacio para expresar sus ideas, escuchar a otros, imaginar y descubrir nuevas formas de comprender el mundo.

En última instancia, formar lectores no significa únicamente enseñar técnicas de comprensión, sino abrir caminos para que los estudiantes desarrollen una relación crítica y reflexiva con el conocimiento, en este sentido, la rutina escolar puede convertirse en un cimiento visible que sostiene el crecimiento intelectual y la autonomía de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa. Cuando el aula se organiza a partir de prácticas claras, coherentes, significativas y

constantes los estudiantes encuentran un espacio donde aprenden no solo contenidos, sino también formas de relacionarse con el conocimiento y con su propio proceso de aprendizaje.

Finalmente, el desarrollo del pensamiento lector y la autonomía infantil no puede concebirse como un proceso inmediato, sino como una construcción gradual que se fortalece a lo largo del tiempo, es por ello que entre más pronto se les presenten las rutinas a los estudiantes más visible será su adaptación, el crecimiento académico y personal del estudiante, llevándolo al protagonismo de su aprendizaje tal y como lo marca la educación. En conclusión, integrar la lectura dentro de la rutina escolar y promover prácticas constantes de reflexión y participación no solo mejora la comprensión lectora, sino también forma estudiantes capaces de aprender de manera autónoma, crítica y significativa.

Referencias

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Zabala, A. (2007). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.