

La experiencia docente. El punto nodal de la formación desde la práctica.

The teaching experience. The nodal point of training through practice.

Alejandro Flores Bobadilla¹
David Segura García²
José Arturo Domínguez Jiménez³

Recibido: 18/12/2023
Revisado: 05/02/2024
Aceptado: 11/03/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iuatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1525>



Resumen

La presente investigación busca explicar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del normalista durante el proceso de prácticas profesionales en las distintas escuelas secundarias. Para tal efecto, se realizaron entrevistas durante y después de las jornadas de práctica. Damos cuenta de que los resultados obtenidos asientan que la acción pedagógica está inserta en la perspectiva de la racionalidad instrumental, que la reflexión es eminentemente empírica y que la experiencia se traduce en acumulación de conocimientos.

Palabras clave

Experiencia, formación, práctica profesional docente.

Abstract

This investigation attempts to explain the relationship between pedagogical action, reflection, and experience as the mechanism of structuring and restructuring the teacher trainee while performing their professional practice process within different middle schools. To do so interviews were conducted during and after their practice sessions. We found that pedagogical action is embedded in the perspective of instrumental rationality, that reflection is eminently empirical, and that experience translates to an accumulation of knowledge.

Keywords

Experience, training, professional teaching practices

Introducción

Una de las preocupaciones principales de la formación de docentes es el mejoramiento de la práctica para elevar la calidad del servicio educativo. De ahí la importancia de esta investigación sobre la formación de docentes en la etapa inicial, los procesos de aprendizaje y la construcción de la docencia. La formación docente es una de las categorías centrales que se abordarán desde la perspectiva de Honoré (1981); es decir, desde la experiencia en la continuidad y la discontinuidad.

La formación en la práctica es una de las estrategias que se han implementado para su transformación. La pretensión de pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje es una promesa que no ha cumplido las instituciones formadoras de docentes, pues continúan reproduciendo esquemas y mecanismos que coadyuvan a conservar las prácticas tradicionales en la enseñanza, a pesar de las nuevas tendencias en el plano curricular, pedagógico y tecnológico.

El profesional de la docencia, como elemento articulador de la narrativa sobre la formación de docentes, precisa la productividad como propósito teleológico principal de todo el sistema educativo y, en particular, de las instituciones formadoras de docentes, a partir del enfoque por competencias (Moreno, 2021), que se ha implementado para regular las prácticas educativas a fin de garantizar los perfiles de egreso que demanda tanto el servicio profesional docente (DOF, 2013) como los esquemas empresariales de la nueva narrativa educativa.

Las prácticas profesionales como espacio de estructuración del sujeto es uno de los ejes torales en la investigación. De tal manera que este tipo de acciones se vislumbran en la práctica que los docentes en formación inicial realizan en las distintas escuelas secundarias. A partir de los elementos referidos, se presenta una desarticulación entre acción pedagógica, experiencia y reflexión de la práctica que no se ha resuelto en los procesos de formación docente. Por tanto, el objetivo que guía la investigación es determinar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del normalista durante el proceso de prácticas profesionales en las distintas escuelas secundarias.

Con respecto a la acción pedagógica, se han trabajado algunos aspectos como los resaltados en las obras de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo, así como la propuesta de Perrenoud (2011) sobre el hábitus de la acción pedagógica. Asimismo, sobre la experiencia se considera la reflexión de la acción y las dilucidaciones de Contreras (2010).

Revisión de la literatura

La formación de docentes en el plano inicial ha sido una de las preocupaciones centrales para generar una nueva identidad sobre la profesión. El campo de la investigación es amplio en dimensiones y profundo en ex-

tensión. Temas diversos son abordados con metodologías distintas y enfoques teóricos diversos. En este sentido, encontramos algunos estudios que desde la etnografía se proponen “una sistematización de los saberes del oficio que circulan en los espacios de práctica y residencia para la educación inicial, con el objetivo de aportar a la discusión sobre la formación práctica de los docentes” (Guevara, 2018, p. 128), pues se asume que los saberes teóricos y prácticos no están separados, sino unidos, encarnados en el sujeto que los usa para resolver una situación didáctica o pedagógica. La investigación es de corte cualitativo a partir de un estudio de caso. Entre las conclusiones, se destaca que “para pensar en la formación práctica de los docentes: ¿se buscan nuevas maneras de transmitir o se espera que los practicantes porten los saberes antes de llegar a sus prácticas?” (Guevara, 2018, p. 138).

Otro de los estudios plantea que “en México, uno de los ejes de la reforma educativa, que se puso en marcha en 2013, es el desarrollo profesional de los docentes; su ‘idoneidad’, como parte de los aspectos con los que el Estado se compromete a garantizar la calidad de la educación obligatoria, expresada en el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Castro et al., 2017, p. 1). Lo profesional no sólo se aplica para la formación continua o el desempeño de los docentes, sino que se instala en los cimientos de la reforma educativa, como la narrativa que da sentido a la formación inicial. El profesional se garantiza mediante la evaluación de ingreso al servicio, dado que ésta se configura en la escuela normal como el espacio simbólico; existen procesos que convergen para dar sentido a un determinado sujeto mediante prácticas formativas y no formativas que contribuyen a delinear un perfil profesional. Así, una de las conclusiones es que la reforma a las escuelas normales dista de ser lo que prometió. Desde los actores, se da cuenta de las carencias de infraestructura institucional, debido a la pregunta central: ¿qué opinión tienen los estudiantes y los egresados de las escuelas normales públicas sobre la formación que reciben en estas instituciones educativas?

En otro sentido, el estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 señala que la formación inicial docente es “el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de inmersión-cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico, impartida en el seno de escuelas normales encaminada a desarrollar saberes para la docencia, considerando como ejes constitutivos un saber hacer y un saber ser” (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 153). La formación inicial como parte del desarrollo profesional del docente implica definir los perfiles de egreso, así como las orientaciones teórico-metodológicas acerca de este campo; por tanto, resalta la idea formativa desde posiciones teóricas entre lo disciplinar y lo didáctico. La formación inicial deberá constituirse como los fundamentos del futuro profesional; es decir, el concepto de profesional no se constituye en la docencia en servicio, sino desde la etapa en la cual se aprende a ser maestro para asegurar un desempeño óptimo. De aquí en adelante, el COMIE recono-

ce la formación inicial como un campo de debate, cuyas implicaciones aumentan cada congreso debido a la importancia que tiene, ya sea para el diseño de políticas públicas o para la comprensión de la formación profesional de los actores desde esta etapa que constituye el habitus de una formación futura.

Por otro lado, se reconoce que la formación de docentes en México continúa siendo un “campo vicioso, problemático, endogámico” (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 159), debido a los resultados de las evaluaciones sobre el ingreso al servicio profesional docente, así como los resultados de las evaluaciones en educación básica que se han implementado. La buena docencia es el resultado de una preparación constante del profesional; para ello, la etapa inicial resulta crucial.

Con respecto a la profesionalización de los docentes en formación inicial (DFI) se apuesta a que éste se construye en el itinerario formativo, a partir de una serie de reflexiones y experiencias sobre la práctica, que implican una serie de mecanismos que ayudan a identificar el grado de complejidad para transformar la docencia, pues se debe considerar los tipos de reglas y orden institucional para modificar la docencia.

Ramírez (2008), desde la sociología de las profesiones, sostiene que la formación profesional en los normalistas se da en el momento en el que se adquiere un conjunto de conocimientos implícitos y explícitos que los hacen aptos para ejercer como maestros y maestras, pero que, además, ocurre un proceso socializante de valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas que hacen de la escuela normal un dispositivo en la construcción de la identidad profesional (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 160).

De aquí que el problema central de la investigación aludida apunte a la construcción de la profesionalidad como una incorporación de reglas y normas establecidas con el propósito de ejercer la profesión quedando así imposibilitado el nuevo profesor para cambiar la docencia o contribuir a su mejoramiento. Las prácticas profesionales se constituyen en espacios para ensayar y aprender a ser maestros desde la imposición cultural de los códigos institucionales a fin de comportarse bajo lógicas que moldean la docencia.

Por otra parte, los resultados del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que llevó a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2018 apuntan que:

Durante una clase típica, en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS se aplican de forma generalizada las prácticas centradas en la gestión de la clase y en garantizar la claridad de la enseñanza. De hecho, por lo menos dos tercios de los docentes se apoyan de manera recurrente en estas prácticas. Sin embargo, lo que es menos frecuente es el uso de aquellas prácticas que implican la activación cognitiva del estudiante (es decir, que logran que los estudiantes evalúen la información y

que apliquen sus conocimientos a la resolución de un problema), a pesar de su gran ventaja potencial para el aprendizaje de los estudiantes. Sólo la mitad de los docentes adoptan este enfoque (OCDE, 2019, p. 4).

En este plano, la profesionalidad se constituye como aquellas prácticas acordes a los modelos de formación esperados, así como a los objetivos que se demanda de una determinada práctica social, como es el magisterio. Así, la definición del profesional es lo que se espera que se realice; la docencia profesional reside en el exterior del sujeto, de ahí que una valoración de su actuación se realice desde parámetros prescritos y no desde las posibilidades como actor en un escenario que evoluciona. Pensarse como profesional, actuar como profesional y evaluarse como tal tiene connotaciones distintas dependiendo del tamiz de la interpretación. Para la presente investigación, resulta peculiar cómo el docente en formación inicial construye su profesionalidad desde la adaptación de los esquemas institucionales, las demandas del currículo y la inserción subjetiva de su acción en el entramado de la formación.

Metodología

La presente investigación considera a los sujetos de estudio como aquellos que, con una historicidad, construyen la docencia en la práctica. Se constituyen sujetos profesionales y además configuran su quehacer desde la lógica de la reproducción de esquemas en pro de la renovación docente. A los docentes en formación inicial, como los signa los planteamientos de la reforma normalista (1999, 2018 y 2022), se les intenta otorgar un sentido distinto al de practicante. Identidad que se arguye deben de asumir, pues éstos ya se conciben desde la normal como docentes.

El trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo, a partir de observaciones y entrevistas a docentes de formación inicial que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español con la finalidad de tratar de comprender el fenómeno desde los actores, “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16). El proyecto examina algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en el marco de la profesionalización, así como precisiones con respecto al desarrollo de la profesionalidad desde la práctica docente. Se parte de las preguntas centrales: ¿cómo se forma el docente en formación inicial desde la docencia en la cual interviene como sujeto que estructura su profesionalidad mediante la reflexión de la acción, así como la recuperación de la experiencia que amalgama el crecimiento y desarrollo personal? Y ¿cuáles son los mecanismos que pueden posibilitar la ruptura de las continuidades de la docencia y abrir nuevas brechas de transformación en el sentido de la profesionalización de los docentes en formación inicial?

La metodología que utilizamos para recuperar la experiencia de los docentes en formación inicial es la fenomenología, pues indica que la experiencia de los sujetos es una trama de lo vivido. La docencia es una serie de actos que se le dan a los sujetos, pero no de manera determinada,

sino selectivamente, de modo que la conciencia se dibuja a partir de las intenciones que construyen para interactuar con el mundo. “El fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias” (Aguirre-García y Luis Guillermo, 2012, p. 56). Al entrar en contacto con la docencia, se estructuran formas para conocer, y lo vivido es lo representado por la conciencia. Las experiencias que se van edificando en el devenir de las prácticas profesionales se constituyen como aprendizajes y conocimientos, pero sobre todo como formas de pensar. De este modo, la experiencia ayuda a pensar el mundo de las cosas.

El supuesto que guió el estudio se fincó sobre la idea de que la experiencia de los docentes en formación inicial es un proceso en el cual se gestan ideas sobre la docencia a partir del ensayo continuo, pero se torna en experiencia todo aquello que les posibilita comprender la diversidad de situaciones didácticas que tienen que elaborar para promover el aprendizaje con los estudiantes. La experiencia de los DFI es un mecanismo que potencia la profesionalidad al nutrirse de las rutinas de los titulares y de los contextos escolares. De esta manera, la ruptura es posible a partir de la reflexión de la acción pedagógica. Los DFI estructuran la acción educativa como una forma de adaptabilidad, las actividades propuestas en el aula están centradas en la enseñanza; de esta manera damos cuenta de la experiencia cuando nos alejamos de la acción, pensamos lo vivido como elemento estructurante de nuestra existencia. La experiencia de los DFI deviene formativa cuando el sujeto puede inferir la ocurrencia de las cosas a partir de saberes, conocimientos e intuiciones de la acción a priori. Por ello, la experiencia puede caminar por la continuidad estable o por el sendero de la incertidumbre.

Recuperar datos empíricos implicó entrevistar a los DFI para discutir la experiencia; por ello, el conversar fue una de las estrategias metodológicas para indagar las preguntas que conducen la investigación. Por otro lado, la observación de la docencia en contextos singulares ayudó a identificar los procesos de inmersión, pues las prácticas profesionales representan el espacio de formación en la experiencia de los futuros docentes. El grupo focal estuvo constituido por la generación de licenciados en Enseñanza y Aprendizaje del Español que cursaron el séptimo y octavo semestre, integrado por 29 hombres y 69 mujeres: en total 98 estudiantes.

Los estudiantes fueron ubicados en escuelas de práctica del nivel secundaria en la región de influencia de la escuela normal. Se consideraron cinco municipios aledaños al lugar en el que se encuentra la institución formadora de docentes. La muestra estuvo constituida a partir del total de escuelas secundarias, de tal manera que se eligieron a 15 estudiantes de diversos contextos socioculturales; por ello, el tipo de muestra fue no probabilístico (Sampieri et al., 2014), pues la investigación requirió comparar los resultados de la docencia en contextos culturalmente diferenciados y los sujetos que la ejercen a partir del común denominador de la formación inicial, ya que se buscó identificar cómo reflexionan, con alumnos singulares, del mismo nivel educativo y desarrollo cognitivo, asi-

mismo, la experiencia que recuperan a partir del contacto con estudiantes de secundaria al tratar de ejercer la docencia en el área de español. Las tres categorías que se utilizaron fue la reflexión de la acción, *habitus* y experiencia como elementos centrales para visualizar la configuración de los sujetos en el proceso de edificación como futuros profesores.

Uno de los instrumentos para recolectar la información fue la observación para identificar la estructuración de la docencia a partir de la explicación y las instrucciones pedagógicas que el DFI aplicó. Estas categorías se obtuvieron de observaciones previas durante el trayecto formativo que cursaron. La entrevista semiestructurada aplicada al DFI al terminotérmino de su práctica sirvió como un puente comunicativo para identificar el proceso de experimentación que proporciona el ejercicio docente a partir de las tareas que implementó, con la intención de indagar sobre los motivos impresos en cada acción pedagógica. Esto hizo posible comprender de forma holística el fenómeno de la formación desde el ejercicio de la docencia. El sujeto que se forma como nuevo docente lo hace en la escuela secundaria al proponer acciones didácticas que configuran su forma, su ser y valores con respecto a la docencia.

Es aquí que puede estructurar su formación mediante las actividades que propone en el aula, de las interacciones con los sujetos, así como de las decisiones que toma para con el contenido y con las conductas de los adolescentes. Practicar la docencia implica trabajar la explicación, la conducción y la mediación de contenidos; por eso, la profesionalidad se construye en la práctica.

Resultados

Durante las observaciones que se realizaron a los DFI, partimos de un proceso que fue de lo general a lo particular para lograr recabar algunas categorías que permitieran identificar cómo desarrollan la docencia en las escuelas de práctica: el dominio de contenido, el control de grupo y las estrategias de enseñanza en las distintas escuelas de práctica, independientemente de su ubicación geográfica. El reclamo de los docentes titulares fue que los DFI no dominan el contenido. Existe una falta de preparación teórica para la enseñanza en el campo de español. El aprendizaje de la docencia se hace por medio del ensayo y error, pero no se pueden pasar por alto algunas imprecisiones en el momento de explicar los contenidos a los estudiantes.

Las observaciones posibilitaron comprender el proceso didáctico para identificar los elementos que se integran en la docencia a fin de fomentar el aprendizaje y la formación de los adolescentes. Se identificaron los esquemas de acción, así como los incidentes críticos para comprender cómo el sujeto se forma en la docencia, a partir del ejercicio constante, pero sobre todo a partir de la incorporación de saberes y prácticas que le van mostrando el camino de la docencia aceptable, efectiva o legítima. La acción pedagógica tiene como componente esencial la intencionalidad del sujeto para crear y recrear escenarios de aprendizaje. Cada actividad

propuesta en el aula se estructura con antelación, pero al momento de ponerla en práctica se reestructura en función de los resultados parciales, de las variables que inciden en la docencia, así como de las prioridades de los docentes para con el aprendizaje. Por tanto, la acción pedagógica está orientada hacia el logro de productos, trabajos y desempeños de los estudiantes de secundaria, como lo visible del aprendizaje.

Con respecto a la experiencia, los DFI la vinculan con los aprendizajes y conocimientos que se mejoran con el paso del tiempo y del ensayo. Así, entre más práctica profesional tengan durante su formación inicial, tendrán mejores posibilidades de trabajar en el aula. “La experiencia la obtienes al ir a las escuelas de práctica. Es lo que puedo aprender de lo bueno o malo que hayamos hecho. Creo que la experiencia no la dan los años, sino el aprendizaje que obtienes al experimentar la docencia. Si tuviste una mala experiencia con tus alumnos, eso te ayudará a replantear nuevas actividades” (Martín, 2022). De esta manera, la experiencia se asocia con el aprendizaje para ser experiencia, las acciones que emprenden en el aula se van asignando en función del logro, de los resultados o de las expectativas. Sin embargo, no toda acción pedagógica es experiencia, sino sólo aquellas que posibilitan mejorar la docencia o ponen en tensión al DFI. Cada acción didáctica emprendida tiene su contraparte en las acciones del alumnado, pero sólo aquellas vivencias que generan una impronta en la conciencia pueden ser experiencias. La vida en las aulas transcurre con múltiples interacciones, símbolos, significados, pero la formación desde la experiencia no sólo implica la reflexión de la acción, sino también de lo vivenciado como elemento detonador. En este sentido, tenemos que las experiencias de los DFI giran en torno a la necesidad de lograr el control del grupo, de saber explicar un tema y a dominar el contenido curricular a trabajar.

Discusión

La formación docente inicial en los planes de estudio (SEP, 2018) considera que la experiencia que se construye durante el trayecto formativo, que acerca a los estudiantes al mundo real del trabajo docente, es una pieza fundamental para coformarse como docentes. En este plano, los DFI perciben a la docencia como un trabajo artesanal y práctico que se logra con el ejercicio constante y singular en la diversidad de contextos escolares. Se postula como un proceso gradual y secuencial. La aproximación a la docencia desde afuera prepara a los futuros docentes para el ejercicio profesional mediante un proceso inductivo que tiene por finalidad aprender las formas de hacer la docencia en diversos contextos escolares. Así que los DFI, a medida que se involucran, construyen su profesionalidad a partir de la experiencia. “Podemos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia; esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da qué pensar y, por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia” (Contreras, 2010, p. 21). De ahí la importancia de promover y provocar en los estudiantes prácticas profesionales que se constituyan en experiencias de formación y aprendizaje con los otros.

Al asistir a las diversas escuelas secundarias para aprender el oficio docente, no sólo van a completar un requisito de evaluación de asignatura del trayecto profesional de prácticas profesionales, para “recolectar una serie de evidencias que demuestren el desempeño” (DOF, 2018, p. 8), sino a investigar elementos que posibiliten pensarla como espacio de construcción de sí mismos. La experiencia lo permite a medida que provoca el pensar y nutre de contenido los elementos que estructuran la práctica docente. El asunto medular es cómo lograr que los estudiantes piensen las distintas maneras de aproximarse a la docencia y cómo la experiencia sea la guía del pensar docente. Para ello, es preciso “distinguir el tiempo y el lugar para la formación, que es el trabajo ‘sobre sí mismo’ y el ‘hacer’, en tanto trabajo profesional, que es un ‘trabajo para otros’. El dar clase es un trabajo para otros (los alumnos). El detenerse y pensar sobre el ejercicio de la tarea hace a la formación” (Asprelli, 2012, p. 96).

El modelo educativo de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria plantea que los maestros en formación, mediante el proceso formativo: observación, ejecución y reflexión, recuperen las experiencias de la formación que les reporta las prácticas profesionales ejercidas durante su carrera; que es el tramo curricular denominado actividades de acercamiento a la práctica docente, plan 1999, y trayecto formativo, plan 2018, llamado práctica profesional. El objetivo es lograr que el normalista aprenda a ser maestro, desarrolle las habilidades y competencias necesarias para la docencia, además de que aprenda los valores y las prácticas sociales pertinentes, así como desarrolle un sentido ético de la labor al reconocer que ésta es diversa, incierta y con múltiples factores que afectan los resultados. La recuperación de la experiencia se produce a partir de la reflexión que el maestro en formación desarrolla durante y después de su práctica por medio de observaciones que le permiten identificar los problemas, obstáculos, errores y aciertos de su quehacer.

La experiencia se adquiere, fortalece y acumula por medio del desarrollo continuo de prácticas escolares en distintas escuelas secundarias con diversos contextos. El maestro en formación inicial aprende de su práctica, porque observa, analiza y comunica la experiencia en el ámbito de la escuela normal y de las escuelas secundarias. Aprender de la docencia implica desarrollar una serie de habilidades, destrezas y valores: se aprende a ser maestro en la práctica. Por tanto, la experiencia es un saber acumulado (Carrizalez, 1990), reflejado en el comportamiento de los estudiantes. Con ello, el maestro en formación se debe aproximar al modelo ideal planteado en los rasgos del perfil de egreso, pero también al ideal del buen maestro que socialmente se demanda.

La experiencia que el maestro en formación inicial adquiere durante su proceso formativo en la escuela normal es gradual, pues inicia con la aproximación al campo de la docencia observando distintas modalidades y niveles escolares para comprender que la práctica docente es un fenómeno complejo; es decir, las causas de su disfuncionalidad, de los problemas que enfrenta o los vacíos que se experimentan radican en la

amplitud conceptual de la palabra formación, así como en la realidad empírica. Por tanto, la formación de docentes, según los principios del plan de estudios, se edifica a partir de la práctica como una actividad, a decir de Schön (1998), incierta y con diversidad de valoraciones. En este sentido, la formación es vista como un espacio de múltiples dimensiones; por tanto, es compleja, porque, a decir de Moran (1997): “recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones” (p. 99).

La experiencia de los maestros en formación inicial radica en el ejercicio de la práctica docente, de la observación y de su análisis. Para Carrizalez (1990), la formación debe partir de la experiencia a fin de cuestionar la seguridad y certeza de los conocimientos teóricos y empíricos que se tiene de ella, con la intención de develar los mecanismos por los cuales el individuo reproduce, simula y se adapta al sistema de valores impuestos. La formación a partir de la experiencia implicaría evitar la seducción relativa de lo subjetivo, cuestionar las intenciones formativas y las maneras de percibir desde la experiencia. De este modo, la formación que radica en la experiencia se constituye en la posibilidad que tiene el sujeto para dilucidar la imposición generada en el exterior que aparece en lo interno como normalizado.

La formación desde la experiencia puede recorrer dos caminos: la continuidad o la discontinuidad. En la primera, se garantiza la adaptación del maestro en formación al mundo cotidiano, pues no implica rupturas ni cambios, sólo procesos lineales que indican el camino trazado, marcando la constante racionalidad de lo instituido, evitando la innovación para alcanzar el progreso a partir de la apropiación de la racionalidad del otro (Carrizalez, 1990). La continuidad de la experiencia implica que el individuo recorre el mismo camino que los otros quienes le antecedieron, ya que el tiempo y las comunidades sociales han legitimado el trayecto formativo, protegiéndolo de cambios que sacudan las seguridades personales. La experiencia en la continuidad no reconoce el cambio como alternativa hacia la crítica, sino que es un mecanismo que asegura el éxito del individuo para lograr el deber ser. Así, la experiencia se aboca continuamente a seguir una vía reflexionada para asemejarse a una vía reflejante (Honoré, 1981).

La formación de docentes por medio de la experiencia discontinua parte del cambio, de la ruptura. La experiencia al no continuar lo reflexionado salta a lo inesperado, rompe la estabilidad de las estructuras cognitivas, valorativas, emocionales del sujeto para cambiarlas por otras, ya sean diferencias radicales o totales. La ruptura es un hito en la subjetividad, porque revela lo diferenciado que se fue gestando en el proceso interactivo entre lo objetivo y lo subjetivo. La ruptura no es total, sino gradual, realizando cortes y suturas al mismo tiempo, es dinámica. Cuando parece que dibuja una forma, de repente se vuelve borrosa. Por tanto, la ruptura en la discontinuidad implica el cambio de estructuras subjetivas que pro-

ducen la experiencia (Carrizalez, 1990), y se diferencian del cambio simple cognoscitivo, pues un individuo puede acumular, reflexionar y memorizar información que dé cuenta de su avance en el proceso de la adquisición del saber, pero no necesariamente representar un cambio en la estructura subjetiva, sino sólo un cambio que se percibe debido al movimiento que realizan las estructuras en el proceso de acomodamiento y de integración de nuevas experiencias.

La experiencia de la formación de los maestros en formación se encuentra en el movimiento dinámico en la continuidad-discontinuidad. El cambio se inscribe en esta relación por medio de la ruptura temporal. Ésta es efímera, sutil, fugaz y además crea las condiciones de soporte para la nueva forma. La ruptura excava el túnel, pero a la vez recubre de cimientos, el espacio que ha dejado la separación de lo solidificado con la emergencia de lo nuevo. La ruptura va preparándose para evitar que el sujeto se desestructure y quede atrapado entre la angustia y la esperanza (Honoré, 1980), de tal suerte que deviene en continuidad. El camino trazado externamente es modificado por la visualización de rutas alternas. De esta manera, la ruptura no significa un rompimiento total con la continuidad, sino la creación de otra continuidad en medio de la confusión, la incertidumbre y la innovación, que se revela ante el sujeto.

La experiencia se dirige hacia el interior del individuo, pero jamás se queda ahí por completo, sino que se exterioriza constantemente en las manifestaciones conductuales; sin embargo, éstas no reflejan la experiencia. La relación entre experiencia y comportamiento es asimétrica, mientras que la primera constituye al sujeto, la segunda lo muestra al mundo de manera velada. Si bien la experiencia es personal, se construye y desarrolla en cada persona, es posible compartirla por medio del lenguaje y de la conducta, pero nunca representa la plenitud de ésta. La experiencia no es transmisible, pero sí comunicable en la interacción social en la medida que se pueden pensar los puntos de vista de los demás. El comportamiento nunca representa por completo a la experiencia, no es un reflejo, porque la experiencia se manifiesta por voluntad, pero nunca por completo.

La formación de los futuros profesores demanda una nueva visión acerca del contenido y las finalidades a partir de las nuevas configuraciones y circunstancias en las cuales se desarrolla la profesión. Así como la formación desde la práctica aparece como discurso orientador de la formación docente, lo es por consecuencia la profesionalización del trabajo docente. En nuestro país aún falta mucho por concretar en este sentido, pues la mirada desde la profesionalización y el desarrollo docente se basa en la visión teórica del nuevo profesional que no está instalado en la racionalidad instrumental, sino en una nueva racionalidad que le permite moverse y tomar decisiones autónomas para resolver las problemáticas que le demanda la docencia. En este sentido, este posicionamiento se asemeja más a una cuestión de política educativa que a una visión pedagógica de la docencia que permita fortalecer el estatus profesional.

Conclusiones

La acción docente de los DFI está compuesta por actividades didácticas que configuran la docencia. Ser docente es asumir el papel que se impone de manera tácita o explícita. Normas, criterios, organizaciones y estilos de enseñanza van generando una docencia que tiende a perpetuar lo útil, lo pragmático, en detrimento de la formación del sujeto en un espectro amplio, pues la escuela no ha cambiado mucho, aunque son los propios sujetos los que representan el cambio. Las maneras de enseñar son múltiples. El recorrido que se hace para consolidar la docencia en la escuela normal está vinculado con el análisis de los sujetos en una sociedad cada vez más demandante.

La renovación de la docencia dentro del sistema de formación de profesores es una de las políticas educativas que permean el sistema educativo actual, a partir de las exigencias de las tendencias mundiales sobre la educación de calidad. La formación de docentes en México (1999 y 2018) se ha centrado en la práctica reflexiva, como el referente teórico para cambiar la docencia desde el interior. Por tal motivo, la acción pedagógica como eje vertebrador nos ofrece posibilidades y limitaciones para develar el sentido eficientista que se gesta en la experiencia de los sujetos. La intención de transformar la práctica docente no va en el sentido del desarrollo humano de los sujetos que participan en esta tarea, sino en adecuarla a los tiempos de exigencia por el rendimiento y la productividad como valores enaltecedores del trabajo docente.

El mejoramiento continuo de la docencia se ha instalado en el imaginario colectivo del magisterio para desarrollar toda una cultura de colaboración que implique a los docentes como responsables de su hacer. Recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende superar este colaboracionismo, dotando de autonomía a los sujetos para ser portadores y depositarios de un saber condensado por generaciones y que no ha sido incorporado al diseño de planes y programas (SEP, 2022).

En este contexto, los docentes son los artífices del cambio educativo al proponer desde su experiencia y saber las rutas de acción que mejor se adapten a las condiciones del aula-escuela-comunidad, como un todo integrado, en el cual se desarrolla la acción educativa. Se requiere pensar la docencia desde la experiencia, de las vivencias que le den contenido a la reflexión, pues la acción pedagógica estructura la profesionalidad a partir de hurgar en las intenciones, los valores y los sentidos de la acción docente en un plano analítico, cuya expectativa es la ruptura experiencial.

Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Luis Guillermo, J. E. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-78.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Santa Fe: Homosapiens.

- Carrizalez, C. (1990). *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca: Talleres Gráficos de Lito Casa.
- Castro, C. G., Juárez, A. R. y Gutiérrez, M. P. (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí: COMIE.
- Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (3 de agosto de 2018). ACUERDO 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: DOF.
- _____ (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. México: DOF.
- Ducoing, W. P. y Fortoul, O. B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011 (vol. 1)*. México: COMIE.
- Guevara, J. (2018). *Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial*. *Pedagogía y Saberes*, núm. 48, junio, 127-139.
- Honoré, B. (1981). *Hacia una teoría de la formación*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1980). *Sen de la formatio, sen del étre*. París: L'Harmattan.
- Martín, F. P. (30 de noviembre de 2022). *Entrevista de salida (F. B. Alejandro, entrevistador)*.
- Moran, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, P. M. (2021). *¿Educación por competencias o evaluación de la conciencia?* México: Editorial Castellanos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Resultados de TALIS 2018. Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida. Resumen en español (vol. 1)*. París: OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7762a968-es.pdf?expires=1677866061&id=id&accname=guest&checksum=28F175AE68E0A4A97DB9B7D72CFD36FB>.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados*. México: UAM-1.
- Sampieri, H. R., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación (6.a ed.)*. México: McGraw Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)(2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. México: SEP.

_____ (2018). Plan y programas de estudio 2018 de educación normal. México: SEP.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Sobre los autores

¹ Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0002-5301-6121

² Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0000-9499-6571

³ Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0002-8795-1070



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

