

La práctica docente en la formación dialógica del profesorado: el seminario Iyoltemiktle

Ma. Teresa Galicia¹⁵
Ma. de Lourdes Muñoz¹⁶
Roberto Olvera¹⁷

Resumen

En este estudio se tomaron en cuenta las experiencias de docentes dentro de un proceso de formación dialógica, que dio cuenta de las conexiones significativas entre sus prácticas docentes y el liderazgo dialógico, la construcción de saber pedagógico y el sentido reconstruido de su quehacer docente. Mediante los aportes metodológicos de los relatos biográficos (Bertaux, 2005) y de la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003), se buscó identificar la situación educativa de esta región ubicada en contextos interculturales, a partir de la reflexión pedagógica que impulsó la formación dialógica presentada empleando las narrativas sobre las experiencias vividas en el seminario Iyoltemiktle, que visibiliza procesos personales y colectivos de transformación dentro de un acercamiento a la propuesta de comunidades de aprendizaje.

Palabras clave: práctica docente, formación dialógica, saber pedagógico, liderazgo dialógico, sentido docente

Introducción

La educación intercultural es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia que tienen lugar en el entorno educativo. Así, la experiencia de un docente que intenta transformar sus prácticas en contextos diversos dentro de procesos de socialización, aprendizaje y convivencia, da cuenta de la necesidad de escuchar sus reflexiones construyendo comunidad como parte de un proceso de formación que dé sentido a su quehacer docente, algo que, a pesar de las propuestas educativas actuales, parece ser inusual.

En este artículo se presenta la experiencia que tuvo lugar durante el desarrollo del seminario autodenominado *Iyoltemiktle* (Sueños del Corazón). El mismo se realizó con personal docente y directivo de la región de Huauchinango, Puebla, perteneciente al sector 05 de educación primaria, en los periodos 2019-2020 y 2020-2021, como parte de un proceso sistemático de formación dialógica del profesorado.

Su propósito principal fue fortalecer el crecimiento profesional de las y los docentes participantes a través de la generación de un espacio dialógico que permitiera una construcción colectiva basada en aportes científicos y en la práctica profesional como objeto de reflexión, para mejorar el rendimiento escolar, la interculturalidad y la equidad.

Así, también se muestran las experiencias propiciadas por este proceso de formación en las voces de directivos que participaron en el proyecto de comunidades de aprendizaje en el sector 05 de la región de Huauchinango, especialmente en las zonas 002, 031, 061, así como del director y los docentes de la escuela Benito Juárez, donde se visibiliza la concreción de este proceso.

Se utilizan los referentes de Van Mann (1993) en cuanto a la experiencia vivida, los referentes metodológicos de la perspectiva biográfica narrativa, en específico los aportes del relato biográfico (Bertaux, 2005) y el análisis comprensivo propuesto por Bertaux y Bertaux Wiame (1993). Para este análisis se tomaron en cuenta las experiencias narradas durante el proceso de formación dialógica, que dieron cuenta de las conexiones significativas entre las prácticas docentes y el liderazgo dialógico, la construcción de saber pedagógico y el sentido reconstruido del quehacer docente en este proceso formativo fundamentado en el aprendizaje dialógico.

Los hallazgos recabados muestran una diversidad de experiencias que tienen lugar durante un proceso de construcción social, creativo e individual. Pausadamente, éste les permitió transformar sus propias prácticas, visibilizando el impacto que tuvieron en su labor profesional, a partir del desarrollo de la formación dialógica del personal directivo de tres zonas escolares integradas al sector 05 y de los actores educativos de una escuela.

Contexto específico de la formación

Las zonas 002, 031 y 061 de educación primaria, con cabeceras oficiales en los municipios de Huauchinango, Honey y Tlacuilotepec, respectivamente, sirvieron de base para la construcción del presente artículo. De acuerdo con el Conapo (2020), estas zonas escolares están ubicadas en contextos clasificados como de alta marginación. De las 44 escuelas atendidas, 68% pertenecen a la modalidad de escuelas multigrado. Su ubicación geográfica hace que compartan rasgos comunes, entre los que destacan las actividades económicas, la práctica de una lengua materna como el náhuatl o el totonaco, rasgos culturales propios de la región que determinan su sistema de valores, costumbres y tradiciones.

En el contexto educativo, estas zonas escolares también comparten retos comunes que imprimen una dinámica particular a la vida escolar. Entre los más importantes figuran los siguientes: algunas de ellas están ubicadas en comunidades en las que se habla náhuatl o totonaco, lo que para muchos docentes supone un reto, no sólo para promover los aprendizajes instrumentales en sus estudiantes, sino también para comprender el contexto sociocultural de las escuelas que atienden. Otro de los retos tiene que ver con la dinámica de las escuelas multigrado, que exige su propia especificidad pedagógica, una planeación integradora, estrategias diversificadas que impulsen el aprendizaje cooperativo y la ayuda mutua. Este tipo de instituciones requiere ciertas competencias socioprofesionales que permitan a los docentes atender la diversidad y que, lamentablemente, no siempre se encuentran en los docentes de estas escuelas. En algunos casos, los docentes son de nuevo ingreso y no tienen la experiencia suficiente; en otros, los docentes tienen muchos años laborando en ellas y la profesión ha perdido el encanto para ellos. Finalmente, es necesario señalar el desafío que implica lograr una educación intercultural en la que estén presentes la comunidad educativa, especialmente las familias, y los rasgos culturales de los contextos que rodean a las escuelas; actualmente predomina una perspectiva cognoscitivista en la vida escolar, así como una serie de mitos que representan una barrera para el acercamiento a las comunidades, por ejemplo, pensar que la cercanía de las familias a la vida académica de la escuela genera problemas, que éstas no pueden opinar sobre asuntos de estrategias de formación para sus hijos, que su única participación posible se traduce en aportaciones económicas, faenas y la regulación de la conducta de sus hijos.

Todo lo anterior revela las condiciones prevalecientes en estas zonas escolares.

En éstas son evidentes situaciones de contexto social e institucional en las que era necesario intervenir si es que se buscaba una transformación de las escuelas y las comunidades. Por lo que, al conocer y vivenciar las Actuaciones Educativas de Éxito de Comunidades de Aprendizaje, con énfasis en los seminarios como espacios dialógicos para la formación del profesorado, las y los maestros aceptaron, de manera voluntaria, el reto participar de una formación significativa y diferente a la que institucionalmente se acostumbra, con el fin de desafiar la realidad predominante.

El problema de la formación de los maestros

El problema de la formación de maestros en contextos interculturales no es nuevo. Jaime Torres Bodet reconocía que el problema principal de la calidad en la educación residía en cierta debilidad del conocimiento sobre la formación del magisterio, bajo el supuesto de que, través de la educación normal, el sistema proporciona una formación acabada y, por lo tanto, bastaba con actualizar y capacitar de acuerdo con ciertos lineamientos (Rosas, 2000). No se tomaba en cuenta que la formación es un proceso que se vive, se describe, se mejora en el currículo y en la práctica, lo que conlleva la necesidad de acercarse a las experiencias vividas para descubrir lo que realmente ocurre durante un proceso formativo (Flores Talavera 2004).

Los modelos de formación centrados en el análisis explican que, durante un proceso formativo, las personas desestructuran-reestructuran su conocimiento de la realidad. Ya desde Huberman (1999) se señalaba que en este proceso formativo requiere una etapa de desaprendizaje de formas de ver el mundo, que involucran cambios paradigmáticos de pensamiento, a fin de dar lugar a una nueva racionalidad para entender y comprender la realidad educativa con la que cotidianamente se enfrentan los maestros.

Para formarse como educador con metodologías y estrategias didácticas alternativas en su práctica docente, según Ferry (1991), es necesario desaprender lo aprendido, es decir, desestructurar los modelos docentes internalizados, para

volver a aprenderlos con una nueva visión. Este proceso de desestructuración tiene un efecto de transformación e impacta en las prácticas pedagógicas, ya que la formación implica una alteración y, a decir de Arduino (2000), un proceso a partir del cual un sujeto cambia (se convierte en otro) sin que por ello pierda su identidad (citado por Ducoing, 2000).

Dada la situación prevaleciente en el magisterio en esta región poblana y ante los retos mencionados, se implementaron procesos formativos diferentes, buscando que se integraran para promover la construcción de comunidades de aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿Cómo incidió la formación dialógica del profesorado de la región de Huauchinango en las prácticas docentes dialógicas?

Objetivos

- a) Visibilizar las experiencias de los maestros de la región de Huauchinango dentro del proceso de formación dialógica de comunidades de aprendizaje
- b) Identificar las conexiones existentes entre las experiencias, las prácticas, el saber pedagógico y el sentido reconstruido de su tarea docente.
- c) Identificar el papel de los elementos contextuales de la región en el proceso de reflexión pedagógica que impulsó la formación dialógica analizada y repercutió en sus prácticas.

Antecedentes

La práctica de los docentes se constituye en un espacio de mediaciones para la formación docente que implica la convergencia de saberes disciplinares y profesionales mediante la articulación de un saber pedagógico, construido a partir de nuevos procesos pedagógicos dirigidos a potenciar saberes, habilidades y actitudes necesarios en la formación docente a partir de las necesidades de los contextos educativos.

La reflexión sobre los saberes disciplinares y profesionales es fundamental para la formación del sujeto pedagógico. En este ejercicio se potencian sus ca-

pacidades y, al mismo tiempo, simultáneamente se promueven tanto las “transformaciones en las prácticas como en el sujeto” (Martínez y Ramírez, 2007, p. 60). La práctica pedagógica se construye a través de acciones dialógicas en escenarios concretos, en los que se demarcan los compromisos que dan sentido al ser, al quehacer y al saber pedagógico, como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa, a partir de prácticas innovadoras y críticas, mediante las que la experiencia profesional busca promover en el docente el desarrollo de habilidades para el pensamiento crítico y la reflexión en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la diversidad de los contextos (Muñoz Barriga, 2015).

En este estudio se asume el saber pedagógico como “un saber complejo porque en la acción misma de dar clase confluyen un conjunto de saberes y de habilidades que se traducen en prácticas específicas, en maneras particulares de enseñar, que ponen en relación a unos sujetos que interactúan y a unos conocimientos que han de ser enseñados” (Vasco, 1997, p. 306).

Gómez (2007) ilustra esta idea mencionando que:

El saber pedagógico como saber en construcción, se está moviendo pendularmente entre un saber-cómo y un saber-qué y esta oscilación permanente hace que la pedagogía como saber reconstructivo se ocupe no sólo del problema de cómo educar y enseñar sino también del a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos) (p. 71).

Comunidades de aprendizaje y el seminario Iyoltemiktle

El modelo formativo implementado en la región fue el de Formación Dialógica del Profesorado (FDP) desde el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (CdA). La apuesta por esta perspectiva se centra en un proceso dialógico entre las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE),¹⁸ la propuesta teórica y la experiencia concreta de los actores educativos. El papel del docente es fundamental en dicho proceso, dado que, como afirman Flecha y Soler (2013), el rigor profesional y el objetivo de mejorar la educación requieren un diálogo más igualitario, no basado en actos comunicativos de poder sino en argumentos y actos comunicativos dialógicos.

¹⁸ Estrategias enunciadas por el centro crea como replicables en diversos contextos alcanzando resultados positivos.

La concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2013) que enmarca el proyecto de CdA es un elemento clave para la transformación de los espacios de formación y práctica docente conforme una perspectiva más inclusiva e interactiva de la educación, que potencie los alcances académicos a partir de los aportes de diversas personas. Este enfoque identifica la vinculación entre mayor aprendizaje y las interacciones con diversos actores en ambientes de diálogo educativo.

La propuesta de formación docente derivada de esta perspectiva viene enmarcada por distintas investigaciones, como la de Roca (2018), que identifica en la formación docente un elemento fundamental para la mejora de los sistemas educativos y ve necesario tender puentes entre la investigación educativa, las corrientes teóricas y la práctica docente; además, sugiere la importancia de desarrollar habilidades investigadoras, autorreflexión y una mirada colectiva (2018). De igual forma, Flecha y Rodríguez (2021), en un estudio sobre la misma intervención, evidencian cómo la práctica docente tiende a convertirse en un acto mecánico que involucra bastantes elementos tradicionales, burocráticos y bancarios, pese a los discursos y normativas que buscan actualizar el sistema educativo. Por ello se eligió impulsar procesos de formación docente que generen condiciones más democráticas de trabajo, que posibiliten un diálogo horizontal que dé pie a incorporar saberes y conocimientos de todos los participantes y ponga en diálogo perspectivas educativas e investigaciones con evidencias de resultados relativos a avances de aprendizaje.

En este sentido se vuelve central la búsqueda de un planteamiento educativo que enuncie el diálogo y las interacciones como herramienta detonadora de aprendizajes y cohesión social. La Formación Dialógica del Profesorado es una “formación continua de calidad, basada en evidencias, planteada desde el diálogo, en línea con las mejores prácticas de formación del profesorado a nivel internacional” (CREA, 2018, p. 11) y se centra en la interacción dialógica entre equipos diversos de trabajo educativo que producen conocimientos colectivos. Es clave en esta propuesta el abordaje dialógico de textos de alta calidad científica sobre teorías y prácticas que posibiliten la transformación positiva de los sistemas educativos, para así contrastarlos con las distintas realidades y perspectivas, enriqueciendo la práctica docente (Olvera et al., 2022, pp. 8-9).

Una de las puestas en práctica de este tipo de formación es en seminarios mensuales, los cuales

[...] son espacios donde se discuten las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje y se favorece su puesta en práctica. [...] Se leen investigaciones, artículos y libros que son contrastados con las experiencias de trabajo de las personas participantes. Entonces, son encuentros de agentes educativos que buscan mejorar su práctica a partir de la discusión de evidencias” (Olvera et al., 2022, p. 5).

La primera experiencia de este tipo de trabajo surge en 2012 en Valencia, España, y sus resultados han sido objeto de análisis, como señalan los textos de Rodríguez et al. (2020) y Roca (2018). En Puebla, México, se comenzó el trabajo de profundización con un grupo de docentes previamente involucrados en la implementación de AEE durante 2017. Luego, en el ciclo escolar 2018-2019 se abrió un espacio denominado Seminario en Comunidades de Aprendizaje, que sesionaba mensualmente, con una duración de cuatro horas divididas en tres momentos: 1) Tertulia Pedagógica Dialógica¹⁹ 2) abordaje de algún tema relevante desde la perspectiva dialógica y 3) trabajo en comisiones para ahondar en temáticas de interés.

A 2023 se cuenta con tres espacios de seminarios sesionando mensualmente en el estado: el Seminario Paulo Freire, con ya cuatro años de trabajo ininterrumpido y un promedio de 40 asistentes; el Seminario Sabatino Paulo Freire en su primer año de trabajo, que reúne a 30 docentes en promedio y el Seminario de Primera Infancia, que lleva dos años de trabajo y alcanza a más de 150 docentes de distintos municipios.

No obstante, de 2018 a 2023 se detonaron dos seminarios que, si bien no están activos actualmente, generaron un impacto positivo en quienes participaron en ellos, como se analiza en este texto. Tal es el caso del Seminario Sueños del Corazón, realizado en el ciclo escolar 2020-2021 en los municipios de Tlaxiilotepec y Pahuatlán del Valle, así como el Seminario *Iyoltemiktle*, llevado a cabo en Huauchinango durante los ciclos 2019-2020 y 2020-2021. Este último corresponde al proceso en el que se centra este trabajo.

En 2018, un grupo de profesores y profesoras del Sector 05 de Primarias Federales con distintas funciones se vinculó a los trabajos mensuales del Seminario Comunidades de Aprendizaje en la capital de Puebla.

A partir de su participación durante ese ciclo escolar tuvieron la iniciativa de impulsar un espacio específico para su región en la Sierra Norte del estado, el cual inició en el ciclo 2019-2020 con el nombre de Seminario *Iyoltemiktle*. El mismo contó con una participación promedio de 50 personas y sesionó mensualmente durante dos ciclos escolares (2019-2020 y 2020-2021), asistiendo a él docentes de los municipios de Naupan, Huauchinango, Honey, Pahuatlán y Tlaxiotepec, región con relevantes características culturales, como se ha mencionado anteriormente.

Figura 1.

Sesión de arranque del Seminario Iyoltemiktle 06/09/2019



En las 20 sesiones que contempla este periodo se leyeron y se establecieron diálogos sobre los libros *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* de Adriana Aubert y Ramón Flecha, *La educación, puerta de la cultura* de Jerome Bruner y *Miedo y osadía* de Paulo Freire e Ira Shor. Además de profundizar en temáticas como bases de datos y búsqueda de recursos de alta calidad sobre educación y materiales para Tertulias Dialógicas, las AEE, la revisión de artículos,²⁰ se compartieron experiencias de docentes y escuelas de CDMX, España y Puebla.

²⁰ Destaca el diálogo que se mantuvo sobre el artículo de Flecha y Rodríguez (2021) relativo al trabajo en la región, así como el de Patiño (2021), que relata Tertulias Científicas durante el confinamiento en México, y un tercero que analiza el vínculo escuela-comunidad durante la pandemia en España (Roca et al., 2020).

El trabajo en comisiones para ahondar más en temas de especial interés se dio de manera intermitente, pues por la pandemia el trabajo de estos comités se vio limitado. Las sesiones se llevaron a cabo presencialmente en la Escuela Normal Profesor Fidel Meza y Sánchez, hasta que la contingencia sanitaria obligó a continuar sesionando en línea, a partir del segundo semestre del ciclo escolar 2019-2020.

Los resultados palpables de dichas intervenciones giran en torno a la práctica del diálogo igualitario como una forma de potenciar el aprendizaje en comunidad, utilizando material de alta calidad y poniendo sobre la mesa diversas perspectivas, valoradas más por los argumentos que por el poder de quien las emite.

Se vivencian espacios dialógicos de creación de conocimiento colectivo que trascienden la práctica educativa cotidiana de quienes asisten.

Además, se analizan las estrategias concretas llamadas Actuaciones Educativas de Éxito para dotar de habilidades, a fin de transferirlas a distintos ámbitos educativos.

Aproximación teórica metodológica

Aplicando los aportes de la fenomenología hermenéutica desarrollada por Van Manen (2003) es posible acceder a las vivencias de las personas en los entornos donde se desenvuelven, siendo el más importante el significado de la experiencia vivida. Éste nos remite a la forma en que una persona se vuelve consciente de lo que vive, siendo capaz de generar una reflexión sobre los elementos que constituyen esta vivencia. En este sentido, Van Manen (2003) explica que el objetivo es trasladar la experiencia hacia una expresión textual de su esencia.

Al tratarse de un estudio descriptivo de la experiencia vivida, representa el estudio fenomenológico y hermenéutico de la existencia humana; supone un intento de enriquecer la experiencia vivida extrayendo su significado hermenéutico, porque constituye el estudio interpretativo de las expresiones y objetivaciones, es decir, “los textos de la experiencia vivida en el intento de determinar el correcto significado que expresan” (Van Manen, 2003, p. 58).

Con los referentes anteriormente citados, se busca una aproximación a la experiencia vivida por los docentes, utilizando los aportes metodológicos de la perspectiva biográfica narrativa, en específico, de los relatos biográficos (Bertaux, 2005). El análisis a profundidad de los relatos derivó de la selección temática de cada uno de los relatos de vida, en los que se identificaron las condiciones subjetivas al “mantener de manera permanente el objetivo de la entrevista como interacción” (Guzmán, 2004, p. 109).

Cada ejercicio realizado en cada una de las entrevistas aplicadas implicó el respeto a la profundidad del discurso de las maestras consultadas, de tal manera que se mantuvo su singularidad en la transcripción íntegra de las entrevistas realizadas. Estas reconstrucciones supusieron un conjunto de representaciones inscritas en la memoria de las maestras que conllevan acotamientos a sus recorridos existenciales, al establecimiento de recortes, la atribución de sentidos a relaciones en las que se colocaron con respecto a otros, así como a las construcciones de los otros y del nosotros (Ramírez, 2010). Al descubrir los sentidos que estaban ocultos se realizó paso a paso la comprensión intensiva de las narraciones (Bertaux y Bertaux-Wiame, 1993), dando relevancia: “al proceso de recordar para crear significado, ya que la construcción narrativa da sentido a la experiencia y al conocimiento de la experiencia” (Ruiz y Álvarez Gil, 2023, p. 7).

En este capítulo se presentan dos apartados relacionados con las prácticas docentes y la formación dialógica en la región:

- a) Descripción del proceso de la experiencia formativa realizada por Vía Educación y su impacto en la región.
- b) Entrevistas narrativas empleando el relato de vida como resultado de una forma específica de entrevista, la narrativa, en la que el investigador pide a un sujeto de investigación que le cuente toda o parte de su experiencia vivida y se fundamenta en “la perspectiva etnosociológica en la que se estudia una forma particular de la realidad social-histórica” (Bertaux, 2005, p. 5).

Para las entrevistas se seleccionaron las voces de supervisoras escolares y las pertenecientes a las tres zonas escolares mencionadas, así como testimonios concretos de actores educativos de la escuela primaria Benito Juárez del municipio de Naupan, quienes asistieron al seminario y llevaron a cabo la im-

plementación de comunidades de aprendizaje en su ámbito de atención. Esta selección tomó en cuenta zonas escolares y una escuela ubicadas en contextos interculturales y socioeconómicos similares.

Resultados

Logros destacables del Seminario *Iyoltemiklte*

- 1) Creación de espacios de diálogo igualitario en los que se discutían temas fundamentales relativos a la educación en la región. Es decir, espacios en los que participaron diversas figuras educativas y se tomaron en cuenta las opiniones de todos los participantes, sin que influyera en eso su jerarquía o la función desempeñada. Asimismo, se puso sobre la mesa que es necesario incluir las perspectivas de las familias en las decisiones de las escuelas. Esto contribuyó a generar perspectivas educativas más inclusivas, enriquecidas por los distintos aportes (Olvera et al., 2022).
- 2) Impacto en escuelas al transferir los conocimientos sobre AEE y los procesos de transformación. La mayoría de los asistentes lograron trasladar lo aprendido a sus espacios de trabajo cotidianos, fueran aulas, escuelas o zonas escolares, dependiendo de su función.
- 3) Un movimiento pedagógico regional a partir de la intensa generación de espacios de reflexión basados en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas que, como registran Flecha y Rodríguez (2021), impulsaron una resignificación de la labor docente y una revitalización de la identidad y la responsabilidad inherentes a dicha función.
- 4) Una de las comisiones creadas en el Seminario *Iyoltemiklte* abordó el tema de la diversidad cultural y organizó en febrero de 2020 un encuentro multicultural a propósito del día internacional de la lengua materna. En este evento participó un investigador involucrado en la reforma nacional al programa de las escuelas normales, quien compartió la importancia de incluir el enfoque multicultural. Además, asistió el joven traductor del libro *El principito* al totonaco y se presentó el proceso de elaboración de un libro de leyendas y cuentos narrados por niñas y niños del municipio de Mecatlán, Veracruz. Fue una actividad en la que se puso al centro la diversidad cultural de la región como elemento detonador de aprendizaje e identidad.

Por todo ello, la propuesta de Formación Dialógica del Profesorado enmarcada en el proyecto Comunidades de Aprendizaje se vuelve relevante para la dialéctica que se suscita mediante el diálogo entre estudiantes, docentes y familias. Los contextos rurales y culturalmente diversos confieren una gran posibilidad a este esquema de trabajo, enriqueciendo los aprendizajes de todas las personas implicadas. Ante ello, en este texto se busca resaltar la experiencia docente en estos procesos.

Narrativas y formación dialógica del profesorado

La experiencia docente se construye y se reconstruye no sólo con el significado de las experiencias vividas, sino también desde las reflexiones derivadas de las lecturas de ciertos teóricos realizadas dentro del seminario *Iyoltemiktle* y a través de diversos tipos de Actuaciones Educativas de Éxito, como las tertulias, en las que se evidenció que las y los maestros son sujetos que se construyen a partir de sus experiencias.

Una de las partes más importantes es que te identificas no sólo como profesional sino como persona no el hecho de que estos diálogos que se detonan en los encuentros en los conversatorios a partir de las lecturas que te permiten hacer este enlace entre tu propia vida, tus experiencias, tus referentes personales y un texto y, a partir de ahí, darte cuenta que no eres la única que veía o que vivía eso sino los que están alrededor quizá también tenían las mismas preocupaciones las mismas dudas (L03052022, comunicación personal).

Esas lecturas críticas fomentaron la reflexión sobre sí mismos, permitiéndoles establecer relaciones entre los contextos diversos en los cuales realizan su trabajo docente, las propias condiciones de sus alumnos, sus expectativas y las lecturas, que vinculadas a su experiencia pedagógica detonaron procesos de reflexión crítica que les provocaron crear y pensar en las prácticas necesarias que les permitieran dinamizar los procesos educativos de las comunidades a partir de sus experiencias.

Me enamoré del proyecto de toda esta teoría que ellos nos manejan, de toda esta investigación, de toda la parte científica y teórica, eso me en-

gancha más, porque si a mí me dicen que se garantiza el éxito, entonces dije “yo quiero el éxito en las escuelas de Tlacuilo”, para empezar con los compañeros y después hacerlo con los alumnos y los padres de familia y cambiar nuestras prácticas de siempre (J30012023, comunicación personal).

Experiencias y el liderazgo dialógico

Los resultados dieron cuenta de cómo se fue desarrollando el liderazgo dialógico en estas zonas escolares, en supervisoras, directores y docentes, así como en las madres de familia, que lo asumieron con el objetivo de la mejora escolar, impulsando procesos de aprendizaje que fueron más allá de las zonas escolares y de las escuelas, constatándose que el liderazgo dialógico implica, necesariamente, procesos de aprendizaje.

Poco a poco en las tertulias ya sea dialógica o pedagógica, yo evitaba al máximo mostrarme sólo como supervisora, porque en ellas todos, cada opinión o todas las opiniones tienen el mismo valor. Poco a poco fui logrando que este proceso poco a poco lograra transformar la práctica, tanto mía como de los directores y de los maestros en la zona escolar (S28022023, comunicación personal).

Tal y como lo han mostrado diferentes investigaciones, el liderazgo educativo se refleja en la mejora de la educación, la calidad de la enseñanza y los resultados académicos, con formas de liderazgo efectivas que superan los muros escolares y consiguen la mejora de familias y comunidades, temáticas de creciente interés en las contribuciones teóricas y empíricas sobre liderazgo (Houston, Blankstein y Cole, 2010).

En las lecturas de las Tertulias nos empezamos a conocer más, no importaba la jerarquía sino lo que importaba era que todos habíamos leído lo mismo o el mismo libro y que las opiniones podían ser diferentes, nuestro diálogo era como lo marcaba el proyecto de Comunidades o sea un diálogo igualitario, lo que después promoví en las escuelas de la zona. En algún momento hubo hasta algunos alumnos no nada más de la Normal, sino algunos niños que llegaron a ir a las tertulias, a veces con sus papás o con los docentes y a mí me gustaba mucho esa dinámica (C01032023, comunicación personal).

Figura 2.

Tertulia Pedagógica en La Cumbre del Manzano, Honey, Puebla



Las prácticas de liderazgo pueden ser desarrolladas por maestros y maestras, sin importar el lugar que ocupan en la estructura educativa. Cualquier profesor puede desarrollar su capacidad de liderazgo si se sitúa en un contexto que lo facilite y existe una red que lo promueve, a partir de interacciones dialógicas.

En este estudio se entiende el liderazgo dialógico como el proceso mediante el cual se crean, desarrollan y consolidan prácticas de liderazgo de todos los miembros de una comunidad, incluyendo al profesorado, alumnado, familiares, voluntarios y otros miembros de la comunidad educativa (Padrós y Flecha, 2014).

La gestión de la escuela deja de ser un espacio exclusivo o excluyente, porque Comunidades de Aprendizaje “propone transformar las relaciones de poder, por estructuras más abiertas y democratizadoras”, que contribuyen a desarrollar los aprendizajes con los aportes de las identidades culturales y en donde todos podemos ser líderes en algún momento (C01032023, comunicación personal).

En el análisis de los relatos se asoma de manera constante el lenguaje de la posibilidad, de la adaptación a la transformación, del bajo rendimiento a las altas expectativas, de la exclusión a la inclusión, del conflicto a la convivencia en solidaridad y libertad.

Experiencias y el saber pedagógico

La experiencia pedagógica no tiene que ver con la antigüedad en el servicio, sino con los cuestionamientos a las prácticas que se realizan, los cuales guían la búsqueda constante y favorecen la transformación de las maneras de ser, pensar y actuar, así como de las formas de enseñar, a partir de las que se construyen saberes.

El saber pedagógico no sólo comprende el estudio de los currículos, el conocimiento de la práctica o la propia formación inicial, ya que necesariamente está vinculado al mundo del docente en ejercicio de su labor, a la autoobservación y la reflexión crítica sobre sus prácticas.

[...] el saber pedagógico está en permanente creación, lo que permite al docente realizar continuas reconstrucciones, en tanto examina y modifica sus acciones. Avanzar en su entendimiento permite vislumbrar los logros y falencias observadas, como punto de partida en el diseño de nuevos modelos formativos, que se constituyen a partir de la voz del propio maestro (González y Ospina, 2013, p. 107).

Visto así, el profesor posee un saber que incluye su formación inicial, su formación permanente y las experiencias derivadas de su accionar docente, ya que asume su práctica pedagógica a partir de los significados que él mismo le otorga, cuestión que conduce a orientar y / o reorientar su acción pedagógica (Barron, 2006).

Creo que a medida que hemos ido avanzando en esto el respeto y el derecho de coexistir y de tomar aprendizajes de otras culturas o de la propia, aprendimos que, si no se les coarta esa posibilidad, al contrario, pues creo que la mirada tiene que estar más allá de nuestro entorno para lo que la formación de familiares también se relaciona con nuestro trabajo, entonces hay que motivar (S28022023, comunicación personal).

Es necesario tomar en cuenta que el saber pedagógico necesariamente tiene que ver con el ejercicio de una práctica reflexiva, comprometida, con sentido e intencionalidad. En ésta el profesor genera una relación entre teoría y práctica,

la acción docente se configura en relación con una praxis en diálogo permanente, desde la práctica hacia la teoría y de la teoría a la práctica, con lo cual surge un conocimiento de carácter curricular, didáctico, disciplinar y reflexivo que permite generar conocimiento desde la propia práctica pedagógica y transformarla (Freire, 2002).

Se presentó una manera de ir caminando hacia la reflexión de sus propias prácticas, es decir, sin reproducir otras experiencias, sino hablar de las suyas y darse cuenta de que tienen fortalezas, pero también tienen debilidades y, por tanto, buscan apoyos a partir de la reflexión o de la autorreflexión que se detona en las tertulias, sobre todo porque se escuchan experiencias, se escuchan aquellas que han sido exitosas y aquellas que no lo han sido tanto, además de muchas experiencias personales que de repente también llegamos a expresar con mucha libertad, pero también en ese marco de respeto y poder escuchar a los demás. Poder comparar lo que uno hace pues siempre se transforma en aprendizaje que llevamos a la práctica (J30012023, comunicación personal).

Figura 3.
Sesión del 06 de septiembre de 2019



Experiencias y el sentido de la profesión docente

El sentido que pueda tener la vida profesional o personal de un ser humano está condicionado por lo que lo afecta y lo mueve, ya que se crean percepciones propias de afecto y emociones de manera consciente o no, “el conflicto produce el fuego de los afectos y emociones” (Jung, 1970, p. 89). Todo lo que ocurre en la profesión y lo que acontece en los entornos educativos tiene que ver con los diferentes actores educativos que intervienen en los procesos, es decir, con lo que les sucede, con los significados que otorgan a sus prácticas y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales que, aun teniendo rasgos similares, son irrepetibles, de tal forma que reflexionar la profesión docente y su significado para quien la ejerce, da lugar a una serie de cuestionamientos frente a la labor y a su legado en el futuro.

A mí me ayudó mucho Comunidades, porque los supervisores se convirtieron en el apoyo para poder visitar a las escuelas y acompañarlos en el proceso, porque ése fue el compromiso de nosotros, o sea, llegar a una escuela e involucrarse, llegar a una escuela y apoyar en el desarrollo de las tertulias, en el desarrollo de grupos interactivos. Promover la formación del profesorado fue otra cosa importante en la jefatura, ahí no hablo de mí de manera personal, sino hablo de la figura institucional que es bien importante para provocar emociones, para esperanzarse con el proyecto, además de que los maestros decían “bueno, es que no nos están pidiendo que hagamos si no vienen y nos acompañan”. Entonces, eso es definitivamente lo que yo hago en donde esté y ése es mi anhelo profesional y personal (L11052022, comunicación personal).

En las entrevistas narrativas, las profesoras revelaron parte de las reflexiones que detonaron estas experiencias, tanto de manera personal como profesional, confirmando lo que afirma Zorrilla (2002): “que es necesario reconocer que los docentes son ante todo personas con historias personales y familiares concretas, con una cosmovisión del mundo más o menos compartida con sus pares, con una idea de la profesión y de cómo realizar su ejercicio” (p. 9).

También hay maestras que me han dicho que estar en Comunidades de Aprendizaje le ha dado sentido nuevamente a ser maestro, a sentirse motivado a aprender a hacer cosas, ha sido motivo para que ellos deseen incursionar y mantenerse activos. Me pasó curiosamente con un matrimonio donde él decía, cuando llegué a la zona escolar hace seis años, “Yo ya me voy a jubilar”. Cuando fue pasando el tiempo, yo me pude percatar de que, pues, no se iban y él me dijo “créame que, con esto, a mí me ha inyectado como ese deseo de querer hacer más por mi escuela”; él era el director técnico y sí se quedó suficiente tiempo más, pero por lo de la pandemia ya no lo pudo concretar como él deseaba (S28022023, comunicación personal).

Ordoñez, Mondragón y Muñoz (2014) sostienen en cuanto al sentido que: “[...] alude a las connotaciones que evoca una palabra en nuestra mente y es diferente en cada persona, dependiendo de sus experiencias y de los contextos en los que se desenvuelve, razón por la cual podría caracterizarse como cambiante” (p. 352).

Experiencias y las prácticas docentes

Siguiendo autores como Rodríguez (2007) y Aguado et al. (2008), quienes señalan que reflexionar sobre las prácticas docentes puede constituir una significativa oportunidad de aprendizaje para profesores en práctica, para estudiantes de formación docente y para docentes en ejercicio, consideramos pertinente instalar la reflexión en la propia práctica pedagógica en y durante la acción, como lo hace Comunidades de Aprendizaje.

Comunidades de Aprendizaje es un gran proyecto donde la transformación se siente, se vive y se observa desde la primera tertulia que se hace en esta dinámica, esta nueva forma de organización del diálogo es inclusiva. Y eso nos permite tener esa libertad de expresar nuestras experiencias, nuestras emociones, nuestros sentimientos, nuestros saberes, además no nos lo imponen, porque hay un abanico muy amplio de lecturas de autores y si no queremos hacer tertulia pedagógica hacemos una literaria y si no queremos hasta una artística o una musical, el chiste es tener esa interacción y ese aprendizaje con la profundidad que Comunidades nos

brinda, por lo que experimentar todas estas modalidades de tertulia, provoca en los profesores tener un panorama distinto y les renacen esas ganas de seguirse preparando, de seguir conociendo y de llevarlo a la práctica (J31012023, comunicación personal).

La enseñanza, en sus diversos momentos y espacios, propicia una comunidad de práctica emergente, en la que los procesos de reflexión y el diálogo transformador crítico son fundamentales para la mejora de la práctica profesional. A su vez, plantea que la formación del profesorado profundice en los procesos reflexivos, a partir de una propuesta que considere un sólido conocimiento del contenido, instancias sistemáticas de práctica en aula y el desarrollo del pensamiento reflexivo (Graham, Greg y Hastings, 2013).

Hubo muchas, pues, situaciones muy muy buenas para las escuelas, como las del municipio de Naupan que son escuelas donde la mayoría de la población es muy vulnerable, está ubicada en una zona alta marginación y además con muchos hablantes en náhuatl. La escuela que está en Tlaxpanaloya, Naupan fue la escuela que más sobresalió en cuanto a las actuaciones de éxito. La primera fueron las tertulias literarias y que ahí tenemos, pues, anécdotas muy bonitas. Yo recuerdo haber asistido a una tertulia literaria de los niños y oír como un niño de lengua náhuatl de tercer año decía una palabra aprendida en la tertulia que fue “alardear”; a mí me pareció increíble que un niño de tercer año utilice una palabra que a veces ni nosotros la utilizamos. Fui testigo además en esa escuela, cómo las madres con su vestimenta original con su enagua negra, su blusa bordada y hablando náhuatl e interactuando con los niños en los ejercicios de matemáticas o de español en los grupos interactivos, donde los niños interactúan con sus mamás o con alguna mamá para desarrollar aprendizajes significativos a partir de su lengua (C01032023, comunicación personal).

El caminar por este trayecto de formación permitió a los docentes implementar lo generado desde Comunidades de Aprendizaje, pues desde el inicio de un proceso formativo se desarrollan competencias que cada profesor va incorporando mediante un proceso de enseñanza y de aprendizaje (Moore-Russo y Wilsey, 2014). En éste se establecen importantes precisiones a la hora de otor-

gar significado al rol de la reflexión crítica y las consecuentes representaciones que favorecen la confianza, el respeto, fomentan la participación, la comunicación con el desarrollo de prácticas pedagógicas que constituyen espacios de posibilidades reales para el desarrollo de una educación en comunidad.

Buscar el contacto con los maestros, estar actualizándose, estar leyendo, estar trabajando, pero buscando siempre el diálogo con los maestros, hablando mucho de lo que pasaba en las aulas, en las escuelas, lo que más me gustó de Comunidades de Aprendizajes fue lo que puede detonar y lo que puede despertar en los actores, como lo despertó en mí; nunca había vivido un proyecto en donde mi experiencia vivida, mis puntos de vista fueron importantes, porque siempre era lo que otros me decían no lo que yo pudiera decir, no lo que yo pudiera evaluar de mi misma práctica, además de la formación de familias en comunidades rurales de habla bilingüe, donde se dejó ver que se puede hacer algo bien importante, que la escuela puede detonar un impacto en las comunidades a partir de ver a las familias con una mirada distinta y valorar sus propios aprendizajes, sus propias tradiciones, por ejemplo, una actividad tan cotidiana como lo es el bordado, imagínate lo que se puede detonar cuando se empiezan a juntar mamás en las escuelas y empiezan a ver la práctica del bordado como la posibilidad de detonar una actividad económica para un colectivo de mamás, mostrando todo lo que una educación inclusiva puede lograr (L03052022, comunicación personal).

Voces de la comunidad educativa de la escuela Benito Juárez

La formación dialógica del profesorado necesariamente tiene que concretarse en las escuelas y sus aulas en contextos diversos. En este apartado y a través de los testimonios de los actores educativos de la escuela primaria Benito Juárez del municipio de Naupan, perteneciente a una de las zonas cuya supervisora fue entrevistada, se constata cómo lo aprendido se utilizó para transformar los procesos educativos de la institución escolar.

La puesta en práctica del Comunidades de Aprendizaje y el desarrollo de Tertulias Dialógicas en la escuela benefició bastante, porque, aunque no sabían leer algunos (estudiantes), participaban y eso hizo que hiciéramos

una conexión muy padre [...] para que tuvieran un interés en la lectura (TGPVE2020).

Otro de los aspectos observados tiene que ver con el cambio de perspectiva en cuanto a la participación de las familias dentro de las aulas, no solamente como una de las estrategias para guiar el aprendizaje, sino valorando a padres y madres de familia como seres humanos poseedores de saberes que enriquecen las actividades académicas, ya que vincularon la realidad cotidiana de las comunidades con los diálogos sobre el contenido escolar, especialmente en lo referente a la lengua.

Fue muy importante y tuvimos una parte muy enriquecedora al incluir padres de familia que eran hablantes de náhuatl, ya que los maestros carecíamos de ese dominio de lengua, al incluirlos a ellos fue una herramienta importante para el logro de muchos otros aprendizajes (TGDVE, 2020).

La escuela primaria Benito Juárez dio un gran impulso a la participación educativa de la comunidad; no sólo involucró a las familias en las actuaciones, en las aulas de Tertulias Dialógicas o Grupos Interactivos, sino que abrió sus puertas para que las familias se formaran en otras actividades que les interesaban en la comunidad, como la computación y el estilismo, lo que reforzó la relación entre docentes y familias, así como el trabajo conjunto para el beneficio de las niñas y los niños:

La mamá hablaba náhuatl y a los niños tocaba explicarle a la mamá qué hacer y a la inversa [...] a las mamás les gustaba ir y yo veía que el rendimiento académico de los niños era más al ponerlos en grupo, ponerles un tiempo y un reto (TGPVE, 2020).

Uno de los resultados es el compromiso compartido. Los papás al trabajar dentro de las aulas entendieron la gran labor que se hace como maestros, las deficiencias que se tenían como grupo. Se comprometieron a eso, a trabajar, a estar más pendientes de los niños (TGDVE, 2020).

Comunidades de Aprendizaje desde la formación dialógica del profesorado tiene como propósito fundamental que todos aquellos que se inserten volunta-

riamente en este proceso transformen sus prácticas, transfiriendo lo aprendido a sus espacios personales y de trabajo cotidiano empleando las AEE. Lo que aquí se ha registrado muestra parte del proceso realizado, que implicó una resignificación de la labor docente y una revitalización de las prácticas pedagógicas interculturales, así como la consideración de aspectos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje, socioemocionales, relacionales y comunicativo-lingüísticos (Louza, Francos y Verdeja, 2020).

Conclusiones

En esta región, la educación intercultural ofreció la oportunidad de transformar las prácticas docentes, adoptando una postura crítica frente a las lógicas formativas hegemónicas, los prejuicios y la discriminación. El impulso a la transformación a través de procesos de formación permitió el acercamiento de los actores educativos y sus comunidades en la región de Huauchinango, Puebla, perteneciente al sector 05 de educación primaria, en los periodos 2019-2020 y 2020-2021.

Las narrativas presentadas a partir del desarrollo del Seminario *Iyoltemiktle* dan cuenta de la importancia de reflexionar sobre la profesión docente y su significado para quien la ejerce, ya que dan lugar a una serie de cuestionamientos frente a su labor y muestran que, lo que acontece en los entornos educativos, necesariamente tiene que ver con los actores que intervienen en esos procesos, con sus vivencias, con los significados que atribuyen a sus prácticas, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo ciertas circunstancias sociales y contextuales.

Generar y recuperar las voces subjetivas de los individuos y de las colectividades abre un mundo de posibilidades en el campo de lo social y en el campo de lo educativo, ya que las narrativas suponen un acercamiento epistemológico a la sociedad y a las interrelaciones humanas por sus aportes a la construcción social del conocimiento (Ruiz y Álvarez Gil, 2023). En este estudio basado en narrativas emergen de sus voces y a partir de sus experiencias cuestionamientos reflexivos sobre sus prácticas y las conexiones significativas existentes entre el saber pedagógico, el desarrollo de un liderazgo dialógico y un renovado sentido de la profesión docente.

Cuando se toma en cuenta que la formación es un proceso que se vive, se describe, se mejora en el currículo y en la práctica, se justifica la necesidad de acercarse a las experiencias vividas para descubrir lo que realmente ocurre durante un proceso formativo. En ese sentido, este estudio representa un aporte para el desarrollo de procesos formativos en contextos rurales e interculturales, en los que se promueva el diálogo horizontal que favorezca la incorporación de saberes y conocimientos de todos los participantes y ponga en diálogo perspectivas educativas e investigaciones relacionadas.

Si la experiencia pedagógica como se muestra en este estudio implica un actuar para ser, para inventar, para transformar y transformarse en una comunidad de aprendizaje, la concepción dialógica del aprendizaje que enmarca el proyecto de CdA puede ser un elemento clave para la transformación de los espacios de formación y práctica docente conforme una perspectiva más inclusiva e interactiva de la educación, ya que busca profundizar en el significado de la reflexión productiva al considerar el contenido, la conexión y la complejidad de las reflexiones y apostar por un profesor crítico, capaz de interpretar su práctica de modo genuino a partir de sus propias experiencias.

Referencias

- » Aguado, T., Gil, I., y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2). Universidad Nacional de Educación a Distancia (uned).
- » Ardoino, J. (2000). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en educación. En Rueda Beltrán, M., y Díaz Barriga Arceo, F. (Comps.). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. Paidós.
- » Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2013). *El aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Hipatia.
- » Barrón, C., (2006). *Los saberes del docente: una perspectiva desde las humanidades y las ciencias sociales*. *Revista Perspectiva Educativa*, (48): 11-26.
- » Bertaux, D. (2005). "Los relatos de vida". *Perspectiva etnosociológica*. Bella Tierra.

- » Bertaux, D., y Bertaux-Wiame, I. (1993). Historias de vida del oficio de panadero. En Marinas, J. M., y Santamarina, C. (Eds.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 231-250). Debate.
- » Community or Research on Excellence for All (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje, Módulo 9. Formación de familiares y formación dialógica del profesorado*. crea. Recuperado de <http://bit.ly/3M8k3es>
- » Consejo Nacional de Población (2020). Índices de marginación por municipio, base de datos por municipio.
- » Ducoing, P. (2000). Sobre la formación y la formación de profesores. En Matute, E., y Romo Beltrán, M. (Coords.). *Diversas perspectivas sobre la formación docente*. Universidad de Guadalajara.
- » Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- » Flecha, R., y Rodríguez, A. (2021). Recuperando el sentido de la profesión docente a partir de tertulias pedagógicas dialógicas: voces de profesorado de la Sierra Norte de México. *Articulando e construyendo saberes*, 6. <https://doi.org/10.5216/racs.v6.67742>
- » Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- » Flores, T. (2004). De la formación a la práctica docente. Un estudio de los procesos de transferencia de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV (3): 37-38.
- » Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- » Gómez, J. (2007). La pedagogía como saber profesional en la formación de docentes. *Educación y Ciudad*, (12): 69-86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.178>
- » González, H., y Ospina, F. (2013). El saber pedagógico de los docentes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (39): 95-109.

- » Graham, D., Greg, A., y Hastings, W. (2013). Collaborative feedback and reflection for professional growth: preparing first- year pre-service teachers for participation in the community of practice. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 41(2): 159-172. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.777025>
- » Guzmán, C. (2004). *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la unam que trabajan*. unam-crim.
- » Huberman, M., y Thompson, L. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En Biddle, B., y Goodson, I. (Eds.). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 19-98). Paidós.
- » Houston, P., Blankstein, A., y Cole, R. (2010). *Leadership for family and community involvement*. Hope Fundation / American Association of School Administrators.
- » Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Paidós Ibérica S. A.
- » Louzao, M., Francos, M^a C., y Verdeja, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios pedagógicos*, 46(1): 431-450. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100431>
- » Martínez, M., y Ramírez, J. (2007). Interrogantes y afirmaciones acerca de maestras y maestros investigadores. *Educación y Ciudad*, (12): 55-68. <https://doi.org/10.36737/01230425.n12.177>
- » Moore-Russo, D., y Wilsey, J. (2014). *Delving into the meaning of productive reflection: a study of future teacher's reflections on representations of teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 37: 76-90. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.002>
- » Muñoz Barriga, A. (2015). Las experiencias docentes de la cátedra Maestros hacen Maestros: una mediación para la práctica pedagógica. En Páez Martínez, R., M. *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle Editorial.
- » Olvera, R., Rojas, S., Patricio, L., y Luna, M. E. (2022). Formación dialógica del profesorado: Una experiencia de inclusión educativa en Puebla, México. *Revista Pasajes*, 15 (2). unam-fesi.

- » Ordóñez, S. M. L., Mondragón, E., y Muñoz, F. M. (2014). *Sentidos y significados de la diversidad social: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa san Antonio de Padua del municipio de Timbío en el Cauca*. Tesis de maestría, Universidad de Manizales.
- » Padrós, M., y Flecha, R. (2014). Towards a Conceptualization of Dialogic Leadership. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2): 207-226. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.17>
- » Patiño, A. (2021). La ciencia que nos une. Tertulias científicas dialógicas durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos LI*, número especial: 345-360, Universidad Iberoamericana. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.464>
- » Ramírez, G. B. (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En: Azaldúa, R. (Coord.). *Imaginario Social, Creación de sentido*. upn.
- » Roca, E. (2018). *Impacto científico, político y social de la formación del profesorado basada en actuaciones docentes de éxito: El caso de la Tertulia Pedagógica Dialógica "A hombros de los gigantes" de Valencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. <http://bit.ly/3ZrzbGI>
- » Roca, E., Melgar, P., Gairal, R., y Pulido, M. (2020). Schools That 'Open Doors' to Prevent Child Abuse in Confinement by COVID-19. *Sustainability*, 12(11), 4685; <https://doi.org/10.3390/su12114685>
- » Rodríguez, J., Condom-Bosch, J., Ruiz, L., y Oliver, E. (2020). On the Shoulders of Giants: Benefits of Participating in a Dialogic Professional Development Program for In-Service Teachers. *Frontiers in Psychology*, 11(5): 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00005>
- » Rodríguez, N. (2007). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *Educere*, 11 (39): 699.
- » Rosas, L. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. *Sinéctica*, (17): 3-13.
- » Ruiz, M., y Álvarez Gil, A. (2022). Narrativas del derecho a la educación su-

perior en contextos migratorios: un estudio de caso. *rmie* [online] 27(95): 1063-1084. Epub 30-Ene-2023. ISSN 1405-6666.

- » Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- » Vasco, E. (1997). El enseñar y la enseñanza. En Ospina, H., y López, L. (Comps.). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo humano*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- » Vía Educación A. C. y Fundación Tarahumara, José A. Llaguno (2020, julio). *Encuentro entre Sierras* [video]. <https://youtu.be/VzBNPWlrSOg> y https://youtu.be/_BAkC5BYgnE
- » Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en educación? Conferencia en el Panel Calidad y Equidad en Educación, en Raúl I. Burgos, Guerrero, México.

Derechos de Autor © 2023 por María Teresa Galicia Cordero, María de Lourdes Muñoz Loyola, Roberto Olvera Ojeda

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](#).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, re-mezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.