



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones  
sobre la Universidad y la Educación

[www.iiue.unam.mx/libros](http://www.iiue.unam.mx/libros)

---

María Eugenia Reyes Jaramillo (2013)  
“La práctica docente reflexiva en las escuelas normales”  
en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,  
Patricia Ducoing Watty (coord.),  
IIUE-UNAM, México, pp. 223-267.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-ND 4.0)

## LA PRÁCTICA DOCENTE REFLEXIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES

*María Eugenia Reyes Jaramillo\**

### INTRODUCCIÓN

La revisión de la docencia reflexiva, como referente teórico en escenarios formativos de profesores, es un planteamiento vigente y coyuntural propuesto para la transformación de la práctica docente; emplea, como recurso fundamental, la indagación reflexiva de la propia práctica. Dicha perspectiva fue una respuesta contestataria a los planteamientos curriculares de formación de docentes influidos por tendencias utilitaristas y pragmáticas que impulsaron la racionalidad tecnológica de los años setenta.

A partir de los años ochenta, en Estados Unidos, se generaron discursos crítico-reflexivos que permitieron la proliferación de proyectos y propuestas educativas de reforma, haciendo converger planteamientos renovadores de la sociología, la antropología y la psicología educativas, lo que dio pauta a otras maneras de entender la formación docente y, sobre todo, las finalidades de las interacciones educativas en escenarios escolares. En los años noventa, se desataron en México fuertes críticas a las concepciones tradicionalistas de la didáctica, lo que agregó perspectivas analíticas renovadoras que insistieron en incorporar el constructivismo como planteamiento epistemológico en la construcción del conocimiento, con sus respectivas implicaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En esa década, se sugirieron propuestas de profesionalización de docentes que incluyeron

\* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad La Salle.

demandas como el dominio disciplinar, la didáctica crítica y el análisis y la reflexión de la práctica docente, con lo cual se pretendió asegurar el reconocimiento de sesgos y limitaciones en las acciones docentes y evitar el reforzamiento de actitudes ingenuas, autocomplacientes, que legitimaban, sin testimonio, acontecimientos de difícil comprensión (Feirman-Nemser y Buchman, cit. en Rosas Carrasco, 2003: 56-57). En esta época, la noción de docencia reflexiva se entendió como perspectiva teórica orientada hacia un nuevo orden social en la formación de profesionales de la educación y como acción o ejercicio intelectual reflexivo-investigativo para la construcción de modelos didácticos personales, dinámicos y contextualizados que permitieran a los docentes transitar de comprensiones simples a complejas sobre el fenómeno educativo (Ballenilla, 1995: 59).

Es fundamental que profesores, formadores y estudiantes normalistas, en Escuelas Normales, reconozcan los debates y perspectivas en torno al paradigma de docencia reflexiva, considerando que esta relación no es una simple adjetivación, sino que involucra constituir la práctica docente como objeto de estudio en la intención de indagarla para configurar nuevos códigos de entender los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y nuevas formas de acceder a la profesionalización de docentes desde un rol distinto para las funciones académicas. Entender la práctica docente como objeto de estudio sugiere el examen atento y cuidadoso de las formas de dotar de intención a lo educativo, la manera de instrumentar la intervención educativa y el papel del docente como sujeto social frente al conocimiento de la realidad sobre la enseñanza. Así, la docencia reflexiva recupera las nuevas formas de comunicación didáctica, que incluyen tanto procesos metacognitivos de los sujetos que enseñan y los que aprenden como la búsqueda de justificaciones políticas y grados de prescriptividad de propuestas pedagógicas en los proyectos educativos y prácticas institucionales profesionales (Villar, 1999: 13).

En este trabajo se analiza, en primer lugar, la postura de la docencia reflexiva a la luz de tres caracterizadores:

1. Una práctica docente crítica como planteamiento que atribuye vigilancia a los pensamientos y acciones de los futuros docentes

con intencionalidad educativa y orientación hacia una transformación y emancipación cultural, personal y social de los ciudadanos a través de la enseñanza. Se insiste en crear, mediante el proyecto formativo de docentes, responsabilidad para influir en la construcción de sociedades desde un orden social justo, democrático<sup>1</sup> e igualitario.

2. Una enseñanza reflexiva en cuanto propuesta epistemológico-metodológica que reconoce la realidad social como una creación histórica, relativa y contingente que se construye, que puede transformarse, reconstruirse o desarticularse y con ello admitir que enseñar implica siempre un continuo y permanente aprendizaje para el futuro docente.
3. Un aprendizaje de la docencia a través de la indagación-análisis-<sup>2</sup> reflexión sobre la intervención pedagógica como actitud de investigación de la práctica como objeto de estudio y posibilidad para comprender acciones, racionalidades, procesos, intenciones educativas y no educativas. Es la alternativa para develar significados sobre la práctica docente y resignificarla, apuntalada por un proceso riguroso de indagación.

La integración de tales caracterizadores sobre la docencia reflexiva aporta elementos para la comprensión de un nuevo modelo

- 1 La democracia no se identifica con un modelo de organización concreto de economía, de política o de cultura, sino con un esquema formal en permanente construcción de procedimientos para afrontar, mediante el diálogo, la información compartida, el debate y la decisión mayoritaria en los inevitables conflictos, desacuerdos y discrepancias que aparecen en la organización de los intercambios en el mundo de la vida (Pérez Gómez, 1998: 58). Savater (cit. en Pérez Gómez, 1998: 59) considera que un procedimiento democrático incluye pluralidad y tolerancia en contra de la imposición de una única forma de pensar y de ser donde subyacen principios y valores que definen un estilo de vida tolerante, respetuoso con la pluralidad y comprometido con la defensa de los derechos para garantizar la convivencia en la pluralidad, potenciar la libertad y el compromiso solidario y luchar por la igualdad. Requiere distinguir entre las personas y sus ideas, tener interés intelectual incluso por aquello con lo que se discrepe; esto implica una ruptura con el localismo cultural y el egocentrismo personal; requiere, también, intercambio comunicativo, especial sensibilidad a la igualdad de oportunidades y, finalmente, debate público como estrategia para provocar la reflexión plural en la saturación de informaciones.
- 2 “El análisis como proceso intelectual implica la diferenciación de tres distinciones: descripciones de interpretaciones, hipótesis de argumentos y evidencias de suposiciones” (Bazdresch, 2000: 58).

de docencia que abarca la complejidad del fenómeno educativo y busca, sostenidamente, la transformación<sup>3</sup> de la práctica<sup>4</sup> docente a la luz de formas críticas de pensamiento; un aprendizaje en la enseñanza y una actitud indagadora que pone bajo escrutinio toda intencionalidad y sentido construido en las acciones de futuros docentes.

En un segundo momento, se examinan las características de planes y programas de estudio de educación normal, cuyos planteamientos han pretendido constituir docentes capaces de reconocer la enseñanza como una labor social para aprender, en condiciones reales de trabajo, a partir de saberes<sup>5</sup> teóricos y prácticos<sup>6</sup> mediados por la observación y la reflexión que enfrente el ejercicio profesional futuro.

Finalmente, se da cuenta de algunas paradojas y dilemas reconocidos en la articulación y operación teórico-metodológica de la docencia reflexiva desde las propuestas que hacen los planes de estudio y los programas de las Escuelas Normales en su explicación discursiva. Se plantean algunas dificultades en la operación de la práctica docente que limitan la configuración de docentes reflexivos, donde los atributos deseables del perfil de egreso se han convertido en quiméricos, ante la falta de lógica y congruencia del proceso; hechos que, sin duda, demandan retos cercanos por superar ante el advenimiento de una futura reforma en las Escuelas Normales.

- 3 Transformar, recomponer o alterar la práctica significa modificar la racionalidad lógica de las acciones con el fin de construir una racionalidad pertinente hacia la educabilidad de las acciones. Se trata de pensar-seleccionar-hacer aquellas acciones congruentes con los propósitos educativos para el contexto y la situación específica de aprendizaje (Bazdresch, 2000: 96).
- 4 Se reconoce que la práctica docente desde el planteamiento que hace la SEP (2002a) en el documento "Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria de la Licenciatura en Educación Primaria, México", está establecida como una serie de experiencias que introducen al alumno a los escenarios reales del ejercicio profesional para aprender de su enseñanza.
- 5 Para la noción de saber, empleamos los planteamientos de Beillerot (1998: 94), quien lo define como aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio y la experiencia. El saber se actualiza en situaciones prácticas.
- 6 Para Beillerot (1998: 94-95), los saberes prácticos, como saberes salidos de la acción, se generan desde el momento en que la práctica es pensada desde una realidad práctica; es decir, a partir del momento en que se piensa, se sistematiza y se entra en un alcance teórico.

## LA DOCENCIA REFLEXIVA Y UNA PRÁCTICA DOCENTE CRÍTICA, PRIMER EJE CARACTERIZADOR

La práctica docente crítica propone una dimensión de cualidad sobre una acción. La integración de ambos conceptos antepone relaciones que hay que descifrar e integrar. En opinión de Fierro, Fortoul y Rosas (1999: 20-21), la práctica docente puede entenderse como praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, demarquen la función del maestro.

Las relaciones que las autoras incluyen para este tipo de práctica son las siguientes: implica vinculación entre personas; maestros y alumnos se relacionan con un saber colectivo culturalmente organizado a través de una intervención sistemática; la función del maestro es contextualizada y relaciona procesos económicos, políticos y culturales más amplios en la marcha de la sociedad; es perfectible desde la formación permanente; es una condición laboral que se negocia, en sus condiciones, con un sindicato; lleva implícita una relación hacia la formación de personas en función de un determinado tipo de ser humano con propósitos específicos, para construir un modelo de sociedad.

Por otro lado, la noción de crítica, conectada con la práctica, se propone como una forma de pensamiento o razonamiento para interpretar la realidad social construida; es decir, como “capacidad para relativizar las informaciones y soluciones, la exigencia de pruebas que justifiquen una afirmación y la concepción de ciencia como cuerpo organizado de conocimientos que se encuentran en continua reelaboración” (Villar Angulo, 1999: 26). El pensamiento crítico es considerado como “una serie de operaciones mentales discretas que se usan para reconocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución” (Beyer, 1988: 26-30). Este tipo de pensamiento se insertó, desde la década de los ochenta, en la formación de docentes estadounidenses, como un modo de razonamiento sobre el fenómeno educativo y sus

repercusiones sociales, haciendo hincapié en que la preparación de los docentes debía permitirles reflexionar<sup>7</sup> sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos, estímulos, materiales ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los cuales trabajaban (Liston y Zeichner, 1993: 57). En este sentido, una práctica docente crítica, para instituciones formadoras de docentes, necesita recuperar propuestas sociológico-reconstruccionistas sociales que la distingan con una racionalidad reflexiva y emancipadora totalmente opuesta a modelos de racionalidad técnica, académica o práctica (Sacristán y Pérez Gómez, 1994: 99).

Promover el pensamiento crítico en docentes reflexivos implica la búsqueda de acciones que lo alejen del adoctrinamiento y la reproducción irreflexiva, desde una visión de y para la vida. Así, el uso de técnicas y procedimientos para la enseñanza siempre estará subordinado al juicio crítico de las intencionalidades de los objetivos educativos, y no a las técnicas y procedimientos en sí mismos.

Para una práctica de la misma naturaleza, los atributos del pensamiento crítico se han agrupado en tres macroconceptos: identificar problemas, generar soluciones y comprobar resultados para, finalmente, aprender de la enseñanza desde una práctica que se reflexiona<sup>8</sup> (Copeland, cit. en Villar Angulo, 1999: 28).

7 En un sentido genérico, la capacidad de reflexión, como la llama Claxton (2001: 222), se concibe como conciencia, como posibilidad de autojuzgarse; la define como una relación privada del ser humano consigo mismo, separándose de las cosas y de los demás para retornar a sí mismo. La capacidad de reflexión le permite testimoniarse a sí mismo, lo que da lugar a una investigación interior en la que puede conocerse con absoluta certeza. El autor concluye que ser reflexivo significa mirar tanto hacia adentro como hacia fuera, haciendo explícitos para nosotros mismos los significados e implicaciones que estén latentes en nuestro acopio de destrezas, originalmente irreflexivas. Por otro lado, se dice también que es la investigación dirigida a la espera de la interioridad; es un instrumento importante del conocimiento y orientación práctica, es el principio creador de la realidad (Abbagnano 1986: 996-997). En este sentido, la reflexión siempre engendra opciones para conocer la realidad y hacer de nuestras creencias objetos de aprendizaje.

8 La reflexión, dice Ross, tiene los siguientes elementos: presencia de una situación dilemática, reconocimiento de cualidades únicas en alternativas y similitudes en las proposiciones, ajuste y reconstrucción constante en las proposiciones dilemáticas, experimentación de las proposiciones y aceptación o rechazo de las consecuencias analizadas (Ross, cit. en Villar Angulo, 1999: 29).

Para Giroux (1989: 70), la formación de docentes críticos es una fuerza democratizadora y antihegemónica, y los profesores son “intelectuales transformadores” que participan en una política cultural basada en el estudio de temas como el lenguaje, la historia y la cultura, cuyo fin es establecer un orden social justo, humano y equitativo a través de proyectos educativos. Por ello, propusieron la formación del profesorado a través del pensamiento crítico como base para el conocimiento de la materia o disciplina, la capacidad para transmitirlo a los alumnos y, principalmente, para promover la comprensión de la realidad mediante una educación liberal que impulsara a los alumnos a convertirse en participantes activos en la deliberación democrática de la sociedad (Giroux, 1990: 36).

Según Carr (2002: 74), el enfoque crítico de la práctica promueve, para los docentes, el conocimiento de sí mismos, emancipándolos de creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología; la crítica a la ideología es un medio para que las ideas deformadas puedan hacerse transparentes, privándolas de su fuerza. Este enfoque interpreta la teoría y la práctica como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados.

El enfoque crítico de la práctica:

consiste en aumentar la autonomía racional de los profesionales y trata de conseguirlo [al interpretar] la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica (Carr, 2002: 75).<sup>9</sup>

9 La concepción de práctica docente y educativa, en muchos casos, tiene una clara sinonimia y no conceptos definitorios. En nuestro caso, entendemos la práctica al retomar los conceptos de Aristóteles (cit. en Carr, 2002: 98) como acción que se deriva de un proceso deliberado, da paso de premisas a conclusiones; es el resultado de un producto de razonamiento y no de adivinación o pura suerte. Es una acción correcta porque ha sido razonada y puede defenderse de forma discursiva en el razonamiento y justificarse como moralmente adecuada a las circunstancias concretas en las que se lleva a cabo. Es la construcción de un saber hacer y un saber como ya teorizado (Ryle, cit. en Carr, 2002: 90). La práctica educativa es acción intencional, desarrollada de forma consciente, que sólo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento a menudo tácitos, en el mejor de los casos, o parcialmente articulados, cuyos términos dan sentido a sus experiencias profesionales. Supone siempre un



Dicho enfoque facilita la reflexión de los profesionales de la educación y explora la irracionalidad de creencias y prácticas de sentido común; localiza el origen de esa irracionalidad en un contexto institucionalizado y las formas de vida social en las que ha surgido.

El pensamiento crítico es una invitación a los docentes a sumergirse en el descubrimiento de la racionalidad de la práctica desde contextos histórico-sociales profundos, lo cual muestra, más nítidamente, las ideas deformadas y permite interpretar simultáneamente tanto la práctica como la teoría.

Al decir de Schön (1987), la práctica crítica se caracteriza, además, como reflexiva y la asume como una condición necesaria en el currículo de la formación de profesionales, unida a los escenarios donde se realizan las prácticas, que él llama *practicum reflexivo*. En estos escenarios de experiencia, los estudiantes pueden construir habilidades técnicas de la práctica, investigar problemas de la vida cotidiana y resolver zonas indeterminadas, singulares, inciertas y conflictivas, con el acompañamiento de un experto (Schön, 1987: 24).

Desde las consideraciones descritas sobre la práctica docente crítica, como primer eje caracterizador de la docencia reflexiva, se admite la presencia de un futuro docente activo y participativo de su propio cambio. En ella, se reconoce la alianza de pensadores críticos como ejecutores reflexivos capaces de reinterpretar y comprender sus desempeños para reinventarse como sujetos comprometidos con la enseñanza y el aprendizaje desde una conciencia social, política y cultural sobre la condición humana. Este tipo de práctica impone para los futuros docentes razones y acciones que promuevan la capacidad de autojuzgarse y autoconfrontarse, reformulándose permanentemente a través de la autoconciencia como elemento para ampliar su comprensión sobre las condiciones reales de enseñanza y, en simultáneo, ser competentes para potencializar su capacidad de actuación ante situaciones emergentes y problemáticas, mediante propuestas contextualizadas de intervención educativa.

---

esquema teórico, que al mismo tiempo es constitutivo de esa práctica para comprender las prácticas educativas de otros.

Una práctica docente crítica, sostenida desde el pensamiento crítico, tendrá implicaciones epistemológicas sobre el conocimiento aprendido y la posición metodológica desde donde se enseñan la disciplina y sus contenidos; se considera que quienes aprenden son actores intelectuales y sujetos sociales que interactúan sobre recortes de una realidad que se construye y donde se operan saberes cuestionados argumentadamente. En este sentido, la práctica docente crítica demanda la conformación de futuros docentes capaces de aprehender la trascendencia de su función educadora y que inicien una búsqueda incesante hacia mejores procesos de intervención en contextos históricos y planos de incertidumbre. Es fundamental que el nuevo docente advierta, por ello, que no existen respuestas únicas, correctas o acabadas, ni procedimientos ordinarios o conocidos, sino la búsqueda permanente de mejores prácticas desde la reflexión dialogada, la democracia y la justicia social para el desarrollo profesional.<sup>10</sup>

Se considera, finalmente, que una práctica docente crítica requiere provocar la interpretación de realidades complejas en un mundo incierto, heterogéneo y diverso, que exige inventar, constantemente, desempeños reconciliados con las necesidades actuales de los ciudadanos y los proyectos formativos de cada nivel educativo.

## **LA DOCENCIA REFLEXIVA Y LA ENSEÑANZA REFLEXIVA, SEGUNDO EJE CARACTERIZADOR**

Plantearse la enseñanza reflexiva como atributo, y no como sinónimo del paradigma de docencia reflexiva, implica algunas revisiones teóricas que delimiten sus alcances y sentidos, a la vez que permitan detectar sus caracteres.

El concepto de enseñanza reflexiva lo ubicamos, para futuros docentes, como un proyecto que busca la puesta en marcha consciente

10 Para Schön (1987: 38), la función crítica pone en cuestión la estructura de suposición del conocimiento; pensar críticamente es pensar sobre nuestro pensamiento para reestructurar estrategias de acción, la comprensión de los fenómenos o las maneras de formular problemas en situaciones de apuro.

de todas las capacidades y facultades teórico-metodológicas para la enseñanza durante el tránsito del proyecto formativo inicial; este tipo de enseñanza es el medio para promover que los futuros profesionales de la docencia se conviertan en aprendices convencidos y autoobservadores rigurosos de sí mismos. A nuestro juicio, los futuros docentes requieren emprender, desde sus prácticas de enseñanza, un diálogo crítico de todo lo que piensan y hacen (Schön, 1987: 28), reflexionando arduamente durante su proyecto de intervención sobre contradicciones, problemas, dilemas y rupturas que trastocan los sentidos educativos.

Desde nuestros argumentos, podríamos caracterizar la enseñanza reflexiva como un preludio metodológico a la averiguación posterior de la práctica e indagación sobre la enseñanza, pues permite lo que Schön ha llamado conocimiento en la acción, al reestructurar las estrategias de acción en las tareas de diagnóstico-previsión, diseño-planeación, ejecución-construcción y evaluación-retroalimentación.

Villar Angulo (1999: 30) expone que la enseñanza reflexiva es la acción que busca desarrollar competencias individuales y sociales de razonamiento lógico, juicios ponderados y actitudes de apertura, sentimientos que miran el espejo de la experiencia cotidiana y flexibilidad mental. Este tipo de enseñanza precisa que la formación del futuro docente considere los siguientes aspectos durante sus experiencias de enseñanza: prestar atención a la forma en que se promueve el conocimiento social y científico en la comprensión de intereses y valores para el desarrollo social e individual de los estudiantes; atender la contradicción y la relatividad de la teoría y de la práctica científica y social; promover procesos cognitivos durante las fases de aprendizaje y, en simultáneo, llevar a cabo el análisis sobre fenómenos curriculares y educativos gestados en su enseñanza; incluir contenidos educativos donde se favorezca la afectividad, la autoestima, la autorregulación y el autoconcepto en condiciones de diversidad.

En este sentido, desplegar una enseñanza reflexiva impone, para el futuro docente, la autoobservación dirigida y consciente de sus actos, evaluándolos a fin de volver a la acción futura; es descubrir y desvelar, en cada estrategia pedagógica implementada, creencias, sentidos e intenciones, y con ello tener una mejor comprensión de

lo que se hace durante las prácticas de enseñanza, considerando que este tipo de experiencias, además de permitirles acreditar las asignaturas incluidas en las áreas del plan de estudio, también pueden ser favorecedoras de aprendizajes, movilizadoras de procesos educativos, manifiesto de contradicciones e, incluso, estímulo para su desarrollo profesional.

Estebaranz (1994: 123) considera la enseñanza reflexiva como un proceso de análisis crítico desde el cual los futuros profesores pueden desarrollar destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de búsqueda; condiciones necesarias para ser un docente innovador y experto. Este tipo de docencia demanda el deseo para juzgar la racionalidad y mejorar, cualitativamente, la vida humana y las interacciones formadoras.

Para Liston y Zeichner (1993: 64), la enseñanza reflexiva requiere una implicación activa en los procesos de cambio, un punto fundamental para dar sentido a la propia actividad profesional y al compromiso institucional. Tuvo su origen en proyectos de formación de futuros profesores, donde se propuso desplegar el pensamiento reflexivo en el desarrollo de la práctica docente. Los proyectos para la enseñanza reflexiva vincularon el conocimiento de las cogniciones y las destrezas metacognitivas como la autodirección, la solución de problemas y el pensamiento creativo; implicaron, también, el autoconocimiento y el conocimiento del contexto. Todos éstos en la búsqueda de las razones con las que se justificara cada momento de la práctica docente y su intervención (Estebaranz, 1994: 124). En sus orígenes, tuvo los siguientes dispositivos (Liston y Zeichner, cit. en Alliaud, 2003, p. 235):

- El componente docente garantizó que los futuros profesores activos entraran en contacto con todos los aspectos del papel del profesor dentro y fuera del aula.
- Los supuestos del currículo consideraron aquellos que se impregnan en el currículo respecto al alumno, al profesor y a la materia.
- El componente investigador ayudó a los alumnos a situar el currículo y la pedagogía en sus contextos sociohistóricos, hizo hincapié en el carácter de la construcción social del conocimiento

escolar y la estructura de la escuela, y promovió las capacidades necesarias para investigar el propio trabajo en la escuela como laboratorio social. Recurrió a la investigación-acción como forma de investigación colectiva autorreflexiva y a la etnografía limitada para la distribución de recursos entre alumnos de diversas características, capacidades y procedencias, con estudios desde la perspectiva del alumno y del currículo oculto.

- El seminario para los estudiantes promovió el perfeccionamiento de su actuación en las aulas asignadas y fue vehículo para la exploración de importantes problemas educativos.
- El componente escrito sirvió para estimular la reflexión sobre la enseñanza, el contexto social del ejercicio docente y la evolución como profesores. Informaron sobre el modo de pensar y sobre los contextos concretos de la escuela, el aula y la comunidad.
- El componente de supervisión garantizó que los análisis sobre la enseñanza de los estudiantes se ocuparan del contexto social circundante, examinando los tres campos de reflexión: técnico, práctico y crítico.

Actualmente, la enseñanza reflexiva es un ejercicio intelectual sistemático que promueve conocimiento en la práctica docente y permite la revisión y el aprendizaje desde el hacer en distintas temporalidades; es un proceso cíclico que evoluciona al superar las contradicciones reconocidas. Para el caso, hemos ubicado cuatro momentos reflexivos clave del estudiante normalista, utilizando preposiciones distintivas: para, en, sobre y de la práctica. En dicho ciclo, cada momento da cuenta de las intenciones y sentidos educativos de la práctica de manera anticipatoria, activa y recapituladora (Van Manen, 1998: 113) en las distintas acciones realizadas durante la preparación, el desarrollo y el registro de las sesiones de clase. La reflexión *para* la práctica significa reconocer decisiones que toma el futuro docente al llevar a cabo el diagnóstico del grupo y la planeación curricular; plantea posibles alternativas a los recorridos habituales de la acción docente, anticipa experiencias o planes necesarios para orientar la práctica y encausar situaciones de enseñanza (anticipatoria).

La reflexión *en* la práctica supone, en la ejecución de la clase, decisiones de cambio en las tareas seleccionadas durante la construcción metodológica real (Bazdresch, 2000: 48), con la finalidad de proponer permanentemente el logro del propósito educativo previsto (activa). La reflexión *sobre* la práctica genera congruencia con el propósito planeado y los logros alcanzados durante las valoraciones y evaluaciones de los desempeños y productos de aprendizaje construidos. En este momento, se valoran las decisiones tomadas hacia la selección de estrategias pertinentes para garantizar que se evalúen las capacidades, habilidades o destrezas de acuerdo con el propósito previsto (activa). La reflexión *de* la práctica permite al estudiante normalista reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, haciendo uso de registros sistemáticos, como diarios de campo, viñetas narrativas, registros de acciones donde se describe, pormenorizadamente, la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza. Es una experiencia que facilita descifrar qué hago, cómo lo hago, qué produce y cómo lo cambio, comprendiendo y aprendiendo de la propia experiencia (recapituladora).

Consideramos que cada momento del ciclo descrito le permite al estudiante normalista identificar, en diferentes momentos, las decisiones que ha tomado, dando cuenta de todas las etapas del proyecto de intervención pedagógica de manera sistemática: diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación. En este sentido, la reflexión que se promueva en el estudiante normalista tiene, a nuestro juicio, las siguientes intencionalidades:

- a) Es un recurso intelectual sostenido que le ayuda a tomar decisiones, al proyectar las tareas de planeación congruentes con los contextos, sujetos y contenidos; propicia reconocer cómo organizar el conocimiento en las secuencias didácticas que se plantean; es un momento clave para descifrar las creencias subjetivas acerca de los alumnos de grupo, el clima de la clase, las teorías que sostienen su actuar en diversos tipos de actividades y estrategias.

- b) Es un medio intelectual que facilita cambiar, continuar o interrumpir tareas durante la ejecución, con la finalidad de lograr los propósitos y sentidos educativos previstos.
- c) Es un medio para reconocer procesos consolidados o fracturas cognitivas que impiden lograr los propósitos; ofrece sentido para direccionar o redireccionar acciones futuras.
- d) Es un referente indagatorio hacia unidades de análisis relacionadas con las diversas competencias del perfil de egreso, marcado en el plan de estudios de futuros docentes<sup>11</sup> para detectar sentidos educativos elaborados en los momentos que integran la construcción metodológica real (Bazdresch, 2000: 54) de cada clase, las rupturas de la sistematización en las tareas de enseñanza, los procedimientos logrados y no logrados para resolver problemas e, incluso, para detectar niveles de significado producidos sobre la práctica docente instrumentada.

La enseñanza reflexiva es un estado activo que invita, permanentemente, a la reflexividad:

Como la capacidad de volver sobre sí mismo, sobre las construcciones sociales, sobre las intenciones, sobre las representaciones y estrategias de intervención. Supone la posibilidad o, mejor, la inevitabilidad de utilizar el conocimiento a medida que se va produciendo para enriquecer y modificar no sólo la realidad y sus representaciones, sino las propias intenciones y el propio proceso de conocer (Pérez Gómez, 1998: 29).

De manera específica, la reflexividad es considerada como la meditación generada acerca de sí mismo como posibilidad humana para la autorreflexión y hacer conciencia de sí mismo para acciones futuras.

11 Los planes de estudio de las licenciaturas (SEP, 2005; 2002b; 1999a) hacen énfasis en categorías de análisis en la competencia didáctica. Sin embargo, a nuestro juicio, se propugna por unidades de análisis que tengan relación con otros rasgos del perfil de egreso: habilidades intelectuales, dominio de contenidos, competencia ética y capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

La enseñanza reflexiva se contempla, entonces, como proceso epistémico fundamental para el propio proceso de aprendizaje en la formación de futuros docentes; es considerada una actividad intelectual que propone pensar y repensar, construir y reconstruir, significar y resignificar la enseñanza a partir de las distintas actividades planteadas frente al conocimiento de objetos de aprendizaje y de intervención. En este sentido, es importante que antes, durante y después de las experiencias de enseñanza de los estudiantes normalistas, los profesores formadores ejerzan acciones donde promuevan, insistentemente, la reflexión sobre la práctica docente como un objeto de aprendizaje e intervención en el cual se aprendan y perfeccionen las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Apuntalar la enseñanza reflexiva en las Escuelas Normales requiere insistir en otras posturas epistémicas implícitas en la tradicional triada didáctica maestro-alumno-conocimiento, donde el estudiante normalista interactúa para gestionar el aprendizaje en otros planos de simulación compleja de la realidad, pues aún se encuentra en terrenos formativos, y el papel que asume en las escuelas de práctica sigue siendo artificial, sobre todo cuando pone en marcha proyectos de intervención pedagógica dirigidos y supervisados por profesores titulares y tutores<sup>12</sup> en las escuelas de práctica, y profesores formadores en la Escuela Normal. En tales proyectos, se advierte la presencia de distintas relaciones, entre las cuales destacamos:

1. La didáctica: comprensión de la disciplina cuando se tiene que enseñar. Es un proceso de reorganización del conocimiento con fines pedagógicos que busca el camino pertinente para hacer que los alumnos construyan los conocimientos pertinentes (Saint Onge, 2000: 149).

12 De 1º a 6º semestres, los estudiantes normalistas realizan prácticas en escuelas de educación básica de manera temporal y espaciada; en ellas, se insertan en grupos con profesores responsables de sus prácticas de enseñanza, los cuales son llamados titulares. Durante 7º y 8º semestres, los estudiantes normalistas realizan experiencias de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo por periodos prolongados; a los profesores que los reciben en los grupos de educación básica se les ha llamado tutores (SEP, 2002; 2001; 2001a; 2001b; 2000; 2000a; 2000b; 2000c).



2. La de mediación: es el curso de la interacción entre el futuro docente y los estudiantes de sus grupos de práctica, que genera actividades que apuntan a procesos intelectuales de razonamiento y pensamiento sobre el nuevo contenido de aprendizaje (Saint Onge, 2000: 149).
3. La de estudio: es la acción continuada de tareas supervisadas y autónomas, cuyo propósito es mejorar la calidad de las actuaciones de los alumnos, logrando la elaboración, la organización y el agrupamiento de la información como unidades jerárquicas con significado en la realidad cotidiana (Saint Onge, 2000: 149).
4. La de reflexión: al diseñar, ejecutar y sistematizar la experiencia lograda en la socialización de las prácticas de enseñanza, se discuten reflexivamente aspectos que generan cuestionamientos e incertidumbre, sobre su desempeño consigo mismo, con titulares, tutores, pares y formadores en los diversos escenarios donde transcurre su proyecto formativo, ya sea en escuela de práctica o en la Escuela Normal (Reyes Jaramillo, 2004).

La relación reflexiva incluida abre nuevos caminos para la relación pedagógica, pues se insiste en la revisión sostenida sobre los resultados logrados en planos de realidad construida y no sólo en planos del deber ser sobre las diferentes tareas de enseñanza.

## LA DOCENCIA REFLEXIVA Y LA INDAGACIÓN O DOCENCIA INVESTIGATIVA, TERCER EJE CARACTERIZADOR

El aprendizaje de la docencia a través de la indagación,<sup>13</sup> o docencia investigativa, ha emergido como propuesta de formación al descubrir, a través de diversas investigaciones, que los profesores demandan teoría, pues afirman que la que proporcionan investigadores, quienes las han elaborado fuera de la escuela, no les sirve o les sirve poco.

13 Para Levin (cit. en Brubacher, 2000: 57), la indagación es un método sistemático y disciplinar para encontrar problemas, instrumentar soluciones y evaluar resultados.

Para Estebaranz (1994: 129), la investigación tiene muchos elementos en común con la reflexión indagadora pero, aclara, son enfoques distintos. Desde una visión práctica de la enseñanza, el profesor es un artista y la necesidad de que reflexione, solo o con ayuda, es prioritaria; mas desde una visión crítica del desarrollo profesional o con tendencias hacia ella, el profesor es un científico y la necesidad de investigar es indispensable, sobre todo porque la finalidad no puede limitarse a conocer más sobre la propia enseñanza para mejorarla, sino producir teoría que pueda servirle a los demás.

A fin de esclarecer la presencia de la investigación desde la formación crítica y la reflexión desde la formación práctica, surgieron posturas intermedias donde investigación e indagación-reflexión se unieron para dar pauta a propuestas en la formación del profesorado, comprometidos y sostenidos hacia el desarrollo del juicio práctico,<sup>14</sup> cuyos fundamentos sociales se rigieron por principios normativos de democracia, igualdad, autonomía.

En ellos, el componente clave pretendió ser la unión entre indagación reflexiva y acción práctica. Al respecto, Beyer afirma que:

La formación del profesorado debe comprometerse a preparar profesionales de orientación crítica, capaces de comprometerse y de apasionarse, reflexivos y comprometidos desde el punto de vista social, que puedan contribuir al proceso de mejora de la enseñanza y del cambio social (Beyer, cit. en Liston y Zeichner, 1993: 57).

Así, la reflexión se integró como marco orientador en la investigación sobre la propia práctica y relevantemente en la indagación-reflexión sobre la enseñanza. Sin embargo, se reconoce que el debate acerca de cómo investigar o indagar en la enseñanza y configurar un aprendizaje de la docencia, a través de la indagación o docencia investigativa para estudiantes en formación, es un tema inacabado y

14 El juicio o razón práctica planteado por Kemmis (Carr y Kemmis, 1988: 39) precisa las siguientes características: no tiene fines conocidos, no sigue reglas metodológicas impuestas, razona de acuerdo con las situaciones sociales políticas, se basa en la experiencia, actúa de manera leal y directa en las circunstancias históricas, medios y fines son problemáticos, se expresa en el desarrollo global de la acción sobre lo que vale la pena.

su abordaje plantea una gran cantidad de preguntas y búsqueda de respuestas tentativas.

Respecto a los planteamientos que alimentan la propuesta para promover la indagación en las Escuelas Normales sobre la enseñanza o sobre el aprendizaje y aprender de ellos, se hilvana con la formación de docentes reflexivos, la capacidad de promover en futuros docentes una actitud o disposición estratégica que movilice esquemas de pensamiento, construya referentes y permita comprender fenómenos (Cochran y Lytle, 2003: 68). Consideramos que la actitud indagadora debe separarse de identidades personales o atributos genéticos, pues no es una cualidad espontánea, y debe ubicarse dentro de configuraciones que se trabajen y desarrollen para constituir un “ser profesional” (Elliot, 1990: 28) que toma conciencia frente al conocimiento y reconoce que nada permanece, siempre se produce una constante revaluación, modificación y reconocimiento de las experiencias vividas.

Elliot (2000: 20) aclara que la autoinspección que se genera desde la indagación de la propia práctica siempre causa pérdida de autoestima y sensación de falta de dominio, lo cual exige adoptar una actitud objetiva para tolerar la existencia de diferencias entre las aspiraciones y la realidad en un marco profesional, evitando que dicha autoindagación sea un atentado personal que devalúe las capacidades docentes.

Consideramos, asimismo, que la docencia será reflexiva sólo si incorpora la indagación o la investigación de la enseñanza como procedimiento formal, riguroso y sistemático, haciendo uso de diversas metodologías que permitan la construcción del conocimiento sobre la realidad educativa elaborada. No obstante, es vital aclarar que las posturas de indagación sobre la propia práctica incluyen desafíos en la formación inicial y ubican los distintos planos de conocimiento en la acción y el conocimiento teórico derivado de esa acción en la investigación; es decir, que no sólo sea un conocimiento en uso que sirva para generar propuestas en la práctica del docente, sino como producción del conocimiento derivado de la investigación que teoriza los resultados.

Según Fenstermacher (1997: 163), la diferencia entre indagación e investigación no es relevante, pero sí entre la buena investigación y la enseñanza, pues ésta no sólo profundiza la comprensión del

fenómeno, sino que aumenta la capacidad de enseñar de una manera moralmente justificable y sobre fundamentos racionales. Por ello, sugiere la investigación como una manera de estudiar la enseñanza, ya que ésta influye en los modos en los cuales los profesores piensan sobre lo que hacen.

A decir de Bazdresch (2000: 48), tanto la investigación como la indagación se ocupan en definitiva del perfeccionamiento docente, por eso las diferencias son innecesarias; considera que a fin de cuentas todo educador tendrá que actuar como docente-investigador y lo fundamental será desarrollar la curiosidad intelectual y eliminar la hostilidad que se ha dado sobre la indagación en las aulas, lo que ha trastocado, sin duda, el perfeccionamiento y la mejora de la práctica educativa. Ello impone que el trabajo de indagación sea asumido y perfeccionado desde la formación inicial, promoviendo que el futuro docente indague y ponga a consideración, inspección y reflexión, no sólo los datos que fundamentan la construcción de la realidad, sino también aquellos que no se ajustan a sus expectativas y concepciones. Una formación investigativa previa consolidada será un antecedente promisorio para acciones de indagación e investigación cuando ya se esté en el ejercicio profesional.

Para tratar el fenómeno educativo, han surgido diferentes metodologías, muchas de ellas clasificables como cuantitativas, cualitativas o mixtas, según se apliquen en los diversos contextos dentro de un complejo debate en la construcción del conocimiento científico, sobre todo en lo que respecta a la autoindagación de las prácticas docentes, donde se convierte al sujeto en objeto de investigación; es decir, el sujeto se vuelve objeto de propio conocimiento desde diversas dimensiones interpretativas.

Este hecho ha generado evidentes debates y ha provocado el descrédito de investigaciones donde prevalece la postura del docente-investigador, especialmente en trabajos que refieren la indagación de la propia práctica en escenarios donde la investigación de tipo hipotético-deductivo ha prevalecido como forma “autorizada” para la producción del conocimiento científico. Con relación a ello, Saavedra (2005: 13) sugiere que en las Escuelas Normales se busque rigor metodológico en la investigación a través del diálogo

constante del investigador con su propia práctica y frente al escrutinio riguroso de los colegas, en donde la reflexión dote de sentido e interpretación a los fenómenos, con una visión inclusiva, dinámica, compleja y articulada. Al respecto, Fenstermacher (1997: 159) aclara que el problema se resuelve al contemplar al profesor como responsable de la investigación sobre su práctica y al utilizar pluralidad metodológica, pues argumenta que todos los métodos son útiles y se complementan, produciendo diferentes conocimientos y comprensiones sobre los fenómenos educativos, sus problemas y creencias. Afirma que cuando el profesor cambia la naturaleza de sus creencias o cuando añade nuevas, logra producción de conocimiento, inéditas y diferentes formulaciones o proposiciones acerca del mundo y afirmaciones acerca de los hechos, estados o fenómenos para tener nuevas interpretaciones de los mismos.

Al respecto, Elliot (2000: 62) ha sugerido que la investigación como producción del conocimiento se resuelve en educación, al someter la enseñanza a su propia investigación y en ella incluir el elemento colaborativo de pequeñas comunidades donde se genere la crítica y se compartan comprensiones y valores. Para Atkin (cit. en Estebaranz, 1994: 127), es en la acción práctica donde puede desarrollarse el conocimiento sobre las creencias, así como probarse o refutarse. El autor aboga por la deliberación indagativa como forma de producción del conocimiento y examen crítico de la conducta profesional con otros que se enfrentan a los mismos dilemas y comparten los mismos objetivos.

Desde los años ochenta y principios de los noventa, en nuestro país, sobresalen modelos de investigación a partir de la observación, la autoobservación<sup>15</sup> y el autoanálisis que enfatizaron el hacer del sujeto; fueron tendencias críticas que otorgaron a los docen-

15 La observación se ha planteado como una actividad individual, y ésta puede ser una de sus limitaciones, pues la realidad es social; esto significa que la actividad del docente está engarzada con las condiciones sociales en las que se mueve, y transformar las acciones significa disponer de nuevas formas para hacer las cosas, de nuevas intenciones y valores más educativos, de nuevas formas de pensar; es decir, hacer y pensar de modo distinto. Estas formas de pensar que se pretende cambiar, aparentemente individuales, son en realidad formas de pensar y obrar colectivas; cambiar las acciones requiere entonces confrontar las formas de pensar

tes posibilidades activas, reflexivas y de transformación (González Velasco, cit. en Sañudo Guerra *et al.*, 2003: 155).

A partir de tales planteamientos, se reconocieron diferencias entre la investigación y la intervención educativa. Sañudo, en Sañudo Guerra *et al.*, (2003: 188) aclara que la intervención es un proceso de conocimiento y análisis con distinta lógica al de la investigación desde los cánones establecidos y que, actualmente, su estatuto epistemológico está en debate; concluye que la intervención es un plano de acción-transformación y la investigación es un proceso metacognitivo de vigilancia epistemológica y metodológica. Sin embargo, ambas pueden estar incluidas en procesos indagatorios sobre la propia práctica. En este sentido, se ubica la investigación como interlocutor que formaliza el campo de la intervención, procedimiento por el cual se revisa la rigurosidad de instrumentos de indagación: registros, autorregistros, diarios, bitácoras, notas de campo etc., y mediador en la interpretación sobre los datos obtenidos en la autoobservación, el autoanálisis o en la observación participante. En este orden de ideas, el procedimiento se integra en la relación investigación-acción-reflexión, al tratarse de la intervención sobre la propia práctica. En la formalización investigativa sobre la práctica educativa, anclada en la docencia reflexiva, surgieron propuestas que propusieron la intervención educativa como planteamiento sistemático para indagarla, interviniéndola como objeto de estudio.

Tal intervención,<sup>16</sup> en el nivel aula, escuela o institución, para Bazdresch (2006: 57) y Sañudo Guerra *et al.*, (2003: 175), tiene como condición previa el conocimiento de las acciones cotidianas, la habilidad para reflexionar la práctica realizada y problematizar y proyectar hacia el futuro su transformación con cambios educativos en el “saber”, en el “hacer” o en el “querer” y, en este sentido, se construyen cambios en los significados de la práctica educativa.

---

con otros colegas y con otros agentes educativos, como es el caso del asesor-investigador (Sañudo Guerra *et al.*, 2003: 181).

16 Es el trabajo que se toma el educador para irrumpir en sus quehaceres cotidianos con el propósito de modificarlos para mejorar la eficiencia, eficacia y pertinencia del conjunto de las acciones de las cuales es responsable. La irrupción no es periférica ni cosmética, sino dirigida a la metodología del quehacer educativo (Bazdresch, 2000: 94).

En el plano de lo formal, se reconoce una propuesta como medio para el aprendizaje profesional y la mejora de la práctica denominada investigación-acción. En ella, se instauran cuatro componentes del ciclo investigativo que proponen Kemmis y Mc Taggart (cit. en McKernan, 1999): planificar, actuar, observar y reflexionar. Este planteamiento fue retomado en diseños para la formación de docentes e, incluso, para investigar la práctica de profesores en ejercicio.

La propuesta de investigación-acción escudriña los intersticios del pensar, diseñar y orientar la práctica educativa, al desvelar intenciones aparentemente descritas pero no claramente identificables. Su importancia radica en ser una auténtica metodología de práctica reflexiva cualitativa,<sup>17</sup> no derivada de metodologías ajenas a las aulas. Se constituye como un medio para poner de manifiesto, ante todos los agentes que intervienen en los centros educativos, los pasos dados para mejorar la práctica en aulas y escuelas, y así colaborar en la calidad del docente, superando el dilema entre la teoría y la práctica.

Desde el desarrollo profesional como orden investigativo, Schön (1987: 46) propuso un proceso indagatorio que permite descubrir significados interpretados a partir de las acciones educativas por los mismos profesores. El proceso otorga prioridad a la crítica sobre la práctica a través de comunidades de comprensión autorreflexiva y a través de la observación-acción-reflexión sobre relaciones institucionales y sociales en las que se trabaja y se vive.

Para Brubacher, Case y Reagan (2000: 41), los procesos de indagación en donde prevalece la comprensión reflexiva para el

17 Shulman (cit. en Fenstermacher, 1997: 164) apoya el pluralismo metodológico, con el cual el autor está de acuerdo, integrando procedimientos explicativos y comprensivos para plantear y resolver aspectos sobre la producción del conocimiento, aunque reconoce que investigar así plantea ciertos problemas, sobre todo en lo que respecta a violentar concepciones antagónicas, y dice: "creo que es posible aunque no de las maneras habitualmente propuestas, no por medio de la fusión, la reducción o la síntesis, no mediante irrupciones punitivas para lavar errores y pecados, se trata más bien de una posición factible". Fenstermacher (1997: 168) sugiere que las investigaciones cualitativas y cuantitativas proporcionan, sobre un mismo problema, diferentes comprensiones. Debatir sobre cuál es mejor o cuál satisface más la investigación educativa sigue siendo una disyuntiva que se justifica cuando se establece una clara distinción entre la producción o generación de conocimiento, y el uso y la aplicación de ese conocimiento en forma pertinente para quien lo requiere.

aprendizaje de la docencia en la formación de futuros profesores requieren tres componentes: el cognitivo-teórico, el narrativo-instrumental y el crítico-metodológico (Reyes Jaramillo, 2004: 68). El primero concierne a los conocimientos y saberes que permiten poner en acción las intenciones y tomar decisiones al momento que se comprenden las situaciones; el segundo implica el manejo de herramientas que faciliten el registro de la práctica para llevar a cabo procesos de autoobservación, como fuentes de distanciamiento y objetivación de las propias acciones y las de otros; el tercero incluye la sistematización de un proceso que dilucide, a partir de lo registrado, categorías de análisis para comprender si las acciones fueron educativas o no y si hubo preminencia de la compasión y la justicia social en las interacciones (Van Manen, 1998: 123). Con estas visiones metodológicas de indagación o investigación orientadas a la revisión de la práctica docente como objeto de estudio en la formación inicial, la mejora se perfila como posibilidad esperanzadora. Los entendimientos que los normalistas tengan de ella sólo pueden darse clara y nítidamente a la luz de las situaciones en las que se producen.

La formación del futuro profesor, desde la docencia reflexiva, incluye contundentemente la indagación como fuente para producir conocimiento teorizado. Se considera que al promover distanciamiento del estudiante sobre lo que es y hace en sus acciones de práctica, la intención y el sentido se objetivan, creando un referente de conocimiento contextualizado sobre el que se debe discutir colegiadamente. En el mismo sentido, se reconoce que en la formación inicial debe indagarse el campo de las significaciones que se atribuyen a la práctica e investigar la realidad de la enseñanza, partiendo siempre de los propios descubrimientos y argumentando puntos de vista, por tres razones fundamentales: 1) porque desde la formación normalista y las diferentes ciencias debe constituirse y descifrarse lo que se ha dicho sobre la educación con todos sus referentes; es decir, considerar la educación como un campo no neutro en debate y revisión constante que se ha nutrido con las aportaciones de otras ciencias y que se ha ido constituyendo interdisciplinariamente y, por ello, tiene gran relevancia para la comprensión de la propia práctica; 2) porque igual que un docente en ejercicio, los normalistas deben



considerarse educadores prácticos y críticos de la educación, en ámbitos donde aprenden a enseñar y enseñan aprendiendo, y donde la indagación provee los referentes para transformarse; 3) porque deben reconocer, como todo docente, que la naturaleza de sus actos y su relación con los éxitos y fracasos obtenidos en los aprendizajes de los alumnos son el testimonio para inferir si lo que hacen es o no educativo<sup>18</sup> en sus intenciones.

## LA REFLEXIÓN EN LA ACTUAL PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Las Escuelas Normales, públicas y privadas, en la última década y desde la actual propuesta formativa, son escenarios ceñidos al logro de un perfil de egreso deseable que recurre a diferentes tipos de competencias, entre las que destacan el análisis y la reflexión como procesos de pensamiento esenciales en el ámbito de las habilidades intelectuales específicas (SEP, 1999: 18-19).

En la década de los noventa, surgió el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 de donde se desprendió el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), en que la SEP reconoce la tradición normalista como prioritaria en la formación de profesores. En dicho programa, se propuso la transformación curricular para las diversas modalidades de formación de profesores de educación básica, iniciándose en 1997 la implementación de un plan de estudios en la licenciatura en Educación Primaria y el resto de las licenciaturas: preescolar, secundaria, educación física y especial, se modificaron paulatinamente (SEP, 1999: 21).

Los planes de estudio de las licenciaturas descritas se diseñaron con carácter nacional para favorecer los contenidos de la educación básica, otorgando especial relevancia a la práctica docente

18 Educar, como señala Fenstermacher (1997: 172), "consiste en proporcionar a otros seres humanos medios que les permitan estructurar su experiencia, con el fin de ampliar continuamente el conocimiento, la creencia razonable, la comprensión, la autonomía, la autenticidad y el sentido de la propia situación en el pasado, el presente y el futuro de la raza humana".

en condiciones y exigencias reales de trabajo. Las orientaciones de los diversos programas, de manera general, proponen que se procese la información generada, se oriente el análisis de los resultados derivados de las estancias en las escuelas de práctica y se logre la comprensión y reflexión personal a través de la interpretación de la realidad educativa, contrastando la teoría con la experiencia (SEP, 1999: 37-50).

Los programas fomentan el ejercicio de habilidades intelectuales al estimular la curiosidad, la creatividad y el rigor intelectual, el desarrollo de las habilidades para la investigación científica, el reconocimiento de las diferencias individuales de los alumnos a favor de la equidad de los resultados educativos, el favorecer una formación integral y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Con tan vastas precisiones, los mapas curriculares de los normalistas se integran desde tres áreas de formación:

*Actividades principalmente escolarizadas.* En esta área de formación, los programas de todas las licenciaturas comparten asignaturas de formación común, diferenciándose por asignaturas de formación específica para cada especialidad de 1° a 6° semestres y asignaturas que tratan las características de los sujetos a los que cada nivel formativo atiende (prescolares, niños y adolescentes). Los programas de estas asignaturas tienen como finalidad que los estudiantes normalistas comprendan el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos en: a) las creencias y los valores de un grupo social; b) las tendencias de conservación o de cambio en una sociedad, y c) las concepciones sobre el ser humano que, de manera implícita o explícita, están en la base de todas las prácticas educativas.

*Actividades de acercamiento a la práctica escolar.* Es un área que se integra de 1° a 6° semestres con asignaturas que sugieren experiencias de observación y práctica educativa bajo orientación de profesores experimentados en planteles de educación básica y profesores formadores en Escuelas Normales. En esta área, se estudian aspectos relacionados con el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y la organización del trabajo en grupo. En cada programa, se sugieren actividades para analizar las experiencias de observación

y la práctica en las escuelas de educación básica. La orientación se realiza a partir de preguntas, valorando logros, dificultades y retos respecto a los niños y adolescentes, la organización de la clase y la competencia didáctica.

*Ejercicio docente o práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.* Esta área se integra durante un año lectivo, en el 7° y 8° semestres. Esta fase final incluye tres actividades estrechamente relacionadas:

- a) Trabajo docente: en esta instancia formativa, los estudiantes normalistas se hacen cargo de grupos de educación básica con asesoría continua de un profesor tutor y un asesor en la Escuela Normal.
- b) Seminario de análisis del trabajo docente: es una propuesta de trabajo donde se sugiere propiciar la reflexión personal y colectiva de los normalistas sobre los factores que influyen en el proceso educativo, al sistematizar la información obtenida en las experiencias de enseñanza e identificar aspectos que requieren mayor atención, tanto en el desempeño personal como en los procesos de aprendizaje. Se propone el trabajo en grupo, la asesoría individual y la reflexión sistemática sobre la propia práctica para el mejoramiento continuo de las competencias profesionales. Los estudiantes deben reconocer si los problemas de la práctica son atribuibles a sus competencias didácticas, a las características del grupo u a otros aspectos (familia y organización escolar). Los objetos de análisis para el conocimiento integrado son núcleos temáticos orientados a los diferentes sujetos que intervienen en la práctica educativa: maestro, niños y actores de la vida escolar.
- c) Elaboración del documento recepcional: es una propuesta de trabajo donde el normalista debe redactar un ensayo de carácter analítico-explicativo cuya finalidad es comunicar una experiencia genuina de observación y práctica de manera reflexiva. Es un material escrito donde el futuro docente pone en juego las competencias y habilidades intelectuales específicas que se definen en el perfil de egreso.

Los planes de estudio de todas las licenciaturas de educación normal en México integran la misma lógica curricular y tratamiento metodológico; sus diferencias se ubican en las recomendaciones y precisiones sobre las disciplinas a las que está orientado. Sin embargo, cada plan de estudios, en el perfil de egreso, contempla los mismos rasgos de competencia: habilidades intelectuales específicas, dominio de contenidos, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

En las áreas relacionadas con la práctica, se recomienda el consecuente análisis de las observaciones hechas por el normalista, la complejidad del trabajo docente, la interacción, las formas de participación de niños y adolescentes, el empleo de materiales y recursos educativos, las relaciones de la escuela y su contexto, y los resultados de la experiencia formativa.

Bajo estos referentes curriculares, los programas de 1° a 6° semestres, que constituyen el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, proponen un enfoque metodológico para el tratamiento de las experiencias de la práctica desde cuatro acciones: *estudio*, *observación*, *práctica* y *reflexión*. Esta secuencia de acciones, sugerida por la Secretaría de Educación Pública (SEP), se convierte en un procedimiento metodológico indagatorio cuya finalidad es la transformación paulatina de la práctica docente del estudiante normalista durante su trayecto formativo inicial que se complementa y cierra al finalizar el último año de formación.

En dicha propuesta, el vínculo teoría-práctica es interpelado por la observación al profesor titular y por la autoobservación del mismo estudiante normalista, con la finalidad de reconstruir y comprender su propia práctica docente y reconstruirla a través del análisis y la reflexión. En este enfoque, el ámbito *estudio-teoría* versa sobre la revisión de temas concretos y es considerado como un referente que aporta argumentos críticos e interpretativos para el resto de los elementos: la observación, la práctica, el análisis y la reflexión. La *observación*, por su parte, no se reduce a hacerla sobre el profesor titular del grupo de práctica, sino que incluye la observación a la propia práctica del estudiante en contextos institucionales y escolares.

La *práctica* considera los tratamientos de los diversos contenidos que deben enseñar los estudiantes normalistas y las relaciones que se generan con profesores titulares y tutores, considerando las diferentes tareas de enseñanza: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. En el *análisis y la reflexión* de la práctica se integran las diversas interpretaciones sobre los acontecimientos y sus características a partir de narraciones elaboradas, así como sobre los productos de evaluación. Se reconoce que esta experiencia se sistematiza y concluye sin contemplar la toma de decisiones hacia prácticas inéditas en las mismas instituciones y con los mismos sujetos; la lógica de este trabajo, en los programas, define nuevas jornadas con otros sujetos, contextos e instituciones.

En 7° y 8° semestres, como etapa final, se ubican los mismos elementos metodológicos sugeridos: *estudio, observación, práctica, análisis y reflexión*, con un nivel de mayor complejidad, pues cada uno de los aspectos se rearticula con nuevos elementos. Así, la *teoría o el estudio* siguen siendo el referente para el tratamiento del resto de los elementos.

Sin embargo, reclaman la revisión sistemática y rigurosa no sólo de los aspectos que integran la competencia didáctica del estudiante, requieren también la claridad conceptual para el diseño, la aplicación y la interpretación de instrumentos de diagnóstico en institución asignada, grupo de práctica, familia del alumno y profesores tutores; la búsqueda teórica de propuestas que expliquen la realidad y las problemáticas detectadas en el grupo de práctica y, finalmente, el reconocimiento conceptual y metodológico de propuestas para analizar la práctica docente.

Por otro lado, la *observación* en este momento formativo no sólo es un recurso para reconocer las características y estilos docentes de profesores y estudiantes normalistas; el panorama de observación se amplía gradualmente incluyendo a alumnos, autoridades, padres de familia y otros profesores, con la finalidad de detectar relaciones entre los problemas del grupo de práctica.

En cuanto a la *práctica*, se reconoce la distinción de planes de clases de contenidos en las diferentes asignaturas desarrolladas durante las jornadas de práctica en periodos cortos; se exige un proyecto de

intervención educativa sustentado en tareas para la enseñanza: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación, las cuales serán explicitadas en documentos concretos: diseño de proyectos de intervención, planes de clase, instrumentos de evaluación y resultados.

Finalmente, los momentos de *análisis y reflexión* se constituyen como procesos intelectuales metacognitivos para el reconocimiento de concepciones, contradicciones, dilemas, problemas, creencias, logros u obstáculos, utilizando nuevamente el referente de estudio teórico para interpretar los registros elaborados sobre la práctica y de acuerdo con los propósitos expresados en el proyecto de intervención construido.

A diferencia de las experiencias de enseñanza de 1° a 6° semestres, el trabajo de 7° y 8° incluye replanteamientos continuos en diferentes jornadas del trabajo docente en un mismo grupo de práctica y en la misma institución. Esto, sin duda, permite a los estudiantes normalistas tomar decisiones en la construcción de nuevos proyectos de intervención, reestructurar planteamientos sobre la sistematización de su práctica docente de manera continua y elaborar un documento recepcional en cualquiera de las líneas temáticas sugeridas; líneas que de manera general abordan experimentación de propuestas didácticas, análisis de casos problema y análisis de experiencias de enseñanza y procesos institucionales o de gestión.

Los planes y programas vigentes se han orientado desde un concepto de práctica docente cuyo propósito fundamental es introducir al estudiante normalista en el ámbito real donde llevará a cabo su labor profesional. Sus características son: sistemática, porque es organizada en actividades secuenciadas de las asignaturas que se imparten en cada periodo de trabajo escolar; reflexiva, pues al identificar problemas, busca alternativas para superarlos o explicaciones que le permitan decidir cambios adaptados a los alumnos de las escuelas; analítica, por cuanto busca explicaciones en las dificultades que enfrenta (SEP, 2002: 12).

Los programas son orientaciones generales que cobran significado a interpretación de quien los lee e interpreta, orientan de manera general las características de cada programa, las sugerencias para la evaluación, los bloques temáticos con la bibliografía sugerida, las

actividades para analizar las experiencias de observación y práctica, y los materiales de apoyo para el estudio con algunas lecturas básicas.

## DISCUSIÓN EN TORNO A LA GESTIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ACTUAL PROPUESTA FORMATIVA DE DOCENTES

Realizar una discusión analítico-comprensiva en torno a la dinamización y operación de la práctica docente de los estudiantes normalistas, desde la lógica de los actuales planes de estudio y las características que esto imprime en un modelo de docencia reflexiva implícito, ha sido un ejercicio intelectual provocador desde dos dimensiones: primero, como actividad indagadora sobre la noción de docencia reflexiva y su precisión conceptual; segundo, como autoindagación para la comprensión de las acciones generadas desde la experiencia y el tránsito como formadores de docentes donde se han puesto en marcha los planteamientos discursivos de uno de los planes de estudio.

Se considera que la comprensión del análisis y la reflexión como procesos intelectuales para la transformación de la práctica docente en los diferentes planes de estudio vigentes advierte esfuerzos metodológicos para adelgazar la brecha entre la teoría y la práctica, entre la intención y la acción, entre el ideal y lo real; aun cuando en el discurso no asume la propuesta de docencia reflexiva, sí ubica una presencia tácita. Notamos que tales procesos no están aislados, sino que tienen una articulación implícita y una sistematicidad indagatoria sobre la enseñanza. Estos procesos están integrados en un ciclo metodológico que, aunque complejo, permite reconstruir en otro orden temporal el vínculo teoría-práctica, pues lo acompañan la observación y la reflexión como dispositivos mediacionales interpretativos que se redimensionan en cuatro momentos interconectados: *estudio-observación-práctica-reflexión*, los cuales amplían los referentes para abordar las prácticas de enseñanza de estudiantes normalistas.

Respecto a la práctica docente crítica, como caracterizadora de la docencia reflexiva para futuros docentes, advertimos los siguientes puntos dilemáticos.

Los programas inducen una presencia explícita de práctica docente crítica en su discurso oficial del perfil de egreso, pues otorgan, en la competencia de identidad profesional y ética, un carácter democrático a la educación pública y a la valoración de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad (SEP, 1999a: 26). Sin embargo, en el proceso orientador del análisis y la reflexión de los programas de las distintas áreas de formación sólo se privilegia el fortalecimiento de las competencias didácticas e intelectuales y no ofrece indicadores o preguntas para reconocer aspectos como justicia social, equidad y educación liberal en la acción educativa. Con ello, podemos interpretar que se limita a los futuros docentes a convertirse en participantes activos de la deliberación democrática en una sociedad más justa, aniquilando la proliferación de racionalidades críticas. En el mismo sentido, contemplamos una gran desventaja teórica en el hecho de que la práctica docente en el discurso de las orientaciones para las actividades de observación y práctica en la escuela primaria (SEP, 2001b: 7) sea considerada para acercar a los estudiantes normalistas a los escenarios reales del ejercicio profesional. Tal atribución es limitada y no ofrece relación con su trascendencia metodológica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y su intencionalidad y trascendencia educativa. La práctica docente crítica, aunque asumida en algunos rasgos del perfil de egreso, queda excluida en su construcción operativa. A nuestro juicio, esto ha dado pauta a la prevalencia de opiniones de normalistas que definen las prácticas docentes como “espacio de entrenamiento”, “preparación a futuro”, “ir a practicar para aplicar lo que se ha aprendido en la Normal”; “jugamos un poco a la escuelita”, y no como prácticas para aprender a enseñar. Estas miradas alejan concepciones del futuro docente como intelectual transformador y lo siguen posicionando como docente reproductor desde racionalidades instrumentales.

Es imperativo que los normalistas teoricen y signifiquen dicha práctica, reconozcan su trascendencia y pertinencia formativa. Ello implica, sin duda, dilucidar insistentemente uno o varios conceptos sobre lo educativo desde planteamientos comprensivos críticos. Del mismo modo, es fundamental insistir en recuperaciones de los conceptos de aprendizaje y enseñanza, precisando sus complejidades



teóricas y epistemológicas. Es innegable que tales conceptos articulan orientaciones a la acción educativa, de tal manera que si éstos son inciertos o confusos, la práctica docente de los normalistas será de la misma naturaleza, y la posibilidad de una práctica crítica, en la docencia reflexiva, estará muy lejos de consolidarse.

Los programas sugieren permanentemente el conocimiento de los sujetos a los que se dirigen las acciones e intenciones educativas. Sin embargo, dicha propuesta se fractura de manera constante al sugerir en las diferentes jornadas de práctica integrarse cada semestre a nuevos contextos educativos; esta situación limita acciones para conocer a los alumnos y dar seguimiento a sus aprendizajes. El hecho de que el estudiante transite por diferentes escuelas, contextos y grupos de práctica, aumenta el riesgo de generar prácticas docentes sesgadas hacia la inmediatez y hacia el tratamiento periférico de los contenidos.

La orientación del perfil de egreso en el rasgo de dominio de los contenidos de enseñanza también implica una clara relación con una práctica docente crítica, pues invita a conocer a profundidad los contenidos del currículo y a tener dominio disciplinar profesional y, sobre todo, a saber cómo enseñarlo desde una didáctica crítica, reconociendo contextos, sujetos, recursos, contenidos, etc. Sin embargo, no es sencilla la construcción de repertorios conceptuales, procedimentales y actitudinales sólidos y, sobre todo, diferenciar: a) la lógica psicológica en la que el alumno aprende, b) la lógica de la propia disciplina o disciplinas y el conocimiento científico o social que promueve, y c) la lógica en la transposición didáctica para la enseñanza del contenido y el convertirlo en científico-académico en la estructura mental del alumno.

Una limitante que se añade a la práctica docente crítica, en la dinamización y gestión de las prácticas, se observa desde la influencia de otros sujetos que participan como coformadores y que son los profesores titulares o tutores de los grupos de práctica. Éstos son considerados por la SEP como expertos a los que se convoca y se asume que tienen los conocimientos necesarios y suficientes para comprender la articulación y orientación metodológica de los planteamientos que sostienen los programas y las orientaciones curriculares de los planes de estudio y que, además, tienen una clara

visualización de cuál es el alcance de la docencia en la intervención pedagógica o educativa en condiciones reales de trabajo.

Los acontecimientos frente a tales supuestos han quedado rebasados y la interacción de futuros docentes con titulares o tutores ha tenido serias confrontaciones; se advierte la carencia de políticas institucionales de formación permanente que doten a estos docentes de herramientas teórico-metodológicas sobre esta labor coformadora, llegando, incluso, a convertirse en relaciones alienadoras, de poder, sometimiento, resistencia, frustración y maltrato. En cuanto a la docencia reflexiva y a la implementación de una enseñanza del mismo corte, como elemento caracterizador, se presentan algunas reflexiones.

La SEP aclara, en los programas de las diferentes licenciaturas, que el estudiante debe mejorar la intervención educativa, y hace énfasis en el tratamiento y la enseñanza de contenidos para perfeccionar la competencia didáctica. Sin embargo, no se reconoce la especificidad de tal concepto y por momentos se describe como sinónimo de práctica o trabajo docente. En este sentido, la revisión teórica que haga el estudiante será vital para distinguir conceptos clave cuya interpretación y cuyo significado doten de sentido a las diversas acciones en sus diferentes prácticas.

La enseñanza reflexiva puede articularse, a nuestro juicio, como proyecto de intervención educativa con momentos de: a) diagnóstico, b) diseño de la secuencia formativa, c) ejecución metodológica, d) evaluación, e) análisis y reflexión. No obstante, hay que insistir en presentar lógicas de tratamiento paulatinas y sistematizadas que destaquen de manera equilibrada cada momento sugerido sin fracturarse o privilegiando alguno de ellos. Es fundamental que el estudiante normalista sea capaz de plantearse hipótesis didácticas de trabajo sobre la enseñanza, construirlas, aplicarlas, evaluarlas y finalmente reflexionarlas conscientemente para tomar decisiones, primero con apoyo de profesores formadores, titulares o tutores y, finalmente, por sí mismos.

La enseñanza reflexiva, en la formación del futuro normalista, puede actuar como arbitraje teórico-metodológico para inducir la construcción de secuencias formativas congruentes y pertinentes que

hagan converger la capacidad intelectual del estudiante; implica la revisión de sugerencias metodológicas de la asignatura, reconocer los enfoques y proponer acciones estratégicas que permitan el logro del propósito educativo, sin recurrir a guías didácticas, planeaciones, instrumentos de evaluación o materiales comprados de diversas editoriales; procedimiento que ha resultado común en normalistas, dando pauta al desconocimiento del proyecto educativo, sus intencionalidades y fines. La reproducción de docentes operadores de programas de estudio sigue siendo un reto a vencer. Por otro lado, en los proyectos curriculares de los planes de estudio se hace hincapié en evaluar el desempeño del normalista, sus habilidades para diseñar, organizar y llevar a la práctica las actividades de enseñanza; es decir, realizar las tareas de diagnóstico, diseño, ejecución, evaluación, análisis y reflexión. Esta consideración rescata a la enseñanza de ser mera actividad programática de un programa y la coloca como acción transformadora reflexiva. Sin embargo, resulta prioritario que en la gestión de las prácticas se genere la educabilidad de las mismas, alejándolas de experiencias “simuladoras” de poca o escasa trascendencia formativa.

En cuanto al aprendizaje de la docencia, a través de la indagación reflexiva o docencia investigativa se plantean algunos puntos neurálgicos sobre su tratamiento en los planes y programas de estudio de Normales y su dinamización en las prácticas.

Se considera que los programas no hacen una clara descripción teórica, metodológica y epistemológica de lo que implica la relación *estudio-observación-práctica-reflexión* de la práctica docente. Al respecto, se reconocen descripciones confusas, sin llegar a precisar la construcción del vínculo teoría-práctica que se propone y, mucho menos, el papel que tiene en la observación y la reflexión como campos interpretadores de la misma. Esto, sin duda, ha obligado al estudiante normalista y a los formadores a realizar múltiples interpretaciones que si bien pueden ser acertadas, también pueden alejarse del sentido medular para la indagación congruente del otro y de sí mismo. Este cuatrinomio impone la reconstrucción de la realidad, considerando la diversidad de sujetos sociales inmersos en estructuras sociales diferentes.

El riesgo ante la falta de precisión de la relación es la proliferación de creencias donde se continúe asumiendo una racionalidad instrumental medios-fines y donde la teoría se siga aplicando a la práctica, sin ubicar que la teoría es una forma de comprensión que permite tomar conciencia de sí, la cual puede ser confrontada y reinterpretada en la cotidianidad de la práctica, y que la observación y la reflexión son elementos mediadores que permiten el escrutinio, la confrontación y la validación con otros sobre las propias concepciones e ideas previas.

La SEP ha propuesto, en los diferentes programas, orientaciones para la evaluación de los desempeños de normalistas. Sin embargo, hay una evidente imprecisión de cómo retroalimentarlos, lo cual ha derivado en propuestas para realizar evaluaciones y recomendaciones en la práctica docente que hacen prevalecer la preocupación por la forma y no por el fondo, intención y logro educativo de la práctica docente del normalista, convirtiéndolas en actividades para acreditar las asignaturas y acumular créditos. Sin duda, el que los estudiantes se sientan acompañados en las prácticas de enseñanza y sean retroalimentados con comentarios precisos, coherentes y pertinentes sobre sus desempeños permitirá enriquecer su experiencia indagadora y reorientar su autoestima, autoconcepto y autorregulación, aunque se descubran deficiencias.

En la propuesta actual de formación de docentes, la indagación tiene dos lógicas programáticas con la práctica docente: una longitudinal, donde cada programa tiene indicadores precisos para el acercamiento a diversas características de la práctica con los programas subsecuentes, y otra vertical, que articula cada programa con procesos de complejidad creciente y categorías e instrumentos de mayor rigor teórico. Se reconoce que predomina la separación en el tratamiento teórico-metodológico para el análisis y la reflexión de la práctica entre semestres. De 1° a 6° hay una lógica de indagación en experiencias cortas, y en 7° y 8° se sistematiza la información de experiencias prolongadas en un documento recepcional. La primera acerca a los estudiantes a diversos escenarios de práctica y la segunda los inserta sólo en un contexto académico. No obstante, admiten lógicas que al integrarse hacen posible el análisis y la reflexión con

mayor complejidad y convergencia. La dificultad estriba en que para desarrollar un proceso de indagación coherente y sistemático, los formadores deben reconocer todo el proceso y no sólo el que demanda el programa semestral en el que trabajan.

Los programas sugieren que el estudiante, al llegar a 7° semestre, posea gran cantidad de competencias intelectuales y didácticas. Sin embargo, se detectan dificultades en la articulación de un proyecto formal de intervención pedagógica con todos sus elementos: diagnóstico, planeación, ejecución, evaluación, análisis, reflexión y dificultades para reconocer objetos problemáticos de intervención-indagación derivados de las prácticas.

De 1° a 6° semestres se realiza una práctica de enseñanza en estancias cortas, con poca o nula posibilidad de seguimiento de procesos educativos, logros en los aprendizajes de los alumnos a los que se enseña y reorientación de acciones. En 7° y 8° semestres, se articula una práctica continua con los mismos sujetos. Sin embargo, se han reconocido en la experiencia dificultades en las disposiciones de los normalistas para registrar procesos de aprendizaje y competencias logradas, y se han descubierto dificultades para la detección, la atención, el análisis y la reflexión de problemas concretos en los grupos de práctica.

Se reconoce que la organización y la lógica internas de los analizadores sugeridos en los programas para la competencia didáctica no son obvias ni sencillas. Esto hace fundamental que los docentes formadores las conozcan para promover una indagación y una reflexión coherente y progresiva de la práctica. Es importante desvelar el hilo conductor de las mismas y poder sugerir procedimientos que superen descripciones superficiales, anecdóticas y periféricas.

Se advierte que los procedimientos para acceder a procesos de análisis y reflexión de la práctica, como ejes sustantivos de la indagación sobre la intervención realizada, requieren diversos recursos conceptuales y metodológicos en formadores y estudiantes normalistas. Al respecto, es importante reconocer y utilizar el tipo de instrumentos sugeridos para cada semestre y los recursos narrativos que se proponen para dar gradación y profundidad al proceso indagatorio.

La vinculación del cuatrinomio *estudio-observación-práctica-reflexión* no diferencia con claridad las posibilidades indagadoras

sobre la práctica de titulares de 1° a 4° semestres, la autoobservación como indagación sobre el propio desempeño a partir de 5° semestre y el análisis y reflexión rigurosa en 7° y 8° semestres. Indagar sobre la práctica y aprender de ella no es arbitrario, superficial o auto-complaciente, exige una racionalidad crítica que interpele los hechos cotidianamente desde diversas categorías de reflexión.

## CONCLUSIONES

La docencia reflexiva emergió de la necesidad de encontrar una nueva racionalidad educativa, contestataria y plural frente a modelos instrumentales acríticos e irreflexivos. Los educadores actuales se enfrentan al reto de construir un marco intercultural amplio y flexible que integre nuevos valores, ideas y cultura sobre la docencia. Esto incluye modelos donde la diversidad, la tolerancia y la inclusión sean parte de una nueva identidad individual y grupal. Sin embargo, es fundamental que los formadores que participan en este modelo comprendan sus intenciones y sentidos, y que los normalistas asuman la trascendencia social y pedagógica de la labor que realizan en las aulas, aun cuando sean experiencias preliminares para aprender a enseñar.

La docencia reflexiva es una propuesta formativa que retoma elementos con sustento sociológico relevante. Empero, su papel principal se ubica en las implicaciones pedagógico-didácticas, ya que sólo a través de la acción educativa ejercida en el aula será posible incidir en la transformación de sujetos y de éstos en su sociedad.

Un futuro profesor reflexivo debe reconocer la trascendencia del proyecto formativo de la educación básica como proyecto sociopolítico y advertir que la educación es un recurso para generar acciones que superen las desigualdades sociales y la conciencia crítica; asimismo, debe incorporar un saber consciente y una conciencia social dotados de significado en las realidades construidas como sujetos sociales.

El futuro docente, como sujeto social, es capaz de comprender el significado de sus acciones, reconocer sus condicionamientos

sociales y crear las condiciones necesarias para incidir, mediante un proyecto organizado y sistemático, en la transformación de relaciones sociales irracionales e injustas a través de la enseñanza. Enseñar reflexivamente, por tanto, no podrá limitarse a “dar contenidos” o a llevar a cabo clases descontextualizadas; impone hacerlo desde la comprensión y orientación de sentidos educativos, con sujetos, contextos y contenidos reales.

La docencia reflexiva implica una revisión de los procesos de aprendizaje sobre la enseñanza, así como nuevas posiciones frente al conocimiento y nuevas relaciones entre los constitutivos de la práctica docente: sujetos contextos y contenidos.

Consideramos que la propuesta de docencia reflexiva, anclada en la práctica docente crítica, la enseñanza reflexiva y el aprendizaje de la docencia a través de la indagación-reflexión o docencia investigativa desde la vasta bibliografía existente, es un planteamiento que destaca nuevos modos de entender las funciones de un docente. Esta propuesta aboga no sólo por un profesor que se prepara para enseñar a los alumnos, sino un profesor que aprende de su enseñanza sistemática y rigurosa. En este sentido, la docencia reflexiva reviste un replanteamiento del hacer y de comprender sobre ese hacer para ser profesional.

La docencia reflexiva implica, asimismo, ubicarse en un contexto históricamente definido y claramente delimitado; por tanto, no pueden quedar fuera los procesos políticos, económicos, sociales de nuestro país y tampoco los procesos de gestión, supervisión, académicos, administrativos y directivos de los contextos institucionales. Es fundamental que el proyecto formativo, descrito en el currículo, se comprenda y se asuma también institucionalmente; lo contrario seguirá generando contradicciones y la reproducción de racionalidades instrumentales.

Se considera que un futuro docente, cuyo modelo formativo esté basado en la práctica reflexiva o docencia reflexiva, debe constituirse como docente intelectual, reflexivo y autocrítico que aprenda de su propia experiencia; además, es preciso que tenga claridad en los fines educativos que persigue: ubicar el cómo y saber para qué se educa.

La propuesta formativa de la docencia reflexiva en los actuales programas de educación normal es un implícito que debe hacerse explícito contundentemente; debe ser tomada como actitud, recurso, estrategia y manera de ser que permita construir el “cómo” de la profesionalidad del futuro docente. Por eso es prioritario que, desde su formación inicial, vea en ella un recurso para aprender y apropiarse el conocimiento propio y el de sus alumnos.

Es fundamental que todos los sujetos que participan en los proyectos formativos de futuros docentes integren los caracteres de la docencia reflexiva y recuperen su trascendencia en la confección de un nuevo orden social y una nueva práctica docente, y con ello apuntalen una propuesta de corte crítico que permita redireccionar las acciones educativas hacia planteamientos democratizadores y emancipadores que promuevan la justicia y la paz social.

Se considera que un cambio sustantivo en la propuesta formativa de los docentes tiene consecuencias en posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas sobre el fenómeno educativo. Por ello, precisa traducir intenciones, acciones, tareas, sentidos, roles, funciones y significaciones de la práctica y del trabajo docente en los futuros docentes.

Entender, finalmente, la docencia investigativa aparejada con cualquier metodología o procedimiento de indagación tradicional o novedosa sobre la enseñanza, ha de permitir aprender para, en, sobre y de la práctica, y esto no se limita a la ejecución de tareas ordenadas por otros, sino de decidir aprender desde la propia acción. Aprender a ser docente reflexivo no es sólo cambiar conductas, significa generar nuevos conocimientos desde la reconstrucción de la experiencia y actuar de acuerdo con los contextos sociales. En este sentido, creemos que no basta con que los futuros docentes se inserten en el mundo de los profesores en ejercicio profesional, y vérselas con titulares o tutores de grupos de escuelas de nivel básico en contextos reales, como sugieren los programas de los proyectos formativos, y con eso comprender sus complejidades; se requiere una participación consciente de todos los actores, que induzcan estrategias formativas para desencadenar procesos reflexivos y comprensivos sobre la función y el ejercicio docentes.



En los escenarios de práctica, prevalecen ambientes de artificialidad y precisión académicas, pues las tareas serán siempre diferentes, limitadas y quizá mínimas a lo que tendrá que hacer un profesor en ejercicio. Es importante que autoridades, formadores y normalistas asuman con seriedad y responsabilidad las tareas encomendadas en los planes de estudio, y generen intencionalidades y sentidos hacia una práctica educativa y su proceso indagatorio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola (1986), *Diccionario de filosofía*, México, FCE.
- Alliaud, Andrea y Laura Duschatzky (2003), *Maestros: formación, práctica y transformación escolar*, 3ª edición, Buenos Aires, IICE-UBA/ Miño y Dávila Editores.
- Aristóteles (1985), *Ética nicomaquea. Ética eudemia*, Madrid, Gredos.
- Atkin, J. M. (1992), "Teaching as Research: An Essay", en *Teaching & Teacher Education*, vol. 8, núm. 4, pp. 381-390.
- Ballenilla, Fernando (1995), "¿Cómo facilitar la evolución del modelo didáctico personal?", en *Enseñar investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?*, Madrid, Díada, pp. 57-75 (colección Investigación y Enseñanza, serie Práctica, 12).
- Bazdresch, Miguel (2006), "La intervención de la práctica educativa", en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós Educador, pp. 55-70.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco-Textos Educar.
- Beillerot, Jacky (1998), "Naturaleza y concepción de los saberes, investigación y formación", en *La formación de formadores*, Buenos Aires, FFYL UBA/Ediciones Novedades Educativas, pp. 80-125 (serie Documentos).
- Beyer, B. K. (1988), *Developing a Scope and Sequence for Thinking Skills Instruction, Educational Leadership*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 45, 7, 26-30.
- Brubacher, John, Charles W. Case y Timothy Reagan (2000), "La práctica

- reflexiva y el docente. Hacia una cultura de la indagación en la escuela”, en *Cómo ser un docente reflexivo, La construcción de una cultura de indagación en el aula*, Barcelona, Gedisa, pp. 17-43, 45-62.
- Campechano, C. Juan (2006), “Elementos para interpretar los significados de las acciones en las prácticas educativas”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, pp. 71-84.
- Carr, Wilfred (2002), “Teorías de la teoría y la práctica”; “Teorías de la teoría y de la práctica”; “En qué consiste una práctica educativa”, en *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, 3ª edición, Madrid, Fundación Paideia Galiza/Morata, pp. 63-76 y 86-102.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Claxton, Guy (2001), “La capacidad de reflexión: la conciencia del buen aprendizaje”, en *Aprender el reto del aprendizaje continuo*, Barcelona, Paidós, pp. 209-226.
- Cochran-Smith, Marilyn y Susan L. Lytle (2003), “Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica”, en Anne Lieberman y Lynne Millar (eds.), *La indagación como base de la formación para el profesorado y la mejora de la educación*, Madrid, Octaedro, pp. 65-80.
- Copeland, W. D et al. (1993), *The Reflective Practitioner in Teaching. Towards a Research Agenda. Teaching and Teacher’s Education*, vol. 9, núm. 4, agosto, pp. 347-359.
- Dewey, John (1989), “¿Qué es pensar?”, en *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y el proceso educativo*, Barcelona, Paidós, pp. 21-30.
- Elliot, John (2000), *Los profesores como investigadores: contexto histórico biográfico. El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_ (1990), “Investigación en el aula ciencia o sentido común”, en *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, pp. 27-38.
- Estebaranz García, Araceli (1994), “La naturaleza de los procesos de aprendizaje”, en *Didáctica e innovación curricular*, Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 91-131.

- Feirman-Nemser, Sharon y M. Buchman (1989), “Lagunas en las prácticas de enseñanza en los programas del profesorado”, en Luis Miguel Villar Angulo (dir.), *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículo y la formación del profesorado*, Madrid, Marfil/Alcoy, pp. 301-314.
- Fenstermacher, Gary (1997), “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I, Enfoques teorías y métodos*, México, MEC/Paidós Educador, pp. 149-179.
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesbia Rosas (1999), “Transformando la práctica docente”, en *Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós Educador, pp. 17-58.
- Giroux, Henry A. (1990), “Introducción: Los profesores como intelectuales”, en *Los profesores como intelectuales Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid, Paidós, pp. 41-50.
- \_\_\_\_\_ (1989), “Las políticas de educación y cultura”, en *Antología de la ENEP Aragón 53, Sociedad Cultura y Educación, Henry Giroux y Peter McLaren*, México, CESU-UNAM, pp. 55-79.
- González Velasco, Luciano (1994), “La recuperación de la práctica en la formación de docentes”, ponencia presentada en el Encuentro Estatal de Investigación Educativa, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, julio.
- Kemmis, Stephen (2002), “Prólogo. La teoría de la práctica educativa”, en Wilfred Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*, 3ª edición, Madrid, Fundación Paideia Galiza/Morata, pp. 17-37.
- Kemmis, Stephen y J. Mc Taggart (1999), “Investigación-acción, antecedentes históricos y filosóficos. El profesor como investigador profesional”, en J. Mckeman, *Investigación acción y currículo*, Madrid, Morata, pp. 26-54.
- Liston, Daniel y Kenneth Zeichner (1993), “Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en Estados Unidos”; “Los objetivos de la formación del profesorado”, en *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*, Madrid, Morata, pp. 27-61; 62-83.
- McKernan, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.

- Pérez Gómez, Ángel (1998), “La cultura crítica”, en *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata, pp. 19-79.
- Reyes Jaramillo, María Eugenia (2004), “Elementos para una propuesta de análisis de la práctica docente en la Normal La Salle”, tesis de maestría, México, FES-Aragón-UNAM.
- Rosas Carrasco, Lesbia (2003), “Formación educación y práctica educativa”, en *Maestro rural, un análisis de su formación*, México, CEE/ Fundación para la Cultura del Maestro-SNTE, pp. 37-62.
- Ross, D. D. (1989), “First Steps in Developing a Reflective Approach”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 22-30.
- Saavedra, M. (2005), “Exigencias epistemológicas y discurso pedagógico en la formación de docentes para la educación básica”, en Marcela Gómez Sollano y Hugo Zemelman, *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*, México, Pax, pp. 10-29.
- Sacristán, José Gimeno y Ángel Pérez Gómez (1994), “La función y la formación del profesor”; “La enseñanza para la comprensión”, en *Comprender y transformar la enseñanza*, 3ª edición, Madrid, Morata, pp. 398-424; 78-107.
- Saint-Onge, Michel (2000), “¿En qué consiste estudiar? La competencia de los profesores”, en *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, México, SEP/FCE/Enlace Editorial/Ediciones Mensajero/Biblioteca para la Actualización del Maestro, pp. 126-136, 143-150.
- Sañudo de Grande, Lya (2006), “El proceso de significación de la práctica como proceso complejo”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica docente*, México, Paidós, pp. 19-54.
- Sañudo Guerra, Lya *et al.* (2003), “El estado de la investigación sobre la práctica y las acciones educativas en la década de los noventa”, en *Acciones actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*, México, Comie, pp. 131-240.
- Savater, Fernando (1995), “Los requisitos de la tolerancia”, en Ángel Pérez Gómez, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, *El País*, Opinión, 22 de abril.
- Schön, Donald (1987), “El desafío de la perspectiva artística en la preparación de los profesionales”; “El taller de arquitectura como modelo formativo”, en *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un*

- nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós, pp. 17-48, 53-157.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2005), *Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Preescolar*, 2ª reimpresión, México.
- \_\_\_\_\_ (2002), *Las actividades para las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en Educación Primaria*, México.
- \_\_\_\_\_ (2002a), *Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física*, 2ª reimpresión, México.
- \_\_\_\_\_ (2001), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y Práctica Docente II*, 3ª edición, México.
- \_\_\_\_\_ (2001a), *Licenciatura en Educación Primaria. Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. 7º y 8º semestres*, México.
- \_\_\_\_\_ (2001b), *Licenciatura en Educación Primaria. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II. Guía de Trabajo y Materiales para el Estudio. 7º y 8º semestres*, México.
- \_\_\_\_\_ (2000), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente I*, 3ª edición, México.
- \_\_\_\_\_ (2000a), *Licenciatura en Educación Primaria, Iniciación al Trabajo Escolar*, 1ª reimpresión, México.
- \_\_\_\_\_ (2000b), *Licenciatura en Educación Primaria. Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el 7º y el 8º semestres*, México.
- \_\_\_\_\_ (2000c), *Licenciatura en Educación Primaria. Escuela y contexto social*, 4ª edición, México.
- \_\_\_\_\_ (1999), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente III*, México.
- \_\_\_\_\_ (1999a), *Licenciatura en Educación Primaria. Observación y práctica docente IV*, 1ª reimpresión, México.
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (SEP-DGMME-SEBYN-Conaliteg) (1999), *Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997*, 2ª reimpresión, México.
- Shulman, Lee (1989), "Paradigmas y programas de investigación en el

- estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea”, en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I, Enfoques teorías y métodos*, Barcelona, Paidós, pp. 79-98.
- Van Manen, Max (1998), “La relación entre la reflexión y la acción”, en *El tacto pedagógico en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 111-135.
- Villar Angulo, Luis Miguel (coord.) (1999), “Enseñanza reflexiva”, en *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*, 3ª edición, Bilbao, Ediciones Mensajero/Universidad de Deusto, pp. 21-49.