



SEGE
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GOBIERNO DEL ESTADO



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE GOBIERNO DEL ESTADO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241

«FORMAR-SE DOCENTE, EXPERIENCIAS SOBRE LA PRÁCTICA REFLEXIVA
EN LA BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL “MANUEL ÁVILA CAMACHO”»

TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN DESARROLLO
EDUCATIVO CON
ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE PROFESORES

PRESENTA
LUIS HUMBERTO JASSO GARCÍA

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

JUNIO, 2023



*Doctorado Regional en Desarrollo Educativo
con Énfasis en Formación de Profesores*

Coahuila

Nuevo León

Tamaulipas

San Luis Potosí

Zacatecas

CÁTEDRA
UNESCO

CECILIA BRASLAVSKY:
Formación docente para la innovación
de la educación





DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

San Luis Potosí, S.L.P., 26 de mayo del 2023.

MTRO.
LUIS HUMBERTO JASSO GARCIA
PRESENTE. -

En mi calidad de Coordinador Regional del programa de Doctorado Capítulo Noreste, de la Universidad Pedagógica Nacional, y después de haber sido analizado su **Trabajo de Tesis** titulado: «*Formar-se docente, experiencias sobre la práctica reflexiva en la Benemérita Escuela Normal "Manuel Ávila Camacho"*», encuentro que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del examen para la obtención de Grado, por lo que deberá entregar siete ejemplares y un CD requeridos como parte de su expediente institucional.

ATENTAMENTE

DRA. YOLANDA LÓPEZ CONTRERAS
Coordinadora Regional del Doctorado



SEGE
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 241
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Vo. Bo.

LIC. PASTOR HERNANDEZ MADRIGAL
Director de la UPN, Unidad 241

"2023, Año del Centenario del Voto de las Mujeres en San Luis Potosí, Precursor Nacional"

Agradecimientos

La oportunidad de concluir mis estudios de doctorado y de poder narrar las experiencias sobre la construcción de un trabajo arduo y de una exigencia intelectual razonable, como lo representó este trabajo de tesis, no fuese posible sin la importante colaboración de cada una de las instituciones y personas que contribuyeron para hoy verme realizado como doctor en desarrollo educativo con énfasis en formación de profesores.

Por tal razón, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241 de San Luis Potosí y a la Unidad 321 de Guadalupe Zacatecas, por abrir las puertas para formarme en tan noble institución. Así mismo, agradezco al Dr. Luis Manuel Aguayo Rendón y al Dr. Jaime Calderón López Velarde por siempre acompañarme en el trayecto formativo ofreciendo una calidez humana y profesional, comprometida con la formación de investigadores en el ámbito de la educación, mi más amplio reconocimiento a dos grandes pero sencillas personas.

Agradezco a la Dra. María de la Luz Jiménez Lozano quien me acompañó bajo la figura de asesora de trabajo de tesis y con quien logré una relación académica invaluable, pues no solo tuve la oportunidad de construir la tesis a su lado, sino que, además logramos trabajar en coautoría en varios textos académicos como ponencias y capítulos de libro en donde plantemos posturas teóricas sobre lo que implica la formación, la práctica y la experiencia, por todo ello, infinitas gracias, mi admiración y aprecio.

Agradezco a las y los formadores de profesores que me apoyaron como sujetos de la investigación, quienes asumieron el compromiso por más de 8 meses de un trabajo colaborativo y profesional, que me permitió aproximarme al objeto de estudio, mi sincero agradecimiento. Finalmente agradecer a mi familia, mis padres, mi esposa y mis hijos por tenerme paciencia y por apoyar cada una de mis odiseas académicas en el deseo de crecer personal y profesionalmente.

¡A todos y todas, muchas gracias!

Resumen

La tesis «Formar-se docente, experiencias sobre la práctica reflexiva en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”» expone una reconstrucción comprensiva de las tramas que se tejen entre las trayectorias profesionales, las prácticas institucionales y las directrices que siguen los formadores de docentes para analizar la práctica en las escuelas normales (Jasso y Jiménez, 2021). Se parte de problematizar las prácticas situadas, entre los fines de formar docentes reflexivos y las directrices de las competencias profesionales que dictan planes y programas institucionales. En la aproximación a la literatura se cuestionan los modos de asumir y pensar la formación de manera lineal y prescriptiva (Bolívar, 2019; Vezub, 2007); en contraposición, se recurre a las narrativas desde las experiencias de los participantes como sujetos que se forman en la experiencia (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006).

Algunos resultados muestran aprendizajes por parte de los participantes emergiendo en la propia acción de narrarse y desde diversas experiencias; empíricas, escolares, de formación inicial, continua en educación básica y de formación de profesores, también se encontraron diversos saberes que los profesores exponen como necesarios para la práctica reflexiva tales como; los disciplinares, teóricos generales, saberes didácticos, así como saberes procedimentales y metodológicos sobre los instrumentos a implementar, reconociendo que la acción docente encierra un saber plural.

Palabras Clave: **Formación, Experiencia, Práctica y Reflexión.**

Abstrac

The thesis «Train-be a teacher, experiences on reflective practice in the Benemérita Normal School "Manuel Ávila Camacho"» exposes a comprehensive reconstruction of the plots that are woven between professional trajectories, institutional practices and the guidelines followed by teacher educators. teachers to analyze the practice in normal schools (Jasso and Jiménez, 2021). It starts from problematizing the situated practices, between the purposes of training reflective teachers and the guidelines of professional competences that dictate institutional plans and programs. In the approach to the literature, the ways of assuming and thinking about training in a linear and prescriptive way are questioned (Bolívar, 2019; Vezub, 2007); in contrast, narratives are used from the experiences of the participants as subjects that are formed in the experience (Bolívar, Domingo and Fernández, 1998; Contreras and Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006).

Some results show learning by the participants emerging in the very action of narrating and from various experiences; Empirical, school, initial training, continuing in basic education and teacher training, various knowledge that teachers expose as necessary for reflective practice such as; the disciplines, general theorists, didactic knowledge, as well as procedural and methodological knowledge about the instruments to be implemented, recognizing that the teaching action contains a plural knowledge.

Keywords: Training, Experience, Practice and Reflection.

Contenido

Introducción	1
Capítulo I.....	5
1.1 Contextos y pretextos del objeto de estudio.....	5
1.2 Entrada al campo, el locus de la investigación	7
1.3 Directrices institucionales para el análisis de las prácticas	14
1.4 La práctica docente en perspectiva histórica en la formación reflexiva.....	20
1.5 Aproximación a la literatura en el campo de la formación	25
1.6 Preguntas de investigación.....	27
1.7 Objetivos	27
Capítulo II.....	29
2.1 Teorías y construcciones epistemológicas sobre el paradigma reflexivo	29
2.2 Práctica docente en las formaciones conceptuales	31
2.3 La práctica reflexiva como experiencia en la formación	40
2.4 De la práctica docente a los procesos reflexivo- formativos	42
2.5 El profesional reflexivo en una nueva epistemología de la práctica	44
Capítulo III.....	53
3.1 Estrategia metodológica	53
3.2 Recorrido metodológico para la entrada al campo	59
Capítulo IV	66
4.1 De la experiencia colectiva de reflexión, a la sistematización de los relatos	66
4.2 Epistemología de la práctica reflexiva. Una construcción comprensiva desde las experiencias narradas de los docentes	69
4.2.1 Experiencias de formación reflexiva desde la formación escolar	71
4.2.2 Experiencias de formación reflexiva desde la formación inicial	75
4.2.3 Experiencias de formación reflexiva en el ejercicio docente	78
4.3 Visiones y cosmovisiones sobre la formación y la reflexión de la práctica docente	81
4.3.1 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión personal	82
4.3.2 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión teórica	84
4.3.3 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión metodológica	86
4.3.4 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión personal.....	87
4.3.5 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión teórica.....	89

4.3.6 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión metodológica	92
4.4 Objeto de la reflexión de la práctica desde la perspectiva docente	95
4.5 Instrumentos para la formación docente reflexiva	97
4.5.1 Instrumentos generales para la formación reflexiva.....	98
4.5.2 Instrumentos específicos para la formación reflexiva.....	102
Capítulo V.....	110
5.1 Experiencias de formación reflexiva: los relatos docentes	110
5.2 Referentes formativos para el desarrollo de la práctica reflexiva	118
5.2.1 Referentes teóricos generales y profesionales.....	119
5.2.2 Referentes teóricos específicos y disciplinares.....	124
5.2.3 Referentes metodológicos para el análisis de la práctica	128
5.3 Experiencias de enseñanza del análisis de la práctica	131
5.4 La reescritura del sujeto: Hacia la reorientación reflexiva desde la colectividad.....	141
5.4.1 Aprender a escribir para socializar y reflexionar	142
5.5 Construcciones de la formación docente desde la perspectiva reflexiva en la colectividad	144
Construir en colectivo: el impulso a las prácticas reflexivas.....	153
Conclusiones	156
Referencias.....	163
Anexo A.....	168

Índice de Tablas

Tabla 1.

Análisis de la formación de docentes y las orientaciones reflexivas de planes de estudio 1997, 2012, 2018 10

Tabla 2

Referencias teóricas generales y profesionales 119

Tabla 3

Referencias disciplinares 125

Tabla 4

Referencias metodológicas 128

Índice de Figuras

Figura 1	
<i>Esquema de organización metodológica para el análisis de las narrativas con fundamento en los aportes de Glaser y Strauss (1967)</i>	58
Figura 2	
<i>Seguimiento metodológico de la narración-reflexión</i>	62
Figura 3	
<i>Epistemología de la práctica reflexiva</i>	70
Figura 4	
<i>Visiones y cosmovisiones sobre la formación y la reflexión docente</i>	82
Figura 5	
<i>Instrumentos para la formación reflexiva</i>	98
Figura 6	
<i>Instrumentos generales para la formación reflexiva</i>	99
Figura 7	
<i>Instrumentos específicos para la formación reflexiva</i>	102
Figura 8	110
<i>Experiencias de formación reflexiva</i>	
Figura 9	
<i>Referentes formativos para la práctica reflexiva</i>	119

Codificación	
D:1	Docente uno
D:2	Docente dos
D:3	Docente tres
D:4	Docente cuatro
D:5	Docente cinco
D:6	Docente seis
D:7	Docente siete
D:8	Docente ocho
D:9	Docente nueve
D:10	Docente diez
N,1	Narrativa uno
N,2	Narrativa dos
N,3	Narrativa tres
N,4	Narrativa cuatro
N,5	Narrativa cinco
N,6	Narrativa seis
N,7	Narrativa Siete
P.	Párrafo
S/R	Sesión reflexiva
PRMP	Práctica reflexiva mediada entre pares

Introducción

La presente investigación se sitúa en el contexto de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en el Estado de Zacatecas, México, y se desarrolla en un escenario atípico, puesto que se origina en un contexto previo a la pandemia ocasionada por la COVID-19, en donde ya se consideraba la imperante necesidad de indagar en los modos de hacer y asumir la práctica para el análisis de los profesores de la escuela normal, no obstante, con el confinamiento ocasionado por dicha pandemia se vuelve más preocupante la forma en que se piensan estas acciones del análisis de la práctica con los docentes y se opta por desarrollar un proceso de aplicación bajo una modalidad virtual, por medio de sesiones reflexivas en modalidad sincrónica en donde los docentes tuvieron la oportunidad de compartir y discutir en colectivo sobre los modos de asumir y hacer la práctica desplazándose entre lo habitual y la flexibilidad.

Pese a que la investigación se desenvuelve en el antes, durante y después del confinamiento, no se vio afectado el seguimiento de las sesiones reflexivas programadas, puesto que aún y cuando se regresó a clases presenciales casi para el final de la investigación, se tomó la decisión en colectivo de continuar con los formatos de sesiones virtuales sincrónicas para el desarrollo de la investigación puesto que las cargas de trabajo y horarios personales de cada docente no fueron coincidentes para poder programar sesiones de manera presencial.

La perspectiva teórica de la práctica reflexiva se construye desde el pragmatismo educativo de Dewey (1938), con el concepto de experiencia como constructo que implica un conjunto de saberes praxeológicos para entender que los saberes del docente se encuentran en los hechos prácticos analizados por ellos mismos y que difieren de una visión técnica de la enseñanza (Schön, 1992), asumiendo una epistemología de la práctica reflexiva que reconoce la incertidumbre y la impredecibilidad de los hechos educativos desde la cual se problematiza e investiga.

Para desarrollar estos procesos se partió de la sistematización del diario de campo y del registro anecdótico, en los cuales se recuperan conversaciones de los docentes de la escuela normal en donde se construyen las primeras interrogantes respecto de la forma en que se generan los procesos de formación reflexiva de los estudiantes. Asimismo, se

recuperan estos análisis de la configuración del problema, desde donde se trazaron siete líneas narrativas que dan paso al desarrollo de la investigación en su fase de despliegue, en donde los docentes se narraron y en colectivo socializaron y discutieron los modos en que experimentaron dichos procesos reflexivos y finalmente se sistematizaron por medio de categorías los datos concentrados de cada una de las líneas narrativas, las cuales permiten acercamientos epistemológicos y experienciales sobre lo que implica el análisis de la práctica.

A partir de estos esquemas de organización de las unidades de análisis se pudo llegar al paso de asentamiento de las afirmaciones que fueron construidas desde las narraciones y las conversaciones de los docentes, dando paso a la escritura de la tesis sostenida en el análisis de resultados.

Este proceso permitió a los docentes revisar sus acciones, entender sus prácticas y proponer acciones para la mejora, en donde la perspectiva de análisis logró distanciarse de un modelo evaluativo como ejercicio analítico de la práctica a una perspectiva orientada hacia la reflexividad, que asume la colectividad como un proceso que permite reflexionar para deconstruir y construir prácticas reflexivas tanto personales como institucionales, las cuales son necesario mantener en el orden de la discusión y análisis, a la luz de las nuevas realidades asumidas de los docentes que las promueven.

El presente documento se conforma por cinco capítulos que permiten dibujar el trayecto de construcción, desarrollo y análisis de los ejes propuestos. Así, en el capítulo primero se integran descripciones que se recuperan del campo empírico y del análisis de los planes y programas de las escuelas normales, como elementos que permiten construir el problema de investigación, se describe la contextualización del objeto de estudio y se desglosa la perspectiva de análisis, así mismo, se plantea una aproximación a la literatura en torno a la formación y se exponen las preguntas y objetivos que guiaron el proceso de la indagación a lo largo de todo el trayecto de investigación.

En el capítulo segundo se aborda el campo de las teorías de la práctica reflexiva, se parte de los planteamientos de Dewey (1938) y la epistemología de la práctica reflexiva. A través del concepto de experiencia (Larrosa, 2006), se identifican los saberes que se despliegan en la práctica y abona a la construcción epistémica de la práctica con perspectiva reflexiva.

Con la consideración de los ciclos de reflexión (Schön, 1992) así como de la intencionalidad de plantear distancias y proximidades respecto de los modos de pensar y analizar la práctica (Perrenoud, 2011) contribuyen a bosquejar y complementar la visión que se propone desde el capítulo primero, puesto que se construye la lente con la cual se configura el objeto de estudio y la propia problemática, al tiempo mismo que permite trazar líneas de seguimiento y análisis congruentes con la metodología.

En el capítulo tercero se describe la estrategia metodológica para desarrollar la investigación. Bolívar, Domingo y Fernández (1998) apoyan la incursión en la metodología narrativa con el fin de recuperar las vivencias de los profesores participantes, en torno al aprendizaje, concepciones y acciones del análisis de la práctica que permiten iniciar los procesos de diálogo y análisis desde las sesiones reflexivas. Más adelante, se categorizaron las unidades de análisis. Se recurrió a la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) Con este análisis se buscaba situar en la experiencia de los profesores modos de asumir y desarrollar los procesos analíticos de la práctica reflexiva.

En el capítulo cuarto se muestran los análisis alcanzados en las primeras tres líneas narrativas, en donde se encuentran las construcciones epistemológicas que se construyen sobre el análisis de la práctica de acuerdo con las disertaciones de los docentes. Así mismo, se muestran las primeras afirmaciones sobre lo que implican los modos de aprender y comprender el análisis de la práctica, así como las principales herramientas que se emplean para tales fines.

En el capítulo quinto se abordan las siguientes tres líneas narrativas para construir los modos en que ellos analizan la práctica, los referentes que emplean para soportar sus acciones y los modos en que ellos enseñan o dirigen estos procesos con sus estudiantes. Estas aproximaciones hacia la experiencia permiten identificar algunos contrastes encontrados entre lo que ellos hacen y lo que solicitan hacer a sus estudiantes y posibilitan un replanteamiento de los modos de asumir estas prácticas con perspectiva reflexiva.

En la parte de cierre de este capítulo se retoman las reflexiones finales en donde se muestran los resultados alcanzados desde la narrativa número siete, la cual recupera las experiencias vividas por los profesores en este ejercicio de narrarse y compartir en colectivo y se proponen algunas ideas para reorientar de manera personal e institucional las prácticas reflexivas de los docentes, considerando los hallazgos construidos en este ejercicio, como la

sugerencia de replicar estos ejercicios al interior de cada licenciatura, puesto que uno de los principales hallazgos fue precisamente, el identificar que el análisis requiere de saberes disciplinares, didácticos, profesionales y metodológicos para situar de manera específica el análisis de acuerdo con el campo o área de conocimiento que se trate. Al igual que la propuesta, de que las academias pudieran desplazar las intenciones burocráticas, organizativas y sindicales para centrar tareas académicas en donde se gestionen prácticas reflexivas que posibiliten un diálogo para la mejora de la práctica desde las referencias situadas.

En las conclusiones, se retoman las preguntas de investigación y los objetivos con la intención de mostrar los alcances logrados en este proceso y con ello, fijar nuevos retos analíticos para posteriores trabajos de investigación.

Los alcances de la presente investigación permiten entender que, si bien existen elementos compartidos en los procesos del análisis de la práctica, también es posible identificar que éstos requieren de especificidades marcadas por los campos disciplinares o áreas del conocimiento, las cuales sugieren el dominio y reconocimiento de distintos saberes necesarios por los docentes que despliegan las acciones reflexivas. En tal sentido, una de las limitaciones de mayor trascendencia, es justamente el reconocer que no es posible establecer tareas homogéneas para las cinco licenciaturas, o bien para los diferentes cursos de una misma licenciatura, puesto que cada curso demanda de conocimientos e insumos específicos para desarrollar estos procesos.

Sin duda los lectores podrán encontrar aspectos interesantes sobre las concepciones y prácticas de un grupo de docentes que reflexionaron en torno a sus acciones a través de las reconstrucciones narrativas, lo que permitirá identificar aspectos que se invisibilizan en la cotidianidad, pero que en la reflexión colectiva se rescatan y se proponen como elementos imperantes para lograr una práctica reflexiva que posibilite transformar y mejorar la práctica.

Queda en el lector la posibilidad de trazar filias, distanciamientos y nuevas preguntas y reflexiones respecto de los análisis logrados en este proceso como ejercicio colectivo, así como plantear nuevas líneas de investigación que brinden la oportunidad de continuar enriqueciendo este campo del conocimiento respecto de los modos de asumir y practicar el análisis en la formación de profesores.

Capítulo I

1.1 Contextos y pretextos del objeto de estudio

El presente estudio dibuja una reconstrucción comprensiva de las tramas que se tejen entre las trayectorias profesionales, las prácticas institucionales y las directrices para el análisis que siguen los formadores de docentes de una escuela normal, entre las cuales se moldean los practicantes y se configuran los modos de pensar la formación (Jasso y Jiménez, 2021). Parto de la experiencia y el supuesto de que esas tramas ayudarán a comprender el cómo se suscitan y dirigen los procesos formativos en las prácticas. El eje de problematización articula las prácticas del análisis que los docentes recuperan en narrativas autobiográficas, las cuales se construyen en espacios colegiados organizados para generar procesos de reflexión.

Al referirme a la práctica de los formadores, acoto inicialmente la relación pedagógica, a la enseñanza, a la acción dirigida hacia otro. Conjugo los fines de formar docentes en el paradigma reflexivo, en el contexto de las competencias profesionales, genéricas y específicas que dictan planes y programas de cada una de las licenciaturas que se ofrecen en la Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” en adelante (BENMAC), pero también, en correspondencia con los significados y las resignificaciones particulares de los formadores de docentes que configuran y desarrollan los procesos reflexivos.

Cada experiencia de enseñanza es considerada como una actividad intencional, caracterizada por la complejidad, multiplicidad, inmediatez, simultaneidad e impredecibilidad, que solo es posible comprender desde el matiz del contexto del que emerge (Aiello, 2005), reconociendo que en cada una de ellas se despliegan particularidades que me propongo analizar con el fin de comprender las peculiaridades y desentrañar las concepciones que tienen los formadores en torno al análisis de la práctica.

La Benemérita Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho” se sitúa en un contexto educativo complejo puesto que al ser la normal de la capital del Estado de Zacatecas integra cinco licenciaturas y cada licenciatura organiza sus academias para la toma de decisiones y pese a también coparticipar en academias transversales -en donde los profesores de las

distintas licenciaturas se reúnen- las reuniones en más de las veces se concretan como espacios donde se discuten temas educativos genéricos, administrativos, sindicales y laborales y no siempre se alcanza a colegiar el trabajo académico puesto que en pocas ocasiones se abordan temas específicos de los problemas de las prácticas docentes.

La estrategia metodológica que planteo para tales propósitos parte de la construcción de narrativas experienciales analizadas en el esquema teórico de la práctica reflexiva.

Con la revisión de la literatura fui ubicando diversos enfoques para analizar las cuestiones de la práctica. Entre los que destaco:

1) Categorías prefijadas soportadas por el paradigma positivista o empírico analítico, donde la dimensión ontológica de la práctica se considera como algo estático, inamovible acotada y fragmentada para su análisis. Desde el paradigma de la simplicidad, se sugiere un reduccionismo de la realidad compleja, traducida en variables susceptibles de medición como representaciones de cualidades constitutivas del objeto de investigación. Los investigadores buscan aproximarse a generaciones universales, aplicables a otros contextos en todo tiempo y momento (cfr. Aiello, 2005).

2) Categorías emergentes, soportadas por los paradigmas cualitativo, interpretativo, fenomenológico o naturalista, en donde el aspecto ontológico considera a la práctica como algo variable y de carácter irrepitable, puesto que desde esta perspectiva se permiten una comprensión y no una explicación de los fenómenos en cuestión (cfr. Aiello, 2005).

Partiendo de esta reflexión, pretendo alcanzar una comprensión situada de las prácticas de los formadores para el análisis de las prácticas docentes, puesto que reconozco como necesario recurrir al paradigma cualitativo, el cual asume realidades irrepetibles. En ese sentido, declaro necesario distanciarme de la visión explicativa que se sujeta al paradigma positivista en donde las realidades se conciben como inalterables y atemporales.

Los supuestos epistemológicos del paradigma cualitativo fortalecieron la decisión de trazar la estrategia investigativa a partir de los ejercicios narrativos, que permiten recuperar un carácter ideográfico, irrepitable de las prácticas con fines de comprensión en el marco de su propia complejidad. Esta cualidad de irrepitibilidad, sugiere que el objeto de estudio se construya a partir de la observación, de donde emergen categorías que difieren de una

práctica a otra, de un autoanálisis a otro, puesto que cada práctica analizada se configura de manera diversificada, dados los entrecruzamientos que la condicionan (Aiello, 2005).

La complejidad de la práctica pedagógica representa una posibilidad para el análisis puesto que permite formas variadas de aproximarse a ella para comprender su historicidad en donde se encuentran regularidades y dinámicas azarosas que no permiten predecir las tendencias sistémicas de mi objeto de estudio. No obstante, como advierte Tamayo (2017), la elección del método cualitativo, pese a su flexibilidad y supuesta facilidad, no facilita el diseño del análisis para la comprensión, por el contrario, la complejidad que envuelve al objeto de estudio se muestra tal cual, por lo que anticipé en este proyecto en su fase inicial recursos alternativos que me permitieron seguir el cauce de los procesos en su expresión cotidiana, con el cuidado de no generar ambientes artificiales que alteran la comprensión del fenómeno en cuestión desde los instrumentos que implementé para tal fin.

A partir de los ejercicios narrativos con intencionalidad comprensiva, asumo la configuración de un objeto de estudio que cobra forma en el propio proceso. Es decir, se construye en el propio camino recorrido, integrando referentes empíricos y categorías conceptuales para contextualizar y problematizar las prácticas de los formadores para formar en el análisis de la práctica, procesos analíticos en los cuales se configuran como objeto de estudio. De inicio planteo la configuración en una lógica inductiva: desde los referentes empíricos como principal sustrato para la aproximación hacia la comprensión de la realidad y posteriormente se inducen las categorías de análisis como posibilidad de ampliar la reconstrucción analítica de la experiencia narrada.

1.2 Entrada al campo, el locus de la investigación

La relevancia del presente estudio parte de la necesidad de plantear nuevas preguntas que nos permitan dimensionar nuevos escenarios educativos que hagan posible sufragar las áreas de oportunidad que encontramos en la formación de profesores respecto de las posibilidades reflexivas.

Esta investigación se inscribe en el campo de los procesos de formación docente y se enfatiza en las posibilidades de la formación reflexiva. En tal sentido se orienta un proceso de análisis cualitativo que recupera los modos de aprender, comprender y desarrollar los

procesos del análisis de la práctica de manera personal, desde la individualidad y la colectividad de manera profesional en su orientación hacia los procesos formativos.

Algunas de las razones que motivaron el presente estudio fueron las preocupaciones personales del investigador sobre los alcances reflexivos que se consiguen en la formación de profesores y los modos en los que se dirigen dichos procesos. Con intenciones de comprender estos modos en que los docentes desarrollan las acciones de análisis de la práctica, se orientó la construcción del problema a partir de la recuperación de preocupaciones de algunos de los docentes de la institución, sobre los procesos formativos y los logros insuficientes que se perciben sobre los rasgos del perfil de egresos de sus estudiantes respecto de las habilidades reflexivas.

La práctica docente históricamente se define como la actividad que se desarrolla en el aula específicamente en la acción de incidir en los otros, ya sea instruyendo, transmitiendo, orientando, enseñando, o guiando en los procesos de enseñanza aprendizaje, dependiendo del enfoque y visión histórico-cultural al que se inscriban. En este contexto, tradicionalmente en las escuelas normales la práctica docente ha sido acotada predominantemente por las propuestas curriculares prescritas o bien por las directrices normativas para la formación de profesores.

En el campo de la formación de profesores, el proceso histórico de la construcción del normalismo en México, delinea políticas y proyectos para dirigir la producción del sujeto docente y las modelaciones de las prácticas esperadas. En las últimas cinco décadas las reformas educativas en la formación de profesores han propuesto distintos modos de encaminarse hacia la esfera reflexiva.

A partir de 1984 la educación normal se elevó a rango de licenciatura mediante el acuerdo publicado el 23 de marzo del mismo año, iniciando así una serie de programas que ha buscado la transformación de estas instituciones sin conseguirlo en los términos previstos (Medrano, Méndez y Morales, 2017). Estas falencias de planes y programas de las diferentes reformas muestran entre otras cosas, una visión poco definida de los procesos formativos en torno a las prácticas del análisis de la práctica docente.

En las últimas reformas educativas que experimentamos en México en torno a la formación de profesores, la noción de práctica docente se desplaza en distintas direcciones de acuerdo con las pretensiones que describen planes, programas y lineamientos de operación

para las escuelas normales. En ese sentido, la formación docente en México deja entrever las formas a partir de las cuales, los saberes, las instituciones y las políticas generan cambios en las dinámicas formativas desde las acciones de los docentes y de los propios estudiantes (Espinosa, 2014), así como en las concepciones que estos mismos tienen de sus procesos formativos.

La imagen del maestro para 1997 era la de un trabajador del Estado que representa los principios y valores que la educación pública ofrece, además es una visión que tiene que ver no solo con su percepción política y social sino que también permea su propia práctica, pues se le consideraba como un sujeto que posee habilidades intelectuales específicas con un dominio de los contenidos de enseñanza y que cuenta con las competencias didácticas, (SEP, 1997), además se distinguía por su identidad profesional y ética, y que sobre todo cuenta con una capacidad de percibir y responder a las condiciones sociales de la escuela y su entorno. La visión del docente es de un profesional que se relaciona con los colectivos en donde él se asume como un individuo con información confiable sobre la educación pública (Espinosa, 2014).

La docencia desde los Planes y Programas se orientaba en la formación de un ser capaz de resolver situaciones que se presentan en su contexto, comprendiendo los problemas a partir del dominio de las habilidades específicas y los contenidos, dándole fuerza a la formación pedagógica específicamente a la formación de enseñante.

La formación del profesor desde este periodo cuenta con algunos elementos de la reflexión y persigue un análisis del trabajo docente desde una visión dual, en donde la teoría se pone al servicio de la práctica. En dicha propuesta se alternan periodos cortos de seminarios de análisis con periodos largos de prácticas en donde la formación y el diálogo se triangula entre el tutor, el asesor y el profesor en formación (Plazola, 2013), la visión de la formación del profesor se encontraba entre el oficio y la profesión.

Años más tarde, en la propuesta curricular del plan de estudios 2012, se parte de tres orientaciones curriculares: enfoque centrado en el aprendizaje, basado en la competencia y flexibilidad curricular, académica y administrativa, en donde dos de las tres orientaciones se centran en la práctica docente haciendo del trabajo docente, la tarea fundamental en la formación (Chapa, González y Ovalle, 2014).

Desde este plan 2012 la visión de la formación normalista se orientaba por el enfoque de competencias genéricas y profesionales que se plasman en el perfil de egreso entendiéndolas como los desempeños comunes y específicos que deben evidenciar los nuevos profesores, en donde la formación está centrada en el aprendizaje (SEP, 2012). La práctica intensiva se reserva para el octavo semestre junto con los procesos de observación y práctica docente, en donde la formación para la investigación aparece como uno de los fines, persiguiendo una nueva epistemología de la práctica basada en la investigación de la propia práctica de la enseñanza (Plazola, 2013). De acuerdo con esta visión, el profesor en formación se focaliza en incidentes críticos para solucionar problemas específicos que le permitan aplicar la reflexión en la práctica.

Tabla 1.

Referentes de la formación de docentes y las orientaciones reflexivas de los planes de estudio 1997, 2012, 2018

Reforma 1997	Reforma 2012	Reforma de 2018
Centrada en la enseñanza	Centrado en el aprendizaje Basado en competencias Flexibilidad curricular, académica y administrativa	Orientación hacia la Práctica docente Reflexión de la práctica docente
Orientación hacia la resolución de problemas de su contexto Promueve el dominio de contenidos Desarrolla habilidades específicas	Centrado en incidentes críticos para la resolución de problemas Incorporación de la investigación y la reflexión	Investigación acción

Asume más una dimensión técnica que reflexiva	Asume una dimensión investigativa y reflexiva	Planteas una postura epistemológica, filosófica, pedagógica, didáctica teórica y metodológica de un profesor reflexivo
---	---	--

En la incorporación de la investigación en los planes y programas del 2012 para la formación de docentes se propone un ciclo de enseñanza reflexiva orientada a la mejora de la práctica por medio de líneas indagatorias como: descripción, ¿cuáles son mis prácticas?; información, ¿qué teorías se expresan en mis prácticas?; confrontación, ¿cuáles son las causas?; y reconstrucción, ¿cómo podría cambiar? (SEP, 2012). A partir de la visión que se asoma de las prácticas y del propio concepto de práctica, se espera que el docente se configure como un profesional que base su reflexión en las habilidades para la detección de incidentes críticos y problemas locales para, por medio de preguntas específicas, reflexionar sobre su práctica.

La reforma 2018 reestructura los Planes de Estudio a partir de considerar los altibajos de las reformas anteriores, específicamente del 2012 y no solo conserva, sino que enaltece la visión del docente investigador. Esta propuesta se fundamenta en tres ejes, a) práctica docente, b) reflexión de la práctica docente y c) la investigación acción como metodología que permite la mejora de la práctica.

Ahora se persigue la armonía de la educación normal con la educación básica y la visión que se propone para la práctica docente desde la formación inicial de maestros plantea una postura epistemológica, filosófica, pedagógica, didáctica teórica y metodológica que intenta superar la visión técnica de la mera aplicación de planes y programas desde donde el docente se asume como un reproductor y un mero aplicador de actividades en el aula (Hernández, Monzón y García, 2018).

La configuración de la práctica docente, parte del reconocimiento de lo social e histórico puesto que se desarrolla en un espacio y en un tiempo determinado en donde se cruza lo político, social, económico y lo cultural trascendiendo al ámbito técnico pedagógico y didáctico en donde la complejidad es un elemento que la configura. Así mismo, en el trayecto de práctica profesional se considera necesario reforzar la metodología de la reflexión

de la práctica considerando una perspectiva teórica que permita la sistematización del proceso, pues, aunque los textos propuestos aluden a la importancia de la reflexión, en las reformas planteadas hasta el momento, no existe una propuesta teórica ni metodológica clara para orientar el desarrollo de la práctica reflexiva (Hernández, et al., 2018).

La práctica docente no puede asumirse como un concepto estático ni mucho menos definido de manera permanente, puesto que las prácticas las hacen los sujetos y las configuran en sus acciones otorgando diferentes sentidos y significados, por lo cual es necesario partir de dos ejes de análisis para aproximarme a la comprensión de este fenómeno, por un lado se vertebra la práctica desde los referentes de planes y programas desde la propuesta institucional y por otro, se encuentran las prácticas de los formadores para formar en la dimensión reflexiva, ello me permite entender a la práctica de los formadores como una construcción intersubjetiva de la acción de formar en el análisis de la práctica que se desplaza de lo habitual a la perspectiva reflexiva.

A partir de las referencias de planes y programas de la educación normal en México y considerando las perspectivas que se asumen desde los diferentes planes de estudio es conveniente centrar la mirada en las experiencias que se construyen sobre la práctica docente hasta estos días, reconociendo los cambios sustanciales que se incorporan en las prácticas en cada propuesta formativa y las visiones que asumen de sí mismos como formadores. Esta visión me posibilita asumir que para comprender las experiencias sobre la formación de los docentes es necesario escudriñar en los referentes institucionales y en las acciones subjetivadas de sus prácticas.

En el mismo sentido, encuentro conveniente considerar las experiencias de los docentes no solo en torno a la configuración propia como formadores, sino también con relación a los diversos conceptos de práctica docente, análisis de práctica docente y formación, puesto que la sola referencia de planes y programas ofrece apenas una dimensión institucional y los ideales que se han fijado para lograrlo, visión que no deja espacio para considerar las experiencias sobre la práctica docente que se despliega en el día a día del trabajo en las aulas y que desde esta perspectiva es fundamental para la concepción de la propia formación.

En dicha construcción es necesario tomar distancia de otras perspectivas de análisis presentes en las investigaciones en este campo -de acuerdo con la revisión de la literatura- la

perspectiva tradicional se centran en la evaluación, (García, Loredó y Carranza, 2008), lo que parece ser la preocupación de muchos, por lo que considero relevante la distinción de los fines investigativos que se orientan por un análisis con fines de evaluación-explicación y de los que analizan para comprender el fenómeno educativo, puesto que los paradigmas, postulados y perspectivas se orientan de manera diferente.

Considero necesario distanciarme de la visión evaluativa dado que estos modelos propuesto de **evaluación-formación** intentan mediar la reflexión de los profesores, considerando tres momentos que se corresponden con el antes, durante y después de la intervención didáctica del profesor, recuperando *los procesos de pensamiento del profesor, la planeación* y las *expectativas* que el docente tiene en cuanto a resultados esperados, para luego contrastar con la *interacción profesor-alumnos* que se genera en el aula y con ello aproximarse a los *resultados* logrados, resaltando el carácter o intencionalidad evaluativa por encima de la reflexiva o formativa (García, et, al., 2008).

Evidentemente, esta dinámica mediada por la evaluación con fines explicativos, encierra fricciones entre el profesor, los instrumentos que se emplean, las experiencias que se obtienen y sobre todo las relaciones que entabla con sus estudiantes, porque la pretensión de recuperar información de los estudiantes para constatar los resultados obtenidos en los otros instrumentos, tensa las relaciones didácticas y promueve un ambiente fiscalizador de los procesos formativos que invisibilizan el contexto en que tienen lugar las prácticas, enrutándose desde una visión positivista que se aleja de la incertidumbre e impredecibilidad de los modos de hacer de la práctica.

Entiendo que la “práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, et al, p.4), en donde el contexto y las intersubjetividades de los participantes, conforman unidades para comprender las experiencias formativas.

De allí que encuentre pertinencia la indagación narrativa, en su carácter comprensivo de las acciones de los formadores en la tarea específica de formar en el análisis de las prácticas. Los constructos que emanan de la reflexión a partir de la experiencia narrada son categóricamente irrepetibles aun y cuando estos sujetos de la práctica compartan elementos

identitarios con otros que también sean susceptibles de participar de la experiencia narrada, cada relato experiencial será único.

Es necesario resaltar que la amplitud de la práctica y su complejidad (Tamayo, 2017) corren el riesgo de perder su objeto de estudio, si no se sitúa de manera debida al sujeto que realiza la práctica y sus significaciones, su proceso de simbolización y su sentido de realidad en relación intersubjetiva con los otros sujetos de su contexto, es allí donde estriba la complejidad en una práctica que se teje entre lo personal, lo social, lo contextual y todo lo simbólico que teje los sentires y sentidos de los sujetos.

1.3 Directrices institucionales para el análisis de las prácticas

Cuando los docentes narran la experiencia vivida, refieren acontecimientos cuya significatividad marca modos de relación con los otros y con la valoración de la práctica. Clarificar si es posible hablar de la práctica (singular) o bien, de las prácticas (plural) del docente, es clave a la hora de tomar decisiones sobre lo que se ha de analizar. Del mismo modo que conviene situar las directrices institucionales que legitiman en la realización.

Así propuse acciones de sistematización y desfragmentación, con fines de inspeccionar o examinar para comprender la experiencia vivida, tal cual la experimentan los formadores. Específicamente el análisis que se propuso enfocaba la práctica del análisis, en tal sentido se desestructura o desfragmentan las acciones que los educadores desarrollan en los procesos analíticos de sus prácticas. Por otro lado, entendemos por reflexión al proceso cognitivo (mentalización) que se hace al jugar con las abstracciones o elementos conceptuales con intenciones de aspirar a una comprensión (del pasado, presente y futuro) para la toma de decisiones sobre las acciones docentes a ejecutar con fines de mejora.

En las escuelas normales desde los planes de estudio vigentes se tiene la encomienda de analizar la práctica, en ese sentido, existen materias y espacios destinados para ello, en donde docentes y estudiantes comparten saberes, recursos didácticos, metodológicos e instrumentos que se dirigen hacia la mejora docente.

En muchas de las ocasiones se observa a los estudiantes normalistas que perciben el proceso de reflexión como una actividad donde las soluciones prácticas se limitan a pequeños ajustes didácticos y estratégicos, sin prestar atención a la propia estructura y diversidad de elementos que se relacionan contextualmente para lograr el cometido formativo de entender,

comprender, analizar y transformar la práctica docente. Es a partir de estas reflexiones que propongo dos ejes de análisis que me aproximan a problematizar y delimitar las líneas de indagación del presente estudio;

- Análisis de la propuesta curricular, con la intención de conocer los sustentos que soportan las ideas institucionales sobre los conceptos y formas de proceder para el propio análisis y reflexión de la práctica docente y;
- Análisis y reflexión de las prácticas formativas que desarrollan los formadores en el contexto de la escuela normal reconstruidas a partir de los relatos escritos por ellos.

Resulta propio reconocer; a) los planteamientos curriculares para el desarrollo del análisis de la práctica y b) las experiencias de los profesores que desarrollan estas prácticas con los estudiantes con el objeto de reconstruir las prácticas formativas en el contexto de la escuela normal.

A partir de las primeras notas de campo registradas, recupero experiencias formativas que muestran cómo algunas de las tareas que se encomienda a los estudiantes giran en torno a la forma de clasificar los hechos de la práctica, es decir, la práctica se entiende como todo lo que hace el docente, en una esfera aglutinada de acciones que parten de las generalidades sin especificar el proceso de desestructuración para el análisis.

Lo anterior se puede fundamentar a partir de los procesos de revisión de trabajos que se elaboraron con la intención de indagar las prácticas por medio de un dispositivo con perspectiva reflexiva, en donde los estudiantes a manera de informe relatan sucesos a formato de incidentes críticos en donde describen aspectos tales como elementos contextuales, problemas conductuales de los alumnos, eventualidades con padres de familia, entre otros aspectos, sin mostrar claridad o enfatizar sobre los hechos didácticos de su práctica.

A partir de ello, planteo algunas líneas que me aproximan a la comprensión del análisis de la práctica y que me permiten problematizar y ampliar la perspectiva hacia los relatos biográficos para plantear a los profesores de la escuela normal:

- 1) La documentación y registro de la práctica, el cómo documentan y procesan los aspectos de su propia práctica, más allá de la enseñanza de ésta con sus estudiantes. Los instrumentos que utilizan, las maneras de hacer reflexiones, las formas en cómo resuelven o intentan solucionar los problemas que enfrentan en la práctica, cómo se registran los sucesos

educativos, el papel de la esfera personal y emocional en la interpretación de las realidades y los posibles análisis en colectivos.

- 2) El proceso de reflexión de la práctica, el cómo someten al análisis dichos fenómenos y cómo organizan y sistematizan la información, con qué fines, con qué profundidad se hacen los análisis, cómo se categoriza la práctica, qué aspectos de la práctica se consideran.
- 3) Cómo se materializa el análisis en la enseñanza, en los proyectos de prácticas y en los trabajos recepcionales. Qué elementos identitarios se visualizan en los documentos, que saberes y haceres evidencian los alumnos que han concluido su proceso de formación inicial respecto a la forma de analizar la práctica. Cuál es el sentir de los profesores, percepciones, interpretaciones en torno al análisis de la práctica propia y la lograda con sus estudiantes.

De acuerdo con las observaciones que he registrado, puedo percibir que los profesores normalistas parecen insatisfechos con los resultados de algunos de los estudiantes en cuanto a los saberes y haceres que reflejan en torno a la reflexión de la práctica docente, esto es posible saberlo a partir de las expresiones que varios profesores manifiestan al abordar con ellos conversaciones relacionadas con dicha problemática, por ello, resulta importante descifrar las visiones existentes en torno a las formas de cómo se analiza la práctica docente en la BENMAC, con la intención de generar condiciones que permitan a los docentes establecer un lenguaje diáfano para la toma de decisiones didácticas y con ello generar escenarios profesionales para actuar de manera reflexiva frente a la tarea de analizar la práctica.

Los modos en cómo los docentes orientan a los estudiantes a desarrollar estos procesos reflexivos son de suma importancia para clarificar las formas de comprensión. Así pues, es necesario considerar al proceso de analizar la práctica docente desde una perspectiva reflexiva que se ajuste a un contexto y se sujete a un tiempo determinados, pero que también se circunscribe socialmente en el marco de referencia de las representaciones de las prácticas docentes entre el grupo de profesores en donde se viven dichas prácticas. Luego entonces, el estudio conlleva a discurrir en las formas específicas de pensamiento y acción que los sujetos *in situ* en el contexto de la BENMAC generan para acercarme a los modos de pensar la

reflexión de la práctica docente, el valor otorgado, las acciones en las que lo materializan y las representaciones simbólicas que les conceden.

Desde la experiencia y las interacciones que he vivido con docentes y estudiantes me propuse indagar en los quehaceres de los profesores normalistas las formas de proponer y materializar el análisis de la práctica docente para aspirar a la reflexión, con la intención de generar una propuesta reflexiva de la práctica en condiciones que permitan comprender para formar, reformar y transformar con fines de mejora.

Para aproximarme a la perspectiva de la práctica reflexiva me situé en los planteamientos del pragmatismo educativo de Dewey (1998), desde el cual, el pensamiento puede obedecer a una serie de funciones cognitivas que suceden en el sujeto, tales como ensoñaciones, ensimismamientos, o creencias que soportan un conjunto de ideas sobre las cuales un sujeto puede invertir su pensamiento. Sin embargo, sugiere que, aunque nadie puede enseñar a pensar a nadie, es posible elegir la forma de pensar que puede mejorar la eficacia sobre el trabajo, a ello ha denominado el pensamiento reflexivo.

Este tipo de pensamiento que implica darle vueltas en la cabeza a un tema otorgándole cierta seriedad y alejándose de la mera ocurrencia ocasional y de la sucesión irregular o desestructurada del pensamiento o mejor dicho de los hechos pensados a la primera. Desde esta perspectiva epistemológica “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey 1998, p. 10).

Partiendo de dichas preocupaciones considero necesario analizar planes y programas, como las directrices institucionales de la cual parten los docentes en la experiencia cotidiana, y que se expresan en la generación de haceres y saberes en torno al análisis de la práctica docente. En ese sentido, de acuerdo con los análisis respectivos de los programas y materiales del “taller de análisis de la práctica docente” -de séptimo y octavo semestre de los planes de estudio 1997 primaria- denotan una falencia en su postura teórica del análisis y constantemente pone énfasis en el diseño de propuestas didácticas y evaluaciones que reducen los procesos de análisis al rescate de incidentes críticos y el proceso de reflexión a un informe, enfatizando más en el resultado que en el proceso de análisis y reflexión.

En el mismo sentido se encuentra la orientación del mismo material de la licenciatura en educación física del plan 2002, en donde el planteamiento que se hace va orientado a que “especialmente, detecten problemas específicos respecto al desempeño de los alumnos de educación básica y propongan maneras para atenderlos” (SEP, 2002 p. 5). Esta visión sugiere una tendencia a resolver casos prácticos desde una racionalidad orientada a la reducción de la incertidumbre desde la dimensión técnica de la enseñanza, en donde el análisis se justifica desde la reflexión ocasional o superficial, sin necesidad de someter a un análisis y reflexión cuidadosa a los problemas detectados.

De acuerdo con Schön (1992) el problema de la forma en cómo se piensa la práctica en la formación de profesionales, radica en la racionalidad técnica y epistemología de la práctica que considera la competencia profesional como aplicación del conocimiento privilegiado ante los problemas instrumentales de la práctica, distanciándose de la indagación investigativa y por consecuencia de la reflexión en la acción. Sin embargo, existe el planteamiento de las zonas indeterminadas de la práctica que no permiten problematizar claramente y que por tanto las soluciones técnicas resultan inoperantes ante la definición ontológica del problema.

Conviene centrar la atención en la epistemología de la práctica de la formación que se construye desde las experiencias de los profesores y desde los programas de estudios con objeto de comprenderla. Para situar la investigación en el campo, preveo la condición anticipada por Schön (1992) acerca de que la formación de profesionales se centra en el dominio de la teoría y en la teoría de la práctica, para buscar la experiencia en la que se definen las problemáticas derivadas de las prácticas y la incertidumbre. Asumo que, en la experiencia la toma de decisiones y la propia definición de los problemas subordinan a la ciencia y a la teoría.

La epistemología práctica de la profesión intenta una reducción de la incertidumbre y una aplicación práctica de acciones que sugieren un control calculatorio de las situaciones adyacentes a la práctica, negándose al reconocimiento de lo imprevisto e impredecible, intentando ofrecer respuestas a problemas que, en la mayoría de las veces, busca su génesis en la teoría y en las predictibilidades técnicas.

Desarrollar una perspectiva reflexiva, en sintonía con Perrenoud (2011), implica una formación de *habitus* a partir de la instauración de esquemas reflexivos, lo que exige

distanciarse de una reflexión ocasional o espontánea, puesto que un enseñante reflexivo no deja de reflexionar al momento de resolver un problema, sino que su proceso de reflexión se muestra permanente aún en la ausencia de crisis o conflicto, haciendo de la reflexión una especie de identidad y satisfacción profesional.

Uno de los problemas de la reflexión como acepción, es que se la confunde con pensar y que, aunque una persona piensa constantemente de manera regular en lo que hace, antes, durante y después de hacerlo, es evidente que esto no lo convierte en un practicante reflexivo, estas concepciones de pensar y reflexionar la práctica son cruciales si de comprender las prácticas se trata.

La propuesta curricular vigente de las escuelas normales requiere de interpretaciones más exhaustivas que permitan introducir una perspectiva del análisis de la práctica como orientación formativa que posibilite tanto a estudiantes como a docentes tener más claridad sobre los quehaceres y saberes que implican a un sujeto reflexivo en su acontecer profesional, lo cual me obliga a tomar distanciamiento de los supuestos que soportan a las práctica como reflexiones ocasionales u oportunistas y no como procesos complejos, rigurosos y metódicos que hacen posible la formación, reformación y transformación del sujeto reflexivo.

Desde los planteamientos de Dewey (1998) y desde los referentes de planes y programas podemos denotar que el tipo de pensamiento que se sugiere en los documentos normativos, no obedece a la rigurosidad y al darle vueltas en la cabeza a una situación, para sistematizar las ideas y poder formular una aproximación a la solución tal como lo enuncia el pensamiento de Dewey, pues por el contrario se insinúa una detección de problemas, sin explicitar el proceso para dicha detección, para luego intentar resolver de manera práctica y sin tanto embrollo.

Estos vacíos que se encuentran en planes y programas no son excepciones de las teorías que intentan estructurar la perspectiva reflexiva puesto que el concepto de reflexión en la acción que expone Schön (1992) de acuerdo con Perrenoud (2011) se encuentra vacante de contenido, ya que no especifica sobre qué ni cómo el practicante reflexiona, ni tampoco es claro en los efectos de estas reflexiones. No obstante, la autonomía y la responsabilidad que caracteriza a un profesional no sería posible comprender sin una gran capacidad reflexiva en y sobre la propia acción, lo que nos lleva a las siguientes interrogantes, ¿cuál es la

perspectiva pedagógica pertinente para la formación reflexiva?, y ¿cuáles son las praxeologías que pueden apuntalar a la formación docente con orientación reflexiva?

El asunto de la indagación para la develación de los procesos de análisis de la práctica docente exige métodos y técnicas de investigación a la altura de la pretensión. Los objetos de estudio que se encuentran entre los entramados sociales y culturales no pueden ser resueltos con la forma ingenua de elección anticipada del método, más bien, lo propongo como un proceso construido en el propio proceder de la investigación. Esto quiere decir que tanto la experiencia y el análisis, -que son el interés de esta investigación- también se han pronunciado como las principales herramientas de indagación y construcción del método y del propio objeto de estudio. Considero que las necesidades contextuales e idiosincrásicas de los individuos investigados y de mí como investigador, me orientan y guían el camino a recorrer en esta aventura.

1.4 La práctica docente en perspectiva histórica en la formación reflexiva

En el proceso comprensivo del análisis de la práctica, resulta insuficiente centrar la mirada en los saberes y haceres del docente, puesto que estos conocimientos encuentran su lógica desde los planteamientos institucionales desde donde planes y programas de estudio declaran guías para dichos procesos.

Es importante mencionar que el recorrido del análisis que se propone para comprender las propuestas institucionales parte de los planes anteriores al 2018, esta decisión obedece a dos situaciones estratégicas, la primera de ellas es porque al momento del desarrollo de esta investigación aunque ya se encontraban alumnos de la primera generación del plan 2018, no se contaba con alumnos que estuvieran enfrentando procesos de titulación del plan de estudios de dicho plan, puesto que aún había generaciones de los planes anteriores en los diferentes programas.

Se reconoce que el plan de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria es parteaguas y referencia tácita de construcción y diseño de los demás programas educativos como el de 1999 de la licenciatura en educación telesecundaria, 2002 educación física, y los del 2004 de preescolar y educación especial. Cito solo los anteriores programas educativos dado que son con los que cuenta la escuela normal en cuestión.

A partir de la revisión de la literatura y aunado a las charlas que se sostuvieron con docentes, se reconocen que las propuestas de planes y programas anteriores al 2018 de cada uno de los programas educativos mencionados, presentan mayor claridad en la propuesta para el análisis de la práctica.

Los programas de estudios 1997 de la licenciatura en educación primaria, 1999 de la licenciatura en educación telesecundaria y 2002 de la licenciatura en educación física proponen un abordaje del análisis de la práctica docente a partir de las asignaturas que se vinculan con el acercamiento a la práctica docente en los primeros seis semestres, aunque enfatiza con más fuerza en el taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II (TATD y DPD I y II) que se desarrollan en séptimo y octavo semestre en los planes y programas del 1997 al 2004 de todas las escuelas normales. No obstante, el documento que sustenta dicho taller no muestra un planteamiento preciso de lo que implica analizar la práctica, ni especifica con claridad los elementos de la práctica que han de ser sujetos de análisis, puesto que se alude al concepto de práctica docente en abstracto.

En ese sentido el plan de estudios 1997 para la formación de licenciados en educación primaria propone como actividades relacionadas con el acercamiento a la práctica, combinar “...el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal” (SEP, 1997, p.51), sin aludir a los detalles de los planteamientos teóricos sobre el análisis, ni sobre el proceso de desarrollo de éste.

En el plan 1999 de la formación de maestros para el nivel de secundaria se reconoce la importancia que se brinda “a la observación y la práctica educativa en las escuelas secundarias, procurando el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales del trabajo docente” (SEP, 1999, p. 21). Con la misma intención que en los anteriores planes se reconoce que la formación sucede tanto en la escuela normal como en los centros escolares de educación básica, en el terreno de la práctica, aunque nuevamente no se detallan los procesos de las prácticas y menos aún de los análisis sobre éstas.

Por su parte el plan de estudios 2002 de la licenciatura en educación física plantea que los estudiantes normalistas en el proceso de observación y práctica docente con alumnos de preescolar, primaria y secundaria, así como su posterior análisis en las escuelas normales, puedan aproximarse de manera gradual a la comprensión de los contenidos, propósitos y

enfoque de la propia disciplina (SEP, 2002). Nuevamente el sentido con el que se remite al análisis parece carecer de un sustento teórico y práctico, dado que solo se alude a efectuarlo con fines de comprensión del campo disciplinar, sin esclarecer el proceso para el análisis de la práctica.

Es recurrente la insinuación en estos planes de estudio, de que el análisis se interpreta como una tarea cotidiana y común dentro del trabajo docente, dando por hecho que los docentes y estudiantes normalistas ya saben y comprenden la perspectiva teórica y metodológica que delinear las directrices en esa configuración ontológica y epistemológica de la práctica docente y del proceso del análisis.

Los programa de sustento al TATD y DPD I y II de los diferentes programas educativos (SEP, 1997, 1999 y 2002), pretenden que los estudiantes normalistas se apropien del perfil de egreso mediante tres acciones pedagógicas; 1) el análisis y la reflexión sistemática acerca de su desempeño docente; 2) el diseño de propuestas didácticas que aplicará durante periodos prolongados de estancia en un solo plantel, con varios grupos de alumnos (en los niveles correspondientes) y 3) la elaboración del documento recepcional. Pese a la insistencia reiterada y declarada en los planes de estudio de la supuesta importancia del proceso de análisis en las prácticas que aparece en los documentos que orientan el análisis y reflexión en la formación de los maestros normalistas, no se observa una clara perspectiva teórica ni metodológica ni se precisan los fines con los que se propone dicha práctica tanto para docentes como estudiantes. En ese sentido, es importante resaltar el uso indiscriminado del concepto, que no se justifica metodológica ni teóricamente impidiendo una clara comprensión de los fines y sentidos de estas acciones en la formación docente.

Estos documentos del taller de análisis, se enfocan en el registro de información generalizada y relevante sobre la práctica, con el fin de detectar problemas específicos del desempeño de los alumnos de educación básica para proponer algunas formas de resolverlos, no obstante, en este proceso parece pasar a un segundo plano el propio proceso del análisis, insinuando que el trabajo docente implica una serie de pensamientos desordenados que ocasionalmente generaran posibles soluciones ocurrentes, frente a los problemas que se presentan en las prácticas de los estudiantes normalistas, tal como sucede en algunos de los casos observados en la parte diagnóstica de este trabajo de investigación.

Los referentes de planes y programas de estudio dejan entrever que el análisis se entiende como un conocimiento práctico que se da por hecho, pero al mismo tiempo se observa el interés declarado y enfático por el diseño de propuestas didácticas que intentan resolver problemas locales. Esta contradicción metodológica coloca al practicante en una posición de aplicador de soluciones técnicas, frente a la complejidad de la práctica, enfatizando en el resultado más que el proceso.

Es importante señalar que estos documentos del taller de análisis se sustentan en las ideas de Escudero (1995), el cual sostiene que el foco de atención del maestro se centra entre otros aspectos, en saber si se han logrado o no los contenidos por el alumno y en las decisiones que se toman en relación con la calificación. Para este autor lo importante parece ser un aprendizaje con los otros en relación con la práctica y sostiene que para lograr la mejora escolar y el desarrollo profesional se debe desarrollar la capacidad de observar y analizar las consecuencias que las conductas y los materiales tienen para los alumnos y aprender a tomar decisiones con relación a las modificaciones para las indicaciones que hay que dar a los alumnos.

Otro de los sustentos que apuntalan estos planteamientos de planes y programas 1997, 1999 y 2002 para la formación de los maestros, encuentran su base en el ciclo de Smith (1991) como modelo para la reconstrucción de la práctica docente que parte de una serie de preguntas que intentan desentrañar los principios que guían la acción del propio docente, a partir de;

- a) descripción ¿Qué es lo que hago?, en donde el docente describe por medio de relatos narrativos de los acontecimientos o de los incidentes críticos que muestra a otros para su análisis.
- b) explicación ¿cuál es el sentido de mi enseñanza?, en donde describe las razones que justifican sus acciones tratando de responder al cuestionamiento ¿a qué se debe?, encontrando un análisis causal de los sucesos de la propia práctica;
- c) confrontación ¿cuáles son las causas de actuar de ese modo?, que intenta responder a lo que se hace desde un contexto cultural, social y político que explican el porqué de esas acciones y;

d) reconstrucción ¿cómo podría hacer las cosas de otro modo?, a partir de las evidencias surgen alternativas de nuevas configuraciones de la acción docente que ofrece nuevas formas de hacer y desarrollar la práctica docente.

A partir de estos aportes, es posible deducir cómo la reflexión se propone a partir de preguntas guías que pretenden dar seguimiento al análisis, con la intención de solventar los problemas cotidianos. No obstante, es de notar que no se clarifica la epistemología de la práctica con los modos de hacer y comprender dicho fenómeno.

Desde los planteamientos antelados, es prudente reflexionar sobre las relaciones que guardan los docentes con estos planteamientos en relación con las acciones didácticas y sobre los factores formativos que éstos promueven ante la movilización de saberes en torno al análisis. Reflexiones importantes que contribuyen a la comprensión de los modos en que los docentes de la normal conciben y ponen en perspectiva el análisis sobre su propia práctica y en las formas en que guían a los estudiantes para generar espacios de análisis sobre las prácticas.

Resulta interesante reflexionar sobre las concepciones que se asoman desde los discursos de los docentes y la forma en que se desarrollan sus acciones validando o no sus argumentos incorporándose o desincorporándose de los planteamientos de planes y programas.

Partiendo de los planteamientos de planes y programas de la educación normal (1997, 1999, 2002 y 2004) los procesos de análisis de la práctica parecen seguir una ruta poco clara para los actores educativos. En ese sentido, la configuración de los modos de hacer análisis de la práctica docente que se asoman desde los planes y programas evidencian una perplejidad en los procesos de desarrollo y seguimiento de las rutas propuestas institucionalmente.

Este análisis al que se hace alusión es de gran valía si tomamos en cuenta que es en estos documentos donde se materializan todos los contenidos obtenidos de las diversas materias que conforman el currículo, esto quiere decir que la práctica docente con perspectiva reflexiva es el eje que permite la movilización de saberes y haceres que se integran en las competencias del perfil de egreso de los futuros docentes, sobre los cuales se posa el desarrollo profesional docente.

Sin embargo, en ocasiones la práctica en los procesos de formación solo parece analizarse como si de un requisito se tratara, o bien, como tareas encomendadas para la aprobación de materias o para la obtención del grado. Pero en pocas oportunidades se piensa en el análisis como una tarea importante dentro del propio desarrollo profesional docente de todo maestro, volviendo casi nula la posibilidad de que el docente se someta a análisis serios y no ocasionales una vez concluido su proceso de formación inicial.

1.5 Aproximación a la literatura en el campo de la formación

En la aproximación a la literatura es evidente la reiterada insinuación de pensar a la formación desde un aspecto lineal y prescriptivo bajo la idea de programas de capacitación para la obtención de la tan anhelada calidad educativa perseguida apenas en las últimas décadas (Bolívar, 2019; Vezub, 2007).

Las primeras investigaciones en torno a los Estados del Arte sobre formación aparecen desde mediados de la década de 1980 los cuales encuentran sus orígenes en las preocupaciones por los problemas de la formación, que se corresponden con la reciente incorporación en las políticas públicas educativas de los conceptos de calidad, equidad y eficacia por lo menos en América Latina. Para la década de 1990 predominaron los estudios sobre formación docente, investigación pedagógica, aprendizaje y evaluación, y el tema sobre la formación de profesores aparece ocupando el cuarto lugar en la lista de los Estados del Arte más realizados en toda América Latina entre 1985 y 2004, apenas superados por los estudios respecto de la calidad, equidad, eficacia e innovación educativa (Valdez, Fernández y Pereira de Silva, 2005)

Esta transición de pensar a la formación desde la dimensión técnica con programas de capacitación y habilitación y posteriormente como profesionalización y más recientemente como desarrollo profesional docente, obedece a investigaciones que centraron el interés en ir más allá de la visión prescriptiva sobre formación, en donde se pensaba en los problemas al respecto y posteriormente se diseñaban programas para remediar dichos problemas y dificultades de la profesión docente.

Así, aparecen estudios e investigaciones que centran su interés en los saberes del docente apuntalados por las ideas de Shulman (1986, 1987) en donde se exponen las dimensiones de; el conocimiento del profesor, el conocimiento del contenido y el

conocimiento pedagógico (Michellini, Santi y Stefanel 2013), por su parte Diaz (2006) analiza la formación de profesores a la luz del saber pedagógico, siguiendo también la dimensión de los saberes del docente orientado por dos ejes de análisis; la práctica pedagógica y el saber pedagógico. Esta visión sobre la formación se opone a la idea de que la docencia se fundamenta en conocimientos producidos por otros, (visión técnica y prescriptiva) para centrarse en la profesionalidad, sustentada en los conocimientos que emanan de su propia práctica y que por tanto son éstos los que le pueden permitir la mejora docente.

Asumir la formación de profesores desde la perspectiva del desarrollo profesional docente implica pensar por lo menos en dos dimensiones, la primera seguida por Shulman (1986 , 1987) y Tardif (2014) desde los conocimientos del profesores desde la dimensión de la didáctica y la segunda desde la reflexividad apuntalada por las ideas de Dewey (1938) y Schön (1992) los cuales favorecen una dimensión profesional de la formación desde la propia reflexión de su hacer cotidiano a través de la toma de conciencia y mejora de su acción en y desde la propia práctica.

Esta oportunidad de repensar la formación de profesores desde la reflexividad permite pensar justamente en la posibilidad de alcanzar el desarrollo profesional docente (Ruffnelli, 2017; González y Barba, 2014) basado en procesos de formación que reivindican la experiencia y el aprendizaje situado.

Para el caso particular de México el campo de la producción de conocimiento sobre la formación, se recupera a partir de los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) del 2013, los cuales nos permiten identificar un despliegue de posiciones y perspectivas en la investigación educativa respecto de: 1) nociones de formación, 2) tendencias de formación, 3) formación inicial de docentes para la educación básica, 4) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: normales y UPN, 5) formación y procesos sociohistóricos e institucionales: universidades, 6) formación e identidad, 7) formación en ética y valores, 8) formación y currículum, 9) formación y tecnologías, 10) la formación en competencias en México: una década de avances y experiencias, 11) formación y política, 12) formación profesional, 13) formación permanente 14) formación en disciplinas, 15) formación y evaluación, acreditación, certificación, 16) formación y prácticas, 17) formación y narrativa, 18) formación y tutoría, 19) Formación y modalidades educativas y, 20) formación de niños adolescentes y jóvenes. Estas líneas

rectoras en la investigación sobre la formación pretenden mantener múltiples puertas abiertas para la reflexión, el cuestionamiento, el debate conceptual e, incluso, la confrontación de los universos de significaciones en relación con la constelación de la formación (Ducoing y Fortoul, 2013).

Estas ventanas a la investigación sobre la formación posibilitan cuestionar si la ruta es formar, formarse o ser formado. Tomar posición entre discursos que identifican diferencias y efectos de las primacías entre autoformación, heteroformación, coformación, ecoformación (Jasso y Jiménez, 2021), discusión que parte desde las aproximaciones de los diversos marcos teóricos y metodológicos sobre las implicaciones en las producciones subjetivas de la formación. En esta producción científica “el debate conceptual ha interpelado más a algunos de los teóricos de las ciencias humanas y sociales vinculados con la educación —filósofos, psicoanalistas, sociólogos, historiadores, antropólogos, psicólogos sociales— que a los mismos profesionales de la educación” (Ducoing y Fortoul 2013, p. 50), Fenómeno que nos invita a redoblar esfuerzos, respecto de este proceso de investigación que versa sobre las prácticas de los formadores en una escuela normal en donde me sitúo desde la perspectiva de la experiencia para el abordaje propio sobre la formación docente.

1.6 Preguntas de investigación

- 1 ¿Cuáles son las experiencias de los formadores en el proceso de sistematización y análisis de la práctica docente?
- 2 ¿Cuáles son las prácticas incorporadas o desincorporadas que expresan la constitución subjetiva de los formadores frente a las directrices institucionales?
- 3 ¿Qué propuestas para reconstruir y dinamizar la formación sugieren los formadores en las narrativas colectivas?

1.7 Objetivos

1. Comprender las experiencias de los formadores en el proceso de sistematización y el análisis de la práctica docente a partir de los relatos
2. Identificar la constitución subjetiva de los formadores en las prácticas incorporadas o desincorporadas frente a los directrices institucionales

3. Identificar las propuestas que se sugieren en los relatos para reconstruir y dinamizar la formación desde la perspectiva reflexiva

Con los ejercicios de relatar las experiencias de los docentes en torno al análisis de la práctica y las sesiones de socialización y discusión en colectivo, aspiro a la comprensión de los modos en que se desarrollan estas acciones con los docentes, tanto personal como institucional y a reconstruir y dinamizar la formación a partir de los resultados del análisis de las narrativas con la intención de dirigir la formación hacia una perspectiva de reflexividad.

Congruente con el enfoque propuesto para el desarrollo de la presente investigación planteo como **propósito** general de estudio Comprender las experiencias en el proceso de sistematización para el análisis por medio de la identificación constitutiva y subjetiva de los formadores en las prácticas incorporadas o desincorporadas frente a las directrices institucionales, partiendo del análisis de las narrativas para reconstruir y dinamizar la formación desde las propias propuestas que los docentes construyan desde las disertaciones. El identificar incorporaciones y desincorporaciones de las directrices institucionales en sus prácticas me orienta hacia la perspectiva analítica de la reflexividad y la estrategia metodológica dirigida hacia el análisis y sistematización de las narrativas escritas por los docentes, para valorar las propuestas reconstruidas en la producción de narrativas individuales y las disertaciones colectivas.

Capítulo II

2.1 Teorías y construcciones epistemológicas sobre el paradigma reflexivo

Uno de los ejes vertebradores del presente trabajo es la configuración de la práctica docente desde la perspectiva de la reflexividad en donde el análisis de la práctica juega un papel preponderante puesto que implica una visión que va más allá del proceso enseñanza aprendizaje en donde el autodescubrimiento y el análisis personal se presentan como una oportunidad para acceder a la práctica reflexiva en una reconstrucción constitutiva del desarrollo profesional docente.

La mirada se apunta hacia los formadores de docentes de la escuela normal puesto que se considera que es en ellos en quienes recae esta tarea minuciosa del análisis desde varias aristas, ya que éstos se implican primero en el análisis de su propia práctica y a la vez se inmiscuyen en la directriz del análisis de los practicantes en una tarea que le requiere un metaanálisis de la práctica docente.

Es necesario aclarar que la expresión formadores de docentes requiere una precisión anticipada que se vincula directamente con la epistemología de la práctica que he desarrollado a partir de la teoría de Dewey, apuntalada en el paradigma del pragmatismo y en el instrumentalismo como posibilidades de configurar una formación desde la perspectiva auto, sentido desde el cual se reconoce que nadie forma a nadie, ni tampoco uno es capaz de formarse en solitario o de manera unívoca en un espacio que ha sido llamado de formación, puesto que la formación implica ir más allá de la visión heteroformativa. Sostengo que la formación es un proceso que implica una acción primero personal y luego con los otros, que permite cambiar la dinámica de “formar” a la de “formarse” en una responsabilidad compartida por la mejora del quehacer docente a partir de los reconocimientos de los propios saberes, y haceres que pueden ser sometidos a un análisis tanto personal como en la interacción con los pares sin reducirse a una visión unidireccional.

Saberes y haceres recuperan una importancia genealógica que soportan las visiones de la práctica y que se ponen en diálogo directo con la teoría, y con ello se hace posible una comprensión epistemológica de la práctica compatible con la perspectiva de la experiencia y la reflexividad, puesto que el docente puede configurar y reconfigurar su práctica a partir

de sus acciones en interacción inseparable y permanente con sus saberes, los cuales no son precisamente delimitables por elementos teóricos sino que se implican de manera constante con los saberes experienciales del quehacer docente.

Es justamente esta primera invitación a repensar el fundamento del conocimiento y los saberes del profesor, en donde los saberes no solo obedecen a una lógica teórica, sino que encuentran sustento en la propia acción o mejor dicho en la práctica mediada por la experiencia, y en el mismo sentido, los conocimientos de la acción no solo se fundan en el seno de la práctica, puesto que en la propia acción existe conocimiento que bien se puede clasificar de teórico, sin que por ello estemos obligados a radicalizar su fundamento.

Formarse, refiere entonces a una asunción de la responsabilidad personal del proceso de formación, es el entrar en desarrollo profesional desde la auto-formación, una acción en sí mismo que solo es posible cuando se internalizan ideas convincentes reflexivas que provienen de acciones, prácticas profesionales y saberes experienciales propios. Es por ello, que no podemos asumir desde el discurso coloquial la idea de una institución formadora de docentes de manera abstracta, ni tampoco de un formador de formadores *stricto sensu*, puesto que la formación corresponde a cada uno de manera personal en un trabajo sobre sí mismo, deseado y perseguido libremente, que se realiza a través de medios que se ofrecen o que uno mismo busca (Ferry, 1990), aunque también es conveniente reconocer que esta acción de formarse no sucede de manera aislada, puesto que siempre tiene lugar en la interacción con los otros y con lo otro, de allí que seamos reconocidos como sujetos de la experiencia, sujetos de decisiones en un contexto determinado.

Esta epistemología de la práctica, resulta sugerente para comprender como los profesores de la escuela normal emplean las acciones para el análisis de las prácticas, desde donde me propongo primeramente aclarar el modo de comprensión del vínculo propuesto entre práctica y teoría, no pretendiendo una visión dualista desde el punto de vista histórico del debate, sino simplemente desde un mapa teórico que permite reivindicar la práctica como un conjunto de conocimientos experienciales y que permite situar una postura epistemológica de la práctica reflexiva.

2.2 Práctica docente en las formaciones conceptuales

Los procesos de análisis de la práctica soportan visiones que se tejen en el seno de las acciones de los docentes, la genealogía que a continuación expongo intenta clarificar la óptica desde la que he propuesto comprender dichos procesos. Analizar la práctica docente implica reconocer un conjunto de procesos educativos que giran en torno a la tarea de educar, en donde se entrecruzan relaciones sociales, procesos institucionales, políticas educativas y por supuesto preceptos pedagógicos y didácticos. En ese sentido, resulta necesario reconocer que la práctica educativa conserva ciertas complejidades que obedecen a la naturaleza misma de los quehaceres del docente.

Dialogar en torno a la práctica docente, demanda de una concepción amplia de su génesis, tanto como acepción, como praxis en sí, es reconocer que el término práctica no se presenta como abstracto, pues en él se circunscriben, no una práctica, sino, más bien, un conjunto de ellas que describen y expresan todos y cada uno de los puntos de confluencia en donde las prácticas tienen lugar.

La práctica docente, se desarrolla en distintos escenarios, tiempos y espacios que tienen lugar en el hacer y ser de la acción docente, sucede con los otros; estudiantes, autoridades, colegas, padres de familia, agentes sociales, entre otros, pero también sucede consigo mismo de manera intrapersonal, puesto que se imbrica con los conocimientos del profesor, las ideas, actitudes y supuestos que le dan soporte a sus acciones desde los aspectos didáctico, disciplinar, axial, emocional, afectivo, en interacción permanente con los distintos campos, institucional, pedagógico, formativo, evaluativo, administrativo, desde las diversas confluencias del docente que median la interacción con los distintos agentes que lo acompañan en su tarea (Fierro, Fortoul y Rosas 2000).

Desde esta perspectiva, es obvio que no es posible hablar de la práctica docente, en singular, sino más bien, es necesario referirse a las prácticas (en plural) del docente, en la intención de poder abordar de manera clara y precisa el análisis en torno a ella. Pues al remitirse al análisis de las prácticas docente, resulta imperioso aludir a uno de los aspectos del conglomerado que la encierra, para no anclarse en una tarea confusa y con resultados infértiles, enmarañados en sí mismos.

El análisis genealógico de las formaciones conceptuales que propongo para disertar en torno a la práctica docente, parte de tres constantes que se reiteran en varias observaciones

de quienes hacen análisis de sus prácticas, tanto de estudiantes normalistas como de docentes en servicio y que se relacionan con aportes teóricos que intentan aclarar más que resolver dichas cuestiones que bien, se pueden enunciar como problemas metodológicos.

La primera de ellas se relaciona con la propia acepción ambigua que se tiene sobre varios conceptos centrales relacionadas con la práctica, la segunda se construye a partir de las ideologías y supuestos que se ponen en juego a la hora de conceptuar a la práctica docente, y la última se vincula con los haceres y prácticas en que se desarrollan las actividades relacionadas con el análisis de la práctica docente, punto este último, desde donde se apuntala la epistemología de la práctica que sostengo.

Hay que reconocer que la práctica docente presenta dificultades ontológicas a su propia constitución histórica, por lo que resulta inaplazable discurrir en la comprensión terminológica conceptual, antes que intentar introducirnos en el proceso analítico de la práctica. El análisis que sugiero para indagar y esclarecer el concepto de práctica docente integra tres dificultades epistemológicas básicas, la primera encuentra su origen en la propia concepción diversa que se justifica a partir de los distintos contextos históricos en los que se ha empleado el propio término. La segunda refiere a la dificultad de relación entre práctica y teoría que resulta necesaria para la propia comprensión de la práctica (Carr, 2002) y finalmente, en un tercer análisis propongo inferir en las distintas dimensiones (Fierro, et al., 2000) en las cuales es necesario descomponer la práctica docente con fines de análisis, puesto que en su conjunto resulta ambiguo el proceso analítico de los distintos quehaceres del docente.

Cotidianamente se encuentran discursos y sugerencias superficiales de interpretaciones vanas sobre lo que se entiende por práctica docente, no obstante, la posibilidad de aplicar metodológicamente el concepto es muy limitada, puesto que por práctica docente podemos entender, a primera impresión, por lo menos dos interpretaciones, una que se encuentra delimitada por los hechos didácticos que suceden en un salón de clases, tales como la aplicación de actividades, la retroalimentación de los alumnos, las formas de evaluación, entre otras múltiples tareas y acciones que desempeña el docente, excluyendo todo aquello que se distancia de los quehaceres didácticos del profesor.

Y la segunda interpretación, que implica una comprensión de la práctica docente con tareas generalizadas, en donde se integran acciones de todo tipo como parte de la práctica

cotidiana de un docente, en ésta podemos encontrar distintas áreas y espacios de intervención tanto dentro del aula como fuera de ella, acciones directamente relacionadas con el proceso de enseñanza, tales como la interacción con colegas en reuniones colegiadas o consejos técnicos escolares, la planeación que incluso sucede en un espacio fuera de la escuela, evaluaciones y valoraciones del desempeño de los alumnos, pero también acciones que poco o nada tienen que ver con éste proceso, tales como, resolver conflictos entre alumnos, atender a padres de familia, atender tareas de examinación médica como la agudeza auditiva o visual, medir y pesar a los alumnos, resolver cuestiones de gestión, entre otras acciones.

Sin embargo, ambas interpretaciones resultan insuficientes al momento de pretender realizar un análisis sobre la práctica docente. Y justamente este es uno de los lastres que impiden que la práctica docente se pueda someter a un análisis profundo, pues al intentar un proceso de análisis no se tiene la certeza sobre lo que ha de analizarse en específico y se tiende a caer en errores metodológicos sobre el proceso de análisis, en donde la lente o las lentes con las que se observa la práctica resultan nubosas y confusas, puesto que se corre el riesgo de ver a la práctica docente como si fuera todo lo relacionado con lo didáctico, o bien se entremezclan un sinnúmero de sucesos didácticos y no didácticos en un solo proceso de análisis, perdiendo el enfoque y la posibilidad de comprender los fenómenos concretos de la práctica.

Resulta necesario reconocer que el concepto de práctica docente conserva una complejidad intrínseca a su propia constitución procesual desde su génesis, lo que implica reconocer que en su origen no significó siempre lo mismo, situación que exige una visión dinámica del concepto que se corresponda con los propios procesos socio-históricos contextuales, que exigen metodológicamente situar los procesos del análisis de la práctica docente desde la ontogénesis.

En la antigüedad el concepto de práctica educativa poseía un valor de mayor peso y mucho más amplio que el concepto moderno, que se relacionaba con lo referente al modelo de vida (Manqueros, 2019), incluso la relación que se establece en la actualidad entre la teoría y la práctica es relativamente nueva. Estos aportes reflejan la complejidad de aclarar la definición del concepto de práctica docente, pues al intentar un análisis sobre ella, nos enfrentamos a la dificultad de la multiplicidad de significados, ampliando la posibilidad de malinterpretar los resultados del propio análisis.

Recurrir a los elementos contextuales resulta necesario para decodificar las prácticas educativas. En ese sentido, la práctica educativa es ante todo social, lo que sugiere que el esquema teórico de un docente nunca se adquiere en forma aislada, puesto que es una práctica que se aprende de y con otros colegas, se conserva por las tradiciones de pensamiento, al mismo tiempo que se desarrolla y evoluciona (Carr, 1996). Esta perspectiva social de la práctica adquiere vital importancia a la hora de comprender las acciones del docente, puesto que las interpretaciones que de ellas se hagan, deberán considerar sí o sí al contexto del que emanen y la configuración simbólica que se adquiera en las colectividades.

Comprender la práctica educativa implica reconocer que los esquemas teóricos de los docentes, tienen una historia que integran formas de pensar heredadas que permiten iniciar a los nuevos docentes para que pensamientos discursos y acciones se estructuren de manera inteligible y coherente (Carr, 2002), en donde comprender la práctica docente, resulta necesario para la construcción previa de marcos de interpretación, a partir de los contextos de la propia práctica del docente, reconociendo la carga simbólica de las praxeologías y de los códigos interpretativos que para ellos cobran significancia.

El segundo eje de análisis que propongo para dirimir el problema presuntamente metodológico del análisis de la práctica docente, se centra en la relación relativamente nueva que existe entre la práctica y la teoría, desde donde se plantean 4 visiones teóricas (Carr, 2002) que tratan de aproximarse a la interpretación de la práctica, a partir de la relación más o menos distante con la teoría, desde donde se anticipa un problema interpretativo, puesto que pese a los discursos y debates exhaustivos que se han generado en torno a la relación entre la teoría de la educación y la práctica educativa, la mayoría de los educadores conciben a la teoría como lejana ante las dificultades que encuentran en la propia práctica.

Entre estos modos de entender la relación entre teoría y práctica aparece el de “oposición”, en donde práctica se entiende como todo lo que no es teoría y la teoría se sesga a preocupaciones generales e independientes del contexto, por consecuencia, la práctica se responsabiliza de los casos particulares y dependientes directamente del contexto. Desde esta perspectiva de oposición la teoría se entiende como aquella que trata de las ideas abstractas, mientras que la práctica se percibe como aquella que se especializa en las realidades concretas. Así, la teoría se presenta atemporal y la práctica representa la respuesta ideal ante las demandas de la vida cotidiana (Carr, 2002). Esta visión de oposición es la más antigua y

la que más elementos de sustento mantiene con respecto de la práctica, no obstante, es una interpretación que, para nuestros tiempos, resulta insuficiente para resolver los problemas de la propia definición de la acepción de práctica.

La segunda forma de interpretar la vinculación entre práctica y teoría se propone a partir de una “dependencia”, de acuerdo con esta perspectiva, toda práctica está cargada de teoría y en consecuencia la práctica no se opone a la teoría, sino más bien se rige por un marco teórico que orienta las actividades prácticas. No obstante, esta interpretación correlacional presenta dificultades técnicas, puesto que la práctica educativa no puede regirse por la teoría pura (Carr, 2002), dado que la teoría se compone de un conjunto de supuestos teóricos generales atemporales, válidos para todos los tiempos y espacios y por su parte la práctica encuentra su desarrollo en situaciones determinadas por condiciones de tiempo de espacio y hasta de historias, culturas y contextos.

Otro modo que se propone para comprender dicha relación es la de “independencia” que se vale de elementos de autonomía de la práctica, en donde el “saber cómo” se sitúa como antecedente del “saber qué”, tanto teoría como práctica juegan papeles independientes y no se requieren el uno al otro, al encontrar elementos supuestamente delimitados entre ambos. No obstante, la práctica educativa es mucho más que el “saber cómo”, puesto que implica hacer algo para alcanzar fines educativos adecuados (Carr, 2002). Esta supuesta independencia a la que se hace referencia pierde sustento cuando se juega con la movilización de saberes, puesto que el saber qué, (teoría) no se encuentra totalmente separado del saber cómo (práctica).

Esta visión declarada como una relación independiente entre teoría y práctica deja entrever algunos postulados teóricos que al mismo tiempo permiten justificar la epistemología de la práctica que he pregonado desde un inicio. En tal sentido, la teoría no puede verse al margen de la práctica puesto que es desde las propias acciones de los sujetos, desde esos hechos vividos llamados experiencias, de donde surgen los argumentos para soportar a los propios conceptos y constructos teóricos. Es decir, desde esta visión epistemológica, no existe teoría si no es por medio de la experiencia de la propia acción de los sujetos que la viven y construyen realidades.

En un cuarto posicionamiento (Carr, 2002), se propone una reconstrucción a partir de las tres visiones anteriores ya que se reconoce que las tres interpretaciones previas resultan

inadecuadas e incompletas y hasta excluyentes, reconociendo que la oposición, la dependencia e independencia, son características necesarias de una práctica educativa, lo que da lugar a un último planteamiento el de la “relación dialéctica” siempre abierta a nuevas configuraciones cada vez más complejas. No obstante, tratar de entender a la práctica educativa desde el enfoque de relación con la teoría como si fuese la única posibilidad comprensiva, resulta un error histórico contextual, dado que no siempre existió esta relación.

En tal sentido, se reconoce que la práctica es al mismo tiempo oposición, independiente y dependiente de la teoría (Carr, 2002), pero siempre se debe interpretar desde un marco histórico-contextual que se corresponde con la práctica de referencia de un docente en particular. Es en este análisis que reconoce los elementos históricos y culturales en donde encuentro una posibilidad para la comprensión de la práctica de los docentes, puesto que los significados de la práctica se corresponden directamente con los fenómenos ocurridos en el propio seno de la práctica docente.

Desde los anteriores planteamientos y debates, proponemos una visión del constructo de práctica fundamentado desde el pragmatismo educativo integrando de manera holística saberes y haceres, entendiéndola como un conjunto complejo de acciones cargadas de simbolismos, enmarcadas en un contexto cultural que las significa y que se encuentran permeadas de saberes, teóricos, profesionales desarrollados en el campo y empíricos que, en su conjunto se adquieren desde la propia experiencia, como oportunidad de transitar y estar en un mundo de realidades subjetivadas.

Esta dificultad epistemológica de la concepción de la práctica docente puede enriquecerse desde la visión de las “dimensiones” que la integran y que engloban acciones docentes, puesto que implica reconocer que no existe un solo ámbito de desempeño en la tarea de educar, sino más bien, un conjunto de esferas en las que se entrecorta y entremezcla la intervención del docente en su práctica cotidiana. En ese sentido, la práctica docente puede ser entendida como una praxis social, objetiva e intencional en la cual intervienen significados, percepciones y acciones de los sujetos inmiscuidos en el proceso educativo, así como aspectos administrativos, normativos y político-institucionales que delimitan la acción del docente (Fierro, et al., 2000). Esta posibilidad de comprender la acción educativa como práctica social amplía la posibilidad de reconstruir las tramas a partir de los diferentes referentes simbólicos que la propia cultura escolar acuña desde las acciones de los sujetos.

El trabajo del docente bajo esta perspectiva, se conforma por las relaciones que se tejen entre las personas, puesto que un maestro en su quehacer cotidiano se relaciona con alumnos, colegas, padres de familia, autoridades, personas de la comunidad, al mismo tiempo que se vincula con otros elementos tales como el conocimiento, la institución, con aspectos de la vida humana que conforman el transcurrir de la sociedad y con un conjunto de valores personales e institucionales (Fierro, et al., 2000). Desde esta perspectiva el análisis de la práctica docente supone una dinámica estratégica de desfragmentación, sin perder de vista que para la comprensión del fenómeno es necesario reconocer en cada unidad la visión global, sin pretender una dinámica de comprender el todo por las partes.

Esta postura de disección de aspectos que engloban la acción docente no es exagerada y mucho menos ingenua, puesto que implica una comprensión de la complejidad de la práctica como objeto de análisis, en donde resulta necesario una visión general o global del fenómeno, al tiempo que se analizan las categorías que la configuran en un ir con retorno continuo y tendiente a dirigir el análisis de manera inductiva, estructurando categorías conceptuales que van permitiendo una comprensión cada vez más amplia de la realidad.

Esta posibilidad de desestructurar las tramas sin perder el origen y la estructura global de la cultura posibilita una comprensión de los fenómenos que pueden explicar más que la acción, los sentires y significados que los propios sujetos le imprimen a esas acciones, de allí la importancia de considerar la visión de las prácticas sociales como oportunidad para llegar a la comprensión *in situ* de las prácticas para el análisis de la práctica de los docentes de la normal.

Dicha multiplicidad de relaciones que engloba la práctica docente conserva una complejidad y dificultad que se manifiesta a la hora de pretender un análisis crítico. Desde esta complejidad reconocida, algunos investigadores proponen asumirla desde diferentes dimensiones (Fierro, et al., 2000) con la intención de ampliar la visión sobre lo que implica el análisis de la práctica docente.

Debido a que la práctica docente es esencialmente una práctica humana en donde la persona del maestro como individuo es una referencia fundamental, se propone una “dimensión personal”, en donde se reconoce a un sujeto que conserva ciertas cualidades, características y dificultades que le son propias. Implica reconocer al profesor como un ser no acabado, con aficiones, motivaciones y circunstancias personales que tiende a imprimir

en su vida profesional, es también considerado como un ser histórico que analiza su presente para construir su futuro (Fierro, et al., 2000).

Esta posibilidad que le otorga la dimensión personal invita a reconocer que la práctica no puede ser comprendida desde lo puramente objetivo, puesto que la subjetividad del docente como persona le impregna una importante particularidad a la práctica que imposibilita comprenderla al margen de los significados que se generan en las propias acciones docentes.

Resulta necesario reconocer que la práctica docente se desarrolla dentro de una organización en donde el quehacer docente resulta una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela, por lo cual se propone la “dimensión institucional” (Fierro, et al., 2000) ésta imprime una dimensión colectiva en donde las normas de comportamiento y comunicación se regulan por las condiciones materiales, normativas y laborales desde la administración del sistema educativo y se reconoce que las tomas de decisiones del docente privilegia los intereses institucionales por encima de los pedagógicos.

Esta dimensión institucional obliga a considerar que las tramas sociales de la práctica no solo se desarrollan en colectivo, sino que también se significan en las propias relaciones interpersonales con los otros agentes de la institución, por lo que intentar comprenderlas solo desde la dimensión personal sería tan desatinado como intentar comprenderlas solo desde la configuración institucional.

Por otro lado, el trabajo docente mantiene una estrecha relación entre las personas que participan en el proceso educativo, de allí la “dimensión interpersonal” (Fierro, et al., 2000) la cual sugiere que las relaciones son variadas, amplias y complejas, puesto que se construyen sobre la base de la individualidad, pero dentro de un marco institucional. Se reconoce que tanto individuos y grupos sostienen perspectivas diversas, y que el trabajo del profesor se genera en un espacio colectivo en donde recurrentemente existe la necesidad de ponerse de acuerdo con los otros, tomar decisiones conjuntas o bien de disentir de lo que otros colegas piensan o hacen, por lo que el clima institucional o los ambientes de trabajo resultan de vital importancia para la comprensión de las relaciones interpersonales.

La forma en que cada docente percibe e interpreta su quehacer como agente educativo está representado por la “dimensión social” en la cual el docente intenta recuperar un conjunto de relaciones que le permiten un marco de interpretación de su propio papel como

docente. Para ello, procura analizar la forma en que se configura una demanda social determinada en un contexto cultural, geográfico particular en un momento histórico preciso, así mismo, procura recuperar el alcance social de las prácticas pedagógicas con respecto de la equidad, en donde el profesor intenta atender un sinnúmero de demandas sociales que le han sido conferidas de manera implícita (Fierro, et al., 2000).

Esta dimensión social apertura la visión para interpretar las acciones educativas desde las prácticas sociales situadas en un contexto cultural e histórico determinado, pero que además se configura en una amplia red de agentes que a partir de sus significados, valores, creencias y visiones le otorgan un valor a la práctica docente, lo que le permite situarse a partir del reconocimiento social que le otorgan los otros sujetos implicados.

El papel del maestro como sujeto que dirige, orienta, guía y enseña, soporta la “dimensión didáctica”, en donde a partir de los procesos de enseñanza facilita la interacción de los alumnos con el saber colectivo organizado a partir de la cultura, con el fin de que el estudiante construya su propio conocimiento, en ese sentido, será de gran importancia determinar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes que adquieren los alumnos para analizar, sintetizar, formular juicios y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Fierro, et al., 2002).

Si bien es cierto, esta dimensión didáctica pareciera ser la que más importancia tiene frente a la tarea comprensiva de desvelar la configuración de la práctica docente, es también la que más complicaciones representa, puesto que en el complejo proceso de la enseñanza siempre está presente el proceso de aprendizaje, que históricamente se ha vinculado a un proceso continuo que sugiere ingenuamente que a toda enseñanza obedece un aprendizaje, cuando evidentemente hemos reconocido que no es lineal, problema que poco se ha abordado desde la epistemología de la práctica.

La práctica docente con sus fines educativos sostiene una relación axiológica en donde se apertura la “dimensión valoral” a partir de un conjunto de valores que se declaran de distintas maneras en las prácticas pedagógicas. Cada docente a partir de sus acciones y toma de decisiones manifiesta sus valores personales en donde exterioriza su forma de ver y entender el mundo (Fierro, et al., 2000).

Los valores del docente se ven fuertemente imbricados en su *modus operandi* al desarrollar su práctica, y es allí donde esta configuración axial aparece como una posibilidad

de comprender las acciones que se desencadenan en la práctica docente, puesto que sus concepciones, sus formas de comprender los valores humanos, su propia historia, sus supuestos sobre el mundo y en general su cultura estará siempre impregnada en su actuar cotidiano con los otros.

A partir de las visiones del constructo de práctica docente en el análisis epistemológico propuesto, es posible intentar decodificar las estructuras de análisis en la propia disección de los quehaceres del docente, en donde encontramos una interpretación del concepto a partir de los elementos contextuales de la relación con la teoría y de las dimensiones que se rigen por las relaciones que mantiene el docente con los distintos actores que intervienen en el contexto educativo.

Esta propuesta de desfragmentación no intenta una visión comprensiva aislada de la práctica, sino por el contrario, la visión es integradora desde la perspectiva de las prácticas sociales y desde el reconocimiento de los elementos culturales, históricos y por supuesto sociales que atañen a las acciones del docente en todas sus esferas, dimensiones y campos desde donde actúa. De allí que se sostiene que el análisis de la práctica es complejo y requiere de una perspicacia que implica una movilización intencionada entre dimensiones, concepciones y sentidos que parten de las acciones propias de la experiencia y se vincula con los constructos históricamente construidos.

2.3 La práctica reflexiva como experiencia en la formación

La práctica docente como elemento de análisis implica un aporte a la formación profesional del docente, en donde la capacidad reflexiva y crítica juega un papel de basto valor formativo, y es precisamente en este plano donde la formación presenta una grave dificultad (Ferry, 1990) que se justifica por una serie de disparates que mistifican a la formación y la alejan de su realidad conceptual, afirmando que con frecuencia se piensa en que una persona se forma por medio de una institución que se hace llamar formadora, En oposición a este sentido y desde la perspectiva de la reflexividad que sostengo en este trabajo, la formación ha de entenderse como un trabajo sobre uno mismo, resaltando las representaciones y conductas, sin limitarse a lo profesional, implicando todos los dominios y campos, puesto que uno se forma en todos los sentidos, como padre, como agente social, como trabajador, o en cualquier nivel de responsabilidad del que se trate.

La formación representa el advenimiento ineludible de un nuevo orden de las cosas, la idea de la formación que espera que ofrezca respuestas a los desórdenes, angustias y cuestionamientos de los individuos, en un mundo en constante mutación y desestabilizado por la crisis económica, esperando de los individuos el dominio de las acciones y situaciones nuevas en los planos social y personal ante la ineficiencia de los cambios estructurales de las instituciones (Ferry, 1990).

No obstante, existen una serie de dificultades en los procesos de formación que remite a la idea del supuesto inconmensurable poder de la educación y el papel de lo todo poderoso de la formación de los enseñantes. La generalidad de las dificultades de la formación de los enseñantes parecen ser las mismas en los diversos contextos y se resumen en seis temas; 1) la necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación; 2) la articulación de la formación inicial con la continua; 3) equilibrar formación científica con formación profesional; 4) ampliar la formación pedagógica a una formación profesional; 5) iniciación en las nuevas tecnologías y metodologías y; 6) reducir la brecha entre teoría y práctica (Ferry, 1990). Estos puntos en común encuentran una divergencia en el nivel de las soluciones institucionales que toma en cuenta cada contexto.

Esas dificultades también reconocen los discursos en torno a la formación, que sostienen los diferentes agentes implicados dentro de los cuales se encuentran, enseñantes, tomadores de decisiones, jefes de servicio de personal, entre otros, que hasta ahora son meros disparates al punto de que ya no se sabe lo que realmente se quiere decir con el concepto formación. Pues por formación se puede entender como la función social de transmisión del saber hacer o del saber ser, en función del sistema socioeconómico o bien de la cultura dominante; También se puede comprender como el proceso de desarrollo y estructuración de las personas que llevan a cabo la formación; Y por último, la formación se entiende como institución que obedece a un dispositivo organizacional sustentado en programas, planes de estudio, certificaciones y de construcciones, en donde la formación se vuelve un mercado que se compra y se vende (Ferry, 1990).

Las dificultades en torno a la manera de comprender la formación se presentan al mismo tiempo como el problema y la solución. Por un lado, evidencian la seria dificultad de comprender a la formación en los diferentes contextos y al interior de estos, pero este reconocimiento de las dificultades también posibilita ampliar la visión de lo que podría ser

la formación en un discurso de oposiciones en donde las divergencias y las convergencias podrían obedecer a las nuevas formas de entender el proceso de formarse en la docencia.

En ese escenario de complejidad, comprender la formación de docentes normalistas implica reconocer los habitus, ritos y praxis de la práctica docente y de la forma de generar conciencia sobre la misma a partir de los procesos de análisis como acción sobre sí mismo que realiza el docente y el estudiante en el afán de formarse profesional. Situación que exige reconocer contextualmente algunas dificultades y acciones rutinarias, tales como basar el análisis en preguntas o en diarios poco estructurados o en otros instrumentos que, si bien, corresponden a algunas de las dimensiones de la práctica, no se justifica de manera apropiada desde la propia epistemología de la práctica.

Analizar la práctica docente implica un esfuerzo comprensivo sobre las concepciones y prácticas particulares institucionalizadas que posibilitan una aproximación a las dimensiones, y los modos de hacer, las formas de registrar y categorizar la práctica, enmarcado siempre en un contexto socio-histórico cultural, para así situarla en una visión colectiva y generar interpretaciones tanto personales como entre iguales para acceder a una visión e interpretación de mayor certeza sobre lo que ocurre y sobre lo que implican esos conocimientos a la hora de tomar decisiones para mediar el conocimiento en la puesta en acción de las directrices sugeridas institucionalmente y las construidas desde la propia experiencia para los procesos de análisis de la práctica docente.

2.4 De la práctica docente a los procesos reflexivo- formativos

La formación puede entenderse como una acción del docente en sí misma, integrando los saberes que se adquieren en la formación inicial y se configuran en la formación continua en el desarrollo profesional de la docencia, reconociendo saberes prácticos y teóricos en un proceso de profesionalización que es posible a partir del análisis de la práctica docente y con la retroalimentación entre pares a partir de procesos de construcción que mejoren la intervención docente.

Estos procesos no pueden ser empíricos únicamente, aunque el empirismo con soporte de la experiencia es de basto interés, se debe procurar un proceso de pensamiento reflexivo que implica la construcción del saber a partir de ordenar ideas y repensar la realidad en un sentido estrictamente reflexivo, lo que implica la integración de los procesos de construcción

del pensamiento a partir de teorías, métodos, técnicas y validación de la experiencia obtenida de los mismos procesos de autoformación.

Aunque resulta evidente que la reflexión como acción mental es un proceso natural y espontáneo en el ser humano la perspectiva de la práctica reflexiva representa una actividad profesional aprendida que requiere tanto de la regularidad como del análisis metódico efectivo que se adquiere con base en los hábitos voluntarios y continuados para lograr mayor efectividad en los procesos de los ciclos reflexivos (Domingo, 2013), así pues, es posible afirmar que la práctica reflexiva es ante todo una postura intelectual metódica consciente bajo la cual se desarrolla la práctica con regularidad.

Los procesos reflexivos sobre el hacer docente como una posibilidad de profesionalizarse, implica considerar que el que forma también se forma y se reforma al formar, y los que son formados también se forman y a la vez forman al ser formados, de esta visión se deduce la enorme posibilidad de reconocimiento de la formación recíproca entre los formadores y los formados (Freire, 1997), en donde el desarrollo profesional docente, la profesionalización y la formación, son todos procesos de mejora continua que siempre se fortalecen con las prácticas que integran y movilizan saberes y haceres a partir de esos procesos reflexivos, desde la formación inicial hasta la formación continua, reafirmando los elementos de la docencia que hacen posible valorar la práctica docente como una acción profesional que profesionaliza en el proceder.

Esta perspectiva epistemológica es justamente la que da pauta a la reconfiguración de la práctica y de los modos de hacer el análisis de la misma, en un sentido auto formativo que recupera la idea del inacabamiento del sujeto y de la incertidumbre de la práctica, desde donde conviene pensar en un proceso de formación como un continuo que no cesa al egresar de una escuela de formación independientemente del grado o nivel de que se trate, sino que esta formación se afirma y reafirma de manera permanente en el hacer cotidiano y en las reflexiones que suceden sobre la base de ese hacer.

Situar la formación inicial y continua dentro de la profesionalización del oficio de enseñante requiere de una epistemología de la práctica distinta a la construida históricamente, puesto que se ha optado por ideas que se vinculan con los tiempos políticos, por medio de reformas que intentan profesionalizar al gremio como si de capacitación o de actualización se tratara, no obstante, la condición de la formación requiere de la consideración de la historia

y trayectoria de cada docente, de las competencias adquiridas y de los saberes que se movilizan en el acto de educar en su propio contexto, en una dimensión temporal que recupera el pasado el presente y la prospectiva de la práctica del docente *in situ*.

La polémica del hacer docente entre oficio y profesión implica reconocer que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones (Perrenoud, 2011). El profesional debe contar con los saberes para identificar problemas e intentar darle solución a partir del conocimiento de los métodos, teorías, y la experiencia para aplicar en sus procesos de desarrollo profesional, ampliando los grados de autonomía y la responsabilidad que no solo lo coloca en el plano de aplicador, sino que también, tiene la posibilidad de construir conocimiento práctico (saberes docentes) situados y aplicables a su contexto, lógica desde la cual no tiene cabida la epistemología hetero definida de la formación.

El juego que se propone entre oficio y profesión obliga a analizar cuáles elementos de la práctica docente se encuentran en el plano del oficio a partir de las acciones y cuáles se encuentran en el plano de lo profesional como tomador de decisiones de esas acciones, en el uso de los saberes docentes teóricos y disciplinarios que lo alejan de un mero aplicador de técnicas, métodos y teorías, no obstante la desfragmentación no puede considerarse de manera aislada, porque las acciones del docente y sus reflexiones se tejen en un sentido de continuidad en un continuo y nunca en un sentido parcelado.

Comprender los procesos de la práctica y del análisis de la práctica es a penas el comienzo de este esfuerzo crítico, sin embargo, para aproximarnos a esta comprensión es necesario aclarar que las construcciones que se persiguen no dependen de ideas generalizadas ni tampoco de campos teóricos en específico, puesto que la concepción a la que intento aproximarme tiene que ver con los sentidos, significados, concepciones, modos de hacer, pensar y asumir de los sujetos que se implican en dichas acciones.

2.5 El profesional reflexivo en una nueva epistemología de la práctica

El paradigma del profesional reflexivo se funda en el argumento de una nueva epistemología de la práctica que considera el conocimiento profesional desde la competencia y el arte como elementos imperantes de la práctica efectiva, desde donde adquiere sentido la reflexión en la acción, como acto que implica un pensamiento sobre la acción mientras se

desarrolla en medio de escenarios de incertidumbre y complejidad que de manera particular adquiere cada práctica con un sentido irrepetible (Schön, 1992).

La práctica reflexiva no puede reducirse a una forma de ver las cosas, puesto que involucra una forma de hacer y pensar sobre el mundo, asumiendo que para desarrollar una práctica reflexiva se requiere de hábitos reflexivos distanciados de lo esporádico y ocasional (Domingo, 2013), pero además de todo ello, se requiere de acciones constantes y conscientes que le permitan al profesional hacer de su acción un espacio de aprendizaje constante, en donde la experiencia (Dewey, 1938) recupera un lugar importante en la configuración de la práctica y en consecuencia de la transformación del sujeto que la despliega.

En contraparte existe una tendencia desde la epistemología de la práctica tradicional que considera que el conocimiento sistemático y la racionalidad técnica son las bases de la competencia profesional, apelando a la aplicación de conocimiento especializado o privilegiado frente a los problemas instrumentales de la práctica. Visión desde la cual se persigue disminuir los azares y la incertidumbre que caracteriza a la práctica profesional.

Esta intención controladora de los fenómenos minimiza la capacidad reflexiva y la labor investigadora de los profesionales de la educación, puesto que se intenta decodificar de manera objetiva los problemas, como si de aplicar técnicas o procedimientos secuenciados se tratara. Frente a esta visión de la racionalidad técnica que se delinea por la epistemología de la práctica tradicional, aparece la visión del profesional reflexivo, donde se postula una racionalidad reflexiva sobre la acción, además de resaltar las capacidades de aprender a ser y a hacer, lo que sugiere reconocer que la acción profesional desde el campo de desarrollo de la práctica es imperante.

De allí que la formación tutorizada adquiere un papel fundamental para el desarrollo profesional docente, no solo de los estudiantes normalistas sino de cualquier profesional que se encuentre en desarrollo de su profesión, llámese inicial o continua. Esto implica que tanto estudiantes normalistas, como docentes de inducción o en procesos de consolidación y hasta los que ya se pudieran considerar consolidados en su profesionalización, sin distingo, siempre ocuparán del otro para referenciar su propia práctica y seguir en ese continuo que implica la construcción del sentido en el desarrollo profesional docente, de allí que se resalte la importancia de las prácticas sociales como oportunidad de reconfigurar la práctica docente.

Esa formación mediada que se implica en la reflexión en la acción, permite un aprendizaje a través de la acción misma de los sujetos, situación que nos exige alejarnos de la idea de que ser profesional se aprende única y exclusivamente en un aula como alumno, pues desde esta visión, el profesional de la educación se tendrá que involucrar en la función docente desempeñando su rol de profesor para aprender a desempeñarse como tal, como sucede en el arte y en el diseño (Schön, 1992), en tal sentido, los docentes reconocerán los saberes que se despliegan en el aula de clases de la normal y los que se despliegan en el contexto de las prácticas tutorizadas.

En los profesionales desde la nueva epistemología de la práctica se exige un papel activo frente a la toma de decisiones, los profesionales llegan a ser inteligentes a través de la reflexión sobre los dilemas de la práctica, no obstante, la reflexión no se hace en solitario, puesto que implica un proceso de aprendizaje entre profesionales, en donde los menos experimentados aprenden de los más experimentados, aunque no se limita a ello.

Esta acción inteligente mediada por la reflexión sobre las acciones de la práctica docente requiere considerar un ciclo reflexivo (Schön, 1992), que se rige por tres momentos;

- a) conocimiento en la acción, desde donde el sujeto de la práctica reconoce que la acción es más que acciones prácticas puramente utilitarias, pues representa una fuente de saberes que se organizan desde la experiencia del sujeto,
- b) reflexión en la acción, realidad que hace evidente que los sujetos requieren responder a situaciones inesperadas en el mismo momento del desarrollo de la práctica y desde donde se afirma que no se pueden separar acción y reflexión, pues no se trata de ir a la práctica para recuperar experiencias y posteriormente reflexionar sobre ellas, puesto que la reflexión aparece de manera permanente incluso antes de la práctica cuando el sujeto toma decisiones de organización de tiempos, espacios, estrategias y recursos materiales en el mismo momento de la planeación y,
- c) reflexión sobre la reflexión en la acción, proceso que reconoce la permanencia necesaria de los procesos reflexivos frente a la práctica, en donde el docente hace una meta-reflexión, reflexionando sobre los mismos modos de hacer reflexión que fueron efectuados en la práctica.

Este último proceso es el que sirve de marco en el proceder metodológico de la presente investigación, puesto que los docentes recuperan sus experiencias del análisis de la

práctica para posteriormente en colectivo plantear algunas reflexiones sobre los propios procesos reflexivos desarrollados, antes, durante y después de la propia práctica.

Esta perspectiva que articula la reflexividad de la práctica docente implica reconocer que los problemas no siempre son susceptibles de definir de manera clara y precisa, por lo cual la racionalidad teórica y técnica no siempre son las respuestas adecuadas. Así pues, la formación profesional universitaria siempre estará en deuda con los conocimientos reflexivos sobre las acciones por carecer de los escenarios reales, por tanto, la tendencia de la formación normalista deberá encaminarse hacia la inducción de las formas adecuadas para reflexionar sobre la práctica y no tanto en encontrar una definición clara de problemas con intención de encontrar teorías a la medida y técnicas apropiadas para los problemas detectados como se ha propuesto tradicionalmente en planes y programas.

Elegir, tomar decisiones, reconocer las particularidades contextuales y tomar conciencia de la realidad *in situ* son solo algunas de las habilidades intelectuales que se requieren para que los profesionales puedan actuar como tales, alejándose de la idea de los tecnicismos aplicacionistas, distanciados de la idea dominante que sugiere el conocimiento profesional riguroso que se fundamenta en la racionalidad técnica (Schön, 1992), generando conciencia sobre aquellas zonas de la práctica poco claras y limitadamente definidas que se enfrentan en el día a día de la práctica docente.

Esta toma de conciencia y reconsideración del papel del profesional como agente autónomo y con capacidad de toma de decisiones es requisito indispensable si reconocemos que los problemas que enfrentan los profesionales de la educación en su práctica no siempre presentan estructuras regulares o bien organizadas, por lo cual resultan inoperantes los tecnicismos y las sugerencias teóricas premeditadas que con frecuencia se sugieren desde la formación profesional universitaria.

La idea de vincular la teoría con la práctica desde los escenarios académicos siempre resulta infructuosa si no se vincula estrictamente con la acción desde la práctica real. De allí que el docente de la normal tenga la necesidad de considerar los espacios reales de la práctica y no únicamente discursivos con la intención de generar explicaciones sobre las dificultades y problemas reales de la práctica y vincularlas con las propuestas didácticas situadas.

En la construcción epistemológica resulta necesario considerar que la primera acción frente a la reflexión implica la definición del problema, no obstante, no es posible considerar

que la definición alcance el grado de ser generalizable, sino que el problema se torna ontológico desde el sentido propio del contexto, es por ello, que las propuestas no pueden preprogramarse desde un lugar alejado de la acción real. En ese sentido, la definición del problema implica al mismo tiempo una cosmogonía, una forma de ver e interpretar al propio mundo (Goodman, 1978, como se citó en Schön 1992).

Estas formas de ver el mundo encuentran su génesis en la experiencia disciplinar, roles organizativos, situaciones pasadas e intereses y perspectivas políticas y económicas, por lo que las formas en las que generamos respuestas para dar solución a los problemas tienen una huella particular que se vincula con nuestra propia historia, de allí que la escuela normal no pueda más que generar e inducir *habitus* que impliquen recuperar acciones profesionales desde la perspectiva de la reflexividad, en otras palabras, no podemos sugerir a los estudiantes sobre qué o cómo reflexionar, pero si podemos sugerir momentos de reflexión desde donde se puedan explicar sus acciones y sus formas de autodirigir sus procesos de prácticas profesionales, ampliando las perspectivas de comprensión sobre el propio mundo.

Este *habitus* puede favorecer un estilo de enseñanza que implica formas estratégicas de resolver problemas y que se vinculan con rasgos de la personalidad profesional, ya que se expresa en el saber ser y saber hacer personal y profesional con validez para el trabajo cotidiano, puesto que las demandas de la práctica se presentan transitorias y variables. Razón por la cual, permiten al maestro desarrollar habilidades y competencias profesionales que le posibilitan responder cada vez mejor a las complejidades de la práctica (Tardif, 2014).

En ese sentido, lo que se requiere para hacer frente a los problemas de la práctica es preparar a los docentes para reconocer los problemas y tomar decisiones sobre las posibles formas de abordarlos bajo el reconocimiento consciente de la incertidumbre que representan y en donde los manuales, las teorías y el propio conocimiento sobre la práctica no son operantes ni garantía. No obstante, esta perspectiva de la formación reflexiva es la que hemos aparecido en las intenciones de la formación de los profesionales de la educación.

Desde estos escenarios de incertidumbre que representan las prácticas profesionales se justifica la reconstrucción de los dilemas, lo que implica que el problema no solo hay que reconocerlo, sino reconstruirlo ontológicamente por lo cual el profesional debe estar atento a

las impredecibilidades que le suponen la incertidumbre, la complejidad y la inestabilidad de los procesos formativos bajo la perspectiva reflexiva.

Esta génesis particular del problema supone asumir o aceptar de inicio la ignorancia del conocimiento para resolverlo, de allí la demanda del conocimiento profesional en donde el docente debe reconstruir el problema para comprender el fenómeno y poder proponer acciones para solventar las necesidades de la práctica. Nótese que la formación de los profesionales históricamente intenta minimizar la incertidumbre y propone a un profesional distanciado de la ignorancia, bajo el supuesto de una preparación profesional que satisface las necesidades de la práctica, de allí que propongo distanciarme de la epistemológica de la formación profesional tradicional.

Esta visión del arte es una manifestación de la inteligencia que se expresa como un tipo de saber, por ejemplo “existe un arte de definición del problema, un arte de su puesta en práctica y un arte de la improvisación: todos son necesarios para mediar el uso en la práctica de la ciencia aplicada y de la técnica” (Schön, 1992, p. 26), y es este tipo de saber “arte” el que ponen en juego los profesionales exitosos al resolver los conflictos de manera adecuada.

El arte desde esta perspectiva encuentra su base en las disposiciones y habilidades naturales que se traducen en *habitus* específicos que demandan de disposiciones desarrolladas y ratificadas por la práctica y la experiencia de un arte concreto, no obstante, no todo el que desea puede ser artista o artesano, puesto que implica tener cierto talento que es posible descubrir por medio de la práctica, ya que el talento sin práctica no tiene sentido (Tardif, 2014).

La pretensión de replantear la epistemología de la práctica institucional de la escuela normal y de reconocer los supuestos pedagógicos que soportan planes y programas de estudio son elementos necesarios para promover y generar los cambios necesarios para dar cabida a la formación reflexiva. El arte profesional reconoce que las actuaciones tanto de tipo intelectual como práctico deben considerar el origen racional y distanciarse del irracional, desde esta perspectiva, la inteligencia no puede ser definida de manera simple como “intelectual” sino que en correspondencia con la visión del arte profesional se relaciona más con el virtuosísimo, con el conocimiento tácito que nos permite saber más de lo que podemos explicar (Schön, 1992).

En otro sentido, el arte de educar demanda de una capacidad de juicio ante situaciones prácticas o acciones contingentes, pero esta capacidad no puede ser el fin en sí mismo, puesto que la finalidad es la resignificación del ser en proceso y por tanto inacabado, de allí que el docente no posee una ciencia de su propia acción con la cual pudiera sostener su actividad profesional con ciertos conocimientos previos, sino por el contrario su actuación es movilizadora por determinadas finalidades y su práctica representa una especie de reconfiguración entre el talento personal e institucional mediado por experiencias, costumbres, sentidos y habilidades adquiridas en los propios procesos formativos (Tardif, 2014).

El conocimiento en la acción reconoce los tipos de conocimiento que manifestamos en nuestras acciones de manera inteligible ya sea de tipo intelectual como análisis de situaciones o de tipo práctico como hechos observables, en ambos casos el conocimiento se encuentra en la acción, en esa ejecución espontánea y hábil independientemente de si somos o no capaces de explicarla de manera verbal. Este conocimiento en la acción es congruente con la perspectiva de la reflexividad puesto que conserva una dinámica que hace frente a la incertidumbre y la complejidad, mientras que los procedimientos, las reglas y las teorías mantienen un carácter estático que intenta reducir o minimizar la incertidumbre inherente a la práctica (Schön, 1992).

Para que este conocimiento en la acción se presente como un acto de inteligencia, es necesario reconocer que el profesional enfrenta situaciones inciertas en donde el error se hace presente, esto quiere decir que los profesionales también aprenden de los errores y estos deben ser parte de sus procesos de aprendizaje de manera permanente, no obstante, la perspectiva tradicional de la práctica considera los inciertos y los errores como aberraciones que hay que mantener distanciados de la práctica, sin embargo, en la práctica profesional real el error es una realidad recurrente a la cual hay que saber enfrentarse y sobreponerse aprendiendo de ello.

La reflexión en la acción aparece una vez que el conocimiento en la acción ha desplegado su acontecer, esta reflexión en la acción posee una función crítica y cuestiona las estructuras sobre las cuales se posa el conocimiento en la acción, esta reflexión permite dar paso a la experimentación *in situ* ideando y probando nuevas acciones que intentan dar respuesta a la incertidumbre que acosa a la práctica profesional.

Al igual que en el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción implica un conocimiento tácito que no siempre permite la posibilidad de explicar verbalmente las acciones empleadas, puesto que el virtuosismo y el arte permiten tomar decisiones sobre el mismo despliegue de la acción, no obstante en la reflexión sobre la reflexión en la acción se pone de manifiesto el carácter explícito de las acciones, verbalizando la explicación de lo ocurrido y efectuando un metaanálisis de las acciones efectuadas, reflexionando sobre las mismas reflexiones que se desarrollaron sobre las acciones.

Este proceso reflexivo es precisamente el que nos permite distanciar los procesos reflexivos conscientes de los momentos de reflexión ocasionales, así como distinguir entre el intelectualismo de la inteligencia mediada por la acción, visión que se inscriben en la epistemología de la práctica desde la perspectiva de la reflexividad. La formación reflexiva implica desarrollar habilidades para hacer frente a los hechos inestables y de incertidumbre, reaccionando y haciendo ajustes permitiéndose reestructurar sus propias estrategias de acción y reconfigurando sus modos de ver y pensar el problema, en sí, apropiándose de nuevos modos de comprender el mundo.

El profesional reflexivo como perspectiva se corresponde con el paradigma constructivista (Schön, 1992; Domingo, 2013) y se aleja de la visión positivista, puesto que el profesional es considerado como alguien que construye su práctica, sus modos de ser y hacer. En otras palabras, construye su realidad y su propio mundo circundante, desde donde imprime un sentido y un sentir a su propia práctica.

En correspondencia con la visión constructivista y la perspectiva ontogenética “nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad” (Schön, 1992, p. 44). La formación reflexiva implica situarse en una postura mediada entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana y el mundo esotérico que representa la visión universitaria, por ello el aprendizaje experiencial se desarrolla a partir de un conocimiento que podríamos catalogar de inocente, que más tarde adquiere la conciencia al considerar los referentes del contexto en la definición ontológica del problema.

La formación reflexiva implica una reconstrucción y reivindicación de la experiencia como insumo de saberes que se despliegan en el habitus (Capdevielle, 2011), así, las experiencias reflexivas obedecen a una lógica de construcción inacabada, puesto que los sujetos de la

práctica siempre se encuentran en posibilidad de vivir nuevas experiencias de formación, nuevos aprendizajes y por tanto nuevas formas de aproximarse a la comprensión de la realidad educativa.

Capítulo III

3.1 Estrategia metodológica

Las decisiones metodológicas que seguí para esta investigación obedecen condiciones y particularidades encontradas en el recorrido del estudio. Las posibilidades del paradigma cualitativo para la investigación en la experiencia me orientaron hacia las narrativas como una aproximación a las experiencias desde los sujetos que las viven¹ (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Larrosa, 2006). En donde el investigador recupera los sentidos de la experiencia de los sujetos que reconstruyen su recorrido en el mundo a través de narrativas (Vid. Pag. 58).

Interpretar y analizar los relatos desde la recuperación comprensiva de los testimonios requiere seguir bajo una lógica inductiva y una estrategia analítica pertinente con intención de reconstruir de manera fiel las realidades de los sujetos desde su propia perspectiva². Desde el paradigma cualitativo me es posible aproximarme a la comprensión de los significados de las experiencias de los formadores de docentes, con la intención de examinar la forma en cómo estos sujetos perciben y experimentan los distintos fenómenos que los envuelven, considerando de manera muy particular sus concepciones, las interpretaciones de sus propias realidades y los significados que les otorgan (Hernández, 2016). Estos significados y perspectivas propias de los sujetos representan el pilar fundamental que me permite la comprensión y las respuestas a algunas de mis preguntas iniciales.

Las pretensiones indagatorias del presente estudio implican la comprensión de un fenómeno educativo que se vincula con la práctica docente, específicamente en la formación de profesores normalistas y en las formas en cómo se aproximan los formadores al análisis de la práctica docente.

¹ La narrativa vista como posibilidad de relatar la experiencia para dar cuenta de los modos de existencia, en donde el sujeto subjetivado y no sujeto a las disposiciones, relata sus formas de asumirse en el mundo y su manera en que lo asume desde las tramas sociales que le permiten tomar decisiones y reconfigurar sus modos de ser. De allí que la narrativa y la experiencia encuentren una posibilidad de vínculo, a través de la existencia del sujeto que da cuenta de lo que le acontece.

² El proceder inductivo, posibilita una recuperación de los sentidos de las experiencias desde los propios sujetos que las relatan, en donde el investigador actúa de manera cuidadosa para no alterar las realidades ni los significados que éstos intentan externar desde la subjetividad.

Para materializar este trabajo de comprender las prácticas que los formadores realizan para el análisis de las prácticas, se propusieron finalmente -con la contribución del colectivo- 7 líneas narrativas las cuales -inicialmente- surgieron desde la recuperación inicial de aspectos empíricos por medio del empleo del instrumento del diario de campo con el apoyo de la observación participante.

Con estas líneas narrativas iniciales se propuso a los docentes la escritura de narrativas, en donde los sujetos de la práctica se auto relataron en varios procesos reflexivos con el fin de construir su historia con base en las experiencias organizadas. Dichos relatos se propusieron como un recurso adecuado para generar los diálogos reflexivos, primero consigo mismos y posteriormente en colectivo, ofreciendo una oportunidad comprensiva de esa realidad, con la intención de significarse, resignificarse, transformarse o bien reafirmarse como un sujeto de experiencia reflexiva.

Filosófica y metodológicamente la investigación cualitativa encuentra su fundamento en el paradigma interpretativo el cual permite la búsqueda de información desde la subjetividad a partir de una multiplicidad de perspectivas y técnicas de recolección de información (Hernández, 2016), visión que me posibilita abordar mi objeto de estudio con cierta flexibilidad para construir la ruta metodológica, los instrumentos y las técnicas que más se ajustan a mis pretensiones como investigador.

El proceder parte de la invitación a docentes de las 5 licenciaturas, que imparten materias de acercamiento a la práctica o asesores de documentos de titulación para que, en distintas fechas y momentos previamente acordados con ellos, se puedan dar seguimiento a la construcción de los relatos seguidos del encuentro entre los diferentes docentes que compartan sus experiencias, con la intención de que pudieran ser escuchados por los otros para compartir experiencias y permitir la reconstrucción reflexiva que estos diálogos permitieron.

Dichos relatos fueron analizados para poder encontrar los elementos emergentes como unidades de análisis que puedan organizarse por medios de códigos de dichos relatos con la intención de comprender la forma en cómo los formadores entienden y practican los procesos de formarse y de formar en el análisis de la práctica docente.

Es importante considerar que la investigación en el campo de lo social es un proceso en el cual se entrecruzan la cultura, el conocimiento y la propia acción del investigador, en

donde reflexionar a partir de las vivencias se ha convertido en una práctica que nos permite conservar nuestra vigilancia epistémica sobre las propias prácticas (Boragnio, 2016).

Así, las reconstrucciones conceptuales emanan del propio proceso de investigación, en donde considero las acciones, pensamientos y prácticas de los sujetos que participan del estudio desde el texto narrado por ellos, al mismo tiempo que se hace una reconstrucción analítica de los referentes contextuales, recuperando además los planteamientos institucionales de los planes y programas para comprender cómo se propone la práctica del análisis como campo de acción en el que la reconstrucción de la acción significativa de los formadores permitió aproximarme a la epistemología de la práctica en este contexto de la BENMAC.

Las consideraciones que he prevenido para esta investigación en el terreno de lo social me permiten saber que como investigador no puedo separarme de la experiencia cotidiana de manera objetiva, sino por el contrario, me resulta complejo distinguir mis tareas particulares de investigador y mis experiencias cotidianas como profesor de la escuela normal, por lo que para acercarme a mi posición de investigador desde la que persigo construir objetos de conocimiento, considero apropiado reconocermelo como un sujeto portador de una sensibilidad y expresión histórica que he construido socialmente (Boragnio, 2016).

En ese sentido, reconozco la subjetividad que permea mi proceso en tanto que me considero un sujeto sociohistórico-cultural, por ello la necesidad de remitirme a las narrativas de los otros para construir una realidad más apegada a los sentires intersubjetivos, con la intención de mediar mi subjetividad desde interpretaciones colectivas.

Las narrativas como textos experienciales escritos en su proceso de análisis permiten un diálogo, generando nuevas interpretaciones sobre la realidad de los propios docentes y ofreciendo la posibilidad de ampliar las perspectivas desde las cuales es posible pensar la práctica docente en torno al análisis de la práctica, situación que genera necesidades muy peculiares y propias de estudio que demandan de una construcción propia de la ruta metodológica.

La narrativa autobiográfica como estrategia cualitativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998), la consideré un recurso que me permitió trabajar con información privilegiada, recogiendo las experiencias propias y de los participantes, desde las diferentes perspectivas dentro del campo de indagación, con lo cual me aproximé a la reflexión sin

descuidar los sentimientos, las creencias, opiniones y recurriendo a la experiencia narrada como principal información para acceder a la comprensión social y subjetiva de las prácticas de los formadores en el análisis de las prácticas (Boragnio, 2016).

Así mismo, recurrí a las directrices hermenéuticas, puesto que la intención primordial fue comprender los modos de hacer de la práctica del análisis, tarea que demanda de la interpretación de las acciones relatadas por los sujetos de la práctica. Dicha interpretación no es simple ni mucho menos ingenua, puesto que la hermenéutica puede considerarse una forma de ver el mundo, una manera de adquirir conciencia histórica del orden que se genera entre las tradiciones, pero también entre las distancias que se genera entre ambas. (Ruedas, Ríos y Nieves, 2009)

Este atrevimiento de recurrir a las directrices hermenéuticas, no solo encuentran pertinencia desde los relatos escritos que requieren de diversas interpretaciones, sino que también se justifica desde las sesiones reflexivas en donde la dialéctica resulta el fundamento central para aspirar a la interpretación de los hechos escritos y rememorados en los relatos. En ese sentido la interpretación se justifica ante la necesidad de comprensión de todo texto cuyo sentido no resulta inmediatamente evidente. Dicha interpretación contenida en un horizonte de temporalidad exige un análisis del contexto histórico concienzudo que vincula necesariamente al texto y al autor de éste (Arráez, Calles y Moreno de Tovar, 2006).

Por otro lado, y con la finalidad de encontrar una ruta analítica de los relatos, consideré los aportes de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) las cuales consisten en tres momentos de análisis, el primero como una fase de comprensión que implica un primer nivel de análisis sobre las líneas narrativas, el segundo como una oportunidad para la interpretación que permite profundizar en los sentidos y sentires que se recuperan desde el autor, el contexto y momento histórico de referencia del autor, con la intención de encontrar nuevos sentidos sobre la experiencia escrita y en tercero, la construcción de una realidad interpretada que se asocia con la construcción de teoría a partir de los relatos.

Para aproximarse a los fenómenos relacionados con los comportamientos, emociones, sentimientos y experiencias vivas, otros estudios emplean la teoría fundamentada como modo de comprensión de las experiencias compartidas en los relatos (Giraldo, 2011). Esto me representa una posibilidad de entendimiento de los comportamientos desde el campo

empírico, que parte de los propios relatos emanados de las narrativas y que por tanto cobran gran sentido y relevancia puesto que no se alejan de la realidad viva.

Las bases fundamentales que se postulan desde la propuesta original de Glaser y Strauss (1967) implican: el muestreo teórico (MT), el método de comparación constante (MCC) y generación de teoría sustantiva, a partir de las experiencias obtenidas (GTS) (Giraldo, 2011). Dichos procesos implican un seguimiento que permite adecuar un análisis permanente mientras se desarrolla la recogida de datos, lo que permite respetar el carácter inductivo que obliga a la toma de decisiones sobre los siguientes testimonios a recuperar.

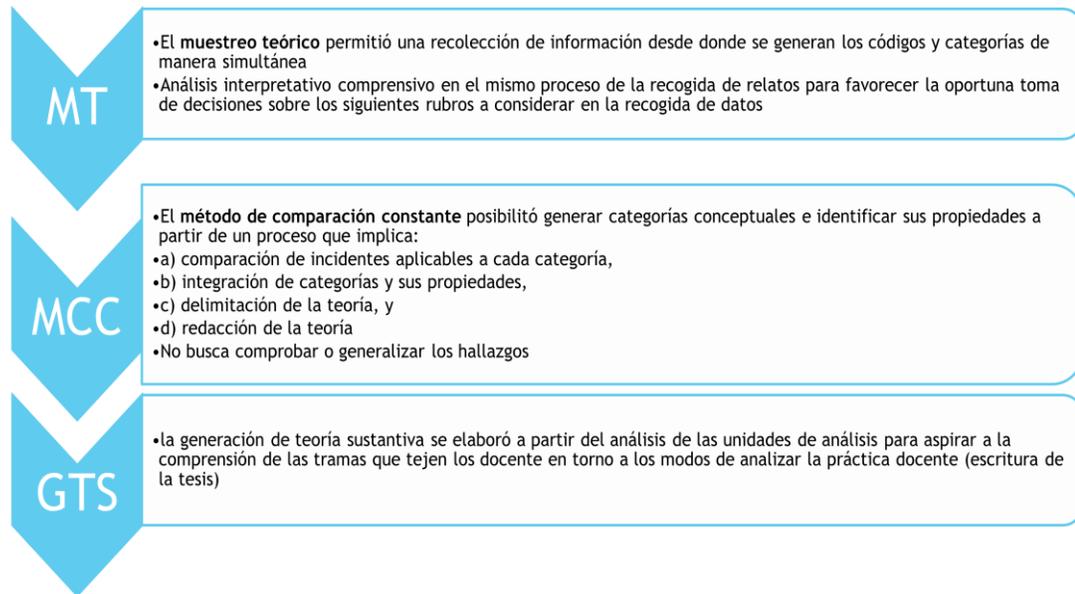
El muestreo teórico sugiere una recolección de información desde donde se generan los códigos de manera simultánea, lo que me permite analizar en el mismo proceso de la recogida de datos para favorecer la oportuna toma de decisiones sobre los siguientes rubros a considerar en la recogida de datos. Este proceso se finalizó cuando las categorías se saturaron teóricamente, es decir cuando ya no aparecieron nuevas categorías sustanciales en los relatos analizados o cuando fueron mínimas y de poco valor teórico.

El método de comparación constante no busca comprobar o generalizar los hallazgos, sino más bien pretende generar categorías conceptuales e identificar sus propiedades a partir de un proceso que implica: a) comparación de incidentes aplicables a cada categoría, b) integración de categorías y sus propiedades, c) delimitación de la teoría, y d) redacción de la teoría (Gaete, 2014).

Otro de los principios fundamentales de la teoría fundamentada que recupero, es la generación de teoría sustantiva elaborada por el investigador y limitada a un determinado fenómeno de estudio (Gaete, 2014).

Figura 1

Esquema de organización metodológica para el análisis de las narrativas con fundamento en los aportes de Glaser y Strauss (1967)



A partir de este diseño reconstruí las tramas en un alcance institucional, en cuanto a las visiones recuperadas de la forma de ver la práctica y el análisis. Ejercicio cognitivo que incentivó la reflexividad y a la transformación de la práctica, considerando que no importa en que estatus nos encontremos, siempre habrá ocasión para la mejora docente.

Los actores que consideré para desarrollar esta investigación son los formadores de la BENMAC, ya que son ellos, los sujetos en quienes recae la práctica del análisis de las prácticas. Los criterios de selección que tomé en cuenta no fueron en ningún modo discriminatorios pues, por el contrario, consideré a los sujetos como expertos y fuente fidedigna de información de los cuales me apoyé para aprender y sobre todo comprender los fenómenos sociales e institucionales de la práctica y su relación con el análisis de la práctica.

No obstante, existen una serie de elementos circunstanciales que me obligaron a determinar a los sujetos incluidos en el estudio, con el propósito de primero delimitar la aplicación y segundo, de elegir a los sujetos desde la cualidad de la pertinencia.

Considerando que el estudio se enfoca en las prácticas de los formadores en el aspecto del análisis de la práctica docente, el primer criterio que consideré fue que fueran formadores o formadoras de docentes de tiempo completo que fueran asesores de estudiantes en sus

procesos de titulación al momento del estudio. La intención fue que los participantes encontraran elementos de referencia para hacer las narrativas y las posteriores reflexiones con sustento de su práctica actual, además de que, al ser de tiempo completo, tuvieran el tiempo suficiente para participar en el estudio.

La delimitación de los participantes la acoté a 2 docentes de cada licenciatura de la BENMAC considerando un máximo de 10 docentes en el colectivo, puesto que son cinco licenciaturas y se elaboraron siete diferentes textos narrativos lo que nos dio un total de 70 relatos, siete por cada docente. Para la elección de los sujetos emplee la técnica de bola de nieve, partiendo de los directivos y responsables del departamento de investigación para que me orientaran sobre posibles participantes que cumplieran con las características señaladas.

3.2 Recorrido metodológico para la entrada al campo

Para el desarrollo de la investigación en el proceso metodológico, inicialmente se solicitó el permiso por escrito a los directivos y responsables del área de investigación de la institución para coordinar acciones que no solo representarían un proceso de investigación, sino que también posibilite un proceso formativo para los docentes participantes. Del mismo modo, se acordó la agrupación del colectivo de docentes que fueron considerados para el desarrollo de la investigación, para lo cual se integró un grupo de docentes con la intención de desarrollar un trabajo profesional en torno a la práctica reflexiva.

Con intenciones de fomentar el interés y la curiosidad por la escritura auto narrada, de manera inicial se invitó a los docentes participantes del estudio a leer el texto de Messina “La escritura del sujeto” y posteriormente se convocó a una sesión inicial (organizativa) por medio de videollamada en la plataforma de Gogle Meet, con el propósito de exponer la dinámica general propuesta para el desarrollo de las narrativas y las sesiones reflexivas, así mismo se expuso el compromiso ético y moral del investigador y se solicitó permiso para video grabar las sesiones reflexivas (SR), aclarando que dichos insumos tendrían el fin de aportar elementos para el análisis del objeto de estudio. En dicha reunión se retomaron los aportes de Messina con el fin de recuperar la importancia de los relatos como instrumentos que permiten repensar y reconfigurar el ser y el hacer del docente.

Es importante mencionar que en esta primera sesión se expuso a manera de propuesta las seis líneas narrativas iniciales sobre las cuales se desarrollaron los relatos y

posteriormente las SR, no obstante, tanto las líneas narrativas como el orden de éstas, fueron puestas a consideración del grupo de maestros con la intención de que fueran ellos quienes decidieran sobre cuales líneas son las de mayor pertinencia para recuperar las experiencias.

Los docentes en esta primera sesión tuvieron la posibilidad de reestructurar, añadir, modificar, o incluso discriminar algunas de las líneas, así mismo, se tomaron decisiones para ordenar las líneas narrativas para su abordaje. Lo anterior solo con el fin de tener una ruta clara a seguir en el proceder metodológico, no obstante, en cada sesión reflexiva se manifestó la siguiente línea a considerar para los relatos y se analizó la pertinencia de éstas, con la posibilidad de modificar, alterar el orden previsto o reestructurar la misma dinámica del desarrollo de las SR. Puesto que pensado desde la dinámica inductiva, las experiencias lograron enriquecer y sugerir cambios en los procesos de desarrollo de las narrativas y las sesiones reflexivas.

Una vez concluida la sesión de organización se encomendó la escritura de la primera línea narrativa acordada desde el mismo grupo de docentes y se solicitó que por medio de correo electrónico se hicieran llegar los textos al coordinador del proyecto en una fecha establecida en colectivo, con el fin de que el coordinador pudiera dar una lectura previa a las narrativas enviadas de manera personal, para generar algunas categorías generales. Una vez recuperadas algunos relatos de la primera línea se convocó por medio del grupo de WhatsApp a la primera sesión reflexiva (SR1), la cual se desarrolló de manera sincrónica por medio de la plataforma Gogle Meet.

Así mismo para el seguimiento permanente se generó un grupo de WhatsApp con los docentes participantes, con la intención de facilitar el apoyo, acompañamiento y organización del trabajo, espacio digital que también se consideró para la elaboración del diario recuperando aquellas experiencias escritas significativas.

La estrategia para integrar dicho colectivo fue a través de la empatía puesto que la preocupación de este objeto de estudio era la preocupación de varios docentes, además de que algunos de ellos también enfrentan o han enfrentado procesos de investigación en posgrado y esto fue un factor importante por lo cual varios decidieron asumir el compromiso.

Otro de las estrategias de conformación del colectivo fue la posibilidad de llevar a cabo un proceso de formación profesional con enfoque reflexivo, puesto que se les invitó

más allá de contribuir con la investigación, a participar en un proceso de formación colectiva con una propuesta distinta a la acostumbrada en la institución.

Para generar confianza en los participantes, desde un inicio se expuso de manera clara el proceso que implicaba su participación, con tareas bien definidas y organizadas en tiempos y espacios para que pudieran tomar la decisión de manera informada, pero sobre todo que tuvieran conocimiento sobre los posibles beneficios y el desarrollo profesional que traería consigo este ejercicio a la vida profesional e institucional.

El presentar previamente el proyecto a los docentes que invité al estudio me permitió considerar las propuestas de reajuste de manera más clara, tomando en cuenta la experiencia de los docentes para mejorar las experiencias de narrar y reflexionar nuestras acciones, lo cual se traduce en claridad en el proceso y desarrollo de la investigación para ofrecer la seguridad a los participantes y la posibilidad de tomar previsiones que fueron necesarias para aproximarme al objeto de estudio.

La propuesta de la que partí para plantear el proceso de investigación a los docentes implicaba de inicio, la organización de 12 momentos, los cuales dividí en 2 modalidades que se irían alternando. Los momentos 1, 3, 5, 7, 9, y 11 serían considerados para el planteamiento de cada una de las 6 líneas narrativas propuestas de inicio a los formadores, con la intención de orientar la escritura hacia el relato de momentos específicos de las experiencias con relación a la práctica del análisis de la práctica docente.

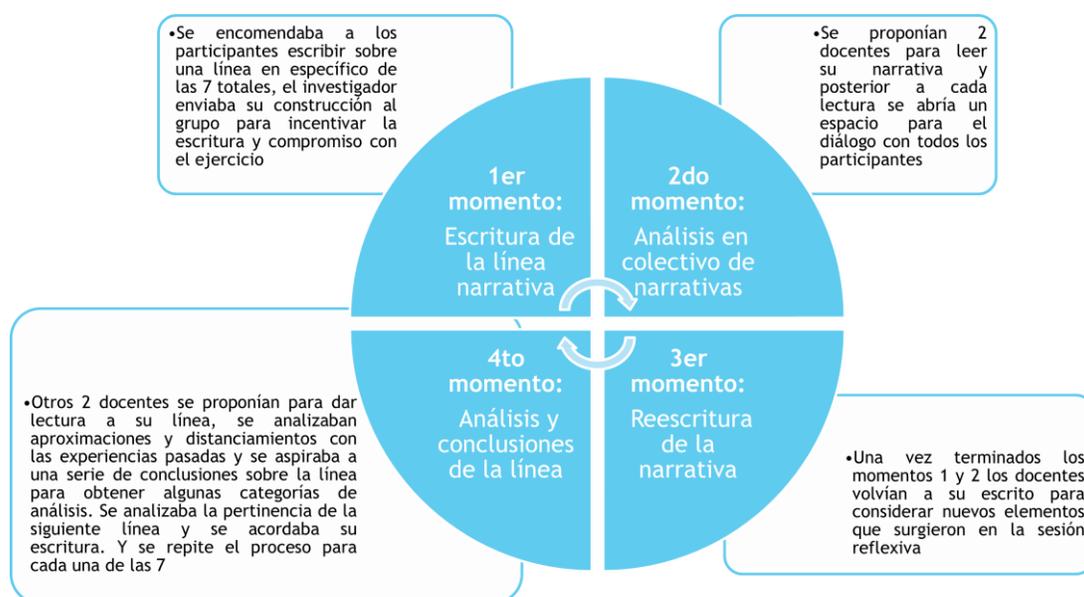
No obstante, durante el proceso, por acuerdo del colectivo se amplió de 6 a siete líneas narrativas y de 12 a 26 momentos, 13 para la escritura y 13 para las sesiones reflexivas que estuvieron mediados por los siguientes núcleos o categorías iniciales:

- Cómo aprendí a analizar la práctica (Cat. Experiencias de aprendizaje)
- Cómo pienso o percibo el análisis de la práctica (Cat. Constructos teóricos)
- Cuáles herramientas empleo para el análisis, (hasta dónde tomo en cuenta los lineamientos) (Cat. Constructos metodológicos)
- Cuáles son mis formas de analizar la práctica (Cat. Experiencias prácticas)
- Cuáles son mis referentes para el análisis de la práctica
- Cuáles son mis formas de enseñar a analizar (Cat. Experiencias didácticas)
- Qué reflexiones generan mi experiencia escrita sobre la enseñanza del análisis de la práctica docente (Cat. Experiencia reflexiva)

Estas líneas inicialmente se organizaron en categorías primarias con el fin de guiar el proceso de la investigación, sin embargo, las categorías centrales se configuraron una vez analizados los textos de los docentes. Así mismo, estas líneas fueron pensadas en un recorrido histórico de experiencias organizadas cronológicamente para dar cuenta de un proceso de aprendizaje y puesta en acción de los conocimientos profesionales del análisis de la práctica docente, no obstante, siempre estuvieron a expensas de ser modificadas en contenido y orden de acuerdo con las propuestas de los docentes involucrados.

Figura 2

Seguimiento metodológico de la narración-reflexión



La forma en como planteé las narrativas a los docentes una vez modificadas y aprobadas por ellos mismos, fue enviando de manera anticipada mi escrito de la narrativa siguiente, con la intención de generar compromiso con ellos mismos, así ellos me podían leer y posteriormente compartir su propio relato.

El tiempo que inicialmente se propuso para la redacción era de una semana para cada una de las narrativas, posterior a esa semana, se pretendía realizar una sesión reflexiva de aproximadamente dos horas para comentar y compartir experiencias entre los sujetos participantes, con la intención de que pudieran reestructurar sus experiencias narradas y finalizar su escritura de manera reflexiva. No obstante, por parte del colectivo se propuso una línea adicional quedando en total 7 líneas y se propuso que en lugar de entregarla se diera más tiempo para reescribir las narraciones con las experiencias de las sesiones reflexivas, así

mismo se reconoció como insuficiente el tiempo propuesto para las sesiones reflexivas por lo que se propuso que fueran 2 sesiones reflexivas por cada línea narrativa, a excepción de la última línea de la cual solo se desarrollaría una sola sesión a modo de cierre.

La dinámica que propusimos para la reflexión de la experiencia narrada parte de la acción de compartir las experiencias para enriquecer las perspectivas de análisis, en donde por cada sesión reflexiva compartieron su relato dos docentes para generar una discusión, preguntar, argumentar, o aproximarse o distanciarse de las deliberaciones que desplegaron cada docente desde su propia experiencia narrada.

Para el análisis y procesos de la información se emplea una codificación que permite resguardar la identidad de los sujetos participantes del estudio. De acuerdo con la dimensión ética de la investigación (Hernández, 2016), los nombres de los participantes no fueron expuestos ni en el proceso de construcción, ni en los resultados, de tal manera que se optó por emplear las iniciales de los nombres y apellidos en un orden alterado, además de considerar un código para género y un nombre ficticio de donde se configura el código final con el que se desarrollará el proceso de referenciar los fragmentos de los relatos, lo que permite dar seguimiento a cada uno de los participantes sin exponer su identidad personal ni laboral.

Una vez realizadas las trece sesiones reflexivas propuestas y objetivadas las experiencias en la escritura, regresé a los análisis de las siete líneas narrativas para continuar con la identificación de las unidades de análisis con categorías y subcategorías que me permitieron finalmente aproximarme a la comprensión de las experiencias educativas en torno a las prácticas del análisis.

A partir de los análisis y reflexiones que surgieron de las deliberaciones de los docentes, se reconfiguró la propuesta de **práctica reflexiva mediada entre pares** (en adelante PRMP) de donde se expusieron los modos de aproximarse a la práctica reflexiva desde la mediación entre pares, con el propósito de encontrar la pertinencia de sugerir estos procesos para otros espacios y sujetos de la institución.

Esta propuesta de reconstrucción epistemológica de la práctica con perspectiva reflexiva se pensó desde los resultados de los procesos de la investigación situada, por lo que se planteó como una propuesta y no como un modelo o receta, ya que los procesos y resultados de la investigación están permeados por los significados y sentires de los docentes impregnados

de emocionalidad y configurados desde la cosmovisión de cada sujeto, siendo válidas las aproximaciones y los distanciamientos en los procesos reflexivos consecuentes que de estas lecturas surgieron.

Para el proceso analítico de los relatos he considerado partir de un análisis de cada línea narrativa concentrando las categorías centrales que explican la dimensión en cuestión. Así, de manera permanente desde que se inició con esta experiencia se dio seguimiento al análisis en paralelo a la propia construcción de los textos y del desarrollo de las sesiones reflexivas, identificando categorías y subcategorías y poniendo en diálogo dichas construcciones con el colectivo con el pretexto de la reflexión, con la intención de contrastar los puntos de vista e interpretaciones y aproximarme a deliberaciones cada vez más objetivas. Para ello fue necesario que la lectura de las narrativas se diera de manera permanente, además de generar los diálogos en colectivo con la finalidad de identificar las unidades de análisis explícitas, pero también las que de manera implícitas se encontraron entre el texto o incluso entre los discursos.

En ese sentido, las unidades de análisis no se construyeron de manera indiscriminada desde la individualidad, sino que se integraron desde las deliberaciones que se construyeron entre el colectivo de los docentes participantes, justamente las sesiones reflexivas fueron las que permitieron ampliar la comprensión y explicación de las perspectivas planteadas en los textos escritos, y con ello posteriormente se procedió con el análisis de las categorías identificadas y de manera esquemática.

Para el desarrollo de las experiencias narrativas se propone un ejercicio que implica el trabajo entre pares con el fin de objetivar los saberes que se implican en el análisis de la práctica por medio de la PRMP. Es necesario aclarar que esta propuesta de la PRMP se distancia de la visión de la desfragmentación de la práctica, puesto que se considera que en las acciones del sujeto se integran de manera interactiva saberes, acciones, sentimientos, pensamientos y emociones en donde lo objetivo y lo subjetivo no se puede separar con claridad. En esa lógica se propuso la PRMP como posibilidad de un reconocimiento del otro como sujeto de conocimiento, del cual podemos aprender y compartir nuestras inquietudes profesionales, de allí que el proceso de investigación se distancie de un modelo de práctica reflexiva que intente aproximarse a la verdad y al deber ser de la práctica.

Del mismo modo la PRMP se distancia expresamente de la perspectiva y modelos de análisis para la evaluación, por lo que declaro explícitamente que este proceso de investigación no persigue evaluar la práctica de los docentes como fin último, ni tampoco se centra en los aspectos negativos o desaciertos de los sujetos de la práctica y mucho menos pretende brindar fórmulas que intenten remediar los grandes males de la práctica. Pues, por el contrario, la PRMP como propuesta de la práctica con perspectiva reflexiva intenta que los sujetos al compartir sus experiencias puedan aproximarse a nuevas formas de comprender el quehacer educativo y por tanto llegar a nuevas propuestas de acción - reflexión – formación, en donde las decisiones a considerar no siempre provienen de los expertos o de las teorías, sino de la experiencia situada como fuente de sabiduría de los sujetos de conocimiento.

Capítulo IV

4.1 De la experiencia colectiva de reflexión, a la sistematización de los relatos

En esta investigación se exponen las experiencias recuperadas de nueve docentes de una escuela normal que dirigen procesos de asesoría de estudiantes de octavo semestre con los planes de estudio anteriores al 2018. Estos docentes corresponden a diferentes programas educativos o licenciaturas, pero todos pertenecen a la misma institución.

El primer encuentro se desarrolló con una sesión de organización el 24 de marzo de 2021, en donde “se presentó el proyecto de investigación de manera general solo con el propósito de contextualizar las acciones” (Diario de campo, 24/03/2021), además se sugirieron algunas líneas narrativas³ y se les hizo la invitación a tomar decisión sobre la pertinencia de éstas y sobre el posible orden conveniente para su abordaje.

Los docentes se mostraron muy entusiasmados por participar en esta primer sesión, incluso constantemente tomaban la palabra para dar su punto de vista acerca del trabajo, sin embargo, argumentaron que de momento no podían proponer cambios a las líneas narrativas, puesto que aún no tenían el suficiente conocimiento sobre el proyecto y solo manifestaron preocupación por el formato de la narrativa, tal como se evidencia en la siguiente cita del diario, “en general encuentro que los docentes se preocupan por las formas o esquemas bajo las cuales se propone la narrativa, ya que las preguntas más frecuentes tienen que ver con cuál es la forma en la que se está solicitando la narrativa” (Diario de campo, 24/03/2021).

La intención precisamente y en concordancia con la perspectiva teórica era plantear un formato libre sin ataduras en donde los docentes pudieran relatar sus experiencias en esta primera línea sobre el cómo habían aprendido a analizar la práctica, o cuáles habían sido esas experiencias que ellos consideraban como de aproximaciones al análisis. Desde luego no se parte del supuesto de que todos analizan la práctica o de que aprendieron a analizarla, sino más bien de establecer sus aproximaciones o distanciamientos con dicha línea.

³ Es importante aclarar que las líneas narrativas se configuraron desde una lógica inductiva puesto que desde la problematización se recuperaron las preocupaciones de docentes respecto de las dificultades de la formación reflexiva y en conjunto con expertos en el ámbito las narrativas y en correspondencia con los testimonios de los docentes se construyeron estas líneas con la intención de orientar la experiencia narrativa para profundizar aún más en este fenómeno.

Otro de los acontecimientos relevantes de este primer encuentro fue el análisis de la lectura de Graciela Messina (2021) “La escritura del sujeto” puesto que como actividad motivadora les compartí previo a este encuentro este texto que me recomendó un investigador experto en temas de narrativas y colectivos y que me pareció pertinente para iniciar con estas experiencias en torno a la narrativa. En las reflexiones de los docentes resaltan algunas líneas como la posibilidad de reescribirse en el relato, de recuperar y organizar las experiencias para dar sentido a nuestras acciones, así como las dificultades que se enfrentan al escribir sobre uno mismo.

Se consideró que esta experiencia pudiera ser parteaguas para una nueva epistemología de la práctica y del análisis sobre la misma en la institución, puesto que los ejercicios venideros podrían arrojar información relevante sobre lo que hacemos como profesionales y lo que tendríamos que hacer en los nuevos escenarios planteados como, por ejemplo, los retos que nos planteó la pandemia y las nuevas realidades educativas con el paso tentativo a lo virtual.

Este primer ejercicio en donde los docentes manifestaron de manera discursiva su aprobación y optimismo me permitió visualizar que las expectativas de los docentes eran altas y por tanto mi compromiso hacia ellos se correspondió con el mismo sentido, puesto que también consideré que, de todos los participantes, era yo el de más reciente ingreso a la institución y ello me planteó enormes retos al intentar coordinar las actividades. Sin embargo, me asumí como uno más del grupo, y estuve en las mismas condiciones de aprender del otro, tal cual ellos lo manifestaron en este primer acercamiento.

El inicio de esta experiencia puso de manifiesto algunas preocupaciones de los docentes que reflejan el poco acercamiento a estos ejercicios narrativos y de colectividad con propósitos reflexivos, desde la sesión de organización los docentes ya mostraban algunas inquietudes por el formato para estructurar la narrativa y ahora con esta primera línea narrativa sobre el “cómo aprendí a analizar la práctica docente” dejan entrever el miedo que ya bien reconocía Messina (2021) “el miedo a escribir” sin embargo en este caso el miedo no solo queda en la escritura, sino en lo que los otros interpreten de ella, puesto que en esta experiencia la escritura es para compartir en la colectividad.

Al respecto el maestro Pedro comenta “Hablar de la adquisición del análisis de la práctica o más bien describir cuál ha sido el proceso personal sobre el aprendizaje o

adquisición de esta habilidad o competencia de orden superior no es una tarea fácil” (D:5, N1, P,1) reflejando estas dificultades que implican escribir sobre uno mismo puesto que más adelante señala:

“en lo general como docentes siempre tratamos de explicar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, tarea que es cotidiana en el ámbito de la docencia, sin embargo, hablar o describir el proceso propio sobre este u otros aprendizajes no me parece tan sencillo, sin embargo, es un buen momento para ponernos a “reflexionar” o pensar en ello” (D:5, N1, P,1).

En este fragmento del maestro Pedro se aprecia el manifiesto de la ausencia de este tipo de ejercicios como actividad profesional.

Por su parte el maestro Cruz relata:

“el escribir representa un reto ya que se supone deben redactarse aspectos o elementos que los lectores no conocen; pero hacerlo en un colectivo de colegas aumenta el riesgo de cometer errores ya sea porque los otros han tenido vivencias semejantes y su postura ante los problemas han sido los adecuados para entender de manera oportuna o las escenas representadas por un servidor pueden adquirir un escenario de exclusividad, lo que se acerca al absurdo” (D:8, N1, P,1).

Abrirse al otro en la experiencia de compartir fragmentos de la vida puede ser equiparable a abrir la puerta del salón, abrir las persianas de las ventanas áulicas para mostrarse a los pares, no solo a los otros, sino a esos otros que desarrollan actividades como yo, planteamiento que implica un exponerse a otras perspectivas que intimidan, acosan o generan miedo en una cultura acostumbrada al encierro. Sin embargo, la experiencia no es trágica, puesto que ninguno de los integrantes del colectivo somos evaluadores, ni mucho menos críticos infalibles del otro, ya que la idea de la que parten estos ejercicios es la del aprendizaje, el escuchar a otros le permitió comprender cómo se han configurado como sujetos docentes desde sus experiencias que se recuperan como fuente de conocimiento práctico y que merecen ser documentadas y socializadas en una comunidad más amplia de profesionales.

Tal como lo sostiene el maestro Martín “considerar la experiencia como oportunidad para reconstruir los saberes del docente contados desde sí y para sí, implica distanciarse de la visión evaluativa que tradicionalmente acosa a este tipo de ejercicios” (D:2, N1, P,2), lo

que implica pensar en la tradición docente que ha estado alejada de la reflexión en colectivo y al mismo tiempo reconocer lo que estos primeros ejercicios plantean como retos y prospectivas de la práctica docente. La práctica reflexiva se construye en y desde la experiencia docente, en acciones individuales y colectivas que ponen al centro las preocupaciones por la mejora de los procesos educativos.

Para el proceso del análisis se propone una organización de categorías y subcategorías que se desprenden de los relatos que surgen de las líneas narrativas, las cuales se esquematiza por medio de las categorías recurrentes y emergentes con la intención de contar con un panorama que permita comprender el sustrato principal de cada una de ellas. En la primera narrativa se engloba lo concerniente sobre las experiencias del cómo aprendieron los docentes a analizar la práctica.

Con intenciones de sistematizar la información y de organizar los hallazgos de esta línea se hace referencia a la epistemología de la práctica reflexiva puesto que los aspectos que más sobre salen dan cuenta justamente sobre cuáles son los modos de comprender y desarrollar la práctica reflexiva desde los referentes que se enuncian en los textos.

4.2 Epistemología de la práctica reflexiva. Una construcción comprensiva desde las experiencias narradas de los docentes

Comprender los modos en los que se desarrollan las prácticas del análisis de la práctica docente implica indagar en las experiencias de formación de los docentes desde donde se configuran las cosmovisiones sobre la reflexión y la propia formación. En ese sentido las construcciones teóricas que se recuperan del análisis de la línea narrativa 1 ofrece la posibilidad de desentrañar la forma en cómo los docentes comprenden la práctica reflexiva partiendo de las experiencias tanto colectivas como individuales de formación reflexiva que se reconocen desde los diálogos escritos de los docentes a partir de relatos experienciales sobre formación que se reconoce como informal, formación por dispositivos y autoformación.

Sobre la base de los relatos de las experiencias de formación reflexiva se puede comprender los fines u objetos que la propia práctica del análisis conserva en y desde sus acciones, en donde existen tanto fines que se relacionan con la mejora de la práctica desde la enseñanza, fines de aprendizaje, fines que tienen que ver con la comprensión de la propia

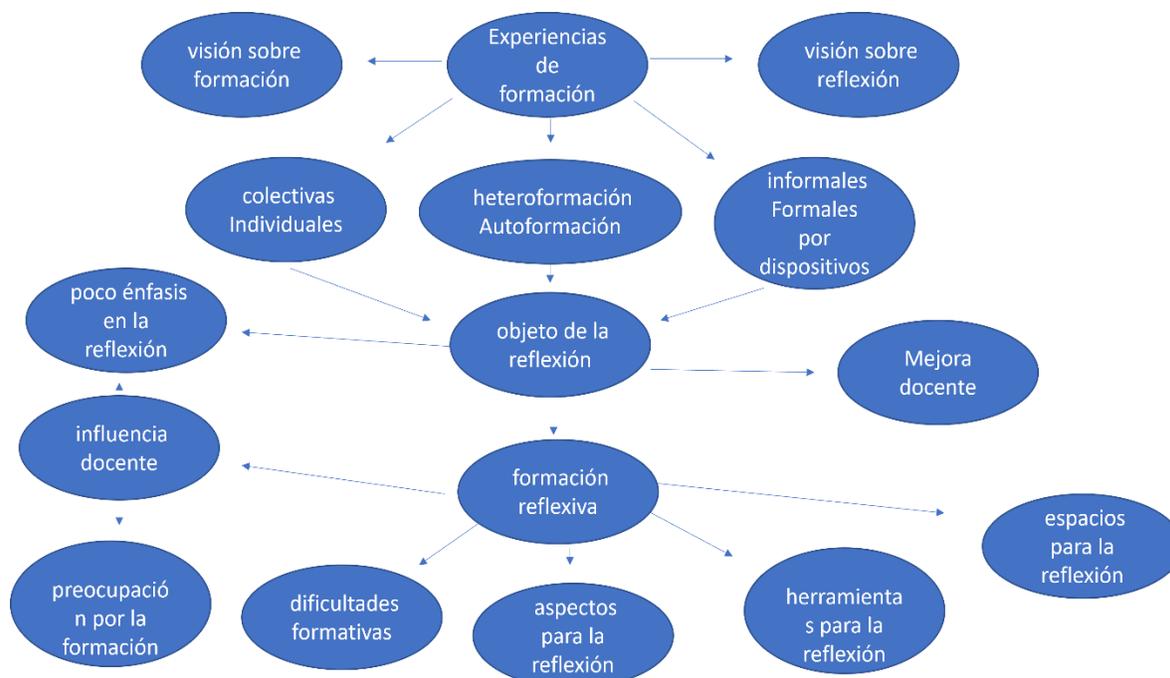
práctica y fines que se reconocen como de cumplimiento sin sentido pedagógico, fines que se alejan de la reflexión y el análisis de la práctica.

Todas estas formas y modos de la experiencia narrada se tejen en una red que camina de la conciencia hacia la inconciencia de la acción reflexiva, puesto que se reconoce que las experiencias de formación, tanto inicial como continua, permiten una expertiz que puede facilitar los procesos de comprensión de la práctica apoyados por la experiencia, no obstante, en ocasiones estas experiencias también caen en lo cotidiano y a decir de los docentes ya no se hace tan sistemático como al principio cayendo en lo que podría denominarse una práctica poco reflexiva, mediada por la cotidianeidad.

De allí que las cuestiones sobre las propias prácticas que se desarrollan en la cotidianidad pongan en duda si acaso o no se desarrolla una práctica reflexiva, o si bien solo se enseñe a reflexionar a los propios estudiantes normalistas sin que por ello la tengan que practicar ellos mismos.

Figura 3

Epistemología de la práctica reflexiva



4.2.1 Experiencias de formación reflexiva desde la formación escolar

Las experiencias de formación de los docentes parten de la formación escolar desde donde algunos docentes recuperan los conocimientos que adquirieron por el paso de la educación básica y media superior, al respecto, la maestra Cecilia recupera sus experiencias escolares para relatar sus formas de aprendizaje del análisis de la práctica, en ese sentido escribe “para iniciar este momento de reflexión me situaré en ese momento temporal del estudio de bachillerato donde ya se delineaba una primera manifestación del gusto e inclinación por la formación en docencia” (D:4, N1, P,3). Dichas experiencias no solo se relacionan con la experiencia personal, sino que también inciden de manera contundente las prácticas institucionales que se desarrollan dentro de la cultura escolar, pues la maestra lo relata de la siguiente forma

“la institución contribuyó en gran medida a mi elección profesional y a mi incipiente análisis personal de la práctica docente, por un lado, las actividades académicas en su mayoría reflejaban el trabajo arduo de los docentes, quienes en casi todas las asignaturas se alejaban de los enfoques tradicionales de enseñanza para dar paso a las estrategias dinámicas y problematizadoras en las que los alumnos teníamos el papel principal (D:4, N1, P,7).

Estas experiencias escolares fueron pieza fundamental no solo para la elección de la carrera docente sino que también influyeron en la formación reflexiva en donde se integran tanto los elementos de la propia personalidad y experiencias personales, como los elementos institucionales o culturas institucionales de dichos centros escolares, resulta pues interesante que las formas en cómo se desarrollan las prácticas en las escuelas de educación básica y media superior pueden influir en una formación reflexiva. Así se puede constatar en el siguiente fragmento del docente Aaron

“mis referentes de análisis de la práctica se remiten primeramente a mi aspecto personal, pues el recorrido desde niveles básicos me ayudó a ir conformando desde mis ideas qué era la docencia y cómo los múltiples factores convergen para articularse e incidir de una u otra manera” (D:10, N1, P,7).

La formación reflexiva que se recupera desde las experiencias de los docentes además se relaciona con las experiencias informales o de aproximación al campo laboral que en bastas ocasiones sucedieron en ese intersticio entre la formación escolar y la formación

inicial. Dichas prácticas se relacionan con la enseñanza, aunque no sucede en espacios formales institucionalizados escolarizados, puesto que se generan en espacios alternos o complementarios que suceden como experiencias de inducción a la práctica docente.

Al respecto el maestro Martín del área de educación física antes de su inducción a la carrera de educación física experimentó una serie de vivencias con relación al deporte como entrenador de diversas categorías, que a decir de su relato, contribuyeron a una formación como enseñante, al mismo tiempo que le permitieron formarse como profesional que pensaba en mejorar su práctica, según relata a continuación “esta experiencia me comprometía a estar constantemente reflexionando en lo que hacía como entrenador deportivo” (D:2, N1, P,12), experiencias que le exigían reconocer el compromiso asumido con la propia enseñanza y formación de personas desde la enseñanza del deporte, recurriendo a elementos como la planeación y reorientación de la misma de acuerdo con las necesidades que iba encontrando.

La maestra Cecilia reconoce que experimentó vivencias relacionadas con la formación empírica en su educación media superior previo a la formación docente, al comentar lo siguiente,

“tuve la oportunidad de pertenecer al comité académico estudiantil tanto del grupo como de la escuela, situación que me permitía estar de cerca en los procesos de organización institucional al lado de los directivos y docentes, quienes cuando había algún imprevisto para atender la clase nos solicitaban a algunos de los alumnos apoyar con la preparación y presentación de ciertos temas. Quiero señalar que estas situaciones de una forma u otra fueron orientando mi elección profesional” (D:4, N1, P,8).

En el mismo sentido, previo a la inducción de la formación de docentes, la maestra Cecilia tuvo la oportunidad de aproximarse a dicha tarea desde la participación en la dirección de algunos diplomados tal como se enuncia en el siguiente fragmento “se dio la posibilidad de participar como docente en algunos diplomados dentro de la Escuela Normal y con ello conjuntar la formación de profesores y el trabajo en la escuela primaria” (D:4, N1, P,15), esta experiencia de aproximación al campo laboral sucedió durante el ejercicio de la docencia a nivel primaria pero de alguna manera marca el parteaguas para inducirse hacia la formación de profesores.

Reconocer la experiencia previa desde la formación empírica como sujetos, implica también reconocer la esencia como personas, así para el maestro Aaron “nuestro aprender empírico desde lo personal es el inicio fundamentado para poder reconocer cómo es que hemos aprendido a analizar la práctica docente, eso siempre perdurará y de alguna manera u otra, saldrá a la luz” (D:10, N1, P,10).

Resulta importante resaltar como las experiencias de formación que sucedieron como aproximación al campo laboral definieron las trayectorias de los docentes, no solo como profesores, sino también como profesionales preocupados por la reflexión por la mejora de su acción frente a las tareas de la enseñanza, así se reconoce en el siguiente fragmento, donde el maestro Javier participa en actividades de enseñanza previo al culminar de sus estudios de licenciatura en el área de educación física, en ese sentido escribe “...espacios de recreación y deporte al desempeñarme como instructor de curso de verano y entrenador de atletismo en colegios en el nivel secundaria y media superior, fueron experiencias que me ayudaron a aprender sobre cómo puedo analizar la práctica” (D:6, N1, P,6).

Por otro lado, la maestra Nora al formarse en la universidad en la carrera de letras reconoce que las experiencias empíricas de aproximación al campo de la docencia le permitieron formarse como profesional, así lo menciona al decir que

“desde hace más de 15 años comencé mi acercamiento a la tarea docente, estaba en el octavo semestre de la carrera cuando se nos solicitó, en la licenciatura que yo cursaba, que debía ir a practicar a una primaria. El reto no sólo era verter los conocimientos sobre lengua y literatura, sino que los alumnos los recibiera y los aprehendiera” (D:7, N1, P,4).

Para el maestro Martín la experiencia empírica se reconoce como parteaguas para la comprensión de los contenidos revisados en la formación inicial tal como se muestra en el siguiente fragmento

“al ingresar a la carrera de educación física en la en aquel tiempo ENMAC, al poco tiempo me involucré con el equipo de baloncesto el cual tuve la oportunidad de entrenar por algún tiempo, esta actividad la consideraba vital como experiencia, ojo no como currículum, como experiencia porque yo encontraba un espacio para aprender, así que ahora mi formación y muchas de mis materias que cursaba en la licenciatura incluidas en ellas las de acercamiento a la práctica me parecían un tanto

entendibles porque partía de mi experiencia práctica previa para la comprensión” (D:2, N1, P,13).

En el mismo sentido el maestro Cruz reconoce que la formación empírica también influyó en su formación docente como se menciona a continuación, “desde la propia experiencia como estudiante de la Licenciatura en Educación Física; es cierto que antes de ello había vivido una faceta importante como entrenador de fútbol (sin formación), donde los conocimientos compartidos eran empíricos” (D:8, N1, P,2), estos conocimientos empíricos forman parte de los referentes y conocimientos previos que los docentes emplearon para dar sentido a su formación inicial, a partir de las tareas que de alguna manera ya se encaminaban hacia la enseñanza.

Estos estilos docentes también se vinculan con las experiencias de autoformación las cuales son referencias y guías para la formación reflexiva, así lo sostiene el maestro Martín al referir a su experiencia formativa como entrenador deportivo en donde resalta que reconocía la importancia de dedicar más tiempo a su formación del requerido por los cursos que recibía, señalando lo siguiente;

“otra de las grandes acciones que me ayudaron a transformarme como sujeto de la enseñanza fue la lectura, pues al reconocer que el poco tiempo dedicado a los cursos en dónde más que la enseñanza se orientaba a la evaluación, no era suficiente para comprender las teorías de los manuales, consideré vital la lectura de los documentos, libros, manuales, entre otros, esta habilidad creo que fue otro de los grandes factores que me permitieron construir una práctica reflexiva, aunque inicialmente desde el deporte” (D:2, N1, P,12).

El maestro Pedro reconoce que ante la necesidad de formar profesores con enfoques reflexivos habiéndose formado él con modelos anteriores fue necesario desarrollar procesos de autoformación y de co-formación, puesto que su proceso de enseñanza también se convirtió en un auténtico proceso de formación personal y profesional, así lo señala aludiendo a los nuevos marcos conceptuales de la práctica reflexiva, dice;

“...conceptos que adopto en un proceso complejo formando profesores con este enfoque, que a su vez fue para mí un proceso de autoformación. Es decir, me formé como profesor que hace análisis de la práctica docente de manera sistemática a la par

de mis primeros estudiantes que cursaban estos planes de estudio al final del Siglo XX y la primera década del siglo XXI” (D:5, N1, P,8).

En estos fragmentos recuperados de las narrativas de los docentes es trascendental resaltar la importancia de la experiencia como elemento que favorece los procesos de formación, la experiencia como ese caminar en el mundo de la docencia, la experiencia como ese transitar y recorrer las vivencias, y no como un acumular de conocimientos a través de los años. Las experiencias de autoformación, así como las experiencias empíricas de aproximación al campo laboral son sustento y sustrato de la formación reflexiva de los docentes, como marco de referencia de la formación inicial y continua, lo que indica que la formación de un docente reflexivo va más allá y más atrás de la formación inicial y trasciende los límites de la propia formación continua, lo que quiere decir que un profesor sigue aprendiendo a ser y a hacer docencia reflexiva a lo largo de toda su trayectoria.

4.2.2 Experiencias de formación reflexiva desde la formación inicial

Otro de los momentos importantes que se reconocen importantes en la formación reflexiva de los docentes es el paso por la formación inicial, desde donde los docentes reconocen que gran parte de las habilidades reflexivas las adquirieron en los propios procesos de este periodo de formación, al respecto la maestra Lourdes comenta;

“ubicando mi experiencia de aprendizaje sobre el análisis de mi práctica docente a partir de mi ingreso a la escuela normal, específicamente a la LEE y lo que implicaba como primer momento reconocer a la población que se atiende desde este campo educativo, recordé el acercamiento que desde las asignaturas de Laboratorio de Docencia nos promovían” (D:3, N1, P,1).

A decir de la maestra Lourdes la reflexión estuvo, al menos en el inicio, motivada por reconocer la diversidad ante las complejas demandas que caracterizan a la educación especial. Más adelante en su texto narrativo la maestra Lourdes reconoce lo siguiente;

“entendí que se requería algo más, comprendí lo importante que es conocer el grupo en el que realizaré mi actividad docente, al alumno, que era necesario recuperar información del mismo, como el número de alumnos su distribución en niños y niñas, alumnos atendidos por el servicio de educación especial y el motivo, en ese entonces recuperar las Necesidades Educativas Especiales que presentaban, (actualmente son

las BAP), además cómo trabajaba la maestra regular con el grupo, cómo daba indicaciones, etc., reconocer todo lo que me facilitaría el diseño y la respuesta educativa” (D:3, N1, P,3).

En tal sentido recupera la importancia de reflexionar para adquirir conciencia de la acción docente frente a la atención de los niños que requerían de una atención diversificada. Por otra parte, la maestra Cecilia Reconoce aspectos importantes que recupera de los estilos docentes al contrastar las teorías adquiridas en la formación inicial con las experiencias de prácticas en educación básica, al respecto escribe;

“ese devenir entre teoría y práctica me permitió identificar diversos estilos de enseñanza, cada uno con características particulares, si bien algunos me parecían más atractivos que otros, la perspectiva que cada docente integraba a su clase era determinante para lograr los aprendizajes con sus estudiantes” (D:4, N1, P,10).

Hechos que reconoce como aspectos que le permitieron una reflexión sobre los aspectos de la práctica para la mejora docente. Si bien, para la maestra Cecilia era importante reconocer aspectos de los docentes de educación básica como los estilos docentes, también reconoce un proceso formativo en habilidades reflexivas a lo largo de la carrera, de acuerdo con el siguiente fragmento.

“se transitó de la observación a la práctica docente y fue ahí cuando se tuvieron los primeros indicios de reflexión sobre cómo y qué analizar de la práctica realizada en las escuelas primarias, era claro que al inicio la principal problemática era el control de grupo, la disciplina en aquellos contextos urbanos donde el número de niños era mucho mayor. Si bien había una planeación previa con el diseño de material didáctico a veces una multiplicidad de situaciones escolares y sociales afectaban su aplicación y desarrollo eficiente” (D:4, N1, P,11).

Es posible encontrar elementos nodales que dan cuenta de cómo la epistemología de la práctica se comenzaba a integrar desde la complejidad, reconociendo que no era suficiente con adquirir algunos elementos, conceptos, teorías y técnicas para poder desarrollar las clases, en tal sentido se reconoce que más allá de la configuración técnica de la docencia se requería de un profesional con habilidades reflexivas que pudiera afrontar las complejidades siempre cambiantes de la práctica docente.

Para el maestro Javier la formación con otros planes de estudio que tenían como eje la formación de profesor investigador no se centraba en la formación de un profesor reflexivo, no obstante, reconoce que se adquirieron algunas herramientas que se encaminaban hacia este enfoque, así lo relata en las siguientes líneas;

“si bien, no recuerdo que en la normal nos enseñaran de manera sistemática técnica o formal a analizar la práctica docente, sí se nos enseñó a reconocer algunas limitantes o dificultades que uno tiene que enfrentar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, sin ser tan formal o muy específico en análisis de la práctica, sí nos preocupábamos por mejorar lo que hacíamos en el aula” (D:5, N1, P,6).

De forma alguna el maestro Javier reconoce que, aunque no era el centro de su formación inicial el “practicante reflexivo”, sí existía una intención de mejorar las acciones docentes, reconociendo la importancia que tuvo la formación inicial para la configuración del profesional de la educación.

Para el maestro Cruz el paso por la escuela normal desde el área de educación física le permitió comprender las características de los distintos niveles, en sus palabras escribe;

“es necesario mencionar la importancia de mis primeras prácticas como estudiante de la LEF, no recuerdo el semestre, pero sé que fue en segundo año bajo la tutela del maestro Alejandro Barajas (un docente admirable como la mayoría de los que me formaron); se hacía saber los niveles de práctica de educación básica de acuerdo a una mejor formación” (D:8, N1, P,3).

Otra de las experiencias que refiere a lo importante que fue el paso por la normal para la formación reflexiva es la que a continuación relata el docente Aaron;

“la Escuela Normal fue mi única opción, eso reflejaba mi decisión clara, el proceso de ingreso llegó a provocar algo de estrés y preocupación, llegar a una institución tan importante y con amplio prestigio me motivaba a no claudicar. Mi desarrollo inicial en la Licenciatura me permitió que de manera periódica fuera aprendiendo lo que es analizar la práctica desde los cursos de acercamiento a la práctica escolar” (D:10, N1, P,6).

Para el maestro Aaron la formación inicial es un parteaguas, no solo la teoría sino la propia práctica, son reconocidas como aspectos que le brindó este periodo de formación, no obstante, no asume una postura totalitaria, puesto que también reconoce una dimensión

personal que tiene que ver con las experiencias previas al ingreso a la normal que lo llevaron a tomar la decisión de la elección de la docencia, al respecto menciona;

“identifico que mi formación inicial en la Escuela Normal forjó teórica y prácticamente mi aprendizaje sobre el análisis de la práctica, la fue llevando por un proceso de inserción clara y objetiva en donde mi dimensión personal ha formado parte y el desarrollo obtenido se debe a la fusión de ambas, considero que mi referencia ha sido el querer ser docente y ejecutarlo con todo lo que implica y requiere” (D:10, N1, P,9).

La formación reflexiva es tan compleja como la propia carrera docente, como se observa en los relatos, existen elementos que si bien son coincidentes también marcan ciertas particularidades enfáticas, en donde para unos la formación empírica es un parteaguas importante sin dejar de reconocer la importancia de la formación inicial, y para otros la formación inicial representa la máxima en la formación reflexiva sin restar importancia a las experiencias empíricas y personales de formación. Los caminos de la formación son diversos, en ocasiones coincidentes y en ocasiones diferentes, pero siempre en la posibilidad de llegar a aproximarse a la mejora docente por medio de la práctica reflexiva.

4.2.3 Experiencias de formación reflexiva en el ejercicio docente

El proceso de la formación reflexiva tiene varias etapas experienciales que, sin el ánimo de pensarlas como inflexibles, coinciden en varios de los relatos de los docentes, así parece ocurrir un proceso que parte de las experiencias escolares, aproximándose a las experiencias empíricas de aproximación al campo, definiéndose con mayor claridad en la formación inicial y madurando en la formación en el servicio al insertarse en educación básica, no obstante existe un momento que permite reafirmar el compromiso de la formación reflexiva que tiene que ver con las experiencias de inducción a laborar en la normal, las cuales a decir de los docentes exigen un metaanálisis en cuanto a los procesos reflexivos de las prácticas, puesto que ahora no solo hay que analizar la propia práctica, sino que también es menester dirigir procesos formativos para inducir en estas prácticas reflexivas a otros.

Para la maestra Cecilia algunas experiencias que le permitieron seguir formándose luego de egresar de la licenciatura, son las siguientes;

“la inserción al campo laboral, en donde las primeras escuelas primarias me enfrentaron a problemáticas y actividades que iban más allá del dominio conceptual disciplinar, didáctico y pedagógico, el trabajo con los padres de familia, el desarrollo de acciones administrativas, pero sobre todo la relación constante con los niños, me permitieron aprehender más sobre la importancia e impacto que tiene la profesión del docente” (D:4, N1, P,13).

A partir de las concepciones sobre la docencia y el contraste permanente con las necesidades de los contextos educativos, la formación reflexiva se amplía y se transita hacia una epistemología flexible e inacabada de la práctica y de las prácticas para el análisis de ésta.

La formación continua recupera experiencias empíricas que son adquiridas desde la propia práctica, es decir la empiria no solo tiene un papel fundamental previo y durante la formación inicial, sino también al momento del ejercicio profesional de la docencia el sujeto continúa poniendo en las propias experiencias no solo de desarrollar sus sesiones sino desde diversas tareas en las que se involucran los profesores, así se comenta en el siguiente fragmento:

“Tengo la satisfacción, por azares del destino, de haber formado parte del equipo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP que diseñó algunas de las asignaturas del Plan de estudios 1999 de la formación docente inicial de profesores de secundaria, con las asignaturas de Observación de la Práctica Docente II, III y IV entre otras, además de trabajar conjuntamente en los Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante 7º y 8º semestre, así como la Guía de Taller del Diseño de Propuestas didácticas y Análisis del Trabajo Docente. Lo que sin duda me permitió profundizar en el aspecto de la práctica docente y su propio análisis” (D:5, N1, P,10)

Para el maestro Pedro, estas experiencias resultaron de gran valor formativo en la perspectiva reflexiva puesto que su formación inicial no consideraba dichas prácticas según nos comenta en el relato siguiente “aún y cuando fui formado inicialmente con el Plan de estudios 1984, el que verdaderamente me formó, en la práctica y en condiciones reales, fue el Plan 1999 con un enfoque centrado en el alumno” (D:5, N1, P,13). Al referirse a la formación reflexiva reconoce que se formó a la par que sus estudiantes normalistas, en una

experiencia de co-formación que de una u otra manera también ha sido reconocida por otros docentes.

Así mismo este continuo como proceso de formación reflexiva en la formación en el servicio se enuncia trascendente al momento del ingreso a laborar en la escuela normal, en donde el compromiso ya no solo de asumir la mejora de la práctica desde un plano personal sino ahora desde el compromiso de formar a los próximos docentes implica un proceso permanente y concienzudo de reflexiones sobre el quehacer docente. A decir de la maestra Lourdes;

“a un año de egresar de la Escuela Normal recibo la invitación para regresar a mi Alma Mater a trabajar en la LEE, esto abrió un parteaguas en mí, no es lo mismo aprender para uno mismo y a partir de ahí enseñar a otro, que formar a los futuros docentes en un campo disciplinar como la EE” (D:3, N1, P,7).

Por otra parte, la relación entre la formación empírica y la formación inicial y continua le permitieron al maestro Alán integrarse al trabajo docente desde la formación de profesores desde donde se coincide con el importante compromiso que se debe asumir ante esta acción no menor de la formación de profesores, así lo argumenta en las siguientes líneas.

“Hace un par de años aproximadamente, se me dio la oportunidad de enseñar boxeo a algunos estudiantes de educación física en la escuela normal, quiero mencionar que este aspecto me llevó a desarrollar dicha acción con mayor responsabilidad, respecto a que debía adentrarme más a la formación de aspectos que están ligados no solo a la preparación física” (D:9 N1, P,13).

Las experiencias colectivas de formación son de trascendencia en los procesos de la formación reflexiva, así lo denota la maestra Cecilia en el siguiente fragmento respondiendo a la pregunta ¿Cómo aprendí a analizar mis prácticas?

“inicialmente fue de manera empírica, pero paulatinamente se volvió más sistematizada con la reflexión colaborativa entre los maestros de las asignaturas de práctica docente y el resto de los compañeros, al compartir de manera conjunta todas las dificultades y logros derivados de las jornadas de práctica me daba cuenta que, la profesión se encuentra llena de matices y situaciones de índole diverso” (D:4, N1, P,12).

La formación reflexiva encuentra su base en los saberes previos y rudimentarios sobre la enseñanza y poco a poco transita hacia la profesionalización con prácticas más sistematizadas al amparo de saberes disciplinares, profesionales y didácticos, los cuales son incorporados desde la formación inicial pero corporizados hasta la formación continua temprana y tardía.

4.3 Visiones y cosmovisiones sobre la formación y la reflexión de la práctica docente

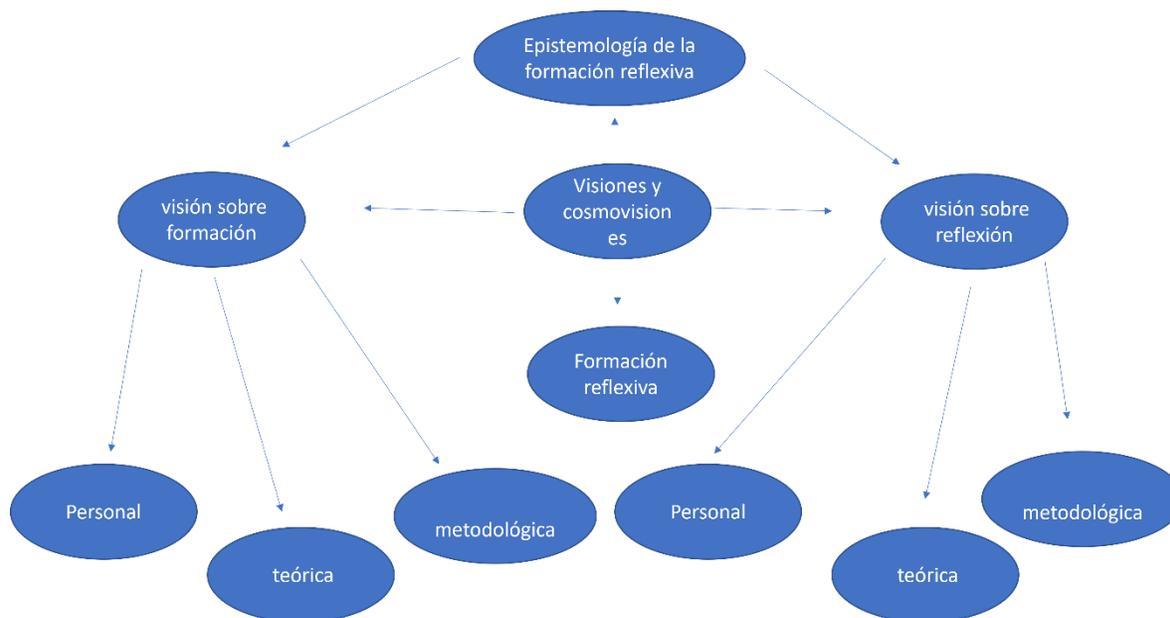
La epistemología de la práctica reflexiva se estructura no solo a partir de las prácticas del análisis que los docentes desarrollan, sino también de las formas de pensar sobre la reflexión y los modos de entender la propia formación docente. Es por ello, que desde los relatos narrativos se recuperan las visiones sobre estos dos aspectos que ayudan a vislumbrar las maneras en que es comprendida la propia práctica reflexiva.

Entendiendo por visiones a las construcciones de entendimiento que los sujetos tienen desde un plano personal sobre el mundo donde viven y desde la posición dinámica que ocupan en él, desde la propia acción experiencia que les permite situarse en referencia del contexto. Mientras que por cosmovisión proponemos una construcción sociológica (colectiva) de sentidos para comprender con coherencia el mundo desde la acción construida en la colectividad que permite tomar conciencia y decisiones para transitar desde la experiencia.

Para este análisis es necesario distinguir que de la categoría visiones y cosmovisiones docentes, se desprenden dos subcategorías que son las visiones sobre la formación y las cosmovisiones sobre la reflexión, donde cada una de estas se organizan en tres aspectos, el personal, el teórico y el metodológico, esta propuesta esquemática permite comprender los modos en que son entendidos los procesos del análisis de la práctica desde la perspectiva de la reflexividad.

Figura 4

Visiones y cosmovisiones sobre la formación y la reflexión docente



Dos aspectos importantes que contribuyen a la comprensión de la epistemología de la práctica reflexiva se encuentran en las visiones que de la formación y de la reflexión tienen los docentes que participan del estudio, dichas visiones dejan entrever cuáles son no solo las formas de comprensión, sino las formas de acción de dichas prácticas.

4.3.1 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión personal

A decir de la formación docente en la perspectiva reflexiva, desde la visión personal de los docentes, se relaciona con aspectos de la vida personal y profesional del sujeto docente, así lo relata el maestro Martín al escribir lo siguiente;

“cuando me refiero a las experiencias de análisis de la práctica considero que no podemos limitarnos a las acciones o praxis profesionales, puesto que esas acciones no existen en absoluto aisladas de las otras esferas de desarrollo humano, así pues, parto de reconocer que muchas de las prácticas sociales las he podido construir a partir de otras experiencias que se relacionan con tareas de enseñanza o incluso de instrucción no directiva” (D:2, N1, P,17).

En el mismo sentido la maestra Lourdes coincide al relatar;

“las experiencias vividas me han permitido explicar y argumentar mi práctica, donde las decisiones tomadas van de la mano de mi historia personal de vida y el trayecto profesional que desde que decidí ingresar a la escuela normal a estudiar la LEE, el primer año de servicio, mi ingreso como docente formal a la EN, etc., ha definido mi estilo docente el cual sigo tratando de modificar, pero sin perder mi esencia” (D:3, N1, P,9).

Es evidente que para los profesores la práctica docente se vincula de manera importante con las experiencias personales que les han formado como sujetos y se continúan con las experiencias formales de la formación docente.

Estas visiones reconocen que la construcción de la docencia como práctica educativa es compleja y constantemente cambiante, puesto que las propias experiencias permiten modificar las formas de pensar y sobre todo del actuar docente, así se puede evidenciar en el siguiente fragmento;

“cuando se propone hablar sobre la experiencia y práctica docente es, considero, fundamental reflexionar en torno a la concepción de qué es ‘ser docente’. Desde mi propia cavilación, la enseñanza es una de las actividades más complejas que hay. La importancia del docente va, desde un nivel social, a partir de la mira extrínseca, como en un nivel académico, desde una perspectiva intrínseca” (D:7, N1, P,2).

Dicha complejidad se encuentra nuevamente configurada por una dimensión profesional que se relaciona con la académica y con una dimensión social que parte de aspectos personales.

Para el maestro Aaron las visiones son cambiantes y dependen de las experiencias reflexivas que se desarrollen en las distintas etapas de la formación, al respecto relata que “estas nociones han evolucionado y mutado, en algunos aspectos de manera periódica y otras, desde lo radical” (D:10, N2, P,1), esta forma de reconocer la transición sobre las nociones de formación permite un adquirir de consciencia sobre la práctica reflexiva que para la maestra Nora resulta de vital importancia;

“como formadores de futuros docentes, el crear una conciencia reflexiva en torno a este aspecto, es fundamental para propiciar profesores con un pensamiento crítico, (...). Esto es, maestros que cuestionen sus acciones continuamente y no den todo por

hecho; sino que se pregunten y, a partir de esto, se actualicen y optimicen su propia tarea” (D:7, N2, P,5).

Resulta interesante revisar estas visiones personales que para los docentes de la escuela normal representan los modos de entender la práctica reflexiva y los sustentos de las propias acciones al respecto.

4.3.2 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión teórica

Las perspectivas de la formación se vinculan con las distintas etapas del proceso de la formación en donde las experiencias previas al ingreso de la carrera, durante la carrera y el propio momento de egreso ofrecen visiones distintas que se van integrando como nuevas realidades comprendidas de la docencia, tal como lo menciona el maestro Javier en el siguiente relato;

“al ingresar a la escuela normal conforme pasaron los semestres en la formación si hubo cambios radicales de percepción sobre lo que es educación física, ya que prevalece en la mayoría que ingresa a estudiar en esta licenciatura una percepción enfocada a la práctica deportiva, sin embargo, en los primeros semestres uno se da cuenta que abarca aspectos mucho más globales en relación con el desarrollo integral y formativo de los alumnos de educación básica” (D:6, N1, P,4).

Estas visiones sobre la formación reflexiva se distancian de otras visiones que desde la formación inicial se gestaron en dichos procesos. En esa dirección argumenta el maestro Pedro al relatar;

“se nos ‘enseñaba’ a ser docentes investigadores, aspecto que así señalaba en Plan de estudios 1984, que, a decir verdad, sólo egresábamos con el grado de licenciatura, sin ser investigadores y con mucho más que aprender en lo que sería mi trabajo real en la educación básica” (D:5, N1, P,5).

Entre el reconocimiento y el desconocimiento que se tenía de la propia tarea docente los profesores transitaron por un proceso formativo que les permitió desplazarse entre lo habitual y lo reflexivo acercándose a la mejora docente.

Comprender cómo se integra desde los conceptos y constructos teóricos la formación reflexiva implica recuperar las ideas que se manifiestan en las narrativas no solo en cuanto a las percepciones del antes y después sobre lo que implica ser docente en cada una de las

licenciaturas, sino también en cuanto a las acciones que justifican y sustentan el quehacer reflexivo del docente.

El maestro Martín parte de la experiencia que le ha permitido situarse como sujeto sociohistórico, a decir en sus palabras escribe "...puedo decir que escribir-me o escribir sobre mí, me ha permitido encontrarme, ubicarme y entenderme como proceso sociohistórico, como sujeto que se construye pero también se deconstruye en la experiencia y la escritura" (D:2, N1, P,17), en el mismo sentido el maestro Aaron narra "me asumo como un sujeto influenciado en gran medida por mi contexto inmediato, por las personas que han coincidido y aportado una forma diferente de ver las cosas. El contexto ha sido relevante para ahora poder hacer esa retrospectiva" (D:10, N1, P,8).

Estas visiones reconocen la importancia de la formación en un contexto que influye en los modos de ser, hacer y pensar sobre la práctica docente y sobre las formas de comprender la formación reflexiva. En ese sentido, para los maestros la formación docente mantiene un estrecho vínculo con las habilidades reflexivas, puesto que desde sus posiciones un docente efectivo es aquel que cuestiona su hacer y busca la mejora constante.

En ese sentido, la maestra Lourdes señala;

"asumo qué, para ser un buen docente se requiere reflexionar y analizar la práctica educativa porque esta implica, trabajar con la heterogeneidad, la diversidad de intereses, actitudes, inquietudes de los estudiantes y las formas de aprendizaje con el objeto de potencializar las capacidades y habilidades de quien aprende" (D:3, N2, P,5).

La maestra Nora sostiene que es necesario definir el concepto de práctica educativa, la cual define como; "...una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los sucesos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos" (D:7, N2, P,2), para ella, no puede limitarse al concepto de instrucción puesto que integra los procesos educativos que suceden en el aula y lo que pasa antes y después como procesos reflexivos. Estos aspectos de la práctica que se recuperan en los anteriores fragmentos encuentran su génesis en las habilidades reflexivas que son necesarias para reconocer aspectos particulares de los contextos atendiendo las necesidades de los educandos.

De acuerdo con la maestra Lourdes "Un buen docente no se define solamente por su saber o sus competencias, sino esencialmente por aportar pautas de reflexión para pensar y

actuar sobre las relaciones entre el sujeto y su entorno social” (D:3, N2, P,9), dichas pautas para la reflexión inciden en la consciencia que el docente hace de su labor al relacionarse con los sujetos del aprendizaje.

4.3.3 Visiones sobre la formación docente desde la dimensión metodológica

Referirse a los aspectos metodológicos desde las visiones que se asoman en los relatos implica reconocer que la práctica docente desde la perspectiva reflexiva sucede en un continuo y para la formación docente se vuelve una actividad sustantiva, tal como lo relata el maestro Pedro en el siguiente fragmento;

“el análisis de la práctica docente como una actividad permanente, se puede aludir que ésta es una actividad cotidiana e inherente al servicio profesional y en nuestro caso una actividad sustantiva en la formación de profesores no deja de ser una experiencia personal que día a día nos proporciona nuevos aprendizajes con nuevas lecturas o referentes teóricos y la satisfacción de lograr nuevas prácticas” (D:5, N2, P,6).

Se reconoce que el análisis es inherente a la propia práctica docente, puesto que ofrece un continuo aprender de la experiencia, no obstante, no basta con ejercer la docencia para ser profesional reflexivo. En el mismo sentido la maestra Nora escribe;

“el continuo análisis de la práctica es un referente no sólo de mi praxis sino de cómo se percibe ésta desde la visión del alumno. Cuando no hay una reflexión, no está presente, desde mi perspectiva, el sentido de mejora. Por esta razón, dentro de todo proceso de enseñanza aprendizaje se debe priorizar el análisis de la práctica. Así como la concientización de que como maestros tenemos la responsabilidad de reflexionar en torno a nuestro accionar” (D:7, N2, P,1).

Dicho proceso de enseñanza implica siempre una consciencia del sujeto que enseña con intenciones de mejorar sus experiencias de la práctica, que no pueden ser inconscientes o dadas por hecho desde la acción de pensar.

Aunado a la dinámica continua del análisis que se implica en la práctica docente aparece otro aspecto relevante que ayuda a desvelar la epistemología de la práctica reflexiva que sostienen los docentes de la escuela normal, este aspecto es el de la complejidad, puesto que en algunos de los fragmentos se reconoce que la práctica docente al ser una actividad

compleja requiere permanentemente de la reflexión, así lo relata el maestro Alan al mencionar que la práctica docente la percibe como;

“...un tejido complejo donde múltiples relaciones se desarrollan y que la reflexión puede estar en esos lazos que se desarrolla en la práctica de lo cotidiano, y con esto me refiero, a la reflexión en, durante y para la práctica, y que son difíciles de desenmarañar sin referentes previos a la práctica docente” (D:9, N2, P,4).

En ese sentido se reconoce que la práctica no puede ser entendida desde un paradigma de la simplicidad o de la acción cotidiana inercial, puesto que

“la práctica no es lineal, sino cambiante, pero además cada suceso ya sea referido a la enseñanza, al aprendizaje, a la organización, a la gestión, a las normatividad y a los significados que cada sujeto le da a la práctica, es que se busca hacer reflexión y análisis de la práctica, es decir en un complejo de sentidos y significados desde los significantes que le da cada sujeto al antes, durante y después de la práctica en relación a lo que el resto del grupo le agrega a su reflexión desde esos elementos” (D:9, N2, P,8).

Este antes, durante y después de la práctica adquiere diferentes connotaciones que se enriquecen con las propias experiencias de los sujetos de la enseñanza, así pues, reconocer la propia práctica implica recuperar los sentidos, significados y significantes en un complejo de acciones, y pensamientos que sostienen dichas acciones, de allí la imperiosa necesidad de la reflexión para la comprensión y la mejora de la práctica.

4.3.4 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión personal

Respecto de las visiones y cosmovisiones que se asumen en torno a la reflexión de la práctica desde la dimensión personal de los docentes, se reconoce que la reflexión no puede ser solo un proceso en lo individual, puesto que la colegialidad se presenta como una oportunidad de transitar hacia la objetividad de las acciones e interpretaciones que se hacen de ella. En tal sentido, la maestra Cecilia narra;

“tanto desde lo individual como en lo colectivo, la praxis del formador de formadores implica el análisis constante de su práctica, la mirada hacía sí mismo y hacia el otro en ese proceso de revisión, me ha llevado a encontrar nuevas y mejores alternativas

que hacen de la realidad observada la pertinencia de cuestionar sobre el orden de las cosas existentes y examinar las modificaciones apropiadas hacia lo existente y lo posible” (D:4, N2, P,9).

Así, la mirada del otro se vuelve un aspecto fundamental que permite pasar de lo existente a lo posible, objetivando las cosmovisiones que de la práctica se hacen. Así mismo el maestro Martín coincide afirmando que;

“esta cualidad de colegialidad es desde mi punto de vista una de las condiciones de mayor relevancia en los procesos reflexivos puesto que implica salir del aula o patio escolar dispuesto a la confronta de ideas, abierto y receptivo a nuevos planteamientos que son más que construcciones del otro que me aporta, construcciones generadas en la colegialidad, puesto que cuando alguien me aporta o me propone nuevas visiones, no se asume o acepta en abstracto sus palabras o ideas, sino que se ponen en diálogo y generan nuevas formas interpretativas de la realidad” (D:2, N2, P,6).

Estas nuevas interpretaciones de la realidad cobran fuerza al provenir de los otros que comparten tareas docentes y que desde esas experiencias son capaces de ofrecer una opinión sobre el colega, intentando nuevas interpretaciones y respuestas a los problemas de la práctica.

Es posible recuperar las ideas que mencionan los docentes en cuanto a los instrumentos y herramientas que se emplean para la reflexión, al respecto el maestro Pedro comenta;

“el análisis de la práctica docente, forma parte esencial de mi vida profesional, con casi treinta años de servicio como educador y de ellos veintiséis como formador de profesores, el análisis se hace algo cotidiano; quizás de manera no tan sistemática como años atrás, sin embargo cuando se requiere uno recurre a los instrumentos y referentes para profundizar en algunos puntos o bien teorizar y encontrar algunas explicaciones sobre los resultados educativos que tenemos con los estudiantes al aplicar ciertos contenidos o estrategias” (D:5, N2, P,2).

Cabe resaltar cómo se refiere a la sistematización que se emplea a partir de la experiencia, en donde al principio puede ser muy minuciosa, pero al pasar de los años la práctica permite un proceso más fluido, tal como lo apunta el maestro Javier “el análisis de la práctica constituye una fase trascendental en la mejora de la enseñanza. El análisis de la

práctica conforme avanza la experiencia docente se tiende a encontrar mejores mecanismos” (D:6, N2, P,1).

En el mismo sentido la maestra Lourdes comenta que es fundamental reconocer que “no hay instrumentos buenos o malos para registrar el quehacer docente, la valoración dependerá de cómo asumimos dentro de nuestro quehacer el diseño, aplicación y uso de éstos” (D:3, N2, P,3), en ese sentido, el empleo de dichos instrumentos mejora con la experiencia, puesto que es ésta la que permite corporizar el saber permitiendo un fluir de la acción docente con mayor inteligencia y eficacia.

4.3.5 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión teórica

La configuración de la epistemología de la practica reflexiva se apoya de las visiones que desde los aspectos teóricos se mencionan en los relatos de la experiencia docente, así aparecen visiones que permiten comprender las formas en cómo se asumen los procesos reflexivos. Para el maestro Martín es importante distinguir entre reflexionar y otros aspectos del pensamiento, al respecto escribe “distinguir que no todo pensamiento es reflexivo o analítico desde la perspectiva profesional, puesto que estas acciones implican un proceder cualitativo que orienta y reorienta las acciones que emanan de los propios procesos de la práctica” (D:2, N2, P,3).

La maestra Cecilia coincide al asumir que la reflexión implica procesos específicos formales de acuerdo con las siguientes líneas;

“el análisis de la práctica constituye una reflexión que implícita o explícitamente se deriva de una orientación formal que va más allá de una revisión o cuestión empírica, a cada elemento de análisis subyace cierta mirada reflexiva con un objeto de análisis previamente identificado, el hacer y el saber en la praxis derivan de ciertos conceptos teóricos que lo orientan, en ese sentido confluyen en un momento dado las tareas prescritas y las actividades que se llevan a cabo directamente en el entorno educativo” (D:4, N2, P,1).

Es interesante cómo desde la prescripción de las tareas para el análisis se parte hacia la acción profesional de elección de las acciones y prácticas, puesto que para el profesional

reflexivo nada está definido, sino al contrario existe un mundo por definir, en el cual es necesario una toma de decisiones continua por medio de la acción reflexiva.

En este continuo de decisiones, no obstante, se echa mano de los referentes previos, que, desde la experiencia escolar, personal, de formación inicial y continua se incorpora al saber docente. Al respecto la maestra Cecilia escribe lo siguiente aludiendo a su formación inicial;

“para el análisis de mi práctica se considera un marco epistemológico de referencia pero también un marco didáctico, el primero de ellos tiende a la revisión del dominio disciplinar que se inscribe dentro del quehacer docente, todos aquellos conceptos y nociones que desde la disciplina deben dominarse para el desarrollo de la práctica cotidiana en los grupos de trabajo y que constituyen el saber sabio socialmente estructurado” (D:4, N2, P,5).

Por otro lado, el marco didáctico representa;

“...el principal soporte para el análisis de la práctica, ello en tanto de manera explícita muestra los momentos o fases de desarrollo en los que se lleva a cabo la práctica docente y que permiten en conjunto identificar cómo se estudia una cuestión particular y por ende como enseñar a enseñar esa cuestión, de manera particular el análisis de la práctica que llevo a cabo parte de la revisión entre lo genérico y lo específico, las cuestiones planteadas desde el saber a enseñar en los planes y programas de estudio pero sobre todo los alcances en el saber enseñado” (D:4, N2, P,6).

Los saberes del docente que se requieren para una práctica reflexionada se integran desde los conocimientos disciplinares y profesionales, asumiendo que no es lo mismo reflexionar bajo una práctica en el campo disciplinar de la educación especial, que desde la educación primaria, puesto que se reconoce que cada disciplina en particular tiene sus propios elementos didácticos que la hace única y que solo puede ser comprendida por quienes comparten dichas prácticas, al respecto se puede ejemplificar sobre lo que implicaría el control de grupo bajo la educación física en donde los niños podrían estar dispersos por un área abierta y lo que se podría entender por control de grupo desde un aula bajo la asignatura de matemáticas.

Estos marcos epistemológicos y didácticos encuentran su génesis desde las experiencias diversas que sobre la enseñanza han adquirido en un sentido inacabado de manera permanente, en ese sentido se asumen elementos tanto objetivos como subjetivos sobre las prácticas para el análisis, así lo menciona el maestro Javier en el siguiente fragmento;

“se puede considerar el análisis de la práctica como un proceso dinámico conjugando tanto elementos objetivos como subjetivos, ya que la labor docente por su práctica de carácter humano, es necesario rescatar la forma en cómo avanzan en sus aprendizajes los alumnos y la forma en que el docente adopta un sinnúmero de comportamientos que se adapten a las situaciones reales de trabajo con la finalidad de que su atención sea efectiva para los alumnos, y todo esto se rescata a partir del análisis de la práctica” (D:6, N2, P,5).

En tal dirección, el papel que la práctica reflexiva ofrece es el de transitar de la subjetividad del sujeto docente, hacia la objetividad que se asume desde la colegialidad o la puesta en común de las interpretaciones de la práctica que permite aproximarse al saber o bien a nuevas interpretaciones de éste, frente a la constante de cambio de los diversos contextos.

Reconocer que el análisis de la práctica es una actividad inherente al quehacer docente, implica no solo que los docentes la desarrollen de manera personal, sino también que se preocupen por el cómo dirigir procesos de reflexión con sus estudiantes, en tal sentido, el maestro Pedro percibe el análisis de la práctica “desde tres perspectivas, la primera como una actividad cotidiana e inherente al servicio profesional, dos como una actividad de enseñanza en la formación inicial de profesores y tres como una actividad de aprendizaje permanente” (D:5, N2, P,1).

La configuración de la cosmovisión sobre la reflexión conlleva un proceso subjetivo que se dirige hacia la epistemología de la practica reflexiva, así lo sostiene la maestra Cecilia en el fragmento siguiente;

“el proceso de análisis de la práctica parte desde mi experiencia en un análisis subjetivo pero también instrumental que deriva de la revisión intrínseca en el logro de los objetivos y de aquellas consideraciones teóricas y perspectivas epistemológicas

que desde la formación profesional se han construido en los diferentes espacios de participación y reflexión escolar” (D:4, N2, P,2).

El papel de la experiencia en los procesos de reflexión juega un papel fundamental, puesto que se le adjudica un lugar en el saber profesional, no obstante, la reflexión camina hacia una sistematización que marca la diferencia entre un docente que piensa sobre su práctica y otro que se asume como un profesional reflexivo, considerando aspectos profesionales del quehacer docente desde la perspectiva reflexiva, bajo tareas sistemáticas, continuas y rigurosas sobre su labor.

4.3.6 Visiones y cosmovisiones sobre el proceso de reflexión de la práctica desde la dimensión metodológica

Si bien, en los fragmentos del apartado anterior se reconocen los aspectos teóricos sobre el análisis de la práctica incidiendo en la teoría de la experiencia y del saber disciplinar y profesional de la docencia, es importante recuperar que este análisis sistemático y permanente se asume como un proceso metodológico abierto. Es decir, un proceso que cada docente asume desde su propia experiencia, pero que implica la rigurosidad en el proceso, así para la maestra Lourdes “el análisis de la práctica es un proceso continuo y permanente, que todo docente debe asumir como parte de su quehacer educativo, cada experiencia docente es una nueva oportunidad de mejora y reforzamiento profesional” (D:3, N2, P,10).

Este posicionamiento evidencia que pese a la importancia que se asume sobre la práctica reflexiva en el ejercicio docente, no representa un fin, sino un medio que permite alcanzar la profesionalización y/o la mejora docente;

“de allí el énfasis en el concepto de procesos, puesto que estas acciones cognitivas que el sujeto despliega en su quehacer como docente tienen fundamento en la sistematización y en la secuencialidad, pero alejada de la forma y la estructura predefinida. Más bien se inscribe en un modo de actuar o proceder que se sujeta a las cualidades del sujeto que analiza, sin que ello implique una reducción de la exigencia o del rigor reflexivo que puedan generarse” (D:2, N2, P,2).

Este proceso del que se habla representa una complejidad que pocas veces se muestra con claridad, en tal sentido “El proceso de analizar las prácticas es complejo y difuso como la misma práctica; cuando se brinda el espacio para esta actividad es común como la charla

se puede ir por distintas vertientes” (D:8, N2, P,2), de allí la importancia de la reflexión, dado el proceso inductivo al que se orienta dicho proceso metódico que permite ir clarificando los propios aspectos sobre los cuales es conveniente reflexionar.

Sin embargo, la práctica reflexiva no es algo que se desarrolle por el solo hecho de ejercer la docencia, implica compromiso y conciencia frente al trabajo profesional, así;

“la práctica docente representa un reto intelectual de gran compromiso y una responsabilidad humana y social de la mayor trascendencia para la formación de las nuevas generaciones, porque la docencia es una actividad dinámica, reflexiva, de interacción entre maestros y alumnos, no se limita solo a la enseñanza, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar en el salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (D:3, N2, P,8).

Dicho proceso dinámico va más allá de la enseñanza y transmisión del saber, puesto que asume el compromiso de la formación del individuo, de allí la importancia de considerar el antes, durante y después de la enseñanza, en ese sentido el maestro Alan relata;

“es complejo voltear a ver el análisis de la práctica sin saber dónde estoy parado, es por ello que, en palabras llanas, pienso el análisis de la práctica desde tres momentos diferentes: el antes, el durante y el después de la práctica y para lo cual se entrelazan elementos de la reflexión” (D:9, N2, P,1).

Este análisis de la práctica en distintos momentos permite pasar a un momento personal y uno posterior de manera colectiva con la intención de reducir las subjetividades, así se sostiene en el fragmento siguiente;

“pienso el análisis de la práctica en base a un antes, un durante y un después de las jornadas de práctica, para posteriormente hilar todos los elementos en una triangulación que lleve de lo particular a lo complejo en un trabajo conjunto con los estudiantes que reflexionen su práctica en un complejo de significados y desde diferentes aristas o categorías de análisis” (D:9, N2, P,8).

Para el maestro Martín existen dos procesos que son necesarios para el proceso de la reflexión, el primero de ellos requiere de un análisis de manera individual que parte de las experiencias propias y que permiten “una primera mirada sobre los problemas, dificultades o puntos de interés para el análisis, es necesario en este proceso que el docente aclare sus

ideas y constructos, que llegue a conclusiones particulares o personales sobre el cómo podría actuar” (D:2, N2, P,5). Y más adelante señala aludiendo al segundo momento en colectivo el cual es útil para “socializar esas apreciaciones personales, contrastar puntos de vista, formas de ver y pensar los problemas o puntos nodales del análisis, para llegar de manera colectiva a construir nuevos escenarios posibles y soluciones específicas” (D:2, N2, P,5).

Así mismo, para llegar a los resultados de dicho análisis el maestro Pedro comenta que es necesario ese análisis dividido en dos aspectos, el individual y el colegiado;

“para obtener resultados generales y grupales en el análisis colectivo, primero se tiene que hacer el análisis individual de la experiencia docente sobre el trabajo al abordar las asignaturas y el logro de aprendizajes de los estudiantes. Es decir, no hay análisis de la práctica docente en colectivo, si no hay trabajo y análisis en lo individual” (D:5, N2, P,3).

Evidentemente el trabajo individual frente a la tarea de analizar la práctica resulta imprescindible, puesto que frente a la colegialidad se discuten y ponen al centro las interpretaciones personales con la intención de objetivar los resultados.

Este proceso de transitar de lo subjetivo a lo objetivo, lo sostiene el maestro Aaron el cual percibe el análisis como “un conjunto de procesos subjetivos que buscan lograr la objetividad como tarea última, procesos que demandan un rigor técnico y práctico, procesos que generan cambios y prospectiva de la práctica del profesional de la educación” (D:10, N2, P,8). En otro fragmento escrito por el maestro Martín, se reconoce que la docencia se enmarca por una serie de procesos subjetivos y cualitativos “...que le dan sustento a la práctica profesional. En ese sentido no cualquier hecho de pensamiento o reflexión de un profesor tiene que ver con el análisis de la práctica profesional” (D:2, N2, P,2).

Estas visiones sobre la reflexión de las distintas dimensiones recuperadas de los fragmentos se muestran inacabadas en un sentido de asumir la experiencia como algo permanente y continuo en correspondencia con los contextos, las historias de vida, las culturas y las sociedades en que tienen lugar, en tal sentido el maestro Aaron escribe;

“reconozco que algunas ideas han evolucionado, otras siguen íntegras en mi hacer cotidiano. Por lo que hoy en día, asumo que el análisis de la práctica es un proceso REVELADOR (de significados y significantes implícitos y explícitos, de lo subjetivo, de las relaciones entre los sujetos, de las relaciones con el saber), un proceso

TÉCNICO (referido a la estructura y sistematización del hacer docente) y un proceso PROVOCADOR (de transformaciones del actuar profesional, de tomar conciencia)” (D:10, N2, P,9).

La formación reflexiva es un proceso que parte de lo subjetivo y se desplaza hacia lo objetivo, en el proceso de análisis que inicia en lo individual y posteriormente se desarrolla en lo colectivo, incorporando dimensiones personales, teóricas y metodológicas abiertas a las interpretaciones que cada docente asume frente a sus propias realidades.

4.4 Objeto de la reflexión de la práctica desde la perspectiva docente

Si bien, el objeto con que se desarrollan las prácticas para el análisis de la práctica de los docentes es heterogéneo es posible rescatar una tendencia que se dirige hacia la mejora de la práctica, integrando aspectos importantes para la constitución epistemológica de la práctica, puesto que desde estos aportes se puede comprender que la práctica como acción docente es una actividad inacabada, inductiva, soportada desde los saberes experienciales que hacen posible una construcción, deconstrucción y reconstrucción de los modos de hacer docencia. De acuerdo con la maestra Lourdes “el docente debe cuestionarse permanentemente su quehacer docente, para mejorar su desempeño en el aula, si no lo hace se quedará en la abstracción de un “buen hacer”” (D:3, N2, P,5), desde esta visión, el docente puede caer en el autoengaño al suponer que su percepción docente es objetiva, sin considerar las percepciones de los otros.

En el mismo sentido la maestra Nora sostiene que “una de las finalidades más trascendentales de la continua meditación sobre la praxis es el mejoramiento del trabajo docente a partir de la evaluación de la práctica educativa” (D:7, N2, P,4), en el sentido de hacer de la reflexión un medio y no un fin.

El maestro Aaron argumenta que el análisis de la práctica implica un modo de mejora docente, al respecto comenta, “... puedo decir que el análisis de la práctica es un modo de mejora de la docencia, es un modo que se activa al tener la acción consiente de reconocer para actuar” (D:10, N2, P,9), dicho reconocimiento de y sobre la acción implica la consciencia de la práctica, como lo menciona el maestro Martín el cual comenta que este proceso de la reflexión;

“...implica siempre la mejora de la práctica, desde ese punto de vista no se puede hablar de análisis de la práctica si el acto de pensamiento gira en torno a una intención diferente al de la mejora. Abandonar este fin implicaría quizás un fenómeno educativo diferente que tal vez encuentre su fundamento en la innovación o en la propuesta de acciones educativas con fines de entretención, de diversión diferentes al de la mejora de la práctica” (D:2, N2, P,7).

Al referirse a la mejora de la práctica como fin de la reflexión, resulta interesante recuperar la siguiente visión, la cual apunta a que el análisis de la práctica “... implica una mejora en el desarrollo del aprendizaje o bien de la enseñanza, casi siempre incidiendo de manera positiva en los aprendizajes de los escolares” (D:2, N2, P,7).

Otro de los objetos con el que se desarrolla la reflexión y que se encuentra estrechamente relacionado con el de la mejora, es el de transformación, el cual entendemos como una posibilidad de transfigurar los aspectos de la práctica de forma favorable, en ese sentido se sostiene que el análisis de la práctica es un medio para generar consciencia e identificar las acciones más convenientes y con ello transformar la actuación docente, así lo refiere la maestra Lourdes al considerar crucial como formadora de docentes cuestionarse;

“¿por qué hago lo que hago? ¿cómo lo hago?, ¿para qué lo hago? etc., y a partir de las respuestas poder argumentar con saber y con consciencia ese saber hacer, conocer qué acciones no son de utilidad y lo difícil que es cambiarlas, pero intentar a partir de la reflexión y análisis modificar mi actuar docente” (D:3, N2, P,6).

También se reconoce un fin de comprensión que se encuentra vinculante con los anteriores objetos de la reflexión, a este respecto el maestro Martín sostiene que los fines “...tienen que ver con la comprensión de la práctica en un inter juego que va de lo general a lo particular y de lo particular a lo general sin que se intente comprender los aspectos por aislado” (D:2, N2, P,4), así mismo, la maestra Lourdes reconoce que el análisis de la práctica le ha permitido “entenderla, comprenderla, argumentarla, explicarla y determinarla, y tratar en la medida de lo posible el mejorarla a partir de las conceptualizaciones y experiencias” (D:3, N2, P,5), así se puede reconocer como los fines confluyen y se definen en las propias acciones docentes, puesto que para aspirar a la mejora es necesaria la comprensión y la transfiguración de la misma.

Otro de los objetos que camina en el mismo sentido es el que menciona el maestro Pedro al referirse a la evaluación como fin puesto que de acuerdo con su aporte la evaluación se vincula con el análisis “para identificar algunos alcances en el desempeño propio y de los estudiantes, sobre los alcances en el logro de los propósitos educativos y en la evaluación de resultados” (D:5, N2, P,2), no obstante, pese a centrarse el proceso de evaluación en el desarrollo del análisis, resulta interesante como se orienta hacia un proceso formativo y no calificativo, inclinándose hacia una epistemología experiencial de carácter inductivo y no técnico.

Por otro lado, también es posible encontrar fines que, desde la experiencia de la formación inicial de los docentes, caminaron en sentidos distintos, así lo refiere la maestra Lourdes al relatar como los instrumentos que les encargaban en la escuela normal en ocasiones se quedaban;

“sin ser analizados en el aula al regreso de las jornadas o visitas a las escuelas de educación básica, solo a nivel de cumplimiento con lo solicitado por el docente, dejándolos solo como parte de la asignatura, pero sin formar parte sustantiva de mejora, o para el reconocimiento de lo que la docencia implica” (D:3, N2, P,2).

El análisis de la práctica de los docentes mantiene un carácter heterogéneo con una marcada tendencia hacia la mejora de la práctica, sin embargo, esta mejora se encuentra relacionada con la comprensión de la acción docente y se entiende bajo un paradigma inductivo que soporta la formación docente como una actividad profesional inacabada, soportada por los saberes de la propia experiencia. Estas configuraciones que se construyen desde las tramas a través de los relatos narrativos configuran la epistemología de la práctica reflexiva.

4.5 Instrumentos para la formación docente reflexiva

De acuerdo con el análisis de la línea narrativa que se dirige hacia las herramientas que se emplean para el análisis, el colectivo de docentes reconoce que dichas herramientas e instrumentos contribuyen a la formación reflexiva y tienen implicancia directa con el dominio disciplinar. Desde este análisis se desprende una clasificación necesaria que considera herramientas genéricas o generales y herramientas específicas para el análisis de la práctica.

Desde esta visión es importante que los docentes reconozcan que el empleo de herramientas no se reduce a lo genérico, sino que es necesario reconocer que dentro de cada disciplina, área o curso existen necesidades particulares que orientan el empleo de dichas herramientas.

El análisis sugiere que en el proceso del empleo de las herramientas los docentes identifican, instrumentos, espacios, mecanismos y momentos para lo cual sugieren el concepto de dispositivos para la formación reflexiva, los cuales son necesarios para la materialización de dichos procesos, orientándose hacia el objetivo de la mejora de la práctica.

Figura 5

Instrumentos para la formación reflexiva



De manera general se propone desde las disertaciones colectivas el concepto de dispositivos para la formación en lugar del de herramientas para la reflexión puesto que este último resulta limitado a la cuestión instrumental, no obstante, al referirse a los dispositivos para el análisis, se abre la posibilidad a un concepto más amplio que implica no solo la herramienta en abstracto, sino que implica espacios, momentos, fines y medios para la reflexión, tal cual lo construyen los profesores en las sesiones reflexivas.

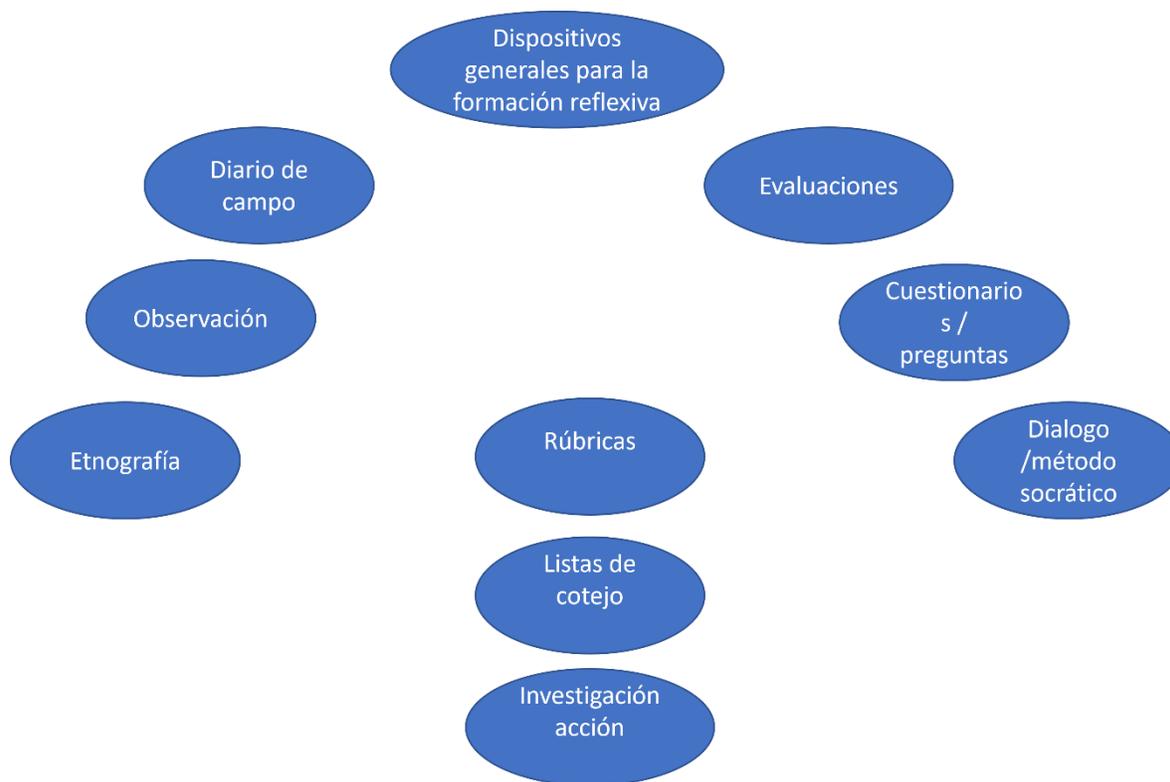
4.5.1 Instrumentos generales para la formación reflexiva

En los análisis de los relatos se encuentra que los docentes se refieren a instrumentos generales y específicos. En el siguiente esquema se organizan en orden de importancia de

acuerdo con los datos obtenidos en las narrativas los instrumentos genéricos para la formación reflexiva.

Figura 6

Instrumentos generales para la formación reflexiva



Dentro de los dispositivos generales uno de los más recurrentes es el diario de campo así lo mencionan los profesores en las narrativas. Para el profesor Martín el diario de campo es empleado para dar seguimiento a procesos educativos y procesos de investigación, lo que le permite “retratar fenómenos que ocurren como experiencias negativas cosas que no van bien, o bien, como cosas positivas, cosas que funcionan” (D:2, N3, P,3), de la práctica para posteriormente reflexionar sobre las formas de dirigir los procesos formativos.

En la misma línea la maestra Cecilia relata, “el diario de campo ha sido uno de los primeros y principales instrumentos que me permitieron identificar logros, dificultades y áreas de oportunidad hacia los resultados obtenidos en cada una de las clases desarrolladas” (D:4, N3, P,4). En ese sentido es posible observar que el diario es una constante que, aunque tiene sus especificidades de acuerdo con cada área o licenciatura, es uno de los instrumentos que se emplean de manera general.

Para el maestro Cruz este diario de campo se aplica desde las sugerencias de las asignaturas de acercamiento a la práctica, el cual es empleado para “describir eventos o situaciones que nos llaman la atención por ser sobresalientes ante una supuesta normalidad; este instrumento es de los más completos y su uso llega hasta la elaboración del documento recepcional” (D:8, N,3 P,3).

Así mismo, para el maestro Alan “el diario del profesor es sin duda una de esas herramientas imprescindibles para llevar a cabo dichas actividades y que en un primer momento a partir de la escritura el docente logra no solo plasmar lo acontecido en su quehacer cotidiano, sino que lo libera de cargas que se presentan en su labor al hacer implícitas las concepciones que, sobre educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación” (D:9, N,3 P,1), le permiten un proceso continuo de reflexiones.

El maestro Alan considera que el diario hace posible un contraste entre la realidad y lo empírico, a decir de sus palabras menciona “he utilizado el diario del maestro como herramienta de recuperación de los acontecimientos más significativos que se dan durante mi práctica, los aciertos, desaciertos, sentimientos en torno a esos elementos, así como algunas reflexiones relacionadas con aspectos teóricos” (D:9, N,3 P,4), lo cual le permite encontrar sentido del propio actuar docente.

De manera coincidente el maestro Aaron plantea que el diario de campo es con el primero que se encontró en la formación inicial y desde entonces, “ha prevalecido, se ha posicionado en un lugar en el que esa relación que tiene con lo personal, su estructura y la utilidad han hecho que siga siendo un dispositivo” (D:10, N,3 P,4) que aún lo acompaña, aunque reconoce tácitamente que este diario ha evolucionado y se ha vuelto prácticamente indispensable para la labor docente.

Otro de los instrumentos que se menciona en las narrativas son las evaluaciones por medio de los cuestionarios y preguntas, en tal sentido el maestro Martín comenta que los cuestionarios a los estudiantes se emplea como parte de la evaluación del proceso enseñanza aprendizaje y del propio docente desde donde “se plantean preguntas en cuestionarios anónimos que tratan sobre los logros alcanzados en términos de las competencias y los conocimientos, en donde constantemente se cuestiona sobre cosas que funcionaron y cosas que no, logros que se alcanzaron y logros que se quedaron pendientes” (D:2, N3, P,4).

El maestro Aaron reconoce que otro de los medios que de manera general emplea son las evaluaciones, tanto al logro de objetivos como al hacer del docente, dichos instrumentos sostienen una relación directa con la serie de finalidades de algún curso o de un proceso en el que intervenga. Al respecto escribe “rescato el objetivo y lo acompaño con una serie de interrogantes en donde el estudiante puede señalar el logro o no, las áreas de mejora, los posibles cambios y/o aportaciones al proceso, el uso de materiales y recursos, la retroalimentación, solución de dudas, entre otros” (D:10, N,3 P,6).

En el mismo rubro se encuentran las rúbricas, las cuales a decir de la maestra Cecilia “se han planteado en los programas educativos y ha sido también un instrumento de análisis que en conjunto me ha permitido identificar dificultades y fortalezas en la práctica docente”. (D:4, N3, P,7).

El maestro Cruz reconoce que en las rúbricas “se adhiere los elementos observados por el docente o los alumnos sobre el nivel de cumplimiento de una actividad; su importancia radica en la simpleza del llenado” (D:8, N,3 P,3), más adelante el maestro Cruz comenta que una de las herramientas comunes son el método socrático lo cual implica “hacer preguntas orientadas a la búsqueda de una metacognición para encontrar aspectos facilitadores o inhibidores de una buena práctica” (D:8, N,3 P,8) con la intención de regresar a la planeación y nuevamente a la puesta en acción de las áreas encontradas para la mejora.

Por otro lado, para el maestro Aaron resulta relevante el diálogo como agente primordial que permite la explicitación y la confrontación de las diferentes ideas en relación con los contenidos que se abordan (D:10, N,3 P,9), a este dispositivo llamado diálogo, le asigna el carácter de permanente puesto que atraviesa todo el proceso de la enseñanza.

Otras de las herramientas que se mencionan son: la observación por la maestra Nora (D:7, N,3 P,4), la investigación acción por el maestro Alan (D:9, N,3 P,8), la etnografía por parte del maestro Aaron (D:10, N,3 P,5) y las listas de cotejo mencionada por el maestro Cruz (D:8, N,3 P,3). De tal manera que las herramientas e instrumentos empleados para la formación reflexiva desde la clasificación general presentan algunas coincidencias en cuanto a su uso en distintas licenciaturas, aunque es lógico anticipar que cada una de ellas adquiere cierta especificidad que se corresponde con el curso y con la propia licenciatura.

4.5.2 Instrumentos específicos para la formación reflexiva

En los distintos fragmentos de las diferentes narrativas es posible encontrar una segunda clasificación que hace alusión a las herramientas o dispositivos específicos para el desarrollo del análisis de la práctica, los cuales, de acuerdo con algunos fragmentos, se van estructurando “con mayor precisión y especialización, al trabajar con una asignatura del trayecto formativo de enseñanza y aprendizaje” (D:4, N3, P,5). Aunque se reconoce que cada curso, sea del trayecto de práctica o no, se vincula de manera diferenciada con el análisis de la práctica.

Figura 7

Instrumentos específicos para la formación reflexiva



Es posible reconocer en la narrativa y en los diálogos de las sesiones reflexivas de los docentes que el proceso del análisis no es exclusivo de las materias de acercamiento a la práctica, sino que es necesario que todos los cursos se impliquen en procesos reflexivos que contribuyan a una formación reflexiva, de allí la imperiosa necesidad de distinguir entre los instrumentos generales aplicables a la mayoría de los cursos y los específicos que solo son útiles para ciertos fines.

Cuando algunos de los instrumentos se especifican, es posible plantearlos desde la categoría de específicos, en tal sentido, los cuestionarios permiten llegar a planteamientos específicos como las entrevistas en el terreno de la investigación educativa dentro del trabajo de campo (D:4, N3, P,5).

Para la maestra Cecilia otro de los instrumentos que se aplican de manera específica son las imágenes puesto que ello permite analizar estrategias “procedimentales en imágenes por parte de los estudiantes, que si bien analizan los saberes de un área o cuestión matemática también permiten identificar los niveles de logro en esta dimensión de la práctica a través del

dominio conceptual de los estudiantes (D:4, N3, P,6). Así pues, es posible apreciar que, en la medida que estos instrumentos para el análisis se van especializando van apropiándose de elementos muy particulares de los dominios disciplinares.

Por otro lado, las evidencias de trabajo como textos reflexivos son herramientas empleadas en el análisis de la práctica que a decir del maestro Pedro, son “producciones personales que recuperan los aprendizajes o experiencias en la docencia” (D:5, N,3 P,1), de allí que se clasifiquen como específicas.

Esta especificidad con la que se clasifican los instrumentos para el análisis sostienen un estrecho vínculo con el área, campo o disciplina en que se desarrollan, para el caso del maestro Javier “en la licenciatura en Educación Física, en los cursos relacionados con el acercamiento a la práctica docente, se ha hecho énfasis con los alumnos del uso de instrumentos que analicen su práctica docente” (D:6, N,3 P,2), para dicha sistematización que tiene como base el diario de campo se emplea el informe de prácticas en donde se reflejan los resultados de su intervención con los alumnos de educación básica, mostrando las principales evidencias y dando cuenta también del logro de sus competencias.

En congruencia con lo anterior el maestro Javier relata, “el informe se considera otra herramienta de análisis de la práctica, ya que se puede dar a conocer a modo de autoevaluación cómo fue la intervención en los cursos que se asignaron desde inicio de semestre (D:6, N,3 P,3).

También aparecen instrumentos como los audios y videos que recupera el maestro Pedro además de “los registros anecdóticos, las notas a pie de planeaciones; las mismas planeaciones” (D:5, N,3 P,2), que son útiles para revisar lo que se hace, las estrategias que se emplean, el tipo de evaluación realizada, el cumplimiento de los propósitos educativos de los temas o de las sesiones de trabajo, entre otros aspectos. Es posible encontrar ciertas especificidades en estos instrumentos que obedecen a la propia naturaleza de las acciones profesionales orientadas por el campo disciplinar.

De igual manera el maestro Alan recupera la planeación como un medio para el análisis de la práctica, la cual considera “como primer elemento a transformar a partir de la evaluación que se desarrolla sobre aquella que se realiza en un primer momento antes de iniciar los cursos (D:9, N,3 P,9).

Para algunos maestros unos instrumentos llevan a otros, algunos de los cuales se han clasificado como generales, llevan a la obtención de otros más específicos, por lo que pensar los instrumentos en aislados sería imposible, ya que se vinculan dentro de los propios procesos reflexivos en la formación de docentes. En esa dirección el maestro Alan identifica que dentro del proceso cíclico de la investigación acción la asesoría es otro de los medios para la reflexión, puesto que por vía de la observación se puede apreciar el “dominio de contenido disciplinar de algunas enseñanzas específicas, y en el caso de la asesoría para obtener elementos generales de las acciones realizadas por los estudiantes durante sus prácticas” (D:9, N,3 P,11).

Estos instrumentos que se encuentran en los relatos de los docentes no son un listado ingenuo de cuestiones técnicas, puesto que implican un proceso de toma de decisiones para determinar aquellos más apropiados para el campo, la disciplina y el proceso en el que se encuentran los estudiantes en su formación, de allí que en el colectivo se propongan como dispositivos. En tal sentido los esquemas que se ofrecen no intentan decodificar un orden ni mucho menos sugerir una jerarquía de importancia, sino que representan un análisis sobre la base de las coincidencias e incidencias con las que aparecen en los textos narrados.

Para algunos de los docentes hablar de los dispositivos para el análisis de la práctica implica reconocer los propios procesos de formación reflexiva, los cuales se vinculan con la elección y seguimiento vinculado desde luego con el dominio disciplinar. Al respecto el maestro Aaron menciona;

“esas herramientas que utilizo para el análisis de la práctica las conceptualizaré como dispositivos, ese cambio conceptual ha sido significativo desde mi ingreso al campo laboral de Telesecundaria, pues a partir de ello, el uso y la implementación de dichos dispositivos se vuelve habitual, cotidiano y no solo de empleo temporal al insertarse o regresar de las jornadas de prácticas en la formación inicial” (D:10, N,3 P,2).

Para el maestro Martín las herramientas que emplea de manera personal, sostienen un vínculo directo con las herramientas que solicita a sus estudiantes y reconoce que “cada curso nos exige formas diferentes de análisis de la práctica que se corresponden con el área de conocimiento disciplinar” (D:2, N3, P,2). Este reconocimiento de las herramientas o dispositivos para el análisis implica así un reconocimiento de los propios procesos enfatizados en la formación reflexiva.

La maestra Nora identifica que más allá del uso simplista de los instrumentos; “implica situarse en una perspectiva en la que el aula se conciba como un microsistema donde se dan una organización social, relaciones interactivas, forma de distribuir el tiempo, uso de los recursos didácticos. Desde una mirada, se asume al profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, genera rutinas propias de su desarrollo profesional, tiene creencias respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje, de las estrategias a implementar, de la forma de evaluar, entre otras cuestiones, que se enmarcan en un modelo didáctico, que puede ser consciente o inconsciente” (D:7, N,3 P,3).

La complejidad de la selección y delimitación de las herramientas se implica en un entramado de aspectos que envuelven y en algún sentido definen al profesor, no desde una visión heterodefinida, sino desde una postura formativa integral, en donde lo auto y lo hetero convergen, puesto que esta toma de decisiones se relacionan con su construcción sociohistórica-cultural, concepciones y prácticas aglutinadas desde sus miradas, subjetividades, habitus y praxis que le configuran, y lo envuelven en un proceso de formación reflexiva que se implica en los fines de la mejora de la práctica, así para el maestro Alan es necesario considerar que la práctica docente es recursiva y por tal requiere de herramientas “que le posibiliten el análisis de lo hecho por el profesor, y que a su vez se usen constantemente como elementos que constituyen el actuar del profesional (...) y que le den sentido a la educación” (D:9, N,3 P,3) más allá de la simple enseñanza de contenidos disciplinares, lo que implica objetivar sus fines en la formación y transformación de la práctica reflexiva.

Resulta constante el énfasis sobre los objetos de la reflexión y para este análisis sobre los instrumentos no es la excepción, puesto que en algunos de los relatos se vincula el empleo de las herramientas con los propios fines de la formación docente. En ese sentido, la maestra Cecilia sostiene que el análisis de la práctica “conlleva diversos propósitos que a su vez implican también diferentes perspectivas teóricas y el uso de ciertas herramientas de apoyo o instrumentos de recopilación de datos que permitan entender la compleja tarea de la actividad del profesor” (D:4, N3, P,1), en donde se implican una diversidad de factores que lo llevan al análisis parcial o total del hacer docente.

El maestro Javier identifica necesario considerar que “el análisis de la práctica docente requiere de una serie de acciones de manera sistemática y periódica, apoyándose de instrumentos que contribuyen a emitir juicios mucho más objetivos sobre la misma práctica docente” (D:6, N,3 P,1).

Para el maestro Alan el empleo de las herramientas permite “al profesor además de analizar su práctica, desarrollar investigación en el ámbito educativo y así buscar transformar los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en las aulas (D:9, N,3 P,1). Siendo los fines de mejora y transformación los más sobresalientes en los relatos.

En otro de los fragmentos, el maestro Aaron sostiene;

“la utilidad que le otorgo se dirige a una forma de sistematizar la práctica docente para encontrar las relaciones particulares que existen entre los hechos y poder darle significado, pero llegar hasta ese momento sería limitar el registro a una cuestión meramente instrumental técnica, hacia donde “intento” dirigirlo es a comprender el significado en desarrollo de mi propia práctica” (D:10, N,3 P,5).

Así pues “hablar de análisis de la práctica docente y el uso de dispositivos nos direccionará hacia el mejoramiento de las praxeologías” (D:10, N,3 P,10). En tal sentido, los dispositivos y su elección en el proceso de la práctica reflexiva escapan a la simple visión técnica, lo que implica que los dispositivos se encuentran permeados por la complejidad de distintos fines que se persiguen desde el propio dominio de la disciplina.

Es evidente que estos instrumentos para el análisis de la práctica requieren de una orientación desde el dominio disciplinar. En esa línea la maestra Cecilia sostiene que la selección de los instrumentos “se desprende de la intencionalidad directa que se vive en diferentes momentos de formación y práctica docente, por un lado, pero también por otra parte se ve orientada por el campo del saber en el que se inscribe ese proceso” (D:4, N3, P,2). En el mismo sentido el maestro Martín reconoce que cada curso presenta sus particularidades y al mismo tiempo la forma de proponer dichos instrumentos. Al respecto señala;

“los cursos del trayecto de práctica profesional implican una evaluación que tiene que ver con la gestión de las condiciones para el desarrollo de la práctica, así como el dominio de contenidos sobre las teorías de la investigación-acción, la práctica reflexiva, y el aprendizaje situado, además de proponer y sugerir estrategias que les permitan a los estudiantes identificar condiciones contextuales, diseñar propuestas

didácticas, implementarlas, evaluarlas y proponer nuevas estrategias de mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje, mientras que por otro lado, los cursos del trayecto de bases teórico metodológicas implican una evaluación del dominio del contenido específico y la perspectiva de abordaje como el curso de neurociencias de la infancia a la juventud que requiere del manejo de diferentes fuentes y teorías, o como el curso de fundamentos de la educación que requiere del análisis de documentos normativos” (D:2, N3, P,6).

En la misma sintonía el maestro Javier reconoce que en efecto la aplicación de los instrumentos varía de acuerdo con el “nivel educativo en que se trabaja, así como a las asignaturas o cursos que se atiende con los alumnos (D:6, N,3 P,1), en ese sentido “los instrumentos pueden enfatizar en unos aspectos más que en otros dependiendo de la misma dinámica que demanda cada curso” (D:2, N3, P,7).

El empleo de los instrumentos “varía de acuerdo al enfoque de los cursos o asignaturas que se atiende en la formación inicial de los alumnos, aunque también depende del grado de dominio y el objetivo que se pretenda” (D:6, N,3 P,4). Así pues, resulta “imprescindible marcar una línea dependiendo del curso y grado en el que se esté desarrollando la actividad de práctica” (D:8, N,3 P,1).

Algunos de los ejemplos que se aproximan a este dominio disciplinar son planteados por el maestro Cruz, el cual sostiene que desde el área de educación física algunas asignaturas que se orientan al área de la salud y el desempeño físico, se requiere de instrumentos desde una postura médica “al medir pliegues cutáneos o medidas antropométricas, frecuencia cardíaca y consumo de oxígeno entre otras; con ello existe la posibilidad de percibir los efectos del ejercicio en el organismo” (D:8, N,3 P,7).

Por otra parte, si el enfoque es la recreación implica el manejo de instrumentos como “el ludograma, deportigrama y sociograma; en cada uno de ellos existen elementos sustanciales para la mejora de la sesión ya que permite conocer desde el cómo se establecen las relaciones en una actividad recreativa, hasta el nivel de actividad física” (D:8, N,3 P,6).

Y si de herramientas para el análisis de prácticas se trata “se abre la posibilidad de elementos como videos, ejemplo, en el curso de Teorías y Modelos de aprendizaje, la revisión de factores extrínsecos e intrínsecos, como el feedback del docente donde se permite comparar el cambio de actitud motriz” (D:8, N,3 P,5). En estos fragmentos que comparte el

maestro Cruz es posible identificar con claridad la necesidad del dominio disciplinar para el empleo de los dispositivos o herramientas para el análisis, en donde dentro de un solo campo disciplinar existen diferentes enfoques que aun más delimitan y especifican la orientación de los dispositivos.

Otro de los elementos importantes que se recupera de las narrativas y que se vincula con los instrumentos para el análisis y el necesario reconocimiento del dominio disciplinar son los espacios para la reflexión, en esa dirección la maestra Cecilia sostiene que los primeros acercamientos a los instrumentos tenían;

“una mirada general sobre los aspectos de revisión del hacer docente, no obstante, la práctica misma fue llevando a la necesidad de parcializar en categorías de análisis los elementos observados, es decir se puntualizó qué observar, por qué y para qué observar, instituyendo previamente los propósitos de análisis, cuándo y dónde observar, delimitando temporal y espacialmente esas observaciones (D:4, N3, P,3).

Un ejemplo que se recupera de manera específica son los cuestionarios, que de acuerdo con la maestra Cecilia giran en torno a “tres momentos específicos de la clase: Planeación, desarrollo y evaluación en el que se revisan estrategias de enseñanza, consignas de trabajo, tareas encomendadas, dominio del contenido temático, uso de material o recursos didácticos, estrategias y herramientas de evaluación” (D:4, N3, P,5).

Otro ejemplo en donde se considera el espacio como importante dentro de los procesos de reflexión es el del maestro Alan, puesto que reconoce que el diario se ha desarrollado en diferentes momentos y espacios, al respecto comenta “he plasmado no solo elementos que están relacionados con mi enseñanza sino de algunos aspectos de la cultura institucional, no lo he compartido con la academia, ha quedado como un “quizás en algún momento” (D:9, N,3 P,7). Es importante resaltar que, desde el problema central de esta investigación, los momentos que han propuesto para los instrumentos no los han seguido de manera puntual, contrario a lo que aparece en el discurso, puesto que, hablando de momentos, solo se quedan en un primer momento de análisis en lo individual sin alcanzar el análisis colectivo.

Estos espacios necesarios para continuar con los procesos de objetivación del análisis de la práctica son desarrollados en espacios alternos tal cual se ha reconocido en más de una ocasión por el colectivo docente. En ese sentido el maestro Martín afirma “quiero reconocer

a este espacio del colectivo docente como una práctica de análisis de la práctica entre pares, en donde se trabaja de manera individual inicialmente, y posteriormente en colectivo, en donde el instrumento es la narrativa” (D:2, N3, P,9), aunque también reconoce que esta práctica no ha sido como tal instaurada, sino que es definida por los objetivos y momentos de la propia investigación que se desarrolla.

No obstante, se reconoce que en este proceso dual de formación existe otro espacio de análisis, el que se lleva con los estudiantes en donde se afirma que, sí es posible desarrollar los distintos momentos, al respecto el maestro Martín comenta que los instrumentos se “desarrolla en un primer momento en lo individual y en un segundo momento en comunidad de práctica” (D:2, N3, P,7). Lo anterior al referirse a sus experiencias de formación con sus estudiantes.

Conviene recuperar otra de las categorías que se asoman a lo largo de este recorrido, la mejora docente que se vincula con los fines propios del análisis. Al respecto la maestra Cecilia al referirse a los instrumentos menciona que;

“el análisis de la práctica docente, de manera particular ha encontrado esa sistematización a partir del diseño y aplicación de estos instrumentos y otros que posiblemente se han empleado en menor medida, pero que sin duda son los que permiten categorizar la realidad de análisis, concretando precisiones, ajustando la realidad y sobre todo mostrando los elementos que requieren ser modificados o retroalimentados en la búsqueda de los objetivos previamente planteados (D:4, N3, P,8).

Estos espacios, momentos e instrumentos que se emplean para la formación reflexiva se vinculan de manera directa con las intenciones que persiguen los docentes, las cuales se dirigen hacia la comprensión desde una dinámica inductiva que se construye desde las experiencias que se viven en los diferentes contextos y permiten la consecución de objetivos educativos de transformación y mejora docente.

Capítulo V

5.1 Experiencias de formación reflexiva: los relatos docentes

En el análisis de la línea narrativa que se refiere a los modos de aprender a analizar la práctica por parte de los docentes participantes del estudio se asoma una categoría central que recupera las experiencias de formación reflexiva sobre la cual se desprenden de manera vinculante otras que aparecen con menor incidencia. La formación reflexiva desde las experiencias de los docentes se vincula con una serie de elementos que son importantes para dichos procesos. Así pues, la formación reflexiva se relaciona con las visiones que los docentes externan sobre la propia formación y sobre los procesos de reflexión. Por otro lado, también se relaciona con las propias herramientas para la reflexión y con los referentes que consideran para la formación, los cuáles en conjunto, en algunos de los casos llegan a organizar esquemas de teorías sobre lo que implica la formación reflexiva.

Figura 8

Experiencias de formación reflexiva



En ese sentido, Para el maestro Martín estas experiencias le permiten recuperar dos modos de analizar la práctica, el primero de ellos considera los aspectos formales que de manera institucional desarrolla en su labor docente, mientras que el segundo modo tiene que

ver con otras acciones que de manera informal desarrolla y que también contribuyen a un pensar y reflexionar sobre su propia acción docente (D:2, N,4 P,1).

Esta experiencia socializada por medio de la narrativa muestra la visión que tiene sobre los procesos de desarrollo y adquisición de los procesos de análisis de la práctica. Al respecto comenta el maestro Martín “estas formas de analizar la práctica de manera formal, las desarrollo, de manera permanente como notas de campo y diarios que me sirven para dar seguimiento a mis cursos sobre aspectos muy generales que ocurren durante mis sesiones” (D:2, N,4 P,2), aunque comenta que en ocasiones no lo desarrolla de manera muy sistematizada, es ya para el docente una costumbre, cargar con un cuaderno en donde escribe de manera libre dichas experiencias.

Estas experiencias compartidas por los docentes evidencian dos situaciones que son importantes para la reflexión, una de ellas es que reconocen que existen experiencias formales o institucionales y otras informales o que tienen que ver con aspectos más personales del desarrollo del análisis de la práctica, y por otro lado la continua reflexión sobre los modos poco sistematizados o más económicos de desarrollar dichos procesos. Al respecto la maestra Cecilia comenta que en este proceso “de revisión de análisis de la práctica derivan también aquellas evaluaciones al desempeño profesional sobre la práctica docente que se realizan de manera institucional” (D:4, N,4 P,4), las cuales permiten identificar las apreciaciones de los estudiantes sobre el trabajo del docente, así como las evaluaciones del desempeño docente que se proponen desde la propia docente.

En el mismo sentido el maestro Martín refiere que uno de los modos que constantemente emplea son las evaluaciones con sus estudiantes, al respecto escribe; “es posible observar si lo que les orienté estuvo claro o si de plano no me di a entender, además en las coevaluaciones es posible encontrar aspectos del proceso de enseñanza que no satisfizo las necesidades de los estudiantes” (D:2, N,4 P,4) en cuanto a los conocimientos por desarrollar.

Así es posible encontrar estas experiencias de formación reflexiva formales que se vinculan con las dinámicas institucionales y que se orientan por los instrumentos que se proponen por parte de los docentes. Para la maestra Cecilia las academias transversales se han convertido en un espacio importante para el análisis en donde una temática particular se aborda “desde diversas perspectivas la revisión de ciertos procesos alusivos a la enseñanza,

esta situación se enriquece todavía más cuando el análisis se extiende hacia y desde otros programas educativos” (D:4, N,4 P,6), desde donde es posible, a decir de sus palabras, ampliar las visiones sobre el hacer personal y de los demás.

En el mismo sentido el maestro Alan recupera el diario como instrumento y al respecto escribe,

“el diario me ha permitido entenderme como persona y en el ejercicio profesional, he entendido que el usar ese instrumento, así como la investigación acción para mejorar mis procesos en el aula, no han sido del todo prometedores, ya que al considerarlos como actividades que deben desarrollar los estudiantes los he llevado más hacia una forma de controlar sus acciones en la práctica y han limitado por mucho la libertad de escribir, de pensarse (D:9, N,4 P,4)

El maestro Pedro recupera el “uso de relatorías, las planeaciones de clase y las evidencias de los alumnos. Cabe mencionar que no de manera tan sistemática como se lo pedimos a los docentes en formación” (D:5, N,4 P,3), sin embargo, reconoce que la experiencia o el ojo entrenado como observador de la práctica propia y de los demás, lo hace más fluido y dinámico.

Además, el maestro Pedro también emplea para analizar la práctica las planeaciones de las sesiones, “que tienen estrecha relación con la planeación que se hace al inicio del semestre, permiten cruzar la información con las relatorías y con las evidencias de los estudiantes, éstas últimas derivan del trabajo en clase” (D:5, N,4 P,5).

Otras de las formas que se emplean para el análisis de la práctica de manera formal son los espacios como “congresos, foros, seminarios y coloquios que de una u otra forma han permitido expresar la experiencia desde lo vivido, pero también han sido el espacio idóneo para reconocer lo que se hace y lo que falta por hacer” (D:4, N,4 P,7).

Por otro lado, existen otras experiencias que por su naturaleza son reconocidas como informales o no tan estructuradas, pero que tienen lugar en algunos de los espacios de la práctica. En la tarea de describir sus procesos reflexivos los profesore constantemente aluden a citar los instrumentos que encomiendan a sus estudiantes, sin hacer la mención clara de los instrumentos que ellos implementan en su propia práctica. Es reiterada la insinuación de que los profesores desarrollan procesos de reflexión poco sistemáticos que se justifican por la

experticia en el manejo de la información. No obstante, en ocasiones se cuestionan si esas acciones corresponden a la perspectiva de la práctica reflexiva.

Dentro de estas experiencias de formación reflexiva que se categorizan como informales aparecen algunas propuestas que los docentes implementan con sus estudiantes sin que estas tengan que ser acciones institucionalizadas o recomendadas por la propia institución. En ese sentido el maestro Martín refiere que con regularidad propone una evaluación al docente en donde los alumnos evalúan el curso por medio del desempeño del docente al respecto señala “Esta actividad casi siempre la hago después de que ya entregué calificaciones para que ellos no tengan la idea de que se les perjudicará” (D:2, N,4 P,6).

Por su parte la maestra Cecilia comenta “si bien no se lleva a cabo de manera formal un proceso de coevaluación, cabe señalar que éste se desarrolla sobre todo cuando entre pares analizamos tanto la planeación de ciertas actividades como los resultados obtenidos después de su implementación” (D:4, N,4 P,5). Estos ejercicios de evaluación de los procesos son acciones que realizan los docentes preocupados por conocer cuáles son las posibles áreas de mejora de la práctica.

El maestro Pedro menciona que como medio de reflexión emplea relatorías en ese sentido escribe; “durante la clase, solicito en cada sesión a unos de los estudiantes que escriba la del día, misma que se lee al inicio de la siguiente sesión con el grupo. En lo personal, esto permite ver la continuidad del curso” (D:5, N,4 P,4). Con dicho ejercicio el maestro puede ver los logros y cumplimiento de los propósitos a partir de los textos creados por los alumnos.

Así los maestros asumen una visión frente a las acciones de la práctica docente que se aproximan y a la vez se distancian de la perspectiva reflexiva, en tal sentido existen preocupaciones y despreocupaciones como se evidencia en el siguiente fragmento:

“Esta pequeña e insignificante reflexión me hace cuestionar si verdaderamente hago lo que digo se hacer: ¿En realidad, analizo mi propia práctica? ¿utilizo los recurso y medios necesarios? ¿cuestiono mi hacer docente y sus resultados? si lo hago ¿pienso en cómo mejorar la práctica? o ¿hago lo mismo de siempre?, o bien, ¿realmente lo que hago como formador de docentes trasciende en los futuros profesores para que sean capaces de analizar su práctica docente? En realidad, no sé si tengo respuesta a todas estas preguntas, me da dolor de cabeza pensar en ello, pero prefiero vivir en el autoengaño diciendo que si hago lo que se supone debo hacer” (D:5, N,4 P,6).

En otra de las reflexiones se encaminan hacia la finalidad de mejorar la práctica tal como se escribe en las siguientes líneas “considero que estas reflexiones debo encaminarlas hacia la mejora profesional, cuidando los aspectos más importantes de la práctica, los cuales son los diseños de las planeaciones y sobre todo de las evaluaciones que me permitan reconocer posibles oportunidades” (D:9, N,4 P,5).

Así, entre preocupaciones que surgen de las reflexiones y decisiones de ya no darle más vueltas en la cabeza a esta preocupación, se construyen las visiones y cosmovisiones del análisis de la práctica de los docentes de esta escuela normal.

Estas evidencias de la experiencia reflexiva parten de acciones formativas que se inclinan hacia la reflexividad. En ese sentido esta formación reflexiva se vincula con formas de entender y asumir la formación. Al respecto el maestro Pedro escribe, “este ejercicio me hace revalorar que la observación de la práctica docente no sólo es una condición para observar al otro, a su práctica; la observación es bidireccional también nos permite vernos a nosotros mismos, a nuestra propia práctica” (D:5, N,4 P,6), por su parte el docente Aaron afirma, “El reconocimiento de mi experiencia y las percepciones en y sobre el análisis de la práctica me han llevado a tener mayor claridad de las formas en las que realizo tal acción” (D:10, N,4 P,1).

En ese sentido no solo se asumen visiones sino también prácticas que se encaminan hacia la formación reflexiva. De acuerdo con el maestro Alan “esta tarea, profesional y personal, compromete no solo a revisar los diferentes instrumentos de la práctica que se solicitan a los estudiantes, sino sobre todo los del profesor e intentar cambiar las concepciones y prácticas docentes” (D:9, N,4 P,7)

A partir de estos manifiestos, se reconoce que más allá de la visión, una práctica reflexiva implica modos de hacer, experiencias reconocidas desde las propias acciones en proceso. En tal sentido el docente Martín reconoce que las evaluaciones orientadas a la reflexividad.

“permiten dar cuenta no solo del desempeño de los estudiantes, sino que también (es posible) comprender gran parte de lo que ocurre con la enseñanza, al ver que los estudiantes entregan trabajos deficientes de manera general, resulta una preocupación en cuanto a lo que me entendieron...” (D:2, N,4 P,5) de lo solicitado por el maestro.

Esta evaluación pensada desde la comprensión del proceso y no solo como una posibilidad de entregar un resultado, propone reflexividad. En ese sentido de la acción reflexiva, también se recuperan otras experiencias, como la del maestro Cruz que comenta

“Lo más relevante para compartirles tiene que ver con la reflexión al terminar cada sesión; de acuerdo con la sensación o impresión que me lleve de la misma, me hago preguntas relacionadas a: lo establecido y compartido ¿responde al tipo de persona o docente que se necesita? Nuestro contexto ¿tiene necesidad de este tipo de docente?” (D:8, N,4 P,4).

Acciones que se orientan al igual que otras experiencias hacia la valoración de las decisiones y acciones docentes, alejadas de la perspectiva del rendimiento. En tal dirección algunos insumos de los estudiantes son empleados para aproximarse a la comprensión de la práctica, tal lo refiere el fragmento del maestro Martin en donde al evaluar los cursos el docente recupera impresiones de los estudiantes, al respecto menciona.

“estas notas que recibo de los estudiantes me permiten conocer diversas situaciones, algunas que me permiten saber que las cosas fueron bien y estuvieron orientadas adecuadamente, pero también algunos comentarios que, aunque me hacen sentir incómodo y no me gusta escucharlos, comprendo que son más que necesarios para tener otra percepción distinta a mi realidad y que desde luego me invitan a repensar y mejorar mi docencia” (D:2, N,4 P,7).

Estos momentos difíciles que enfrenta el profesor, conservan algo de complejidad al asumir que la práctica es compleja, en esa lógica el maestro Pedro argumenta “Si bien este tema para muchos de nosotros es algo complejo, si se puede reconocer que hay una gran coincidencia que sin denostar dentro de ésta también hay una gran diversidad” (D:5, N,4 P,2), reconociendo que los modos de hacer son diversos y al mismo tiempo algo en común.

Entre la preocupación y la incomodidad que padecen los profesores, surgen una serie de cuestionamientos que continuamente se plantean, así lo refiere el maestro Cruz “se viene luego una reflexión colectiva en academias donde se vuelve a preguntar (...) sobre la pertinencia del proceso de formación llevado a cabo; ¿cuánta responsabilidad de eso me incluye?” (D:8, N,4 P,6).

A partir de este ejercicio de narrar las experiencias docentes, surgen nuevas formas de comprender el quehacer docente, en donde se hace conciencia de la acción, así pues, el

maestro Alan afirma lo siguiente “Me he preocupado mucho y me he ocupado poco, lo menciono como un elemento de reflexión sobre mi práctica que he considerado y he buscado cambiar ya que la falta de organización me lleva a verme saturado de actividades” (D:9, N,4 P,2).

Así mismo existen afirmaciones que exigen una visión reflexiva como indispensable para formar a otros, así lo argumenta el maestro Pedro;

“Si bien es cierto que con los actuales planes y programas de estudio en la formación de profesores en las escuelas normales les enseñamos a nuestros estudiantes a analizar su práctica docente, no podemos omitir en este rubro en particular, que es algo que a nosotros como formadores también nos ocupa, es decir no se puede enseñar lo que no se sabe” (D:5, N,4 P,2).

Así pues, se asume que la acción de escribirse supone conciencia, y compromiso con uno mismo y con el otro, en tal sentido dice el maestro Alan “Cabe mencionar que el acto de escribir cuando he logrado reorganizarme me ha hecho sentir tranquilo, ya que esto me ha permitido mirar hacia atrás y poder hablar-me con honestidad (D:9, N,4 P,3).

Estas acciones y experiencias de formación reflexiva se sustentan en las visiones que de la formación y de la reflexión manifiestan los docentes, al respecto comenta la maestra Nora que “La práctica educativa es una actividad que debería ser reflexiva, y donde se valore la interacción entre maestro y alumnos. Donde se centre el aprendizaje de los estudiantes como único objetivo de dicha acción. Para ello es necesario revisar elementos que incluyan los conocimientos didácticos del docente, la planeación de su enseñanza, el ambiente de aprendizaje, si se propicia o no y por último, la reflexión constante sobre lo enseñado-aprendido” (D:7, N,4 P,1).

Así mismo para el maestro Javier “el análisis de la práctica resulta ser un proceso complejo, continuo y dinámico que va evolucionando con los años de servicio, por lo que las formas como... [se analiza la práctica] ...se pueden centrar en acciones sistemáticas y no sistemáticas” (D:6, N,4 P,1).

Es posible identificar diferentes acciones que se implican en la práctica docente, algunas sistematizadas y otras no tanto. No obstante, estas acciones docentes, a decir del maestro Alan deben caminar hacia la mejora de la práctica “La investigación como desafío para el maestro de nuestro tiempo, implica abordar el tema educativo, no sólo desde la

avalancha de novedosas tendencias y significados de la realidad, sino con la responsabilidad de contribuir, como fruto de la misma, con propuestas y alternativas que mejoren y renueven el quehacer educativo” (D:9, N,4 P,6).

En dichos procesos de enseñanza los profesores desarrollan sus acciones profesionales denominadas sistemáticas por medio de diferentes instrumentos, por ejemplo, la evaluación que recuperan los docentes Javier (D:6, N,4 P,2), Nora (D:7, N,4 P,3) y Cecilia (D:4, N,4 P,3), por ejemplo para la maestra Cecilia dentro de los procesos de evaluación recupera “elementos de diversa índole, como portafolios donde se compilan las evidencias de aprendizaje, éstas se componen de trabajos escritos sobre el análisis de la práctica docente en la escuela primaria por los propios alumnos” (D:4, N,4 P,3).

En cuanto a las no sistemáticas el maestro Javier (D:6, N,4 P,3), al igual que el maestro Martín reconocen algunas acciones que se vinculan con las charlas que suceden entre colegas, los cuales encuentran acciones de formación informales y no sistemáticos.

Dichas acciones tanto sistemáticas como no sistemáticas encuentran su fundamento en “las orientaciones de los planes y programas de estudio y que de manera institucional se vuelven oficiales en su socialización y retroalimentación, así como aquellas que surgen desde el hacer cotidiano en el trabajo con los grupos de clase” (D:4, N,4 P,1).

Es evidente que los sujetos no se asumen determinados por las propuestas institucionales, sino más bien como sujetos que se construyen en las propias acciones con los otros. Así es posible encontrar argumentos como el del maestro Aaron,

“El uso de los dispositivos antes mencionados me ha permitido reconstruir mi práctica docente, partiendo de una articulación de la información que cada elemento arroja. Realizar lo anterior es una tarea compleja que requiere un conocimiento amplio de lo curricular, contextual y teórico, situación que, desde mi perspectiva, no llega a un fin o meta absoluta, es un ciclo que en su cúspide vuelve a iniciar una nueva partida por seguir (D:10, N,4 P,4).

Estas experiencias de formación reflexiva demanda de un dominio disciplinar, a decir de la maestra Nora;

“será menester del docente revisar y analizar sus propios conocimientos didácticos y pedagógicos con los que se cuenta, así como los que necesita cada asignatura a impartir. Cada maestro tendrá la responsabilidad de hacer una autoevaluación sobre

las propias competencias que posee y aquellas sobre las que tendría que trabajar con mayor detenimiento. Al hacerlo, su práctica se transforma no sólo en la transmisión de conocimiento, sino de muestra, de ejemplo sobre el deber ser de un docente” (D:7, N,4 P,2).

De ahí que se reconozca que el análisis parte de los instrumentos pero se fortalece con los conocimientos del campo por ejemplo, para el maestro Cruz “el análisis de la práctica inicia desde la planeación por disponer de los medios y formas de acercar al estudiante a relacionarse con el contenido y de esta relación una costumbre es rescatar una evidencia, esta viene a ser desde un escrito donde presenten los conceptos rescatados de la charla, un diagrama, mapa mental o lo que se considere de manera personal (D:8, N,4 P,3).

5.2 Referentes formativos para el desarrollo de la práctica reflexiva

A partir de los aportes vertidos en las narraciones de los docentes podemos identificar hallazgos importantes que nos permiten dilucidar sobre la complejidad epistémica, teórica, conceptual y metodológica que implica vincular referentes para el sustento de las prácticas del análisis. En donde, a partir de lo que los docentes narran se sostiene la idea de identificar los distintos grupos de autores que aportan elementos para una práctica reflexiva.

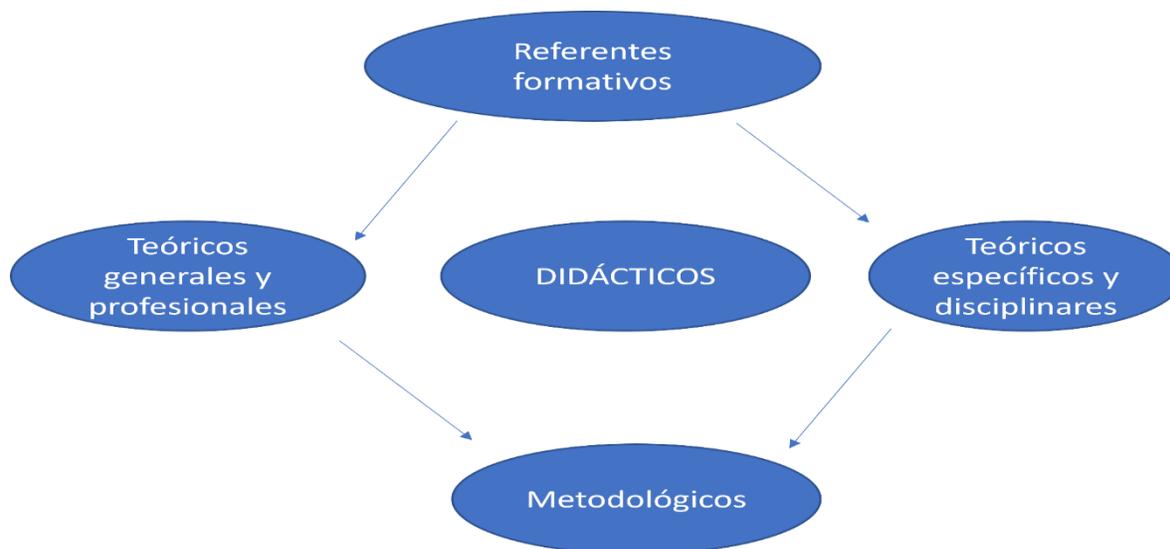
Así podemos sugerir una clasificación de referentes teóricos para la práctica reflexiva que a decir de los docentes se agrupan en referencias generales profesionales y que se podrían identificar en varias de las disciplinas, teóricos específicos o disciplinares que son de mayor exclusividad solo de algunas disciplinas, así mismo se pueden agrupar aquellas referencias metodológicas que se centran justamente en los proceso del cómo desarrollar una práctica reflexiva, por otro lado se reconocen algunas referencias conceptuales que intentan centrarse en profundizar en los sentidos de los conceptos y finalmente otras referencias que nos orientan hacia el saber didáctico, el cual nos permite emplear todas las referencias antes mencionadas pero desde el campo de la enseñanza en específico.

El siguiente esquema de organización general ofrece una visión sobre las referencias teóricas que soportan las acciones del análisis de la práctica de los docentes participantes del estudio desde las narraciones. Así, podemos encontrar que existen algunas referencias que, bien se pueden reagrupar en referentes formativos de carácter general y profesional,

referentes formativos de carácter específicos y disciplinares y en una tercera clasificación se agrupan los referentes formativos de carácter metodológico

Figura 9

Referentes formativos para la práctica reflexiva



5.2.1 Referentes teóricos generales y profesionales

Los autores que se mencionan por parte de los profesores y que se integran en la subcategoría de referencias teóricas generales y profesionales son:

Tabla 2

Referencias teóricas generales y profesionales

Autor	Texto referido / temática del texto
Joan Dean	El rol del maestro La organización de los niños para el aprendizaje
Ruth Mercado	
Célestin Freinet	
Antonio Ballesteros	
Antoni Zabala Vidiella	
Souto González	La importancia de la reflexión teórica sobre la forma en que los alumnos realizan sus cuadernos
Hans Aebli	El primer encuentro
Max Van Manen	La relación entre la reflexión y la acción

Piaget	
Vigotsky	
Gardner	
Siemens	Sobre las necesidades tecnológicas para la docencia
Kennet M. Zeichner y Daniel P. Liston	Raíces históricas de la enseñanza reflexiva
Dewey, Donald Schön, Fullan y Hargreaves	Sobre la práctica reflexiva
Ingrid Cerecero	
Porlán	
Rebeca Anijovich	A través de los dispositivos de análisis como son los diarios, las narrativas, las micro clases
Rosa María Torres	Sobre el qué y el cómo aprenden los niños,
Carlos Ann Tomlinson	Sobre la enseñanza diferenciada a partir de elementos como los ritmos de aprendizaje;
Cecilia Fierro	Por medio de aportes sobre la conceptualización de la práctica educativa;
Antoni Zabala Vidiella	Que enriquece aspectos generales sobre la práctica docente y finalmente recupera a
Jakeline Duarte	Quien aporta elementos para la comprensión del ambiente educativo
Durkeim, Zavala, Díaz y Guidens	Autores de la educación en general
Michel Saint-Onge	Clarificando conceptos como enseñanza y aprendizaje, la importancia de la planeación y cómo es que las formas de enseñar son las que inciden de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes
Antoni Zabala	Guía y orientador para poder desenvolverme en las aulas, teniendo una concepción global de la enseñanza y cada uno de sus componentes
Sergio Tobón, Fraire, Juan Escudero	Recuperados desde el ciclo reflexivo de Smith
Coll, Mauri y Onrubia	Sobre aspectos de la práctica

Edgar Morín	El paradigma perdido: el paraíso olvidado
Clifford Geertz, Yáñez, Elías, Perrenoud y Bertely,	Referencias de planes y programas para la investigación cualitativa

Para la maestra Cecilia una de las primeras referencias que recupera son los aportes de Joan Dean, desde los textos “El rol del maestro” y “La organización de los niños para el aprendizaje”, en ese sentido para la docente con “la revisión de estos textos resultaba posible iniciar con el proceso de observación a las acciones que realiza el docente en el salón de clase” (D:4, N,5 P,3), recuperando ideas sobre el cómo se aborda una clase, situaciones que acontecen en ella y posibles soluciones para resolver problemas, posibilitando desde la observación identificar el rol del docente y algunas de las principales acciones que desempeña en el aula.

Más adelante recupera autores que abordan la problemática del análisis de la practica por medio de Ruth Mercado, Célestin Freinet, Antonio Ballesteros y Antoni Zabala Vidiella, (D:4, N,5 P,4).

Por su parte El maestro Pedro recupera algunos de los textos y sus autores que le permitieron integrar elementos para la comprensión de la práctica, en tal sentido narra:

“Cómo no evocar el texto “La importancia de la reflexión teórica sobre la forma en que los alumnos realizan sus cuadernos” de Souto González que nos lleva a ver como los libro de texto, los cuadernos y lo que los alumnos escriben y hacen en ellos son una forma de analizar la práctica a través de los resultados de lo que construyen o dejan de hacer en el aula; también se puede recordar a Hans Aebli “El primer encuentro” que nos plantea pensar como iniciar una clase, es decir, pensar en la práctica antes de la práctica; porque no recordar a Max Van Manen en “La relación entre la reflexión y la acción” que nos remite a la intervención docente o más bien, dejar de intervenir, que en algunos momento clave de la clase lo mejor es no hacer nada o simplemente guardar silencio y observar” (D:5, N,5 P,4).

Para el maestro Javier son importantes los aportes de Piaget, Vigotsky y Gardner, puesto que ellos aportan elementos particulares que le permiten conocer las características de los niños desde las orientaciones psicológicas, cognitivas y también recupera a Siemens para atender las necesidades tecnológicas que hoy día son necesarias. Al respecto menciona

el maestro “parte importante para reflexión de la práctica es a partir de caracterizar a los alumnos de acuerdo a sus características físicas, cognitivas, afectivas y sociales” (D:6, N,5 P,4), asumiendo que los fundamentos de la enseñanza y de las intervenciones docentes en contexto parten de la corriente constructivista de los autores mencionados, así mismo recupera la importancia de la teoría del conectivismo.

En la misma línea el maestro Pedro recupera otros textos que resultan referencias importantes para la comprensión de la docencia, así menciona los aportes de “Kennet M. Zeichner y Daniel P. Liston en la “Raíces históricas de la enseñanza reflexiva” que en gran parte se analizan las contribuciones de Dewey (2008) y Donald Schön (1992) sobre los tipos de reflexión a los que aluden Fullan y Hargreaves” (D:5, N,5 P,7), Referencias que reconoce son propuestas desde los planes 1999 de la educación Normal.

Otro de los aportes que se reconocen en este grupo caracterizado como generales y profesionales, son los aportes de Ingrid Cerecero, los cuales a decir del maestro Alan le permitieron fortalecer su práctica y la de sus estudiantes al considerar “los diferentes modelos de investigación- acción que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión para el entendimiento de los problemas o situaciones del acto educativo, y (...) para la mejora o incluso ciertas transformaciones en el quehacer docente” (D:9, N,5 P,4).

Así, el maestro Alan sostiene que dentro del plan de estudios 1999 se encuentra autores como Porlán quien apoya los procesos del análisis desde la propuesta del diario y en el mismo sentido recupera a Rebeca Anijovich, “a través de los dispositivos de análisis como son los diarios, las narrativas, las micro clases” (D:9, N,5 P,2), entre otros medios que son de amplia utilidad para que los docentes analicen sus acciones en las prácticas.

La maestra Lourdes considera aportes de autores como Rosa María Torres, sobre el qué y el cómo aprenden los niños, de Carlos Ann Tomlinson sobre la enseñanza diferenciada a partir de elementos como los ritmos de aprendizaje; Cecilia Fierro, por medio de aportes sobre la conceptualización de la práctica educativa; Antoni Zabala Vidiella que enriquece aspectos generales sobre la práctica docente y finalmente recupera a Jakeline Duarte quien aporta elementos para la comprensión del ambiente educativo (D:3, N,5 P,4; / D:3, N,5 P,5; / D:3, N,5 P,2; / D:3, N,5 P,6; / D:3, N,5 P,8).

Desde la visión del maestro Cruz en el área de educación física encuentra que autores como Durkeim, Zavala, Díaz y Guidens; son autores que a decir de sus palabras “dan soporte

a la educación en general y la EF debe considerar sus posturas para estar acorde a las necesidades y tendencias nacionales y mundiales” (D:8, N,5 P,5).

A través de las experiencias de la práctica docente del maestro Aaron, los referentes que le permitieron comprender su quehacer docente fueron Michel Saint-Onge, “clarificando conceptos como enseñanza y aprendizaje, la importancia de la planeación y cómo es que las formas de enseñar son las que inciden de manera significativa en los aprendizajes de los estudiantes” (D:10, N,5 P,5); Antoni Zabala, quien fungió como “...un guía y orientador para poder... [desenvolverse] ...en las aulas, teniendo una concepción global de la enseñanza y cada uno de sus componentes” (D:10, N,5 P,6); Sergio Tobón, Fraire, Juan Escudero recuperados desde el ciclo reflexivo de Smith que se propone desde los planes y programas y los cuales a decir del maestro; “fueron referentes con los que... [coincidió] ...casi al final de la licenciatura, mismos que solidificaron y profundizaron en el análisis y reflexión...” (D:10, N,5 P,7) dentro de la práctica docente.

Y al igual que otros docentes, también el maestro Aaron recupera referencias que le permiten responder a las necesidades actuales de la educación por medio del empleo de las tecnologías digitales en donde recupera a Coll, Mauri y Onrubia, puesto que le permitieron tener una proximidad con la tecnología aplicada a la educación, en tal sentido relata;

“conocer a grandes rasgos mi práctica bajo entornos nuevos, asumiéndola como una práctica tecnopedagógica (compuesta por una dimensión tecnológica y una pedagógica). Impartir los cursos de acercamiento a la práctica profesional han sido un punto clave, pues me ha permitido nutrir ese bagaje teórico que da forma, sustento y reflexión a mi hacer docente. Para concluir, uno de los hallazgos significativos en los nuevos planes de estudio, se llevan a las palabras de Edgar Morín en El paradigma perdido: el paraíso olvidado (1974)” (D:10, N,5 P,11).

Otras de las referencias que se recuperan desde la categoría de generales son Clifford Geertz, Yáñez, Elías, Perrenoud y Bertely, que son referencias básicas de los planes y programas de la educación normal 2018 desde los primeros semestres (D:6, N,5 P,3; / D:2, N,5 P,2; / D:2, N,5 P,3; / D:3, N,5 P,7).

En esta misma subcategoría de referencias generales, aparecen las conceptuales, en donde se recuperan conceptos centrales que le dan sustento al paradigma de la práctica reflexiva. Así aparecen conceptos como la experiencia, como una referencia para el análisis

de la práctica. En tal dirección el maestro Martín lo sostiene de la siguiente manera “mis referencias teóricas me han servido para comprender mi quehacer (...), y aun sigo en busca de más referentes, intentando incorporar la experiencia de otros docentes como referentes que me ayuden a comprender mi propia práctica docente (D:2, N,5 P,5).

Es importante reconocer que, aunque en este fragmento no se menciona a un autor como central del aporte, se pueden leer entre líneas los sustentos teóricos de la experiencia como fuente de conocimiento.

La maestra Lourdes recupera referencias como García–Cabrerero, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbesú, Monroy y Reyes, para recuperar conceptos como práctica docente y práctica educativa (D:3, N,5 P,9).

Dentro de la subcategoría que integra las referencias de los propios planes de estudio aparecen los Planes de estudio de 1997 y 1999 de las licenciaturas en educación Secundaria y preescolar los cuales a decir del maestro Pedro fueron parteaguas para la formación de docentes con visión reflexiva. Al respecto señala que desde el “...análisis y reflexión de su práctica, que a su vez quienes somos formadores de docentes, de igual manera estos fueron nuestros primeros referentes al sustento teórico y sistemático del análisis de la docencia en el aula” (D:5, N,5 P,1).

Por su parte el maestro Alan también recupera los planes 1999 y 2018 de la educación normal, desde los cuales ha obtenido “diversos referentes teóricos que han variado de manera significativa debido a las condiciones sociales, temporales y educativas en las que se erigieron dichos planes” (D:9, N,5 P,1).

5.2.2 Referentes teóricos específicos y disciplinares

Importantes resultan los hallazgos en lo relativo a la importancia que se le brinda desde los análisis críticos que lograron los profesores participantes del estudio, al campo disciplinar y con ello desde luego, a las referencias teóricas específicas de cada campo, disciplina o áreas del saber. Por ello resulta prudente considerar algunas de las aproximaciones que se logran desde los relatos en el sentido de ordenar referentes que le brindan soporte disciplinar a los propios análisis de la práctica y que desde luego fuera motivo de discusión en varias de las sesiones reflexivas.

Tabla 3*Referencias disciplinares*

Matemáticas	
Gerard Vergnaud	El rol del alumno desde la perspectiva psicológica en el área de matemáticas
Guy Brousseau	El rol del docente en el área de matemática
Ives Chevallard	análisis del manejo del saber en matemáticas
Educación física	
Muska Mostons	La enseñanza de la educación física
Díaz Lucea, Domingo Blázquez y Sales Blasco	La evaluación en la educación física
Coll y Bravo	Evaluación en educación física
Luis Brito	hacia una EF más consciente centrada en el pensamiento del alumno
Vicente Navarro	la importancia del uso del juego en la educación física
Devís Devís	la práctica reflexiva desde la EF
Manolo González	Análisis de los contenidos en educación física
Pierre Parlebas y Lebouch	la praxeología motriz y la importancia de la comunicación y relaciones en la sesión de educación física
Lenguaje	
Roman Jakobson	el entendimiento de las funciones del lenguaje y los elementos del proceso comunicativo
Noam Chomsky	planteamientos sobre la adquisición del lenguaje.
Juan Delval	el procesamiento biológico del desarrollo del lenguaje
Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Anna Camps, Ana María Kaurfman, Daniel Casany	Conceptos disciplinares y didácticos en el área de lenguaje
Lev Vigotsky, Teresa Colomer, Isabel Solé	En el área del lenguaje
Enseñanza en secundaria	
Etelvina Sandoval	Sobre los adolescentes en secundaria
Satnley Hall	La etapa adolescente

Así pues, para la maestra Cecilia desde el campo de las matemáticas es posible considerar aportes específicos para alcanzar un análisis que ella denomina disciplinar, en sus palabras narra;

“De manera específica y hablando en términos de referentes teóricos derivados del análisis disciplinar, la mayoría de los textos revisados se han enfocado al campo de estudio de Matemáticas, principalmente aquellos que corresponden a su Didáctica, donde el análisis se orienta hacia tres aspectos: el alumno, el maestro y el saber. Para las cuestiones relacionadas con el rol del alumno se trabaja principalmente desde la perspectiva psicológica de Gerard Vergnaud, mientras que para el rol del maestro el principal sustento que apoya el análisis es la postura de Guy Brousseau y para el análisis del manejo del saber se recuperan los planteamientos de Ives Chevallard” (D:4, N,5 P,7).

Por su parte el maestro Javier coincide en la necesidad de recuperar referencias específicas desde el área de educación física;

“De manera general con la finalidad de tener una mayor solidez en el análisis de la práctica docente, es necesario recurrir a referentes teóricos, en este caso al desenvolverme en el área de educación física me he apoyado en teóricos importantes, por lo que puedo hacer mención a Muska Mostons cuya obra principal la enseñanza de la educación física describe el comportamiento docente a partir de los estilos de enseñanza que van desde los tradicionales a los creativos, referente que me ayuda a darme cuenta de qué tipo de comportamiento docente tengo con mis alumnos y también cuando ellos se encuentran en sus jornadas de práctica” (D:6, N,5 P,1).

Más adelante recupera autores propios de la educación física como Díaz Lucea, Domingo Blázquez y Sales Blasco los cuales analizan aspectos de la evaluación en la educación física “...ya que proponen métodos y medios para la evaluación del aprendizaje y la misma práctica docente como son las listas de cotejo, rúbricas, guía de observación, fichas de observación, cuestionarios y pruebas estandarizadas” (D:6, N,5 P,2).

En el mismo campo de la enseñanza de la educación física el maestro Cruz reconoce que los procesos del análisis de la práctica es necesario orientarlo por autores del campo disciplinar, al respecto narra;

“...en los inicios como docente y arrastrando la formación de la escuela normal, la tendencia iba orientada sobre desarrollo de capacidades condicionales y los referentes fuertes estaban en las antologías que nos llegaban de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), sin embargo, por los tiempos era complejo poder referenciar porque las mismas venían sustentadas en autores europeos; pero entre nubes creo ubicar a Coll y un pilar nacional como Bravo un gran referente en evaluación en EF” (D:8, N,5 P,2).

También reconoce que al sufrir cambios curriculares la educación física se recuperan autores como “Luis Brito (nacional) con la idea de hacer una EF más consciente centrada en el pensamiento del alumno, Vicente Navarro aludiendo a la importancia del uso del juego, Devís Devís y la práctica reflexiva desde la EF” (D:8, N,5 P,3), así mismo, reconoce los aportes de Manolo González el cual propone que si bien los contenidos no sufren cambios, la intención de su empleo sí, y finalmente recupera a autores como “Pierre Parlebas y Lebouch con la praxeología motriz y la importancia de la comunicación y relaciones en la sesión de educación física” (D:8, N,5 P,4).

En el mismo sentido y desde el campo disciplinar de la enseñanza de la lengua, la maestra Nora propone autores como “Roman Jakobson y su aportación al entendimiento de las funciones del lenguaje y los elementos del proceso comunicativo. Noam Chomsky y sus diversos planteamientos sobre la adquisición del lenguaje. Juan Delval y el procesamiento biológico del desarrollo del lenguaje” (D:7, N,5 P,1).

Así mismo, pero ahora desde lo que la maestra denomina el ámbito didáctico de la enseñanza de la lengua, propone autores como;

“Delia Lerner, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Anna Camps, Ana María Kaurfman, Daniel Casany quienes permiten delimitar y diferenciar entre los conceptos disciplinarios y los que atañen a la didáctica del docente. De igual forma se revisan autores como Lev Vigotsky, Teresa Colomer, Isabel Solé. En el caso del ejercicio de la transposición didáctica Ives Chevallard” (D:7, N,5 P,2).

Por otro lado, y proponiendo un análisis desde el campo disciplinar de la enseñanza en el nivel secundaria, el maestro Aaron recupera autores con los que se formó desde el plan 1999 en donde aparece Etelvina Sandoval quien explica sobre los adolescentes “...en las escuelas de la educación secundaria y cómo este nivel se estructura (funciones, características

y roles)” (D:10, N,5 P,2). Así mismo, hace mención de Satnley Hall, quien aporta elementos “...respecto a la etapa de la adolescencia” (D:10, N,5 P,3), aportes que, a decir del relato del maestro, no solo contribuyeron a entender a los adolescentes, sino también a entenderse a sí mismo en la etapa como estudiante normalista.

5.2.3 Referentes metodológicos para el análisis de la práctica

En el orden de los referentes metodológicos se aprecian varias coincidencias, incluso algunos de los autores que se recuperan en este apartado también fueron mencionados en el apartado de las referencias generales, no obstante, los aportes que estos autores citados por los docentes pueden ser considerados en ambas categorías puesto que ofrecen elementos que le atribuyen a cada uno de los esquemas organizativos.

Se antoja reflexivo el comparativo entre autores que son recuperados por los docentes desde el sentido metodológico, sin colocar el énfasis en quienes los han citado, sino más bien, encontrando las referencias que más presentes se encuentran entre el grupo de docentes participantes.

Tabla 4

Referencias metodológicas

Autor	Docentes que lo recuperan	Autor	Docente que lo recupera	Autor	Docente que lo recupera
Elliot	5	Dewey	2	Domingo	1
Porlán	4	Schön	2	Larrosa	1
		Sampieri	2	Tenti	1
		Latorre	2	Ferry	1
				Zabala	1
				Casanova	1
				Perrenoud	1
				Erickson	1
				Witrock	1
				José Martín	1

Santos	1
Guerra	
Lewin	1
Kemmis	1
Whitehead	1
García	1
Herrera	
Díaz Barriga	1
Anijovich	1

Es posible reconocer el amplio énfasis que se le imprime a los autores como Elliot quien ofrece elementos para precisar los procesos metodológicos desde la investigación acción, así como a Porlán quien es reconocido ampliamente por los docentes desde el texto El diario del profesor, en el segundo grupo aparecen autores que se inscriben en el paradigma reflexivo desde el enfoque cualitativo, los cuales fueron mencionados por dos docentes, entre ellos se encuentran Dewey, Schön, Perrenoud, Latorre, Yáñez, Elías y Sampieri y finalmente aparecen autores que solo fueron citados una sola vez, aunque por diferentes docentes.

En ese sentido para la Maestra Cecilia recupera autores que dan soporte a la metodología del análisis de la práctica orientando sobre algunos instrumentos, a partir de "...John Elliot; Erickson y Wittrock con la revisión de métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, entre otros que brindan orientación sobre el diseño de entrevistas, encuestas, registros de observación..." (D:4, N,5 P,6).

Por su parte y coincidiendo con algunos de los autores recuperados anteriormente, el maestro Martín reconoce que al ingreso a posgrado incorporó algunos autores, al respecto comenta;

"...Dewey, Schön, Perrenoud, Domingo, Larrosa, Tenti, Ferry entre otros autores que me apoyaron para entender de mejor manera las acciones prácticas sobre el análisis en mí docencia, además de incorporar otros autores que desde los cursos que me tocaba impartir en la escuela normal me iban reforzando en los conocimientos sobre la práctica reflexiva y la investigación acción, autores como Zabala, Latorre y Elliot" (D:2, N,5 P,4).

Otro de los docentes que también coincide con algunos de los autores mencionados con antelación es el maestro Pedro quien reconoce que;

“la fundamentación de la práctica se centra en el enfoque o metodología de la investigación-acción se retoman autores como Antonio Latorre y los modelos teóricos de Lewin, Kemmis, Elliott y Whitehead que profundizan en los procesos cíclicos de la investigación-acción, la importancia de la observación, las técnicas para la recogida de información, el proyecto de investigación, los procesos reflexivos entre otros” (D:5, N,5 P,8).

Afirmando estas ideas el docente Alan encuentra que “los referentes principales del trayecto formativo de práctica profesional consideran a la investigación-acción como elementos de análisis de la práctica, es así que John Elliot es el principal referente a considerar como el teórico que impulsa esta metodología” (D:9, N,5 P,3), la cual aporta elementos para considerar el antes, durante y después de la práctica con perspectiva reflexiva a través de los ciclos que se proponen desde la investigación-acción.

Por su parte el maestro Aaron reconoce que la práctica docente con perspectiva reflexiva recupera autores como “Dewey, García Herrera, Hernández Sampieri, Frida Díaz Barriga, Schön, Elliot y Anijovich, claro que varios quedan sin mencionar, sin embargo, fueron los que me brindaron las herramientas para poder comprender a profundidad...” (D:10, N,5 P,10).

Otro de los autores que ha sido citado en reiteradas ocasiones es Rafael Porlán, el cual es considerado por la maestra Lourdes (D:3, N,5 P,3) afirmando que a partir de estos aportes es posible que los alumnos aprendan a desarrollar diagnósticos con sus estudiantes identificando el contexto, las necesidades y los temas a desarrollar.

Coincidiendo con el autor, la maestra Cecilia reconoce la importancia de textos como “...el de Rafael Porlán con el Diario como instrumento de análisis del trabajo docente y María Antonia Casanova, con las orientaciones de análisis referidas a la evaluación educativa” (D:4, N,5 P,5). Por otro lado, el maestro Martín recupera esta referencia desde el siguiente fragmento; “al cursar por la escuela normal ya se nos encaminaba hacia el análisis de la práctica, recuerdo que Porlán ya era un referente de nuestra práctica a través del texto el diario del profesor” (D:2, N,5 P,1).

En el mismo sentido, el maestro Pedro menciona “a través de un recorrido por diversas asignaturas se puede mencionar a Rafael Porlán y José Martín (1998) con “Cómo empezar el diario: de lo general a lo concreto” un texto que nos acerca por primera vez a la investigación en el aula” (D:5, N,5 P,3).

Es así como los docentes a partir de sus narraciones encuentran filias que se orientan desde la perspectiva metodológica por medio de la metodología de la investigación acción y el empleo del diario del profesor como dos acciones importantes que se proponen desde la escuela normal como oportunidad para recuperar y reflexionar su práctica.

Otros autores que se citan con menor énfasis son Hernández Sampieri, quien trata lo relativo a la metodología de la investigación (D:2, N,5 P,2), y con énfasis en la evaluación Miguel Ángel Santos Guerra (1995) quien a partir de su texto “Los instrumentos de recogida de datos” plantea “...un acercamiento a valorar la práctica docente desde los resultados que muestran los alumnos a través de sus evidencias de trabajo, los exámenes, los cuadernos, materiales elaborados, los libros de texto y otros como las rúbricas y las listas de cotejo...” (D:5, N,5 P,6).

5.3 Experiencias de enseñanza del análisis de la práctica

Las experiencias del cómo se enseña o se orienta a los estudiantes a analizar su práctica son el eje de análisis de la línea narrativa número 6, en donde los docentes reconocen diversas experiencias que reflejan los modos en los que ellos asumen la enseñanza frente al desarrollo de estos procesos del análisis, en donde se vincula de manera importante los referentes teóricos que le dan soporte a dichas acciones.

Dentro de la categoría de experiencias de enseñanza reflexiva emergen subcategorías que reordenan las acciones de los docentes, tales como experiencias de enseñanza situada, en ese respecto la mayoría de los docentes reconocen la necesidad de una enseñanza que recupera los elementos del contexto y las características particulares de los alumnos como elementos indispensables para una práctica reflexiva con fines de mejora

Al respecto el maestro Martín desde el área de la educación física argumenta:

“Siempre parto de incidir en la realidad en lo que acontece en el momento de la práctica diaria con la intención de hacer más vivo e interesante el análisis. Por ejemplo, en tiempos de pandemia la orientación del análisis se induce a resolver

cuestiones que tienen que ver con las complejidades de la educación física en pandemia, por ejemplo, a cómo resolver el problema de la sociomotricidad en el trabajo a distancia con los niños en casa, y ahora en el regreso a clases presenciales a cómo pensar en la sociomotricidad en la relación de nulo contacto en las actividades, quizás en reflexionar si la sociomotricidad transmuta o se nulifica” (D:2, N,6 P,2).

El maestro Pedro sostiene que se enseña a los docentes en formación a que para analizar la práctica se requiere asumir una responsabilidad personal frente a la acción de recuperar los aspectos del contexto, tales como “la escuela, el aula, el contenido, las características de los alumnos, los enfoques de enseñanza de las asignaturas, el logro de propósitos, la organización del aula, el uso de materiales y recursos educativos” (D:5, N,6 P,8), además de tomar en cuenta las competencias que cada estudiante normalista desarrolla y pone en práctica en la acción docente.

Por su parte para el maestro Cruz es necesario transitar a una educación que recupere la diversidad como eje, en tal sentido reconoce que “ahora se requiere caminar nuevos rumbos que nos permitan acercarnos a las respuestas de las circunstancias actuales para formar personas con una visión prospectiva y cercanas a sus propias respuestas de los problemas venideros” (D:8, N,6 P,10).

Para el docente Alan dentro del proceso de la práctica reflexiva es necesario vincular los elementos contextuales que permitan caminar por las vías del aprendizaje situado, al respecto comenta:

“Para el diseño de planeaciones antes de la práctica se desarrolla una guía de observación y se realiza un diagnóstico, lo que denomino, “momento 1” sobre las características de los contextos escolares, pero además a partir de estos elementos se solicitan las características de aprendizaje de los estudiantes, esto derivara en la delimitación específica de un problema a atender durante las jornadas de práctica, pero además se señalaran los recursos para la enseñanza y aprendizaje de los diversos temas y el abordaje específico que se realizaría en la intervención de los estudiantes” (D:9, N,6 P,3).

De manera coincidente el maestro Aaron reconoce que la acción docente no puede desarrollarse sin la consideración del aprendizaje situado en tal sentido menciona: “Al hacer consciente la acción práctica me remito a la relación que siempre establezco con el contexto

social y sus derivados en los que se sitúa la práctica docente” (D:10, N,6 P,5), puesto que reconoce que es necesario recuperar estos elementos de manera puntual para que los estudiantes cuenten con un referente sólido. Así pues, uno de los ejes primordiales que emplea para enseñar a analizar las prácticas desde la dimensión del aprendizaje situado son los “...diagnósticos mediante herramientas para rescatar la práctica (guías, entrevistas, cuestionarios, diarios, escalas, etc.)” (D:10, N,6 P,5), lo que le permite que finalmente sus estudiantes cuenten con referentes contextuales para los análisis de la práctica.

Otra de las categorías que se identifican dentro de las experiencias de enseñanza del análisis son las experiencias que se ha categorizado como formales, las cuales tienen como características la recuperación de elementos curriculares que guían y orientan los procesos reflexivos. Así pues, la maestra Lourdes recupera acciones particulares que le permiten comprender los modos en que enseña a analizar la práctica, en donde recupera acciones que los alumnos desarrollan tales como “Analizar y categorizar el Diario de Campo, Informe de prácticas, Presentaciones, Foros, Otros textos (D:3, N,6 P,4), es a partir de estas acciones prácticas que se orientan las acciones sobre el análisis de la práctica con los estudiantes, para lo cual aclara que estas acciones son distintas de acuerdo con el semestre que cursan, pues en los primeros semestres las acciones son más sencillas, mientras que en los últimos semestres ya se desarrollan acciones más complejas sobre el análisis (D:5, N,6 P,3).

Para el maestro Martín por su parte existen dos acciones cotidianas que se vinculan con estos modos de enseñar a analizar la práctica, en tal sentido comenta:

“mis prácticas como asesor o como maestro de los distintos cursos también son medios que empleo para enseñar a otros a analizar la práctica, quizás en estos espacios ya sea más formal puesto que desde las lecturas y análisis de las mismas, desde las construcciones de problemas en materias de acercamiento a la práctica, la incursión de sesiones de reflexión en comunidades de prácticas y desde los procesos continuos de evaluación y autoevaluación de las competencias los estudiantes pueden incorporar acciones que les permiten transitar de una práctica sin sentido a una práctica reflexiva orientada al sentido de la educación física con los enfoques vigentes humanista y dinámico e integrado de la motricidad y por supuesto respetando los planteamientos de planes y programas vigentes (D:2, N,6 P,7).

Otro modo que se recupera para desempeñar esta tarea reflexiva es a través de la lectura y la revisión de referentes teóricos, al respecto el maestro Pedro reconoce “difícilmente se pueden desarrollar las habilidades reflexivas sin la lectura previa o posterior de los teóricos que dan sustento al análisis (...) los referentes son un continuo que nos permite (...) hacer del análisis un procesos de ida y vuelta” (D:5, N,6 P,5), además reconoce que esta espiral permite que el análisis sea una tarea permanente que implica el antes, el durante y después de la práctica .

Por su parte para el maestro Cruz es necesario desde el currículum formal recuperar los objetivos, los contenidos y el sentido de la evaluación, en ese sentido narra:

“se debe recuperar el logro de objetivos ya que ahí van implícitos los ideales descritos con anterioridad, siendo la base de la visita a las escuelas (lograr objetivos); igual de importante es la pertinencia de contenidos, por ser estos los medios de interacción del alumno para el logro de objetivos y no podemos dejar de mencionar el sentido de la evaluación por ser este el recurso que les permite volver a la normal y hacer replanteamientos respecto a su participación en educación básica, al final de cuentas, es la evaluación con sus evidencias la que nos va permitir realizar un análisis de la práctica” (D:8, N,6 P,3).

En la misma dimensión formal de las formas de enseñanza del análisis el docente Alan sostiene que las “...formas de enseñanza se basan en la estructuración de los elementos que solicitan los espacios curriculares de la malla curricular” (D:9, N,6 P,1). Para tal objetivo plantea un análisis que integra tanto elementos de planes y programas como elementos personales, al respecto comenta;

“...hago un análisis de lo que solicita, agrego elementos de mi estilo docente que se desarrolla a través de cuestionamientos, por otra parte, desde el análisis pormenorizado de bibliografía que permita obtener elementos para el desarrollo de las clases y el debate en específico de los textos, esto como la primera posibilidad de desarrollar la reflexión de la práctica previo al acercamiento a los grupos. Esto es una reflexión en y para la acción, posteriormente se desarrolla el proceso después de la práctica con los elementos que se traen desde las escuelas telesecundaria” (D:9, N,6 P,1).

El maestro Alan identifica un proceso necesario que contribuye a la transformación de saberes fundamentales para el análisis de la práctica, puesto que, a decir del maestro, en el proceso de hacer frente a las problemáticas identificadas en sus escuelas de prácticas los alumnos transitan de un saber fundamentado desde el sentido común a uno con fundamento en marcos teóricos y metodológicos (D:9, N,6 P,2).

Este docente aprovecha su propio proceso de enseñanza para mostrar a los estudiantes un proceso de análisis de la práctica, en donde identifica 4 momentos, en el primero de ellos parte del diagnóstico que hace con sus estudiantes para hacer una “triangulación de los resultados obtenidos a través de fotos, video, evidencias de aprendizaje de los alumnos y el uso del diario que posibilite la toma de decisiones, además de la relación teórica que existe entre todos estos elementos (D:9, N,6 P,5).

Consecutivamente da paso a los momentos 2 y 3 en donde se “Diseñan las planeaciones, recursos didácticos, así como instrumentos y estrategias de evaluación para realizar sus prácticas con alumnos de telesecundaria, a partir de las necesidades que se presenten y los retos educativos que implique el contexto, la cultura escolar” (D:9, N,6 P,8), añadiendo a ello, las características e intereses de los estudiantes de secundaria, y esta intervención se fundamenta desde la investigación acción, para dar paso a su puesta en acción.

Y posteriormente en el momento 4 -comenta el maestro Alan- a partir de las evidencias “...diarios escritos, planes generales, planes de acción, reflexiones echas durante la práctica pasamos al análisis de mi práctica con comentarios, críticas y sugerencias de lo realizado, y posteriormente pasamos a los elementos de análisis de los trabajos de los estudiantes” (D:9, N,6 P,9).

Por su parte para el maestro Aaron otra de las formas de enseñar se fundamentan en la comunicación y socialización de información que se recupera de los contextos, en tal sentido narra “una acción práctica que es común dentro de las aulas en la formación inicial son esta serie de conversaciones, discusiones y presentaciones de la información que se vive y palpa en las escuelas” (D:10, N,6 P,6), es a partir de estos ejercicios que los estudiantes externan juicios y reflexiones sobre las acciones pedagógicas.

Así mismo se recuperan ejercicios que favorecen el aprendizaje del análisis en donde “la retroalimentación, teorización y presentación de los análisis sería una acción que culmina

con un proceso de enseñanza, cuando en actividades de cierre de semestre los estudiante preparan sus reflexiones y vivencias para ser sustentadas desde la teoría” (D:10, N,6 P,7), es en estos espacios donde se desarrolla la retroalimentación a partir de los aportes de los otros generando oportunidades para aprender prácticas vinculadas con el análisis de la práctica.

Otra de las categorías que se recuperan desde los modos de enseñanza del análisis de la práctica es la denominada experiencias de enseñanza informales, esta categoría se genera a partir de aglutinar experiencias que se distancian de las prácticas escolares y curriculares pero que también tienen la finalidad de dirigir procesos formativos encaminados al análisis de la práctica. En ese sentido el maestro Martín recupera algunas de sus prácticas sociales las cuales reconoce como medios que invitan y enseñan a analizar la práctica tales como presentaciones de libro, compartir con sus alumnos las publicaciones recientes sobre la práctica reflexiva, tal como lo evidencia en el siguiente fragmento; “intento que (...) motiven a otros a desarrollar acciones similares, y aunque no todos se contagian, es gratificante cuando uno o dos estudiantes de cada grupo se atreven y sin ser actividades obligadas de la escuela, terminan escribiendo algún artículo” (D:2, N,6 P,6) que posteriormente les permite la participación en un coloquio o foro.

Las verbalizaciones y discursos que emplea el docente también son motivo de “persuaciones para motivar la práctica reflexiva puesto que en los diversos cursos e incluso en charlas fuera de contexto educativo no falta la insinuación a seguir cuestionando ciertas prácticas en la intención de despertar interés por la reflexión” (D:2, N,6 P,7).

En el mismo sentido la maestra Lourdes encuentra en los espacios virtuales un “pretexto de que siempre exista un escenario donde disponer, acceder, recoger, visibilizar, conceptualizar, preguntar, y responder preguntas que puedan surgir de los procesos anteriormente descritos” (D:3, N,6 P,3). En tal sentido, el aula va más allá de las cuatro paredes permitiendo que se convierta “...en un espacio en el que se construye conocimiento de manera colaborativa y se visibiliza, apoyados por varios actores: docentes, estudiantes, expertos invitados y el monitor de la asignatura, mediados por herramientas tecnológicas” (D:3, N,6 P,3).

En otro orden de categorías se agrupan las epistemológicas, puesto que en ellas es posible encontrar los fundamentos que dan forma a las acciones de los docentes, inscribiéndose en paradigmas reflexivos. En cuanto al saber disciplinar, se plantean tareas

basadas en la resolución de situaciones problemáticas tendientes al dominio de ciertas técnicas, algoritmos o la naturaleza de las cuestiones de estudio, mismas que posteriormente serán “enseñadas” en los contextos de la escuela primaria y cuyo dominio se vuelve determinante para el desarrollo de una buena práctica en los salones de clase, así pues se hace un análisis a priori a través de cuestionamientos, discusiones y validaciones sobre las posibles estrategias de resolución que los niños en la escuela primaria pudieran implementar (D:4, N,6 P,4).

Para el maestro Martin “la docencia no puede desarrollarse bajo un modelo técnico utilitarista, sino bajo un modelo pedagógico de construcción y reconstrucción de la realidad cobrando sentido de las acciones emprendidas en ella” (D:2, N,6 P,8), visión que asume el principio de realidad para afrontar las problemáticas en los contextos diversos.

Estas construcciones epistemológicas dan cuenta de las formas en que se asumen los procesos de enseñanza sobre el análisis de la práctica, tal como lo muestra la maestra Cecilia quien sostiene que “Las formas de enseñar a analizar la práctica, se presentan desde tres perspectivas de formación (...) es decir el dominio disciplinar, las orientaciones pedagógicas y las cuestiones didácticas...” (D:4, N,6 P,3). Y más adelante relata; “mis estudiantes han tomado dos roles para dicho análisis: por un lado, se sitúan como aprendices de una disciplina en particular y por otro como profesores en acto a través de sus acercamientos en las escuelas de educación básica” (D:4, N,6 P,3).

En esta dimensión epistemológica sobre los modos de enseñar a analizar la práctica es donde aparecen de manera importante algunos cuestionamientos ineludibles que ponen en tela de juicio nuestras acciones. Así lo muestra el maestro Cruz al cuestionar;

“¿el normalista enseñó, sabe crear y diseñar ambientes de aprendizaje? ¿el estudiante tiene real conocimiento sobre el área que fue a desarrollar en básica? Sin dejar de ver hacia sí mismo y preguntar ¿Yo facilito y proporciono lo necesario para que el asimile? ¿lo que creo que sé y enseño, es lo necesario para formar docentes? ¿mi ideología cuanto influye y afecta los contenidos en escenarios propuestos?” (D:8, N,6 P,8).

Cuestionamientos que sin duda permiten hacer una pausa en las acciones docentes para analizar qué es lo que estamos haciendo y en su caso poder replantear la base de saberes

con la que fundamento el despliegue de acciones didácticas respecto de la enseñanza del análisis de la práctica.

Otra categoría que también es recurrente dentro de las experiencias de enseñanza del análisis de la práctica es la relativa a los procesos metodológicos, en ellas se enuncian desde los modos de hacer de cada docente los diferentes caminos que se siguen para desarrollar los procesos metodológicos para generar experiencias de enseñanza del análisis de la práctica de acuerdo con la maestra Lourdes lo primero que enseña en el aula es "...la sistematización de la práctica y lo que ello implica, referentes teóricos, conceptuales, referencias, etc., y después llevarlo a la práctica, para finalmente realizar las reflexiones, análisis, conclusiones personales y colectivas" (D:3, N,6 P,2).

Por su parte el maestro Pedro comparte que el proceso del análisis se "...hace desde el proceso de la planeación misma y en la ejecución de lo planeado en el aula, es decir, el análisis se hace antes, durante y después de la práctica (D:5, N,6 P,4). Para lograr tales fines se echa mano de:

"...diversos instrumentos, algunos más simples o generales y otros más específico dependiendo del tipo de resultados que se esperan obtener se pueden tomar las guías de observación o auto observación, el uso de rúbricas, cuadros comparativos, cuadros que sirven como organizadores de información, el uso de indicadores o tópicos de análisis, el diario de profesor, los registros y todos aquellos insumos que se obtienen durante la práctica como las evidencias de los alumnos, cuadernos, cuadernillos, trabajos, pruebas, libros de texto registros fotográficos y de video entre otros" (D:5, N,6 P,6).

Enseñar a analizar la práctica no es una tarea fácil, de manera grupal o en colectivo se dan sugerencias o ideas generales, sin embargo, también la asesoría individual que es más compleja se da desde la perspectiva de análisis y el tipo de análisis que quiera desarrollar el estudiantes; si bien existen instrumentos que son útiles para todos, lo complejo pero a la vez interesante, es cuando logras que los alumnos elaboren sus propios instrumentos e indicadores de análisis mismo que se adecuan a su estilo, capacidad, contexto, referentes teóricos, interés propio, tema u objeto de estudio, la selección curricular orientada al contenido, al aprendizaje a los recursos, los discursos, lo procesos de aprendizaje de la

lengua, del razonamiento matemático, del desarrollo del pensamiento científico, en fin, de cualquier tema centrado en hacer docencia (D:5, N,6 P,7).

De manera coincidente para el maestro Javier en los “...primeros semestres se hace énfasis de analizar la práctica desde aspectos muy generales al utilizar guías de observación y el diario de campo, instrumentos que será de vital importancia que los alumnos los utilicen durante toda su formación inicial...” (D:6, N,6 P,2) y conforme avanzan en su proceso de formación en semestres más adelante “...se van enseñando instrumentos más específicos que les ayude a analizar con mayor objetividad su práctica, en este caso lista de cotejo, rúbricas, cuestionarios y algunos test estandarizados con la recomendación que se pueden adaptar a las condiciones reales...” (D:6, N,6 P,2).

Es posible encontrar diversas categorías que resultan de interés para comprender los modos en los que los docentes desarrollan sus experiencias de enseñanza del análisis de la práctica, en donde la categoría de la empiria resulta interesante resaltar, puesto que varios docentes coinciden en que el aprender haciendo es esencial para la formación de sus estudiantes. Así pues, para el maestro Pedro reconoce que “...se enseña a hacer análisis de la práctica haciendo en el aula y en los cursos a modo de taller” (D:5, N,6 P,8) en donde los seminarios y coloquios permiten compartir experiencias que se integran como informes de práctica, ponencias, exposiciones, carteles e infografías, que se orientan hacia los documentos de titulación en sus diversas modalidades

En el mismo sentido de recuperar la experiencia como medio para aprender, la maestra Cecilia menciona que:

“...para enseñar a analizar se busca establecer un espacio de reflexión desde lo que se vive y lo que se hace, un lugar donde se es partícipe a través de la experiencia misma y donde el ejemplo y la interacción con mis estudiantes se vuelve una de las principales orientaciones para reflexionar sobre el proceso de enseñanza en el aula, pero también sobre la intervención pedagógica que se necesita antes y después de esa transición al salón de clase” (D:4, N,6 P,7).

Así mismo, para el maestro Martin al igual que la maestra Cecilia, el ejemplo resulta de gran aporte para enseñar y transmitir estas acciones a los otros, al respecto menciona que la enseñanza del análisis de la práctica que él desempeña tiene que ver principalmente con dos aspectos; el primero de ellos es el estilo docente, en tal sentido relata; “...tiene que ver

con mi estilo docente porque siempre me ha gustado cuestionar la realidad y constantemente, ante ellos lanzo cuestionamientos que ponen en tela de juicio nuestras acciones educativas, incluso las que estamos desarrollando (D:2, N,6 P,5), este estilo docente que cuestiona la realidad cotidiana tiene la intención de indagar en si acaso estas prácticas son las mejores vías para el logro de los propósitos educativos.

El maestro Martín recupera los hábitos propios como un factor que enseña desde la propia acción, en ese sentido comenta “tienen que ver con mis hábitos porque trato de mantenerme activo con acciones que se relacionan con la práctica reflexiva con enfoques críticos y reflexivos sobre los fenómenos sociales y educativos, por medio de escribir artículos, lecturas, ponencias, conversaciones...” (D:2, N,6 P,5), es a partir de estas acciones que se intenta transmitir a otros estas prácticas que se relacionan con las prácticas del análisis a partir del sentido de incertidumbre respecto de la realidad cotidiana.

Por su parte, el maestro Aaron reconoce que sus modos de enseñar se encuentran influenciados por la formación inicial, y continua y sobre la base de saberes que despliega para sus propios análisis de la práctica y hasta con su personalidad (D:10, N,6 P,8). Así pues, argumenta;

“Cuando trato de verme en la acción respondiendo el qué hago para enseñar a analizar la práctica logro tener claridad en un discurso que siempre digo a los estudiantes, el cual versa en lo siguiente: “Ser docente en formación inicial no genera en automático o de manera espontánea las herramientas para hacer frente a la gran labor de enseñar, al contrario, nos exige autoformarnos en aspectos que permitan conocernos, saber quiénes somos, hacia dónde vamos y el para qué de nuestras acciones, cuando logremos eso sabremos qué nuestro ser se representa en nuestro ser y hacer docente” (D:10, N,6 P,4).

La enseñanza del análisis se vincula con nuestras propias experiencias, con nuestras emociones, nuestras formas de percibir el mundo y sobre todo con nuestras acciones, puesto que la acción es un recurso que se asume como importante para poder enseñar y posteriormente permitir que los propios docentes y los estudiantes aprendan a analizar la práctica, en un continuo de experiencias formativas que se configuran y reconfiguran desde las tramas vividas.

5.4 La reescritura del sujeto: Hacia la reorientación reflexiva desde la colectividad

A lo largo de 8 meses de narrar y socializar las experiencias reflexivas en torno a los modos de comprender, aprender, desarrollar y enseñar a otros a analizar las prácticas, resultan interesantes las construcciones y formulaciones de saber de la práctica reflexiva que alcanzaron los docentes, como resultado de un trabajo continuo de escritura y reescritura de los sujetos que construyen y deconstruyen su práctica desde la colectividad, asumidos en una perspectiva de la formación reflexiva la cual ofrece una posibilidad formativa que se sustenta en la constante reflexión.

Estas convicciones de los profesores sobre las posibilidades de desarrollo profesional desde los ejercicios narrativos y reflexivos desde el trabajo colegiado, los motivaron a participar en horas extras a sus jornadas laborales en ejercicios reflexivos individuales de escritura y colectivos de socialización, reflexión y reescritura que les permitieron comprender desde otras perspectivas su quehacer docente, aceptando la responsabilidad propia de la mejora de la práctica, pero también el compromiso con el otro, con ese otro que comparte prácticas similares y que en su conjunto posibilitan nuevas perspectivas de la práctica que les permite aspirar a nuevas formas de comprender y desarrollar su práctica con sus estudiantes.

Los replanteamientos de la práctica que se construyeron a partir de estas experiencias reflexivas no solo alcanzaron la dimensión de la práctica personal de los docentes, sino que también incidieron en las prácticas de los estudiantes, puesto que se asume que estos saberes permiten plantear nuevas propuestas reflexivas a los estudiantes de la escuela normal, integrando nuevas prácticas reflexivas en los procesos de formación.

Analizar la línea narrativa número 7, me permite como investigador identificar algunos de los resultados que se reafirman como construcciones alcanzadas desde la colectividad y que invitan a repensar no solo las formas en las que se piensa la formación de profesores, sino también, las formas en las que se desarrolla la vida institucional frente a los espacios que se gestionan para la reflexión en colectivo y los saberes que se implican y se reconocen como necesarios para lograr una docencia con perspectiva reflexiva.

Las experiencias que se recuperaron de los docentes en torno a las vivencias de estos ejercicios reflexivos permiten reconstruir las tramas de la acción docente y reorientar hacia

una práctica más consciente e interesada en los procesos reflexivos como posibilidad de mejora de la práctica.

Los saberes que se construyeron desde la colegialidad se enuncian considerando los fragmentos narrativos más significativos que denotan dichas construcciones, entre ellos se encuentran el aprender a escribir. El desarrollo de las habilidades de escritura narrativa que se reconfiguró en cada una de las narrativas escritas, reconociendo que escribir y escribirse no es lo mismo y que escribirse para otros requiere de más habilidades cognitivas específicas.

Se formularon saberes en torno a la formación reflexiva desde la colectividad, al reconocer que para la formación reflexiva es necesario el trabajo en colectivo. Otro de los aspectos identificados se vincula con las nuevas perspectivas encontradas de la práctica, en donde aparecen saberes declarados como el asumir que el análisis de la práctica no es exclusivo de las materias de acercamiento de la práctica y que para analizar es necesario el dominio de distintos saberes y herramientas que se configuran desde cada espacio curricular.

Por otro lado, también se acepta la posibilidad de adquirir conciencia de la práctica docente, despertando el interés por aspectos que parecían invisibilizados, pero que desde la colectividad se recuperan como elementos interesantes a considerar para la mejora de la práctica. Otro de los aspectos que se vincula con el anterior es la construcción de soluciones a los problemas de la práctica, los cuales son posibles desde las distintas perspectivas expuestas en colectivo.

Los profesores identificaron que uno de los elementos importantes que permitió el desarrollo del trabajo en colectivo fue la dinámica que se estableció desde la empatía, en donde se reconoce que participar en estos ejercicios representó diversión, esparcimiento, y sobre todo aprendizaje, lo cual se atribuye a que no era una actividad institucionalizada, obligada o encomendada por otros, sujeta a la dimensión económica y laboral, por lo cual fue posible encontrarse con el otro desde una dinámica distinta a la acostumbrada, bajo motivadores internos que persigue la autoformación.

5.4.1 Aprender a escribir para socializar y reflexionar

Desde el comienzo de la experiencia del trabajo con los docentes se reconoció el temor que varios maestros manifestaron respecto del proceso que se debía seguir para la escritura y sobre las dinámicas de socialización de dichos escritos. Incluso fueron varios los

escritos que se pueden recuperar desde los primeros análisis de este trabajo, en donde los docentes anticipan disculpas, y donde declaran esa inseguridad respecto de la claridad de ideas que ellos intentan comunicar.

Reconocer estas primeras manifestaciones de la escritura permiten identificar los aprendizajes que los docentes muestran al final del ejercicio. En ese tenor el maestro Javier (D:6, N,7 P,3) afirma que la narrativa puede representar una oportunidad para aproximarse a la práctica reflexiva. Por otro lado, la maestra Cecilia coincide al mencionar:

“Empezar a escribir una a una las líneas de análisis propuestas, fue un camino arduo y complejo, la búsqueda de palabras que permitieran mostrar de manera clara la experiencia, implicaba definir los límites de cada narrativa, pensar en el otro, el que escucha, en cada uno de mis compañeros que en conjunto hemos compartido ciertos textos y contextos desde nuestra intervención en la Escuela Normal” (D:4, N,7 P,5).

En el mismo sentido el maestro Martin reconoce algunas dificultades en el proceso de la escritura:

“Estos espacios de escritura me representaron un reto enorme porque aunque antes había desarrollado ejercicios para analizar mi práctica, nunca lo había hecho bajo esta modalidad narrando y luego compartiendo mi escrito, al tiempo que escuchaba y leía a otros docentes, de esta experiencia me queda un compromiso muy grande por seguir buscando espacios en donde las experiencias se pongan en dialogo con la intención de generar conocimiento situado, conocimiento práctico que no siempre se encuentra en libros o textos publicados” (D:2, N,7 P,4).

Asumir la perspectiva de la experiencia implica decantar la experiencia como fuente de conocimiento, en donde lo que otros hacen y comparten se vuelve referente para la acción personal. En ese sentido estos espacios de reflexión colectiva representaron una alternativa para la formación reflexiva. Así lo considera el maestro Pedro cuando narra: “con estos ejercicios se logró reconocer la capacidad que se tiene, poca o mucha, de sistematizar y sobre todo de redactar la experiencia que se ha ido acumulando a lo largo de varios años” (D:5, N,7 P,5).

Desarrollar la capacidad reflexiva por medio de los ejercicios de análisis implicó considerar la voz del otro como saber práctico que puede mejorar la propia práctica docente

encontrando elementos para su análisis desde las líneas narrativas propuestas, así lo evidencia el siguiente fragmento:

“El logro de las jornadas de trabajo sincrónicas implicaron un proceso de autoreflexión, escritura, lectura, diálogo y retroalimentación de experiencias sobre el análisis de la práctica, puedo reconocer que como BENMAC, existe un amplio potencial que diversifica el análisis y sistematización, es decir, existen variadas formas e instrumentos que permiten ver otras posibilidades de llevar a cabo y mejorar el análisis de las experiencias en la docencia. (D:5, N,7 P,2).

Elementos compartidos desde las reflexiones colectivas que se aproximan hacia la mejora de los procesos de reflexión, escritura, lectura, diálogo y retroalimentación por medio del trabajo en colectivo.

5.5 Construcciones de la formación docente desde la perspectiva reflexiva en la colectividad

Las experiencias que se recuperan desde las disertaciones de los docentes recogen algunos constructos que refieren una transición en la perspectiva reflexiva, puesto que se asume desde las narrativas la necesidad de una formación reflexiva que nos permita comprender nuestro quehacer en donde se considere una dimensión colectiva, así se afirma desde varios de los relatos que coinciden en dicha necesidad. En ese sentido el maestro Javier relata “...se requiere una constante actualización y por su puesto establecer una red de colegas donde demos a conocer que cosas nos han funcionado y que no nos ha funcionado en la práctica educativa” (D:6, N,7 P,2).

Este cambio de perspectiva sobre el quehacer y formación docente implica asumir nuevas perspectivas de carácter reflexivo. De acuerdo con el maestro Martín estas experiencias colectivas le han permitido una transición paradigmática del quehacer docente y de la propia formación en donde resulta fundamental la generación de espacios para la discusión en colectivo con la intención de “...hablar de aquello que nos pasa, y que por mucho tiempo ha permanecido sin voz” (D:2, N,7 P,5).

Esta visión que se construye desde la colectividad asume que “la configuración que se haga de la práctica docente se verá transformada continuamente a partir de los referentes, reflexiones y sistematización del hacer cotidiano” (D:4, N,7 P,6), aceptando que somos

sujetos en formación y que requerimos de una permanente reflexión sobre nuestro propio hacer. En ese sentido el docente Aaron contribuye con esta construcción colectiva, asumiendo que la socialización de lo vivido resultó algo fundamental puesto que las construcciones de conocimiento se lograron gracias a la colectividad, y con ello se adquiere el compromiso de “...seguir enriqueciendo estas acciones, diversificando, focalizando y puliendo elementos de organización, planificación, recursos y fines para brindar espacios de diálogo y retroalimentación” (D:10, N,7 P,7) para promover estos espacios en nuestros estudiantes. Esta visión reflexiva construida por los docentes también reconoce que los objetivos de la colectividad son la mejora de la práctica “...y no en el señalamiento del error, dado que eso queda en un nivel obsoleto (D:10, N,7 P,7).

Por su parte el maestro Javier reconoce que “este tipo de experiencias nos generó aprendizajes al construir de forma escrita nuestras percepciones sobre el análisis de la práctica educativa, darlas a conocer a otros colegas mediante la lectura y todavía mucho más enriquecedor el escuchar experiencias de maestros” (D:6, N,7 P,2), lo cual reconoce permitió ampliar la perspectiva sobre el cómo se desarrollan estas prácticas del análisis desde otros campos o disciplinas, reconociendo que existen puntos en común y otros específicos como lo fue el caso de las matemáticas y de la educación física que se especificaban con mayor profundidad.

Otro de los constructos que se recuperan desde la perspectiva reflexiva es la “...autoformación como un elemento clave para la formación inicial” (D:10, N,7 P,5), la cual se considera debe tener mayor presencia en las prácticas de los formadores. En tal sentido y sosteniendo una visión de autoformación desde la formación continua el docente Pedro afirma “...estos espacios me permitieron reconocer que después de 30 años de haber egresado de la BENMAC, ésta es una institución de educación superior que me sigue formado en la práctica, durante la práctica y después de la práctica” (D:5, N,7 P,3). Dejando en claro que los procesos formativos no solo suceden de manera hetero definida, sino que por el contrario se requiere de una perspectiva que permita asumir el aprendizaje permanente.

Desde la visión colectiva también se reconoce que la formación se encuentra en una transformación continua del quehacer docente, en donde la mirada en colectivo permite adquirir cada vez más conciencia, así lo argumenta la maestra Cecilia al sostener que la reflexión de la práctica “...requiere de un análisis compartido derivado de la sistematización

escrita de la experiencia, donde se puntualicen logros, dificultades y propuestas de mejora elaboradas desde las diversas miradas de un colectivo (D:4, N,7 P,1). En la misma dirección el maestro Alan relata “la reflexión es potenciadora, creadora, y a su vez logra redimir a la profesión porque es parte fundamental del quehacer docente (D:9, N,7 P,7), declarando que la reflexión permite aspirar a nuevas formas de comprender nuestra labor.

El colectivo declara que estos ejercicios de análisis en colectivo permitieron fortalecer la formación a partir de “...valorar que el análisis y reflexión de la práctica son un ejercicio metacognitivo por la concientización, el autoconocimiento y el autocontrol de nuestros propios aprendizajes, es decir una evaluación y/o auto evaluación de los propios saberes (D:5, N,7 P,6), que nos permiten aproximarnos a nuevos modos de comprender y hacer nuestra labor.

No obstante, se reconoce que falta mucho por lograr puesto que:

“la reflexión al encontrarse ligada a la profesión, y al estar ubicados en una institución formadora de docentes, se debe ampliar y proyectar este tipo de ejercicios en donde conoces y te reconoces desde el otro, y que a su vez pueda tener impacto en los estudiantes, ara que ellos al ser depositarios y creadores de estos ejercicios, a su vez lo proyecten buscando un impacto social en su práctica profesional en las escuelas y contextos comunitarios en donde lleguen a laborar (D:9, N,7 P,6).

Los docentes asumen la necesidad de la formación colectiva al dimensionar los alcances que puede ofrecer para la formación de los estudiantes normalistas, de allí que los docentes se comprometen a gestionar espacios similares a los aquí compartidos en las diferentes licenciaturas, tanto con los estudiantes como con los propios docentes.

Los saberes que se configuraron desde la práctica reflexiva en la colectividad, permitieron a los docentes identificar aspectos relevantes que favorecieron la comprensión del quehacer docentes, en ese sentido, los docentes reconocen identificar nuevas dimensiones de la práctica, en tal sentido el maestro Martín que sostiene que estos ejercicios de escribirse y socializar le permitieron “...comprender aspectos que tal vez no dimensionaba desde un principio de la experiencia” (D:2, N,7 P,1) aceptando nuevas formas de asumir el análisis, como experiencias de formación reflexiva que se desplegaron desde el proceso de desarrollo de la experiencia en colectivo.

Uno de los saberes que se fortaleció fue la visión de que el análisis de la práctica se asumía como exclusivo de las materias de acercamiento, tal como lo declaran en el siguiente fragmento "...inconscientemente esa idea de creer que solo se analiza la práctica en los cursos del trayecto específico, pero ello, es una situación que pareciera meramente discursiva, es decir, soy consciente y amplío el panorama hacia todas las demás asignaturas" (D:10, N,7 P,4). Así pues, las disertaciones permitieron a los docentes transformar su concepción de las prácticas del análisis, asumiendo que éste es necesario en donde hay práctica, ampliando el panorama del análisis desde los cursos que no forman parte del trayecto de práctica, y alcanzando nuevas dimensiones y acciones que se requieren para diversificar el análisis en los diferentes cursos.

El maestro Martín reconoce la necesidad de "hacer del análisis de la práctica una tarea compartida y no solo de las materias del trayecto de acercamiento a la práctica (D:2, N,7 P,2), aclarando que el análisis no solo es tarea de los cursos de acercamiento a la práctica, puesto que debe aceptarse como una tarea compartida entre los diferentes trayectos formativos.

Sin embargo, estas concepciones no son exclusivas de los profesores puesto que a decir del maestro Aaron los estudiantes también asumen que "...la práctica profesional es un punto y aparte de los demás trayectos, y no en su discurso, sino en las reflexiones centradas en lo particular y no en el todo, curricularmente hablando" (D:10, N,7 P,4). Es importante observar que estas formas de pensar el análisis desde la práctica pueden limitar o potenciar los alcances de los estudiantes, de allí la preocupación por asumir una visión más amplia y diversificada que permita a los estudiantes una formación más sólida.

Este conocimiento sobre los modos de entender el quehacer del análisis desde los diversos cursos y trayectos nos permite a su vez entender que existen también diversos instrumentos que "...se van particularizando y especificando en cada una de las disciplinas, (...) el análisis de la práctica no puede ser desarrollado de la misma manera en todas las materias, puesto que cada una de ellas exige dinámicas distintas" (D:2, N,7 P,2). Este conocimiento permite entender la diversificación no solo de las acciones sino también de las diversas herramientas que se requieren en cada campo y disciplina.

El permitirse reconocer que el análisis es necesario en todos los cursos también posibilitó construir los tipos de saberes que son requeridos para desarrollar los análisis, estos

saberes identificados son “...saberes disciplinares, saberes profesionales, saberes didácticos, de dominio de contenido, o bien clasificados también como conocimientos generales sobre la docencia y saberes particulares o específicos de la disciplina, que representan quizás algunas categorías para el análisis de la práctica” (D:2, N,7 P,1).

Otra de las construcciones que se desprende de las disertaciones colectivas es la posibilidad de encontrar algunos roles que se cumplen desde la docencia tal como lo identifica la maestra Cecilia en el siguiente fragmento:

“Durante este proceso de reflexión sobre la práctica que se llevó a cabo en el colectivo, se pudo deducir un doble papel como formador de formadores: como profesional de la educación pero también como investigador, en la primera postura se observaron las orientaciones de trabajo docente que surgen de la propia institución educativa, desde lo curricular hasta los habitus propios de cada espacio escolar, en los que permea la puesta en práctica de enfoques, propósitos, metodologías, estrategias de evaluación y fundamentación teórico-normativa. En la postura de investigador, se observó que de manera natural pero también con la necesidad de un sustento teórico, como docentes llevamos a cabo un análisis más profundo sobre cada una de las acciones que implica el hecho educativo, donde se vuelve necesario compartir lo que se sabe, lo que se es” (D:4, N,7 P,3).

Esta posibilidad reflexiva ofrece un conocimiento sobre uno mismo desde las diferentes dimensiones de la práctica docente y las funciones que se cumplen en ella.

Partir de una reflexión desde el otro, posibilitó a los docentes asumir nuevas perspectivas sobre el ser y hacer de la práctica, puesto que al momento de escuchar las experiencias de los otros posibilitó encontrar nuevas realidades y modos de asumir la práctica docente.

En ese sentido reconoce el maestro Alan “la experiencia al participar en este colectivo en primer lugar me hizo pensar en lo que los sujetos realizan y cómo lo realizan en la formación de docentes, para posteriormente mirarme en esas experiencias y aprender de ellas” (D:9, N,7 P,2). Reflexionar desde la experiencia del otro permite asumirse uno mismo desde una mirada diferente, de allí la necesidad declarada de la colectividad para aspirar a nuevas formas de comprender el quehacer docente.

El maestro Aaron también reconoce que las revelaciones de estos ejercicios lo llevaron a asumir una práctica consciente desde la mirada colectiva, en tal sentido escribe:

“el recorrido escrito en esta experiencia de reflexión y socialización ha sido revelador y detonador de innumerables expresiones, acciones y situaciones que en acto consciente no las tenía presentes o al menos, se mostraban un tanto estáticas. Poner frente a mí cuestiones que están en mi acción docente, pero que también intento desarrollar en los otros y a su vez, detectar puntos de convergencia y discrepancia con mis colegas, podría asumirla como una actividad compleja, pero enriquecedora (D:10, N,7 P,1).

Por su parte la maestra Lourdes asume que este espacio colectivo de socialización de experiencias logró que los docentes del colectivo reconocieran su apropiación de la conciencia del qué, cómo y porqué se desarrollan las prácticas (D:3, N,7 P,1). Mostrando cómo el espacio compartido representó una posibilidad para lograr que los docentes participantes adquirieran mayor conciencia sobre su labor.

El trabajo desde lo colectivo “permitió identificar elementos de análisis que en lo individual pasaban desapercibidos o que se creían consolidados, a la vez que se reconocían nuevas formas de intervención en la práctica mediante la retroalimentación” (D:4, N,7 P,2). Estos aspectos invisibilizados o inconscientes de la práctica posibilitan desde los análisis en colectivo hacerlos conscientes y con ello replantear transformaciones en la intervención docente que aspiran a la mejora de la práctica.

En el mismo sentido del reconocimiento de las posibilidades de hacer conscientes algunos aspectos de la práctica el maestro Javier menciona:

“Este tipo de ejercicio me dejó una experiencia grata, ya que la práctica es una acción cotidiana que se hace en la docencia, suele pasar que en muchas ocasiones se llega a la monotonía y hacer pocos ajustes con los alumnos en la actuación docente, por lo que este tipo de producciones escrita nos ayudó a estar más conscientes de qué elementos dominamos y cuáles podemos mejorar, sabemos que la práctica docente no es una tarea fácil ya que requiere mucha responsabilidad y profesionalismo (D:6, N,7 P,2)

Este reconocer de los aspectos cotidianos posibles de mejora ofrece la posibilidad de adquirir conciencia sobre lo que hacemos y las posibilidades de la práctica para la mejora.

De acuerdo con el maestro Aaron, la dinámica de narrarse le abre nuevas perspectivas para el autoanálisis y para la autocomprensión. Al respecto narra, “me permitió observarme desde una óptica poco usual y común, me posicionó en un reflector en el que pocas veces suelo hacerlo, me brindó la oportunidad de identificar todos aquellos elementos que caracterizan mi hacer” (D:10, N,7 P,3).

Asumir la posibilidad de mejora que ofrecieron los ejercicios desde el colectivo implica repensar la acción cotidiana de la docencia, en donde los maestros reconocen que desde la cotidianidad habían desarrollado ejercicios reflexivos desde lo individual, sin posibilidad de objetivar sus construcciones y saberes prácticos. Sin embargo, ahora con las posibilidades que ofrecieron estos ejercicios de reflexión colectiva, reconocen las potencialidades de repensar la práctica y los modos en que asumen los procesos para analizarlas con fines de mejora. Aceptando que “fue un espacio de reflexión, aprendizaje, construcción de una visión compartida, compromiso y autoevaluación de la práctica docente a través de 6 líneas narrativas que guiaron el trabajo” (D:3, N,7 P,2).

Desde el trabajo colectivo se asumen algunos compromisos que los docentes se plantean luego de la experiencia reflexiva. En esa dirección reconoce el maestro Pedro:

“Además de éstos y muchos otros aprendizajes me llevo compromisos, uno de ellos ser consciente de lo que hago sobre la práctica docente, una más, cuestionar permanentemente lo que hago, cómo lo hago, con qué fin, si estoy logrando resultados favorables, los alcances con mis estudiantes y asesorados; si logro que ellos también piensen y analicen su práctica, principalmente a partir de ello, he logrado que mejoren y transformen su propia práctica como futuros profesionales de la educación. Espero que los resultados, sean favorables (D:5, N,7 P,7).

Las posibilidades de mejora de la práctica que se identifican en las narrativas de los docentes y que se asumen desde las disertaciones en colectivo, aportan elementos para ampliar la perspectiva de la solución de problemas de la práctica que se comparten en común. De acuerdo con la maestra Lourdes “a partir de este reconocimiento entre pares, los procesos de formación y perfeccionamiento de la práctica pueden tener mayor éxito, pues gozan del sentido que les da la necesidad de solucionar un problema de todos” (D:3, N,7 P,1).

La mejora de los procesos formativos como problema compartido para solventar desde la práctica reflexiva, es uno de los fines expuestos por los docentes, en ese sentido el

maestro Cruz reconoce que en ocasiones "...la discusión se centraba en ofrecer mejoras en nuestra labor docente, desde luego centrada en formar profesionales de la educación más competentes, con mayor adaptación, solventes en relación a las respuestas que el entorno exige y porque no, jugar con la imaginación de un país y sociedad diferente (D:8, N,7 P,2). Estas posibilidades de mejora recuperaban el sentido de la formación reflexiva que intentaba dirigirse hacia los estudiantes.

Un aspecto importante que fue identificado por varios de los docentes y que desde luego se asume como uno de los saberes construidos en el colectivo, se vincula con las dinámicas de asumir la formación desde lo hetero y lo auto formativo, desde donde la formación reflexiva exige situarse y resignificarse en los modos de dirigir los procesos del análisis. Desde el punto de vista de las motivaciones, resulta interesante como los ejercicios autogestionados para la formación, parecen ser espacios de disfrute, de placer desde motivadores intrínsecos, a diferencia de los motivadores extrínsecos bajo dinámicas hetero definidas que se imponen u obligan.

El maestro Cruz comenta:

"Sin duda ha sido un espacio de compartir, escuchar, opinar y desde luego de desarrollo; citando a Drumazier (teoría de la recreación), parece haber cubierto las tres D, diversión, descanso y desarrollo; diversión porque ha sido un espacio de disfrute, gozo y encuentro con uno mismo; descanso por ser una actividad diferente a lo que se acostumbra hacer y de desarrollo ya que cada escrito compartido y escuchar de los compañeros permite imaginar, recordar y visualizar un escenario de crecimiento personal y profesional" (D:8, N,7 P,1).

Por su parte para la maestra Lourdes estos espacios representaron "una experiencia muy grata e interesante donde pudimos abordar desde nuestro ser y hacer un tema central del quehacer docente, me permitió aprender y reaprender, escuchar y empatizar con el otro, identificarme" (D:3, N,7 P,3). Así pues, se puede observar que los sujetos coinciden en que estos encuentros representaron una alternativa de formación que permitió un reconocimiento personal, pero desde el otro, desde el escuchar y empatizar con las prácticas de los demás.

En la misma idea la maestra Cecilia redacta: "se puede decir que la experiencia tanto en la escritura como en la sistematización y socialización fue muy gratificante, compartir experiencias es sin duda una herramienta para seguir aprendiendo" (D:4, N,7 P,5).

Asumiendo que la escritura y la socialización, más allá del placer que representó para estos sujetos, también posibilitó un espacio de aprendizaje, un espacio de formación colectiva.

El maestro Alan reconoce que esta experiencia le pareció gratificante y enriquecedora, puesto que escuchar a quienes han sido sus maestros y ahora sus compañeros permite aprender elementos que se desprenden de sus prácticas (D:9, N,7 P,3). Con lo cual se posibilita recuperar dichas experiencias de quienes ya cuentan con más años de experiencia y ofrecen perspectivas diferentes de la práctica.

Algunas de las fortalezas adquiridas en el proceso de la experiencia colectiva que identifican los docentes se vinculan con las perspectivas asumidas de la propia práctica reflexiva, en sus dimensiones, teórico, práctica, herramientas para el análisis generales y específicas, tipos de saberes necesarios para el análisis, y los procesos metodológicos que se siguen para lograr una aproximación a la comprensión de la práctica, en donde la escritura representa una oportunidad para conocerse así mismo por medio de reflexiones que se generan desde la colectividad, como una oportunidad de objetivar la acción.

Así pues, se encuentran elementos importantes en las narrativas que ponen de manifiesto algunas de las fortalezas que pudieron identificar los docentes participantes a lo largo de los ejercicios de escritura y de las sesiones reflexivas. En ese sentido la maestra Cecilia narra “escribir y sistematizar la práctica docente me llevó a compartir con diferente tipo y nivel de formalización en un espacio de reflexión donde se fortalecieron experiencias significativas desde diversos contextos, en los que nuestros alumnos y su aprendizaje fueron el punto de apoyo para reconstruir los aciertos y desaciertos de nuestro hacer educativo (D:4, N,7 P,4).

Para el maestro Pedro esos ejercicios representaron “...una oportunidad para seguir aprendiendo de sus experiencias, de cómo hacen la práctica, identificar y reconocer que hay otros referentes teóricos, cómo enseñan a sus estudiantes a hacer el análisis de experiencias y cómo llevan a cabo su hacer docente” (D:5, N,7 P,4), experiencias que brinda nuevos aprendizajes, pero construidos desde las aportaciones experienciales de los otros. En el mismo sentido la maestra Nora narra; “entablar círculos de intercambio experiencial permite fortalecer las acciones que de manera individual realizamos. (...) La experiencia sobre estas acciones es, como ya lo enuncié, beneficioso, pues abre la mirada a otras posibilidades que no habían sido consideradas” (D:7, N,7 P,2), en ese sentido la colectividad y la narrativa se

disponen como elementos importantes de la construcción de saberes que permiten el desarrollo de una práctica docente reflexiva.

Estos ejercicios permitieron a los docentes reconocer que al enseñar también aprenden y que estos saberes se fortalecen en la medida que hacemos externas nuestras perspectivas a otros, así pues, el maestro Pedro escribe: “formar parte de este proceso de diseño de narrativas, permitió reconocerse como un docente reflexivo, que no sólo enseña a analizar la docencia, que también reaprende a hacer el análisis de su propia práctica” (D:5, N,7 P,5). Por su parte la maestra Nora enuncia como enriquecedora la experiencia de escuchar a otros compañeros en donde exponen su pensar, sentir y concebir del análisis (D:7, N,7 P,1).

Las afirmaciones que declaran los participantes permiten identificar que, si bien quedan aspectos por mejorar, fue posible avanzar en la construcción de una práctica con perspectiva reflexiva puesto que se identificaron saberes que permiten adquirir mayor conciencia sobre lo que se ha hecho y lo que se ha dejado de hacer. Para el maestro Aaron “este recorrido ha levantado diversos hallazgos que serán tomados para mejorar, fortalecer y transformar el hacer docente de un individuo que aceptó vivir la aventura de ser maestro” (D:10, N,7 P,8). Asumiendo el compromiso de continuar en el camino del fortalecimiento y transformación de la práctica bajo la perspectiva de la reflexividad.

Construir en colectivo: el impulso a las prácticas reflexivas

La formación reflexiva desde los planteamientos teóricos y metodológicos se asumen como plausibles desde la individualidad, puesto que se proponen procesos como el empleo de instrumentos (Domingo, 2013) y seguimiento de metodologías como el de la investigación acción (Hernández, 2016) o bien desde los ciclos reflexivos (Schön 1992) que parten del trabajo individualizado, asumiendo que la práctica reflexiva es posible en lo individual. Sin embargo, a través de la propia experiencia del colectivo y en congruencia con lo que los docentes reconocen en la posibilidad de objetivar los saberes docentes se asume como importante una postura colectiva de análisis para la formación reflexiva, en tal sentido, si un docente sistematiza y analiza su práctica en solitario no tendrá la ocasión de confrontar perspectivas y se quedará en una limitada comprensión de su quehacer docente y por tanto limitadas serán sus propuestas para desarrollar y mejorar la práctica docente.

En ese sentido, el trabajo colegiado ofrece la posibilidad de ampliar la perspectiva de comprensión y de aproximarse a nuevas formas de resolver las situaciones complejas de la práctica, destacando que los diálogos entre pares y con fines de analizar y reflexionar la práctica, son procesos que promueven el desarrollo profesional de los docentes, acciones que orientan hacia la construcción de saberes docentes colectivos y que permiten tomar consciencia sobre lo que sucede en las instituciones escolares desde una visión amplia que rebasa los muros del aula clase y por tanto ofrece la posibilidad de comprenderse a través de la mirada del otro.

Por otro lado, es importante reconocer que las relaciones que se establecen desde los contenidos de todos y cada uno de los cursos de las mallas curriculares en la formación de profesores, no consideran las posibilidades de analizar y reflexionar las prácticas de manera específica, puesto que estas tareas solo se señalan y puntualizan desde las asignaturas de acercamiento a la práctica (DEGESUM, 2022), sin embargo, los docentes encuentran pertinente que los análisis se desarrollen en cada uno de los cursos, aproximando a la formación reflexiva a los estudiantes, considerando instrumentos particulares desde los campos disciplinares y los objetivos formativos de cada uno de ellos, lo que implica reconocer y hacer conciencia sobre el análisis como una tarea colectiva que implica a todos los cursos y a todos los profesores.

Una de las situaciones que se reconocen como limitante en la formación de profesores a partir de este ejercicio, es la formación de los propios docentes formadores de la escuela normal, puesto que al momento no existen dispositivos de formación específicas para desarrollar profesionalmente en estos conocimientos del análisis de la práctica a los docentes que imparten cursos en las normales, dejando en manos de la empiria este papel fundamental de enseñar a enseñar, y aunque existen algunos docentes que optan por continuar su formación en universidades, no siempre se encaminan a desarrollar conocimientos y habilidades reflexivas congruentes con los ideales de las escuelas normales.

Las experiencias narradas por los docentes, pueden dar cuenta de las dificultades que enfrentan los formadores de formadores para analizar su propia práctica, puesto que existen barreras institucionales y culturales de la propia docencia que no permiten un desarrollo de estas prácticas, por un lado los espacios para analizar sus prácticas son limitados y por otro, prevalecen las culturas del encierro y de la poca socialización de las experiencias educativas,

situaciones que son necesarias replantear desde la propia epistemología de la práctica reflexiva, ya que es necesario orientar estos fines hacia la mejora distanciándonos de la visión calificativa y del rendimiento-cumplimiento de estándares ortodoxos.

La experiencia colectiva de reflexión abrió la puerta al reconocimiento de un espacio de formación que no se había considerado en un principio, no obstante, el encuentro con el otro, desde las narraciones experienciales construyeron saberes situados que permitieron un replanteamiento de las acciones para la mejora de la práctica institucional, desde posibilidades reflexivas a través de la narrativa pedagógica, hasta la identificación de los saberes necesarios para la práctica reflexiva.

Conclusiones

Desarrollar el presente proyecto me permitió integrar diferentes dimensiones del análisis de la práctica desde la recuperación de elementos empíricos que se organizaron como ejes para problematizar, vinculando elementos contextuales y teóricos que permiten ampliar la perspectiva de abordaje del objeto de estudio de las experiencias sobre el análisis de la práctica de los docentes participantes. Estos aspectos permitieron construir las líneas narrativas con la intención de recuperar experiencias específicas de los docentes sobre el aprendizaje, sustento y despliegue de las prácticas analíticas, con el fin de profundizar en los saberes que conforman el quehacer reflexivo y con ello, comprender los modos de desarrollar y reconfigurar las prácticas asumidas desde la colectividad.

Transitar a la epistemología de la práctica reflexiva requiere de ejercicios analíticos que consideren lo individual y lo colectivo en un proceso que posibilite adquirir conciencia, teniendo como referencia principal la experiencia de la práctica de los sujetos. Estos ejercicios reflexivos contribuyen a la comprensión individual y colectiva y posibilitan el replanteamiento de diversos saberes fundamentales para la mejora de la práctica.

Asumirse como profesional reflexivo demanda de una epistemología de la práctica que parte de la reconstrucción del ser y hacer docente bajo miradas interpretativas desde la colectividad y que posibilitan aspirar a la comprensión del quehacer docente. Puesto que la realidad educativa se encuentra permeada por la incertidumbre, la impredecibilidad y la complejidad subjetiva, fenómenos que requieren de una mirada siempre abierta a las disposiciones del cambio en las realidades que se viven.

El ejercicio de narrarse y socializar las experiencias constituye continentes de la realidad vivida y en la objetivación como texto que se comparte, vehiculizan procesos de autoformación. Esas narrativas abren la ventana a la comprensión de los modos de hacer y ser de la práctica docente respecto de las acciones del análisis. Este ejercicio de documentar las experiencias y de categorizar las unidades de análisis pone de relieve los elementos coincidentes y específicos sobre estos modos de asumir la perspectiva reflexiva y la investigación narrativa en la formación.

A partir del análisis de las narrativas de los docentes es posible aproximarnos a algunas afirmaciones que se asoman a partir de los textos narrados por ellos y que contribuyen a responder las preguntas que fueron propuestas como guías para esta investigación. Preguntas como ¿cuáles son las experiencias de los formadores en el proceso de analizar la práctica?, ¿cómo desarrollan el análisis?, ¿cuáles son los referentes y las herramientas que emplean para sustentar sus procesos? Y ¿cuáles son las formas en que despliegan los procesos de enseñanza del análisis de la práctica?

Así los docentes lograron un aprendizaje sobre el cómo relatarse desde la experiencia, puesto que cada narrativa permitía ser más claros y específicos en las ideas que compartían con los colegas, así mismo, lograron un aprendizaje en torno a la socialización de la experiencia bajo un esquema reflexivo que perseguía el fin de comprender las propias experiencias y que se distanciaba de la represión y la calificación de la práctica.

Por otro lado, los docentes lograron identificar que existen diversos modos de aproximarse a la formación desde diversas experiencias como son; empíricas, escolares, de formación inicial, continua en educación básica y de formación de profesores, en donde se encuentran distintos niveles de exigencia respecto de comprender los procesos de la formación y de los procesos para desplegar las acciones reflexivas.

Otro de los aprendizajes fue el de reconocer en la autoformación un camino que permite cobrar conciencia y compromiso con uno mismo, sin embargo, este proceso no puede suceder en solitario, puesto que la socialización desde la colectividad permite objetivar los saberes docentes y alejarse de las acciones cotidianas inerciales que con mucha facilidad suceden en la práctica limitada a lo individual y poco reflexiva.

Así mismo, los docentes lograron transformar sus percepciones con respecto a los procesos del análisis de la práctica, puesto que de inicio consideraban que el análisis de la práctica se desarrollaba de manera individual y con fines de evaluación y crítica sobre los aspectos que no funcionan bien de la práctica, no obstante, en el transcurso de las disertaciones los docentes asumieron el cambio de paradigma y la reconfiguración de los ejercicios del análisis, al identificar que los fines se reorientaron hacia una construcción epistemológica de la práctica para comprender, transformar y con ello mejorar la práctica.

Esta visión sobre la reconfiguración de los modos de proceder y de asumir el análisis también permitió reconocer que es necesario y oportuno transitar de una visión puramente

individual del análisis a una visión que considere lo colectivo como un aspecto que hace posible enriquecer la práctica docente. No obstante, fue necesario identificar las dinámicas institucionales que se promueven dentro de la escuela normal para replantear las prácticas en este sentido. Los docentes reconocieron que en su mayoría los análisis los desarrollaban en solitario y que al mismo tiempo la institución promueve poco la socialización de experiencias, de allí la necesidad declarada de los docentes de replicar estos ejercicios al interior de sus licenciaturas y para con sus alumnos para aspirar a la formación reflexiva.

Después de estas disertaciones colectivas, se llega a la conclusión de que el análisis de la práctica no puede ser considerada en solitario, puesto que se asume que para corresponderse con la perspectiva reflexiva es necesario transitar hacia la colectividad, estructurando los momentos de la reflexión; un primer momento en solitario donde el profesor se autoanaliza y se aproxima a su auto comprensión y un segundo momento en colectivo que permite objetivar su quehacer a partir de las perspectivas de los otros, estos momentos pueden estar más o menos dibujados pero no determinados, puesto que las experiencias de cada sujeto demandan de procesos particulares. Estos momentos que se identifican desde los análisis de las narrativas no se asumen como opcionales, puesto que, si se pretende caminar en la perspectiva de la reflexividad, ambos momentos (individualidad y colectividad) resultan imprescindibles para lograr el objeto de la comprensión, la transformación y la mejora de la práctica.

En un inicio los docentes consideraban de manera implícita que el análisis era casi de carácter exclusivo de las materias de acercamiento a la práctica, sin embargo, a partir de las discusiones los docentes lograron construir una visión más integral sobre el análisis de la práctica, concluyendo que el análisis sucede en donde hay práctica, lo que implica asumir la perspectiva de que en todas las asignaturas y todos los profesores -sin excepción- requieren establecer tareas claras de análisis de la práctica con objetivos específicos de acuerdo con la naturaleza de cada asignatura, situación no prevista en los planes y programas de estudio de la formación de profesores.

El colectivo pudo reconocer que, para poder desarrollar estos procesos analíticos, resulta indispensable que los docentes de la escuela normal cuenten con referentes de diversos tipos, que les permitan el despliegue de los saberes docentes necesarios para analizar las prácticas, tales como los disciplinares, teóricos generales, saberes didácticos, así como

saberes procedimentales y metodológicos sobre los instrumentos a implementar, que son requeridos para poder desarrollar acciones profesionales de recuperación, análisis y sistematización de las prácticas.

Estos saberes orientan en paralelo sobre las referencias necesarias para el ejercicio de la docencia que permiten el despliegue de los procesos del análisis, así, podemos encontrar referentes generales que obedecen a los sustentos de la educación, referentes teóricos disciplinares o específicos que obedecen a los contenidos y conocimientos del área y referentes didácticos que fundamentan las acciones propias de la enseñanza en cada área en particular.

Orientar la docencia desde los saberes y referentes requieren a la vez, comprender que los instrumentos o dispositivos pueden ser clasificados en genéricos y específicos, puesto que existen algunos que son comunes a todos los cursos o asignaturas como lo es el caso del diario, pero otros que son aplicables a ciertas disciplinas en específico como sucede en la educación física con instrumentos como el ludograma y el deportigrama, por citar algunos ejemplos.

Los docentes también reconocen que este ejercicio de análisis de la práctica permitió fortalecer, reafirmar y sobre todo comprender los saberes de los docentes a partir de las narrativas escritas que hicieron posible repensarse el quehacer docente por medio de la concientización de algunos aspectos de la práctica y que más adelante con las discusiones se favoreció la reorientación de la perspectiva para ampliar las visiones sobre cada hecho analizado de los modos de aprender, desplegar, y asumir de manera crítica y reflexiva el hacer y ser docente, lo que abre la puerta para considerar esta experiencia reflexiva como un espacio de investigación-formación.

Desarrollar y proponer ejercicios analíticos con los docentes requiere analizar que las dinámicas institucionalizadas no representan el mismo valor formativo para los docentes, puesto que los espacios que se gestionan por voluntad propia representan un placer y oportunidad de aprender sin presiones institucionales, sin sentirse obligados a ello, asumiendo un compromiso para consigo mismo y para con el otro. En donde los fines se alejan de las intenciones calificativas, de crítica o identificación de áreas de oportunidad por medio de dimensiones evaluativas que constantemente ponen en evidencia a los docentes.

De allí la importancia de repensar las dinámicas de la reflexión en el contexto escolar, en donde las instituciones se comprometan con la promoción de espacios colectivos bajo dinámicas auto formativas que devuelva la responsabilidad del aprendizaje y de crítica a los docentes. Incursionar en el campo de la práctica reflexiva desde la formación de docentes me implicó un arduo análisis y despliegue de conocimientos desde las propias prácticas sociales que se desarrollaron en el contexto de la BENMAC, lo cual permitió reconfigurar una epistemología de la práctica, puesto que se recuperó la visión autónoma del sujeto, sus saberes y haceres como fuente de conocimiento para la comprensión del objeto de estudio.

La pretensión de replantear la epistemología de la práctica institucional de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho y de reconocer los supuestos pedagógicos que parten de los planes y programas de estudio y de las propias experiencias de la práctica de los docentes, fueron elementos necesarios para promover y generar los cambios necesarios para dar cabida al profesional reflexivo.

El arte profesional reconoce que las actuaciones tanto de tipo intelectual como práctico deben considerar el origen racional guardando distancia del irracional, desde esta perspectiva, la inteligencia no puede ser definida de manera simple como “intelectual” sino que en correspondencia con la visión del arte profesional se relaciona más con el virtuosísimo, con el conocimiento tácito que nos permite saber más de lo que podemos explicar (Schön, 1992), ejercicio que en esta experiencia se ha mediado por la conciencia de la práctica que visibiliza nuevos elementos de la práctica, desde las posibilidades que la colectividad genera en el encuentro con el otro.

El arte de educar demanda de una capacidad de juicio ante situaciones prácticas o acciones contingentes, pero esta capacidad desde la función teleológica no puede ser el fin en sí mismo, puesto que la finalidad es la resignificación del ser en proceso y por tanto inacabado, de allí que el docente no posee una ciencia de su propia acción con la cual pudiera sostener su actividad profesional con ciertos conocimientos previos de manera infalible, sino por el contrario su actuación se moviliza por medio de determinadas finalidades y su práctica representa una especie de reconfiguración del talento entre varias dimensiones: personal, institución, experiencias, costumbres, sentidos y habilidades adquiridas en los propios procesos formativos (Tardif, 2014).

Considerar al sujeto de la práctica como fuente de conocimiento y distanciarme de la visión hetero-formativa implica no solo reestructurar conceptos e ideas sino también reconfigurar prácticas y acciones sobre las cuales se fundan las reflexiones y se configuran nuevos modos de ser y hacer de la práctica docente en una perspectiva reflexiva que considera relevante la colectividad para la construcción del saber.

Sin embargo, se reconoce que las acciones del docente reflexivo encierran en sí un saber plural que no depende solo de un ámbito formativo, puesto que, se encuentra enmarañado en una trama de saberes, personales y profesionales, genéricos de tipo disciplinar o específicos, didácticos, teórico-conceptuales y metodológicos, que le demandan de una serie de referencias que parten de la experiencia como saber de la acción docente, pero que se apuntala desde las referencias de planes y programas recuperando las teorías que le permiten entender su quehacer.

Este ejercicio de escribir y de socializar las experiencias mostró los alcances y limitaciones de los sujetos que se desplazan de lo individual a lo colectivo como una necesidad de comprender bajo nuevas perspectivas su quehacer profesional asumiendo una epistemología de la práctica que se media por las interacciones con el otro y que se encuentra en continua transformación.

Los aprendizajes profesionales que tuve en oportunidad configurar en esta experiencia me permiten asumirme como un agente de cambio que no se puede limitar a su espacio áulico, puesto que el compromiso desde la dimensión investigativa, me implicó identificar una preocupación personal que luego coincidió con las preocupaciones de otros y que más adelante, estas preocupaciones colectivas permitieron empatizar para la puesta en acción de ejercicios reflexivos que pusieron al centro de las discusiones los saberes que asumíamos como aceptados, para resignificarlos y plantear nuevos modos de comprender nuestro propio saber, como fundamento de nuestro hacer.

Estos saberes construidos en colectivo ampliaron las perspectivas sobre los modos de asumir el análisis de la práctica y al mismo tiempo propusieron nuevos retos que en prospectiva se plantean como pretextos para seguir reflexionando sobre el análisis de la práctica.

Este recorrido de recuperación de experiencias muestra la posibilidad del despliegue de otras acciones profesionales como investigador, desde donde me planteo nuevos retos

dentro del campo de la investigación que me permiten encontrar nuevos saberes en la oportunidad de comprender con mayor profundidad las implicaciones de las acciones profesionales respecto del análisis de la práctica. En ese sentido, resulta tentador introducirse en las acciones del análisis específicas de cada área y disciplina, con la intención de reconstruir las posibilidades de análisis en la formación docente.

Delimitar el campo de conocimiento me planteó preguntas cómo ¿Cuáles son los modos de analizar la práctica en los campos del conocimiento en específico? Asumiendo que se pueden desarrollar proyectos desde algunas asignaturas en particular, como las matemáticas, la educación física, la lectura, entre otras. Con la intención de desarrollar ejercicios colectivos que ayuden a los docentes a comprender y resignificar su labor.

Otra de las preguntas que construyo es ¿Cuáles son las posibilidades de plantear proyectos institucionales para el análisis que promuevan la reflexión desde la visión auto formativa? En donde se respete la libertad, la espontaneidad y el trabajo creativo de los docentes, sin ataduras institucionales y sin fines de calificar o evaluar de manera indiscriminada la acción docente.

Los compromisos que me quedan después de esta experiencia es compartir los saberes que se construyeron en colectivo ante la institución que me permitió desarrollar dicho proyecto, y ante la comunidad profesional en general, con la intención de seguir enriqueciendo las perspectivas de análisis que permitan encontrar nuevos horizontes para el replanteamiento educativo.

Por otro lado, es importante vincular estos resultados con la construcción del proyecto institucional, con la finalidad de reorientar las acciones desde los diferentes espacios que se proponen desde los departamentos de docencia y las distintas academias que integran los docentes de la institución.

Finalmente, el compromiso personal y profesional que asumo es continuar con esta línea de investigación sistematizando otros datos que no fueron posible considerar en este trabajo, pero que, sin duda permitirán continuar en esta dinámica de la reconstrucción epistemológica de la práctica docente, perfilando acciones que a su vez contribuyan paulatinamente a consolidarme como investigador en el campo de la práctica reflexiva.

Referencias

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332. [fecha de Consulta 18 de Abril de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603008>
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7 (2),171-181. [fecha de Consulta 23 de noviembre de 2021]. ISSN: 1317-5815. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). La investigación biográfico – narrativa en educación. Guía para indagar en el campo. España. FORCE.
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, (51), 9-22.
- Boragnio, A. (2016). Auto-etnografía: entre la experiencia y el problema de investigación. En *Revista Conjeturas Sociológicas*. N° 9, Año 4, enero-abril. Consultado el 29/01/21 <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/conjsociologicas/article/view/274>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “con Bourdieu y contra Bordieu” en Anduli, *Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología. Universidad de Sevilla. Noviembre, N° 10, p. 31-45
- Carr, W. (2002). (1° ed. 1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid. Morata.
- Chapa, M., González, I., y Ovalle, F. (2012). CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. Primer Congreso Internacional de Educación. Chihuahua, Chih. Recuperado de http://cie.uach.mx/cd/docs/area_06/a6p7.pdf
- Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). Investigar la experiencia educativa, Madrid. Morata.
- Dewey, J. (2008), *El arte como experiencia*, Barcelona. Paidós.
- Dewey, J. (1998), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona. Paidós.
- Dewey, J. (1938), *Experiencia y educación*, Buenos Aires. Losada.

- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext), 88-103. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Domingo, A. (2013). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. Alemania. Publicia.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.), (2013). Procesos de formación, 2002-2011. Vol I, México: ANUIES/COMIE. pp. 492-494.
- Escudero, J. (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 240, pp. 18-21
- Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México, en *Perfiles educativos*, núm. 36, pp. 163-179. Recuperado en 10 de octubre de 2020, Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201400010010&lng=es&tlng=es.
- Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, Barcelona. Paidós Educador.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación acción. *Maestros y Enseñanza*. México. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Gaete, R., (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXV (48),149-172. [fecha de Consulta 18 de Abril de 2020]. ISSN: 0327-5566. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Giraldo, M. (2011). Abordaje de la Investigación Cualitativa a través de la Teoría Fundamentada en los Datos. *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, II (6),79-86. [fecha de Consulta 28 de Abril de 2020] ISSN: 1856-8327. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=215021914006>

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago. Aldine Press.
- González, G. y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Hernández, M., Monzón, M. y García, C. (2018). Rediseño curricular de la educación normal: Perspectivas del trayecto formativo práctica profesional, en *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, año 2, núm. 2. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P529.pdf>
- Hernández, S. (2016). *Metodología de la investigación*. México. Interamericana.
- Jasso, L. y Jiménez, L. (2021). Formación, práctica y experiencia en la perspectiva de la reflexividad. En Calderón, J. y Aguayo, L. (coords.), (Ed. Taberna), *Formación y profesión docente. Entre prescripciones, teorías y prácticas educativas*. (Pp. 21-50).
- Larrosa, J. (2006), *Sobre la experiencia I*, en *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 18. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065>
- Manqueros, M. (2019). La profesionalización docente desde una visión racional crítica. En Barraza, A. (coord.), (Ed. Universidad Pedagógica de Durango) *Educación, investigación y teoría crítica* (Pp. 52-60).
- Medrano, C., Méndez, E., y Morales M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México. INEE.
- Messina, G. (2021). La escritura del sujeto. *Revista Políticas Sociales*, Núm. 7 (7) Recuperado de: <http://www.publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/326/284>
- Michelini, M., Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 846-870.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona. Graó.
- Plazola, M. (2013), *El nuevo currículo, competencias para el trabajo profesional del docente*. Memoria electrónica: XII Congreso Nacional de investigación Educativa Guanajuato. Recuperado de: <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/708>

- Ruedas, M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). *Hermenéutica: la roca que rompe el espejo*. Investigación y Postgrado, 24 (2),181-201. [fecha de Consulta 15 marzo de 2021] ISSN: 1316-0087. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287009>
- Ruffinelli, A. (2017). *Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa*. Educação e Pesquisa, 43(1), 97-111.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona. Paidós.
- SEP. (1997). *Programa de estudios Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Licenciatura en Educación Primaria Plan de Estudios 1997.
- SEP. (1999). *Programa de estudios Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Licenciatura en Educación Secundaria Plan de Estudios 1999.
- SEP. (2002). *Programa de estudios Taller de Análisis del Trabajo Docente y Diseño de Propuestas Didácticas I y II*. Licenciatura en Educación Física Plan de Estudios 2002.
- SEP. DEGESPE, (2009), *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica* (octubre 2009), México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. DEGESPE, (2012), *Plan de estudios 2012 para la formación de maestros de educación primaria*, México. Secretaría de Educación Pública.
- Shulman L. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher 15(2), 4-14.
- Shulman L. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review 57(1), 1-22
- Smith, J. (1991). *Una pedagogía crítica de la práctica en el aula*. Revista de Educación, (294), pp. 275-300
- Tamayo, J. (2017) *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. COMIE, San Luis Potosí
- Tardif, M. (2014). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. España. Narcea.

- Valdés, R., Fernández, O., y Pereira da Silva, J. (2005). Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). *Educação Unisinos*, 9(3), 221-230.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 0.

Anexo A

Tabla de categorías

código	Categoría	Subcategoría	Definición	Triangulación
EFOR	Experiencias de formación	-Escolar -Familiar -formación inicial -formación continua -inducción a la normal -aproximación al campo -Dirección o conducción de dispositivos de formación -Inducción al campo laboral	Experiencias generales que los docentes identifican como formativas	Dewey, 1938, Larrosa, 2006. Concepto de experiencia
PFOR	Preocupación por la formación	-Preocupación por cambiar realidades	Identificación de aspectos que no siempre se desarrollan en el sentido de lo formativo y que identifican en distintos escenarios educativos desde sus propias experiencias	Schön, 1992. Visión técnica y poco reflexiva
FREF	Formación reflexiva	-Visión empírica -Visión Teórica	Vivencias formativas que se dirigen hacia la reflexión, recuperando el sentido consciente de ser docente	Ferry, 1990, Schön, 1992. Formación por medio de ciclos reflexivos
FPROF	Formación profesional	-Empírica -Formal	Referente a los aspectos que se dirigen a la formación inicial como profesionales	Ferry, 1990, Schön, 1992. Formación inicial desde la normal y desde el prácticum
EIFOR	Espacios informales de formación	Espacios informales de formación	Recuperación de distintos espacios y escenarios que suceden fuera de los contextos	Coombs, Prosser y Ahmed (1973) Procesos de aprendizajes desde la propia vida

			institucionalizados y formales y que se dirigen hacia la formación	
EFREF	Experiencias de formación reflexiva	-Formales -Informales -individuales -Colectivas -Autoformativas -Heteroformativas	Experiencias formativas de los docentes que se dirigen hacia los procesos reflexivos	
RFOR I-E	Relación entre formación inicial y empírica	Relación entre formación inicial y empírica	Experiencias que reconocen un vínculo y un continuum entre los procesos de la formación inicial y la formación empírica y de aproximación al campo laboral que se desarrolló previo a la formación inicial o durante la misma de los docentes	Coombs, Prosser y Ahmed (1973) Vínculo entre los procesos de formación desde la propia vida y la formación profesional
PEREF	Poco énfasis en la reflexión	Poco énfasis en la reflexión	Acciones que se distancian de los sentidos reflexivos de la formación y que suceden como acciones orientadas desde la cotidianidad	Schön, 1992. Visión técnica Dewey, 1938. Pensamiento ocasional no intencionado
REFOR	Referentes formativos	-Conceptuales -Teóricos -Disciplinarios, específicos -Metodológicos -Didácticos -Profesionales -Planes y programas -Experienciales	Referentes que los docentes reconocen como fundamentales en sus procesos de formación inicial y continua	Tardif, 2014 Shulman, 1986 y 1987 Saberes docentes

MDOC	Mejora docente	-Desde la perspectiva reflexiva	Acciones que se dirigen hacia la mejora de la práctica docente	Dewey, 1938, Schön, 1992, Perrenoud, 2011. procesos de mejora desde la propia reflexión de la acción docente
VFOR	Visión sobre la formación	-Personales -Teóricas -Metodológicas	Construcciones empíricas, teóricas y metodológicas que se expresan en torno a los sentidos de la formación	Ferry, 1990. Concepto de formación
CENZ	Compromiso con la enseñanza	Compromiso con la enseñanza	Acciones y preocupaciones que se manifiestan en torno a los modos de dirigir y redirigir las acciones didácticas	Dewey, 1938, Schön, 1992, Perrenoud, 2011. Acciones que se dirigen hacia la transformación de la acción docente
DDIS	Dominio disciplinar	-Práctica Reflexiva orientada -Herramientas para el análisis	Saberes docentes que se orientan hacia el conocimiento de la disciplina que se enseña	Tardif 2014 Shulman, 1986, 2987. Saberes docentes Didácticas específicas Transposición didáctica
RDIV	Reconocimiento de la diversidad	Reconocimiento de la diversidad	Aspectos que recuperan sobre la importancia de reconocer y respetar la diversidad lingüística, étnica y cultural de los diversos contextos educativos	Hernández y Tobón 2016 Importancia de los procesos de la inclusión en la educación
DFOR	Dificultades formativas	Dificultades formativas	Aspectos que obstaculizan y	Ferry, 1990

			limitan los procesos de la formación de los docentes	Ducoing y Fortoul, 2013. Procesos divididos entre la investigación y la docencia
EREF	Espacios de reflexión	-Informal -Formal -Momentos (Antes, durante y después)	Identificación de acciones y espacios en donde se desarrollan procesos educativos reflexivos	Cooms, Prosser y Ahmed (1973) Espacios diversos para el desarrollo de la reflexión de la práctica
IDOC	Influencia docente	-Actuaciones positivas -Actuaciones negativas	Reconocimiento de acciones de docentes que terminaron por influir en los docentes participantes	Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la carrera docente
ECDOC	Elección de la carrera docente	-Preocupación docente por cambiar condiciones -Por aproximación al campo laboral -Valores familiares -Proyecto de vida -Desempeño de actividades relacionadas con la docencia -Estatus -Percepción ética	Experiencias que se inclinaron por la determinación de elegir ser profesionales de la educación	Gómez, H. y Castillo, S. (2019). Representaciones en torno a la elección de la carrera docente
RIDIS	Reflexión inducida por el dispositivo	-Estudios de licenciatura -Posgrado -cursos	Acciones reflexivas de los docentes que fueron mediadas por dispositivos institucionalizados de formación (estudios de licenciatura, maestría, doctorado, diplomados, cursos)	Dewey, 1938. Ferry, 1990. Hetero formación

ADOC	Actualización docente	-Dispositivos	Referente a las acciones que se desarrollan en el sentido de enriquecer la formación docente desde las ofertas institucionales	SEP DEGESPE (1997) Propuesta de incremento de la eficiencia de la práctica pedagógica de los formadores a través de cursos y habilitaciones
HREF	Herramientas para la reflexión	-Instrumentos específicos -Instrumentos generales	Herramientas e instrumentos que se emplean para los procesos de reflexión de la práctica	Hernández, 2016. Propuestas de diversos instrumentos para el desarrollo de los procesos metodológicos de análisis de la práctica para llegar a la reflexión
AREF	Aspectos para la reflexión	-Generales -Disciplinares, específicos -Profesionales -Plurales, diversos	Elementos que se	Schön, 1992, Domingo, 2013. Consideraciones para los procesos de la reflexión
VREF	Visión sobre la reflexión	-Personal -Teórica -Metodológica	Construcciones empíricas, teóricas y metodológicas que se expresan en torno a los sentidos y modos de comprender los procesos de la práctica reflexiva	Ferry, 1990. Constructos sobre formación
OREF	Objeto de la reflexión	-Mejora de la Práctica -Profesionalización -Evaluar -Comprender -Cumplimiento, no reflexivo -Transformación -Emancipación	Intenciones declaradas de los docentes de dirigirse a los sentidos reflexivos de la práctica	Schön, 1992. La reflexión como medio para alcanzar la mejora y la transformación de la práctica
AFOR	Alternativas de formación	Alternativas de formación	Espacios y recursos alternos	Ferry, 1990.

			para la formación de los profesores	Sobre los procesos de formación
TREF	Teorización reflexiva	-Reflexión sobre la reflexión	Construcciones epistemológicas que proponen los docentes para comprender los procesos de la reflexión	Hernández 2016, Schön 1992 Procesos y ciclos de la reflexión y metodología de la I-A
ExEzREF	Experiencias de enseñanza reflexivas	-Medios y modalidades -Por medio de referentes -Empleo de herramientas -Formales -informales, Empíricos -Epistemológicos -Situados -Proceso -Ejemplo – dialécticas	Acciones de enseñanza que recuperan los docentes en torno a los modos de enseñar a reflexionar a sus estudiantes en la escuela normal	Dewey, 1938, Larrosa, 2006. Sobre el concepto de experiencia