

La experiencia de docentes en formación: Una lectura a sus didácticas y saberes construidos

The Experience of Teachers in Training: A Reading of Their Didactics and Constructed Knowledge

Omar Isaí Sánchez Santana*

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 22 de julio de 2023

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comunicar algunos resultados de la investigación doctoral *La Didáctica de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): Un análisis de su experiencia a partir de su práctica* que buscó comprender los procesos formativos de docentes en función de la construcción de sus saberes para la elaboración de sus didácticas. El enfoque se basó en el método narrativo bajo un enfoque hermenéutico como elemento esencial para el análisis y la interpretación. La muestra se integró con ocho estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria. Se dio seguimiento a su trayecto formativo desde el primero hasta el octavo semestre, en el periodo comprendido de enero 2018 a enero de 2022.

Se abordan cuatro apartados donde se discierne la pregunta: *¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?* Aquí se ubica la contextualización y el planteamiento del problema.

Posteriormente se presentan los resultados y la discusión de los hallazgos en los que se identifica qué saberes se construyen y cuáles didácticas conforman los docentes en formación. Se concluye que suceden en un espacio experiencial de encuentro, reconocimiento y acercamiento pedagógico.

ABSTRACT

This article aims to communicate some results of the doctoral research «The Didactics of Teachers in Training de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM): An Analysis of their Experience from their Practice» that sought to understand the formative processes of teachers in terms of the construction of their knowledge for the development of their didactics. The approach was based on the narrative method under a hermeneutic approach as an essential element for analysis and interpretation. The sample consisted of eight students from the bachelor's degree in Primary Education. Their formative trajectory was followed from the first to the eighth semester, in the period from January 2018 to January 2022.

Four sections are addressed where the question is discerned: How is the experience of the trainee teachers of the BENM woven from their teaching practices in relation to the construction of knowledge for the conformation of their didactic(s)? This is where the contextualization and problem statement are located.

Subsequently, the results and the discussion of the findings are presented, in which it is identified which knowledge is constructed and which didactics are shaped by the trainee teachers. It is concluded that they take place in an experiential space of encounter, recognition, and pedagogical approach.

Palabras clave:

Formación de docentes, saber, didáctica, experiencia pedagógica, práctica pedagógica.

Keywords:

Teacher training, Knowledge, Didactics, Pedagogical experience, Pedagogical practice.

* Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Aragón, Estado de México.

Introducción

Este artículo es un ejercicio de construcción del saber pedagógico, parte de una lectura crítica que enfatiza la experiencia docente como eje principal para comprender los procesos formativos que se presentan dentro de instituciones formadores de docentes, estas experiencias se interpretan para conocer la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s); se menciona que los hallazgos girarán en dos sentidos: interpretar qué *saber(es)* construyen los docentes en formación en su práctica e interpretar cuál(es) *didáctica(s)* conforman los docentes en formación *para* su práctica, a partir de ese análisis experiencial.

Lo anterior se ha logrado a través de la narrativa hermenéutica que me permitió una búsqueda del encuentro, del reconocimiento y del acercamiento con el otro, (los docentes en formación) y, con ello, develar su experiencia como punto de partida y de llegada en su proceso formativo.

En este artículo se abordan aspectos de teorización en nuestro objeto de estudio, en el cual se analiza la *experiencia* de los docentes en formación de la BENM, con la finalidad de conocer cómo se construye y cómo se conforma su didáctica a partir de sus prácticas de enseñanza que desarrollan en las diversas escuelas primarias oficiales de la Ciudad de México, centros de trabajo donde se gestan no solamente sus prácticas sino también el cimiento de su propia concepción del deber ser, el ser y el quehacer educativo durante todo su trayecto de la Licenciatura en educación primaria.

Lo anterior derivó de la investigación doctoral: «La Didáctica de los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros: Un análisis de su experiencia a partir de su práctica»; esta fue realizada con una muestra de ocho estudiantes (docentes en formación) de dicha institución, para tales efectos se llevó a cabo la recuperación de relatos orales (entrevistas) y relatos escritos (diarios del profesor y relato estilo libre) de los actores, se realizó un seguimiento de su trayecto formativo desde primer semestre hasta la culminación del octavo semestre. El recorte de la temporalidad de la investigación comprende de enero del año 2018 a enero del año 2022, para acto seguido durante el año 2023 realizar el proceso de deconstrucción, y reconstrucción de categorías, teorías interpretativas y de análisis de los datos arrojados.

A efectos de introducir el abordaje, la investigación sitúa el problema de investigación en: la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los



intereses institucionales tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio, a través del cual, se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

El problema se sitúa en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros con sede en la Ciudad de México, por ser la institución formadora con mayor historia y antigüedad en México, como Apoyo Técnico Pedagógico tuvo contacto con los docentes en formación que llegaban a practicar en alguna de las escuelas primarias oficiales de las colonias: Pasteros, San Martín Xochinahuac, Reynosa Tamaulipas y Santa Bárbara, alcaldía Azcapotzalco.

Contexto

El acercamiento al campo implicó conocer la cultura escolar de los docentes en formación en una de sus instituciones más próximas e, históricamente, la más reconocida por ser la de mayor trayectoria desde su creación en tiempos del Porfiriato, inaugurada en el año de 1887, cuyo propósito inicial fue la enseñanza para la alfabetización y se conocía como «Normal de Maestros», posteriormente en 1987 derivado de la reforma a la educación normal fue nombrada Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) cuando su formación profesional adquiere el carácter de Licenciatura en Educación Primaria.

Actualmente pertenece al subsistema de educación normal de la Ciudad de México y depende de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), por ende, es administrada por la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), la cual se encarga de coordinar servicios de formación inicial y desarrollo profesional para docentes de las Escuelas Normales que conforman la Ciudad de México, así como del Centro de Actualización del Magisterio en dicha entidad.

La BENM es la principal institución pública formadora de docentes de educación primaria en la Ciudad de México durante poco más de 133 años, sus egresados comúnmente se integran a laborar en las escuelas públicas de la mencionada entidad y es, en esas mismas escuelas, que realizan sus prácticas como estudiantes, solo para más tarde integrarse en alguna de dichas escuelas al egresar y realizar una serie de filtros administrativos



como el examen de oposición para garantizar una supuesta «calidad o excelencia educativa» del personal al ingresar al sistema federal.

En la investigación doctoral realizada y mencionada con anterioridad, se pretendió dilucidar cómo estos actores construyen su didáctica y saberes que les posibilitan enfrentarse a los vacíos de formación que reciben, con claras ausencias, deficiencias e insuficiencias que, a decir desde su experiencia, les generan barreras y malestares los cuales afrontan y que desembocan en nuevos e interesantes constructos epistémicos que les permiten conformar sus acciones e intervención didáctica.

Para tales efectos, se trazaron ejes problematizadores que dieron cuenta, en un inicio, de la experiencia de los docentes en formación de la BENM, a través de sus testimonios para contextualizar el problema y su objeto de estudio, por ello, se retoman las voces de los docentes en formación en esta primera etapa, con base en la narrativa, dichos ejes fueron:

Ejes Problematizadores

a) Descontextualización de: planes de formación docente vs práctica

Para comenzar este apartado, es preciso mencionar que, tanto para la realización de este primer eje como el de los dos siguientes, son resultado del acercamiento al campo de investigación *in situ*, en los cuales se utilizaron instrumentos para la recuperación de los datos que se detallan en la metodología de este artículo. La cita siguiente es un testimonio producto de un relato oral de uno de los docentes en formación:

«¡yo voy a dar la clase como pueda porque ni nos explicó bien el maestro cómo se va a trabajar!» ... (CM_Salones_Voces Informales Docentes enFormación1_BENM_08-10-2018).

Lo anterior responde no solo a dualidades en la formación sino también a ambigüedades de esta, las cuales no están del todo claras desde el inicio de este proceso, tal como lo refiere el testimonio, se percibe, en este caso, una práctica no reflexionada. En sentido opuesto, Schön (1992) establece que debe asumirse una postura crítica y reflexiva en la profesión del enseñante, el docente se asume como el profesional reflexivo que construya una lectura crítica de la realidad educativa en la que está inmerso, para así poder intervenir proactivamente, de manera pensada, dentro del proceso de enseñanza. No obstante, también se generan otras expresiones que refieren a una práctica que se encuentra descontextualizada, lo cual se retoma del siguiente testimonio:



«¿y ustedes chicas ya saben cómo van a trabajar su clase?» (CM_Salones_VocesInformales_Dcentes_en_Formación2_BENM_08-10-2018).

Ante lo anterior Zabalza comenta (1998) que, la práctica es el elemento esencial en la cual tiene razón de ser la formación docente, es el acercamiento real a las condiciones reales de trabajo en las que se enfrenta, por lo cual debe ser un proceso guiado con base en los aprendizajes, contenidos y objetivos que ciñen la enseñanza y organización del trabajo docente; otro testimonio expresa lo siguiente:

«¡nosotros tampoco le entendemos porque nos enseñan a planear con el plan 2012, y allá en la escuela nos lo están pidiendo con el 2018 porque es de primer año, pero así con el 2011 vamos a dar la clase!» (CM_Salones_VocesInformales_Dcentes_en_Formación4_BENM_08-10-2018).

Es fundamental tomar en cuenta que, si el propósito de las normales es la formación docente (para la enseñanza), este ejemplo, es una situación que no está correlacionada, no existe una correspondencia y, por tanto, existe una descontextualización entre lo establecido en un plan y en otro, además, entre una «práctica pensada desde un cierto referente» y el «panorama presentado ante el docente en formación», en este tenor hablamos que la práctica se vuelve un proceso de simulación, mas no constructivo, que conduzca a un quehacer reflexivo por parte del docente.

Esas dinámicas constituyen anclajes que permiten visualizar situaciones de ausencia, por un lado, ausencia de una reflexión para la práctica y, por otro, ausencia de una reflexión en la práctica, por consiguiente, una ausencia de reflexión sobre la práctica y, al final, una ausencia de reflexión de la práctica, porque si retomamos a Bazdresch (2000; 2006), estas situaciones no posibilitan la comprensión del entramado de la práctica docente, en este sentido, argumentamos lo siguiente:

-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 encauzar 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, con la finalidad de proponer permanentemente el logro del propósito educativo previsto.



-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.

-La reflexión **de la** práctica permite al docente en formación reconstruir la sistematización general construida en las temporalidades anteriores para, en y sobre la práctica, al hacer uso de registros sistemáticos, como: diario de clase, narrativas, registros de acciones donde describe la ejecución de todos los sujetos que participan durante la práctica de enseñanza.

b) El docente en formación como actor invisibilizado del currículum oficial

Lo anterior llevó a centrar el foco sobre lo que implica la tensión de la práctica frente al significado que tienen los docentes en formación y reflexionar sobre el impacto que tiene para la construcción de una didáctica a partir de la conformación de saberes para la misma, en este sentido que se retoma la voz de los docentes en formación de la BENM mediante un relato oral, en este caso un entrevista de acercamiento inicial al campo (misma que se precisa a detalle en el apartado de metodología), es así que, al preguntarles: ¿qué les aportaban las prácticas a su proceso de formación como docentes?, a lo que contestaron lo siguiente:

«...En un inicio solo fue observación ¿no?, entonces empiezas a ver cómo es realmente el trabajo en el aula ¿no?, y que no solamente es enseñarle a los estudiantes, es como que guiarlos... a que ellos construyan su propio conocimiento y después ya fue observación y ayudantía, te empiezas a involucrar un poquito más en el aula, y ya luego después, en este caso, ya viene tu planeación, ya viene como tu participación directa y activa en clase ya con los estudiantes» (Docente en Formación1, BENM 27-03- 2019).

Pues me ayudan muchísimo, me aportan muchas cosas, primero, cuando llegas aquí a la escuela en la normal llega con un cierto punto de inseguridad, cuando te paras frente a un grupo es así como... de qué hago, que puedo hacer ¿no?, ya conforme va pasando el tiempo vas adquiriendo esa seguridad, te paras frente a un grupo, sabes lo que tienes que hacer, cómo dirigirte a ellos, es bastante importante, primero te aporta eso. Segundo, la investigación, muchos toman la investigación como indagar un texto ¿no?, pero te aporta a la planeación y todos esos factores, porque la investigación es un proceso se debe de investigar para crear nuevos conocimientos ¿no?, entonces esa es otra cosa que te aporta a la práctica como tal. Además... ¿qué más te puede aportar? <pausa



prolongada, se queda pensativo», podría ser... cómo qué elementos... pues ser más indagatorio, lograr que los alumnos sean críticos, en fin, muchas cosas» (Dcnte_en_Formación2_BENM_27-03-2019).

«[...] la costumbre, el interés, porque al principio nuestras primeras prácticas eran de pura observación, entonces decíamos ¿en verdad quiero ser docente?, ¿en verdad voy a poder con treinta y cinco alumnos?, ¿en verdad voy a poder pararme enfrente y explicar un tema?, el control de ellos, el cuidado de ellos también. Yo creo que con el tiempo si este... te vas acostumbrando, el gusto por la carrera... es importante ¿no?, porque digo, si no me gusta ¿qué voy a hacer aquí?, si no tengo esa vocación, para qué... ahora sí que para qué voy a ir a echar a perder alumnos. Por eso sí creo que es importante para que cuando nosotros egresemos de aquí este... ya tengamos la noción de lo que se vive en la primaria, o sea, ya no lleguemos así de... ¡y ahora que voy a hacer!, yo ya sé a lo que voy ¿no?, lo que tengo que hacer con ellos» (Dcnete_en_Formación3_BENM_27-03-2019).

Yo creo que las prácticas son muy importantes porque es la única manera de que te puedes acercar a los alumnos, y creo que es la única profesión que te deja tener, así como... pues sí practicar, entonces este... pues son importantes porque conoces una gama de alumnos, una gama de maestros y creo que aprendes de todos, tanto de los alumnos como de los maestros y pues es enriquecedor para nuestra formación (Dcnete_en_Formación4_BENM_27-03-2019).

Las voces anteriores remitieron a pensar que detrás del telón de la política educativa, reformas e investigaciones, poco se aborda la figura de los docentes en formación (estudiantes de la normal en su rol de «practicantes»), se vislumbró una tergiversación del sentido que tiene la práctica en el discurso oficializado y en lo que se vive y experimenta por parte de los docentes en formación, además de que su testimonio parece invisibilizado y ausente ante los ojos de la nula memoria sociopedagógica del sistema educativo nacional (SEN). Los testimonios experienciales de los estudiantes normalistas no aparecen en la discusión, no porque no sean relevantes, por el contrario, se considera que en los temas propios de la reforma es intencional y tendencioso la acciones del estado al omitir la voz de quienes forman a los docentes.

Lo anterior condujo a reflexionar sobre los principios en los que se basa la formación docente, pues pareciere que ésta es deliberada no por formadores docentes, sino por quienes determinan una serie de políticas educativas para dar respuesta a los requerimientos de orden fáctico a las condiciones dictatoriales de organismos internacionales; es decir,



que los testimonios resultado de las entrevistas de acercamiento inicial al campo posibilitaron la reflexión en torno a preguntas paralelas sobre ¿Cómo formar al docente? y ¿quiénes dictan la agenda educativa y para qué formar al docente frente a esta sociedad del conocimiento?, preguntas que no tienen una respuesta al menos en esta investigación doctoral, sin embargo podrían significar un punto relevante para ser retomado en otro estudio o futuras investigaciones.

Al respecto de ello (Ducoing, 2013) menciona que: «... las Escuelas Normales son uno de los espacios que configuran un modo de ser profesor –de ser sujeto. Este carácter o modo de ser es compartido por los profesores, a su vez, con otros sujetos –los alumnos» (p. 49). Con base en lo expuesto reflexioné en que las escuelas normales son instituciones que encierran una tradición muy particular sobre el cómo y el para qué formar un docente, así mismo esto le antecede una sentido socio – histórico construido por los profesores, donde se ve diluido la voz del propio docente en formación, proceso donde tiene lugar su formación como acción, proceso y resultado en la construcción de una cosmovisión sobre lo que es ser docente que se curte desde la propia práctica, sobre el hacer cotidiano, sobre el trabajo cercano en las escuelas.

No es casualidad que las Normales sean fuertemente señaladas por el estado, pues son también trincheras de lucha para hacer frente a las injerencias de las políticas que pretenden soslayar el trabajo que se realiza tanto dentro de ellas como fuera, así en los testimonios orales iniciales comencé a vislumbrar tensiones de la práctica en voz de quienes la viven, quedando esta como: Forma de adquirir/se experiencia, Forma de conocer/se el entorno socioeducativo, Forma de involucrar/se en el mundo de la cultura escolar y Forma de reflexionar/se frente al otro y los otros.

Estas formas de significar la práctica en voz de quienes la viven de forma cotidiana parecieren ser que se eximen del discurso oficial y se alejan de la percepción «originalmente instaurada», puesto que para el (SEN) no existe una línea de conjunción de la experiencia de sus actores con el hacer cotidiano y tampoco un conocimiento profundo sobre la vida en las escuelas, pero lo más grave es que el propio Plan de formación docente SEP (2012) desconoce a la práctica frente a la experiencia sus actores, invisibilizándolos, puesto que para el discurso oficial la práctica solo constituye la forma de relacionar la teoría, los métodos y las técnicas de enseñanza para la construcción de competencias docentes, lo cual representa la incompetencia misma del sistema para reconocer que en la experiencia del otro y los otros puede enriquecer los procesos formativos de sus actores.



c) Reducción de la didáctica a una planeación

El último eje en que se tejió el contexto problematizado retomé dos testimonios que por su relevancia pretendo dilucidar y no ser repetitivo. A continuación se presenta un relato en el que la docente expresó:

...Tengo muy presente que varios de mis maestros de aquí de la normal en muchas ocasiones nos han dicho que un docente que se diga ser normalista es porque tiene un dominio de la didáctica que aquí se enseña para el trabajo con los niños, y que eso se notaba en la forma en que se realizaba la planeación, eso es la didáctica de la normal, que tu sepas diseñar y aplicar tu planeación... (DcnTE_en_Formación1_BENM_27-03-2019).

En el testimonio anterior se deja entrever que, en un primer momento el interés por parte del formador docente se evoca en enaltecer el carácter instituido de la propia BENM como institución que genera una identidad entre sus estudiantes, no hablaré de procesos de identificación, pero cabe mencionar que el testimonio refleja un falso ideológico, que se piensa que el normalista es formado bajo una didáctica específica: «la didáctica de normal», pero la pregunta es ¿cuál didáctica?, porque en el trasfondo se habla de una planeación y esto es totalmente distinto.

A lo anterior comenta Camillioni (2007) que la didáctica no puede ser vista como procedimientos para la enseñanza, por lo que es insostenible que exista un carácter reductible de la didáctica y más aún, como una visión centralizada del acto educativo desde la práctica formadora docente, sobre una inequívoca e indisoluble idea de que: «la didáctica de la normal» es específica a «preparar» al docente en formación para «aplicar la planeación» en la vida en las escuelas, lo anterior lo nombro como **la institucionalización didáctica dentro de la formación docente**.

Lo anterior es criticable aun cuando Castoriadis (1993) menciona que, en el imaginario social coexiste la idea de que, aquello que se adopta, se asume, se acepta e instaura como «lo normalmente aceptado», queda como un carácter instituido en el imaginario social, pero que a su vez será incuestionable, como la idea de que la didáctica de la normal es eso: «que aprendas a diseñar y aplicar tu planeación».

Aunque no comparto del todo la idea de Díaz Barriga (2009) respecto a que la didáctica es únicamente un campo de acción docente para la innovación de la enseñanza, sí comparto la idea de que ésta no se enseña, sino que se construye y mirando las necesidades contextuales *in situ*. No podemos soslayar la idea de que la **didáctica** en sí misma



se subyugue a condicionamientos de «innovación» pero tampoco se mimetice en términos sinónimos de «planeación», pues la primera **se construye y se interpela**, la segunda *se diseña y se ejecuta*, cuestiones totalmente diferentes.

Me llevó a pensar que el carácter instituido que se conforma a través del discurso del formador docente como una consecución de que se enseña para el trabajo en el aula y se circunscribe como una acción concertada del imaginario social normalista hace que se asuma a la didáctica de la normal como un sinónimo de diseño y ejecución de una planeación, encierra intereses sobre los procesos formativos docentes acríticos y de ausencia reflexiva sobre el qué y para qué enseñar/se y formar/se.

Ahora bien, Ferry (1991) comenta que dentro del proceso formativo de los enseñantes existen concepciones sobre lo educativo al que antecede una carga socio – histórica, pero que este proceso se asume como inacabado y constructivo de manera permanente, tal vez es por esta idea de inacabamiento o de permanencia que Díaz Barriga (2009) asuma a la didáctica como un acto de «innovación», dado que siempre la realidad socio – educativa está en constante cambio; sin embargo, se queda corto ante dicha aseveración, dado que la idea de inacabamiento va más encaminada a la deconstrucción del propio sujeto de la formación entorno con el propio contexto, y contrario a lo que afirma, el sujeto vive un proceso continuo, constante y permanente de reaprendizaje de su propio contexto ante el otro.

Con lo anterior, la didáctica como comenta Camillioni (2007) es un saber complejo en relación con la formación de que se nutre de diversas ramas del conocimiento como la antropología, la sociología, la filosofía y que no deja de lado el carácter del humano, es decir, en palabras de Skliar & Larrosa (2009), se retoma en todo momento las particularidades que se tejan dentro de la experiencia; por ello se pone énfasis en que la didáctica se asume como conocimiento inacabado al igual que el proceso formativo docente, puesto que ambos se nutren de las experiencias en donde los actores realicen una reflexión sobre su actuar con los otros y no solamente se busque «innovar», sino que se pretenda «transformar» la propia práctica en condiciones de oportunidad para todos(as) quienes sean copartícipes. Un testimonio más que trae a colación la situación en donde la didáctica se ve reducida a una planeación es el siguiente:

...En la normal no siempre te enseñan a planear, y si se llega a hacer cada maestro te enseña una forma diferente, pero te dejan en claro que



tu didáctica se nota en tu forma de planear... (Docnte_en_Formación3_BENM_27-03-2019).

Este último testimonio aunque pequeño deja entre ver un gran contenido, aquí se comenta que en el contexto de la formación docente la didáctica queda en segundo plano, o al menos eso parece, puesto que colocar como sinónimos a la didáctica y la planeación resulta un argot instituido bastante común; sin embargo, como anteriormente se comentó, la didáctica no puede asumirse como una instrumentación para la ejecución de la enseñanza, por el contrario, ésta es un proceso reflexivo sobre la práctica y en ningún momento se puede soslayar el hecho de que sea susceptible de ser cambiante en función del contexto.

Al decir que «no siempre les enseñan a planear», es el reflejo de la vida en la BENM, el Plan SEP (2012) de la licenciatura en Educación Primaria enuncia que uno de los principales objetivos es la formación de quienes desempeñará funciones docentes bajo una mirada crítica y reflexiva; no obstante, la didáctica aquí se interpreta en sentido inverso a una planeación y ello deja entrever que, en el discurso oficial del currículo como comenta Gimeno (2007) los principios filosóficos quedan rebasados por el hacer cotidiano dentro de la práctica cotidiana y de intereses que se gestan dentro del currículo oculto de las instituciones formadoras.

Ahora bien, a los ojos del discurso oficial es un doble problema, porque dentro de la institución formadora ni se «enseña a planear» y tampoco se tiene claro «las in/tensión/es de la didáctica», lo cual parece peligroso para una institución con una historicidad incipientemente desde sus inicios mediante un modelo educación socialista y de gran trayectoria, por lo que también enarbola el lema de (LUX, PAX VIS) «luz en la inteligencia, paz en el corazón y fuerza en la voluntad».

A pesar de ello, hoy en día la «inteligencia» se nubla con las prácticas instituidas, la «paz» puede estar conforme con el *ethos* de la formación docente sublimado a políticas educativas y la «fuerza» se doblega ante la «voluntad» de quienes ejercen el poder e imponen su saber al institucionalizar una falsa concepción de didáctica que queda asumido e interiorizado en el imaginario social de la comunidad normalista, por lo cual se extermina los ideales originalmente planteados en sus inicios y se vuelve un discurso erosionado y desgastado (metarrelato posmoderno) del hacer cotidiano desde una perspectiva crítica.

Cierro esta parte del trazo de los ejes problematizadores los cuales reitero, son el resultado del primer acercamiento al campo mediante testimonios orales que recuperan la experiencia de los docentes en formación inicialmente a través de entrevista (instrumento que se detalla en



el apartado de metodología de este artículo. A continuación, enunció el planteamiento del problema de investigación, así como la pregunta central los cuales corresponden a la tesis doctoral antes enunciada y son consecuencia del proceso para la consolidación del objeto de estudio.

Planteamiento del Problema

Ahora, toda vez que se realizó el proceso de problematización fue posible mencionar que el **objeto de estudio** que ocupó la investigación es la *experiencia* de los docentes en formación inicial de la BENM en función de la *construcción de la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza* que se desarrollan en las escuelas.

El **problema de investigación** *residió en la reducción de la práctica de los docentes en formación inicial de la BENM con la entrega de una planeación desde los intereses institucionales* tanto de la escuela donde desarrollan su práctica de enseñanza como de la institución formadora, es en este cumplimiento de objetivos institucionales donde se descoloca y se desvincula la intención de una planeación didáctica reflexiva para la enseñanza, así como en razón de un ejercicio a través del cual se asume la didáctica como un espacio disciplinar para diseñar una ruta de construcción metodológica y de saberes para su intervención.

La **pregunta central** que orientó la investigación fue: **¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?** y ésta se ciñe como parte de un proceso de recuperación de la experiencia a partir de los relatos de los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria de la BENM.

Marco de referencia

Se partió del **supuesto** y se sostuvo durante toda la investigación que, la didáctica como campo disciplinar permite al docente reflexionar sobre su proceso de intervención dentro de su práctica, siendo la didáctica la antesala de un espacio en la construcción de saberes tanto para la enseñanza como para el aprendizaje, los cuales se alimentan por medio de las experiencias compartidas y tejidas a partir de las vivencias de cada actor educativo (tanto los docentes en formación como estudiantes); lo anterior considero es acción y resultado del proceso formativo de los actores.



Es por ello que el estudio de la experiencia a través de la recuperación de relatos brinda una aportación fundamental desde el método narrativo para la comprensión de la conformación de la didáctica que tiene lugar durante las prácticas de enseñanza del docente en formación de la BENM.

Objetivos

El objetivo **general** de la presente consistió en *analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica de enseñanza a partir de la cual interpretar la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s).*

Mientras tanto, los objetivos **particulares** comprendieron:

- 1) Interpretar qué **saber(es)** construyen los docentes en formación en su práctica
- 2) Interpretar cuál(es) **didáctica(s)** conforman los docentes en formación para su práctica.

Metodología

Considero que la investigación narrativa es una propuesta de investigación metodológica de gran relevancia para el campo de la investigación educativa, en esta caso permitió ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través de la perspectiva de sus actores, este caso de los docentes en formación, cuyos testimonios escritos u orales se retomaron como parte de su experiencia con el fin de tener una visión de sus procesos educativos y formativos, recuperando así su voz, por tanto la narrativa trascendió más allá de una metodología, la significué como una forma de vida, pues como investigador también di cuenta de mi propia experiencia durante la investigación en un proceso de auto-narración en donde me reconocí con el otro y los otros durante el proceso de investigación.

En la investigación cualitativa, el enfoque narrativo, como mencionan en sus trabajos Bolívar & Domingo. (2006), tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de construcción y análisis de datos, la investigación biográfica – narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social. Por lo que, la investigación narrativa considero como un espacio de encuentro e intersección entre campos de conocimiento, que relaciona



diversos saberes, como la teoría lingüística, historia oral e historia de vida, la antropología y la psicología.

A inicios del nuevo milenio la narrativa ha adquirido cierta preponderancia en el ámbito educativo, puesto que se ha sido utilizado en las historias de vida y biografías de los profesores. Como la investigación biográfico – narrativa es de corte «hermenéutico», me permitió dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos, experienciales y de acción de los docentes en formación, esto se debió a que ellos, compartieron sus propias vivencias mediante sus relatos, por lo tanto, el método me permitió como investigador leer e interpretar su realidad bajo una episteme crítica.

Por ello la narrativa se consideró por ser aquella que posibilita dar sentido al interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran (Bolívar, et al. 2001). En este tenor se sustentó la idea del por qué la pertinencia del método al hablar de la experiencia de los actores de la formación docente, en donde se enmarcan significados que son interpretados a la luz de la narrativa y es la voz de la vivencia de sus actores.

Narrar, para muchos que no aceptan este método como válido para la investigación en educación pareciere ser reducida a simplemente a «contar lo que le sucede al otro y quedarse solamente con una comprensión del hecho», pero no lo es así. Narrar, por el contrario, implicó poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al *re/nombrar* y *re/crear* una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, respondieron a un entramado lógico y subjetivo, que desde los testimonios dieron cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos.

Domingo (2013) coincide en plantear cómo el propio relato retoma los relatos que otros han hecho en un marco de significados y prácticas, y cómo el narrador construye su relato acudiendo a los recursos narrativos que le han proporcionado en su cultura. Así pues, como afirma Ricoeur (2006) «si, en efecto, la acción puede ser narrada es debido a que ésta ya está articulada en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre mediatizada simbólicamente» (p.18). Además, la narrativa propia, convocó sin duda, las voces de otros y otras, implicó sustentar y conformar la idea de que no es un relato construido en solitario ni el reflejo de una voz lineal, sino un espiral polivocal, producto de la intersubjetividad.

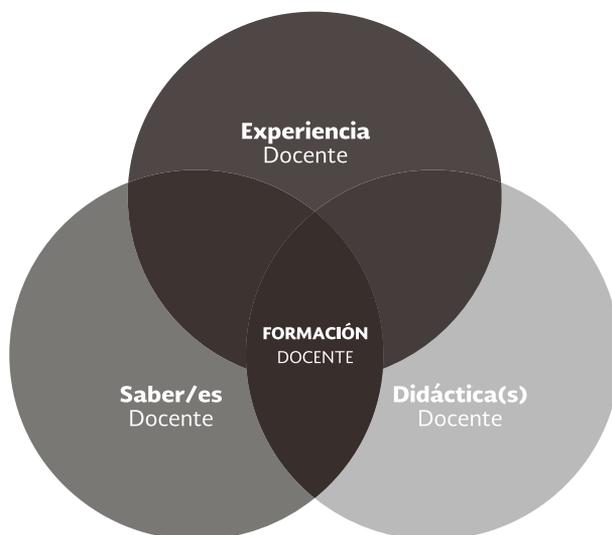


Cabe anotar que el enfoque de la narrativa se fundó para efectos de este trabajo como fenómeno humano en el que se expresaron la pluralidad, la diversidad y la heterogeneidad, aspectos que reconocen múltiples autores tales como (Knowles, 2004; Connelly & Clandinin, 1995; Pujadas, 2002) y que enriqueció la idea de un conocimiento y saber/es que se construyen en tensión/es, en contradicción/es, en una suerte de caleidoscopio sobre distintas vivencias que pueden ser leídas desde ópticas diferentes, como manifestó Connelly & Clandinin, (1995) al decir que las narraciones constituyen un método que posibilitó el acceder al conocimiento de la realidad socio – educativa, socio – histórica y formativa del otro y los otros.

Por ello, aquí se constituyeron tres categorías las cuales únicas e inseparables representan un solo epistémico que surgen de potenciar el método narrativo como eje articulador de la experiencia, saberes, didácticas en donde se encierra la formación docente al centro de sus actores principales (Ver figura 1):

Figura 1.

Relación de categorías: teóricas, interpretativas y de análisis, así como elemento problematizador.



Fuente:Elaboración Propia



Como se observa en la figura las tres categorías principales que guiaron la investigación se centraron en la didáctica(s), los saber/es y la experiencia, ésta última tuvo una estrecha relación, compromiso y objeto con las dos anteriores instaurándose como eje central, puesto que es gracias a la experiencia mediante el método narrativo fue posible el abordaje de la construcción de saber/es para la didáctica(s), estas últimas como categorías guía que posibilitaron la comprensión e interpretación del objeto, por tanto, en esta investigación se circunscribió a la experiencia como objeto de estudio, se concibió como punto de partida y de llegada, porque trastocó el método narrativo y fue posible problematizar sobre la Formación Docente, siendo ésta una puerta que posibilitó la problematización del objeto y su discusión a lo largo de la investigación y durante el análisis, por tanto se conformó como eje de apoyo.

Ahora bien, toda vez que se ha abordado el carácter teórico–conceptual sobre la narrativa desde el enfoque hermenéutico, es importante mencionar que, dentro de la artesanía del método es imprescindible hablar de cómo se construyó la propia investigación y cómo se llegó a la confección de la experiencia de los docentes y su significación a la luz de su interpretación.

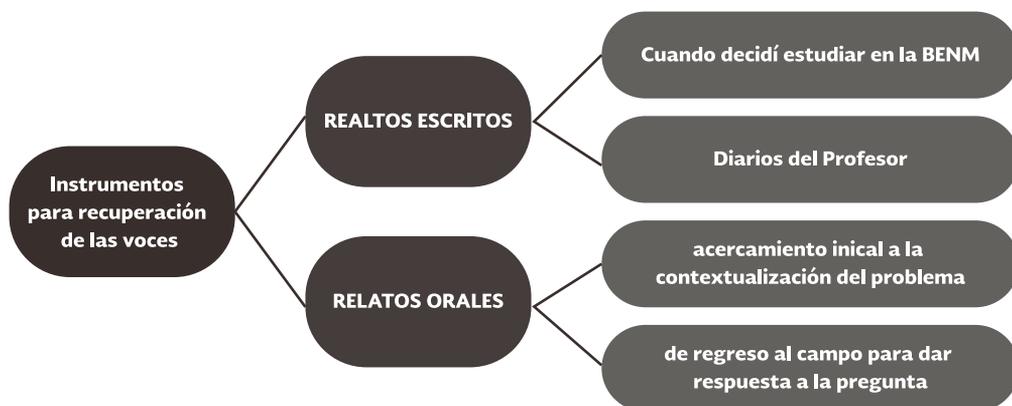
La investigación fue pensada realizarse con una muestra de ocho estudiantes (docentes en formación) de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, se realizó un seguimiento de su trayecto formativo desde primer semestre hasta la culminación del octavo semestre, por tanto, este seguimiento a su trayecto formativo en algún momento implicó repensar en realizar un recorte a la investigación a efectos de no haber alargado la investigación; no obstante, mi interés por retomar su experiencia a lo largo de su trayecto por la Benemérita Escuela Normal de Maestros desde su ingreso hasta su egreso me condujo a fijar la temporalidad de la investigación comprende de Enero del año 2018 a Enero del año 2022.

Muy a pesar de que, a efectos académicos la titulación doctoral debía hacerse en tiempos deseables de los primeros seis meses del año 2022, fue imposible, dado que la sistematización de los datos al final se prolongó más de lo debido, por tal motivo es que la tesis se prolongó en ver la luz un año más y concluyéndola en enero del año 2023. Ahora bien, para retomar las voces se realizaron en dos esferas propias de la narrativa (Ver Figura 2)



Figura 2.

Tipos de recuperación de las voces a partir de la Narrativa Hermenéutica y los Instrumentos pensados para su realización.



Fuente:Elaboración Propia

Como refleja la figura anterior se llevó a cabo la recuperación de **relatos escritos** (diarios de profesor y un relato estilo libre intitolado: «cuando decidí estudiar en la BENM») realizados por los propios docentes, donde cabe decir que, «los diarios de profesor» son las anotaciones escritas que los docentes en formación realizar al termino de las jornadas de práctica en las escuelas de educación primaria y está pensado para ser un insumo de reflexión sobre su práctica toda vez que regresan a la BENM, pero que, se ha dejado de lado y se ve únicamente como un requisito más para ellos que como un área de oportunidad para su reflexión, por tanto aquí se retomó cada uno de sus diarios a lo largo de su trayecto formativo (ocho semestres) resiniificándolos como instrumentos de esencia experiencial para reflexión de su propia teoría y práctica como veremos más adelante.

Ahora bien, en lo que respecta al relato libre, este tuvo como propósito: recuperar la experiencia de sus actores a través de la escritura libre como un medio que acerca a comprender e interpretar su proceso formativo como docentes, el relato intenta reconocer las particularidades que encierra la formación docente, cuya finalidad sea reivindicar el papel protagónico que tienen sus actores y darles voz por medio de la construcción del método narrativo, siendo ellos quienes potencian la propia construcción metodológica en relación a su experiencia y su



intervención dentro de la práctica. Por tanto, las pautas para su elaboración se basaron básicamente en los siguientes preceptos:

- ¿Por qué decidí estudiar en una escuela Normal para Maestros en particular la BENM?
- ¿Qué significa para mí ser docente?
- ¿Por qué decidí ser docente?
- ¿Cuál es mi experiencia más relevante como practicante y que ha marcado mi formación como docente? ¿Por qué?
- ¿Cuál considero que será mi aporte al ser formado como docente, qué esperas de tu formación como docente?
- ¿Cómo considero que influyen mis maestros de la normal para el desarrollo de mis prácticas y cómo han significado como parte fundamental de mí?

Posteriormente, los **relatos orales** (entrevistas) estos consistieron en dos momentos, la primera se pensó como: «acercamiento inicial a la contextualización del problema» para tales efectos, se vislumbró acudir a la BENM y entrevistarles haciendo referencia en los siguientes cuestionamientos a efectos de contextualizar:

1. ¿Cómo diseñas una clase frente al actual modelo educativo?
2. ¿Qué implica hacer una planeación?
3. ¿Qué te parece hacer una planeación?
4. Eso que tienes planeado es lo que realmente abordas en la práctica si/no/parcialmente ¿por qué?
5. ¿Tú eliges los temas impartirás? Y ¿Te gustan los temas que impartes? ¿por qué?
6. ¿Cómo te aportan las prácticas a tu proceso de formación como docente?
7. ¿consideras que existe un vínculo entre la teoría que aprendes en la BENM y la práctica que desempeñas? Si/no/parcialmente/se aleja mucho entre una y otra ¿Por qué?



8. ¿Qué experiencias o vivencias has tenido como practicante en las aulas? ¿cuál te ha resultado más relevante o significativa? ¿Por qué?
9. ¿Cuáles son las dificultades en las que te has enfrentado en el desarrollo de las prácticas?
10. ¿Cuál es tu método para la enseñanza? ¿cómo lo construyes?
11. ¿Cómo retroalimentan tu práctica cuando regresas a la BENM?
12. Cuando regresas a la BENM ¿Cómo retoman tu experiencia vivida durante la jornada de práctica?
13. ¿Existe un foro dentro de la BENM donde se retomen las experiencias vividas en las jornadas de práctica? ¿en caso de no existir un foro consideras sería necesario la realización de uno para retomar sus experiencias en las prácticas?
14. En torno a las nuevas exigencias de la reforma ¿Cómo asumes tu rol como profesional de la educación?

Posteriormente, se efectuó la sistematización trazando categorías teóricas y conceptuales las cuales dieron como resultado la concreción de los tres ejes iniciales que se abordaron en la problematización, los cuales fueron:

- a) Descontextualización de: planes de formación docente vs práctica
- b) El docente en formación como actor invisibilizado del curriculum oficial
- c) Reducción de la didáctica a una planeación

Acto seguido, después de dos años los cuales, por razones de la Pandemia SARS COVID-19 en la cual vino a reafirmar los lazos experienciales de los docentes en formación de la BENM tanto en el sentido personal, social, así como académico, se procedió a regresar al campo, aclarando que nunca se perdió contacto con los estudiantes, pues de manera «virtual» vía remota, se realizaron tanto la concreción de los relatos escritos en su momento, tanto los diarios de profesor que iban haciendo en sus «prácticas en modalidad virtual» como en «relato libre».

Sin embargo, ahora tocaba el turno de realizar el último de los instrumentos «de regreso al campo para dar respuesta a la pregunta» siendo así la consigna para los docentes en formación el que me comentaran aspectos relevantes de su formación durante su trayecto, pero en particular en el desarrollo de sus prácticas que, ellos vivieron una transición



sin igual y sin precedentes; es decir, acudir a las escuelas de educación primaria oficiales a realizar sus prácticas presenciales y con la pandemia realizar ahora las prácticas virtuales, detrás de un monitor o dispositivo móvil y posteriormente llegar a su último semestre nuevamente a las aulas de forma presencial, por lo que los cuestionamientos a los docentes en formación versaron en recuperar su experiencia propiamente dicha en primera persona al cuestionarles:

1. ¿Qué pensaste cuando tenías que enfrentarte a un grupo de estudiantes para desarrollar tu práctica tú solo(a) en condiciones presenciales y ahora virtuales?, ¿cómo te sentiste antes de realizar la práctica?,
2. Durante la práctica ¿qué pensabas respecto a tu forma de enseñanza?,
3. ¿Cuál fue tu reflexión después de haber concluido tu práctica en relación con tu forma de enseñanza?
4. ¿Qué momentos de tu práctica han representado una dificultad o reto para ti y por qué?
5. ¿Cómo lo solucionaste; es decir cuál fue tu intervención durante dicha dificultad dentro de tu práctica?,
6. Al respecto ¿qué piensas hizo falta por mejorar en tu práctica respecto a tu enseñanza?
7. ¿Cuáles aspectos tú consideras que son importantes para la formación de todo docente a partir de tu experiencia durante tus prácticas? ¿Por qué?

Es así que, acto seguido durante el año 2023 realicé el proceso de deconstrucción, y reconstrucción de categorías, teóricas, interpretativas y de análisis de los datos arrojados, estos con base en la categorización propuesta por Goodson (2003) y Knowles (2004), en los cuales se retoman los relatos, se ubican los conceptos relevantes que, recuperan las experiencias de los actores y tienen relación tanto con los ejes problematizadores como con la pregunta de investigación central, dando así un panorama de amplio espectro para el investigador.

Lo anterior trajo como resultado una retrospectiva a mirar el pasado y el presente de los actores en su trayecto formativo docente durante cuatro años (de realización de la tesis) equivalente a los ocho semestres de recuperación de la experiencia de los docentes en formación; por ello es que sostengo que la narrativa no solo es un método si no que se convierte en una forma de vida que resignifica la vida del propio



investigador al significarse con la del otro y los otros (actores de la investigación que se identifican en un espacio narrado y construido a partir de la colectividad de experiencias).

Resultados

El análisis de los relatos de los docentes en formación permitió encontrarme con el otro y los otros, comprender e interpretar su realidad no solo desde posicionamientos teóricos de la pedagogía crítica, sino de sus propios actores, por tanto, durante dicho proceso fue posible analizar la experiencia de los docentes en formación inicial de la BENM como elemento fundamental para comprender su práctica, dando respuesta a la pregunta central: **¿Cómo se teje la experiencia de los docentes en formación de la BENM desde sus prácticas de enseñanza en relación con la construcción de saberes para la conformación de su(s) didáctica(s)?**, encontrando que esta se teje a través de la socialización de saberes y se produce en un espacio de no confort, por el contrario, este tejido tiene lugar en un espacio donde se hace presente:

- La incertidumbre, el miedo, el nerviosismo, por parte de los docentes en formación frente al objeto de conocimiento de su práctica
- La falta de seguimiento de los docentes de práctica en referencia a las actividades de diseño, ejecución y evaluación del accionar e intervención didáctica de los docentes en formación,
- El desfase entre planes – programas de estudio vigentes para formación de maestros con la práctica en condiciones diversas y adversas,
- La lucha de poder y legitimación de saberes para la enseñanza entre formadores docentes al interior de la institución formadora (BENM),
- El carácter dominante de la cultura escolar dentro de los espacios donde se presta la práctica (*ethos instituido de la vida en las escuelas*)
- La politización de la educación y la falta de compromiso de las autoridades nacionales, institucionales y locales frente al fortalecimiento a la formación docente.

No obstante, también la investigación se planteó **dos objetivos particulares**:

- Qué **saber/es** construyen los docentes en formación *en* su práctica.
- Cuáles **didácticas conforman** los docentes en formación *en* su práctica.



Los anteriores fueron acción y consecuencia al analizar la experiencia de los estudiantes de la BENM, por ello se enuncian los hallazgos a los que se llegó en la investigación y que tienen estrecho vínculo con la relación **teoría – práctica** que llevan a cabo los actores en su cotidianidad y su hábitat entre: **saber/es** y **didáctica(s)**, siendo así, al analizar los relatos de los formadores docentes en el quehacer de su práctica se encontró que ésta se encuentra tensionada y desfocalizada de los propósitos que plantea inicialmente el Plan de formación docente SEP (2012) y se desliga de los objetivos de lo que en teoría refiere la prácticas educativas conforme al Programa SEP (2012a), para tales efectos difiere el deber ser del ser en la relación teoría – practica (Ver figura 3):

Figura 3.
Relación teoría y práctica en la formación docente.



Fuente:Elaboración Propia



Luego entonces, después de encontrar la relación **teoría – práctica** y toda vez que se llevó el análisis de la experiencia de los docentes en formación a través de sus relatos y testimonios orales fue posible nombrar algunos de los múltiples **saber/es** que construyen desde su práctica (Ver Tabla 1):

Tabla 1.
Saberes que construyen los docentes en formación.

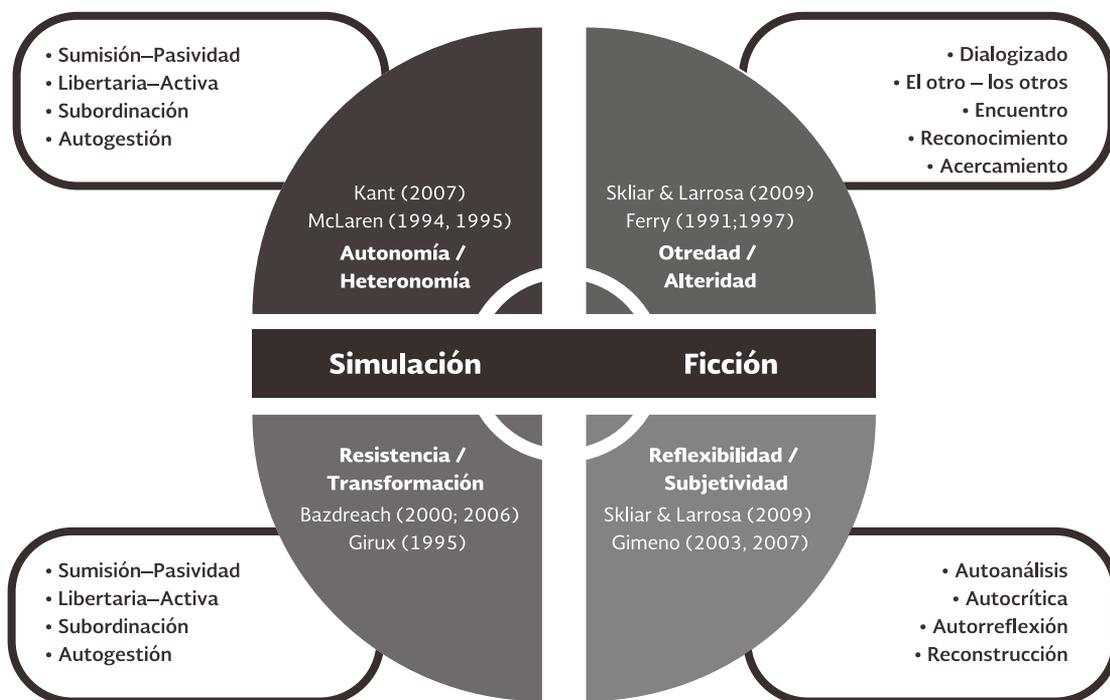
Saber/es para	Características
Cuidado de sí, del otro y los otros	Empatía, Incentivación, reconocimiento y fortalecimiento de las necesidades formativas
Evaluar el accionar y la intervención	Motivación por aprender nuevas formas de experimentar la enseñanza y reconstruirla
Contrarrestar lo instituido	Trascendencia, Transformación y nuevas significaciones de la labor y del ser docente
Enfrentar las incertidumbres	Antes y durante la práctica, (contexto interno áulico y del proyecto de escuela: Ruta de Mejora Escolar, Plan Escolar de Mejora Continua, Plan Analítico y Sintético, etc)
Afrontar mal/estar/es docente(s)	Alternativas para atención a las problemáticas, evitando la homogenización del conocimiento
Manejo de situación/es y la toma de decisión/es	Mediación, Persuasión y el Convencimiento, Asertividad, Consenso y Reflexión
Resolución de conflictos	Conciliación que signifique la práctica en vías de buscar la paz para una convivencia armónica
Conocimiento didáctico	Auto/estudio para la práctica, Auto/retroalimentación en la práctica, Auto/reflexión desde la práctica, Auto/evaluación tras la práctica

Fuente:Elaboración Propia

Toda vez que fue posible categorizar estas matrices epistémicas que se construyen gracias al encuentro pedagógico que viven los docentes en formación con los estudiantes de primaria y sus problemáticas circundantes, se logró y sistematizar y nombrar la(s) **didáctica(s)** que los actores llegan a conformar y que al igual que los saber/es son invisibilizadas y delegadas a la postre de la propia formación docente (Ver figura 4):



Figura 4.
Didácticas que conforman los docentes en formación.



Fuente:Elaboración Propia

Discusión

Toda vez que se enunciaron anteriormente de manera general los hallazgos resultado de la investigación, se consideró necesario retomar una breve discusión que posibilite tener un entramado teórico – conceptual – analítico al respecto, por ello aquí desarrollaron en extenso y de manera puntual los aspectos abordados previamente, siendo así menester de la presente llevar a cabo esta reflexión pedagógica obligada acerca de: qué saber/es se construyen y cuáles didáctica(s) conforman los docentes en formación de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), puntualizando y precisando las características epistémicas que se atendieron en ambos para lograr dicha categorización teórica, de interpretación y análisis.



a) Acerca de: qué saber/es construyen los docentes en formación en su práctica

Para tales efectos, del primer objetivo particular los **tipos de saber/es construidos** que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM durante su práctica* y que son erigidos con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron los siguientes:

Saber/es para el cuidado de sí, del otro y los otros

Se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante los estudiantes de primaria con quienes desarrolla su práctica, tal acción permite que se encuentren pedagógicamente y se valoren el uno al otro, este tipo de saber orienta su accionar e intervención con efectos a favorecer:

- Escucha continua y asertiva con la consigna de dar la voz a los otros
- Comunicación dialógica constante
- Permanente reflexión sobre las necesidades de los otros
- Empatía y socio – afectividad ante las problemáticas del otro (sus pares docentes)
- Incentivación, reconocimiento y fortalecimiento de las formas alternativas de *experienciación* del aprendizaje, de la lengua, de la diversidad multicultural e intercultural.

Saber/es para evaluar el accionar y la intervención:

Este tipo de saberes que se construyen son realizados desde un proceso reflexivo del docente en formación, parte del proceso de separación entre didáctica, método y técnica, lo cual emancipa al docente en formación de sus miedos y de sus propias inseguridades, permite dar atención a intereses de lo particular a lo colectivo, conlleva a que manifiesten:

- Motivación por aprender nuevas formas de experimentar la enseñanza, en donde se refleje que la priorización de los otros es fundamental
- Incentivación de la enseñanza con base en principios máximos de universalidad, donde una didáctica de la autonomía sea potenciadora



para desarrollar una actitud crítica ante el cambio de una educación polarizada por discurso de poder legitimado

- Impulso a la identidad de grupos, donde se defiende que la labor del llamado «practicante» tiene mayor trascendencia si se encauza al otro y los otros.

Saber/es para contrarrestar lo instituido

Éstos son respuesta para potenciar la labor del docente más allá de lo establecido por los formadores docentes, por las normatividades establecidas y por el carácter instituyente que se plantean los docentes en formación para transformar la enseñanza, se encontró que estos saberes permiten en los docentes en formación:

- Rompimiento con el pacto de una educación tradicional bajo el ojo indómito del poder legitimado al interior de las instituciones
- Valora el compromiso de la formación como posibilidad de transformación para el otro y los otros
- Potencia los principios de trascendencia de la labor docente, donde enseñar no es trasmisión sino una forma de vida que resignifica el propio sentido y significado del ser docente.

Saber/es para enfrentar las incertidumbres

Este tipo de saber implica la construcción de formas de pensamiento que conllevan a dar atención a situaciones de la vida cotidiana de los docentes en formación, implican tener presente los factores concomitantes en la práctica, por ello tales saberes buscan que el docente en formación apele al conocimiento:

- Acerca del objeto del problema (aquello que requiere atención antes y durante la práctica)
- De las formas de comunicación asertiva (romper con paradigmas de una comunicación pasiva: emisor – receptor)
- Acerca de la cultura escolar (contexto interno áulico y un acercamiento a la cultura externa a fin de comprenderla).
- Del proyecto de escuela (Plan Escolar de Mejora Continua, Ruta de mejora Escolar, Plan Anual de Intervención, Objetivos planteados por los Comités de Participación Social Escolar)



Saber/es para afrontar mal/estar/es docente(s):

No siempre este tipo de saberes son una respuesta a las necesidades momentáneas, más bien corresponden a aquello que aqueja al docente en formación y cuyos factores determinan su accionar didáctico, por tanto, los *nervios*, *inseguridad*, *miedo al error*, etc. son elementos sustanciales que potencia a este tipo de saberes a ser construidos y se caracterizan por:

- Diseñar alternativas para atención a las diferencias, evitando la homogenización del conocimiento y el carácter endogámico del mismo
- Posibilitar la apertura de nuevas formas de *experienciar* un taller, proyecto o sesión de clase, dejarse sorprender por lo nuevo y que los otros (los alumnos) descubran, investiguen y reflexionen sobre temas de relevancia social.
- Propiciar el reconocimiento de la labor de sus demás compañeros docentes, así como de los estudiantes con quienes presta su práctica, pues los núcleos de identidad interpelan a la construcción de mentalidades, cuerpos y sujetos

Saber/es para el manejo de situación/es y la toma de decisión/es

Este tipo de saber se erige bajo situaciones donde el docente en formación requiere que su accionar didáctico y su intervención sea pensado en los otros, lo contrario a lo que establecen las mal llamadas competencias docentes; el análisis de los relatos de los docentes en formación permitió obtener hallazgos donde el accionar didáctico e intervención implican que tanto el manejo de situación/es y la toma de decisión/es tengan una intención sobre el <ser> y la <existencia de los otros> así como <la sensibilidad sobre su pensar, sentir y actuar>, por lo que los relatos permitieron establecer que el intervenir del docente en formación: *es con el otro, es para el otro, es ante los otros*; por tanto este tipo de saber lleva al docente en formación a retomar y potenciar:

- La mediación, persuasión y el convencimiento como elementos indisolubles del accionar didáctico en la práctica
- La prudencia y templanza como máximas universales que posibiliten desarrollar una intervención sensible ante los otros durante la práctica
- La asertividad, consenso y reflexión como aspectos importantes para abonar en lo preventivo ante situaciones futuras dentro de la práctica



Saber/es para la resolución de conflictos

Este tipo de saber es consecuencia del anterior le posibilitan al docente en formación promover una resolución a los conflictos que se presentan en la vida cotidiana de las escuelas y de los que los estudiantes de la normal en su rol de practicantes son partícipes durante sus jornadas, convivencia, éstos echan mano de su experiencia la cual se conforma con el otro (sus compañeros) y los otros (los estudiantes de primaria), se logran sin el acompañamiento y sin la orientación del formador docente, propiciando:

- Comprensión del problema que se presenta recurriendo a un tipo de didáctica construida previamente, posibilita que el conflicto lleve un sentido de conciliación y se signifique la práctica en vías de buscar la paz para una convivencia armónica, por ello, durante la práctica de enseñanza la didáctica construida será indispensable (autonomía, otredad/alteridad, flexibilidad, etc.) permitirá al docente en formación tomar acción, siempre y cuando no se emplee una didáctica de la heteronomía porque de lo contrario solo se limitará a la instrucción, al control y la práctica adquirirá un sin sentido.

Saber/es para el conocimiento didáctico

Finalmente se encontró que este tipo de saber se construye a partir de que el docente en formación se coloca ante el objeto real de la práctica (los otros – los estudiantes de primaria), implica llevar a cabo una exhaustiva revisión respecto a los procesos en que se desarrolla la práctica (antes, durante y después), por lo que este tipo de saber engloba todos los tipos de saber/es, se encontró desde los testimonios que para tales efectos los docentes en formación conforman un:

- Auto/**estudio** para la práctica (lo realizan entre compañeros docentes en formación)
- Auto/**retroalimentación** en la práctica (lo realizan en solitario y en ocasiones participan los docentes titulares del grupo donde prestan la práctica)
- Auto/**reflexión** desde la práctica (lo realizan comúnmente en sentido personal y a en raras ocasiones (lo comparten con sus demás compañeros docentes en formación)
- Auto/**evaluación** tras la práctica (lo realizan en plenaria entre formadores docentes y docentes en formación, pero cuando trasciende ésta actividad se vuelve un acto social cuando se logra documentar mediante los relatos y se realiza una memoria docente)



b) Acerca de: cuál/es didáctica(s) conforman los docentes en formación para su práctica

Finalmente, para el segundo objetivo particular los **tipos de didácticas conformadas** que se lograron vislumbrar como parte del análisis *de la experiencia de los estudiantes de la BENM* durante su práctica y que son erigidas con base en el propio quehacer dentro de las escuelas frente a la carga de ritos, costumbres, caracteres instituidos e instituyentes fueron las siguientes:

Didáctica de la Otredad / Alteridad

Este tipo de didáctica se caracteriza porque el docente en formación es consciente durante el desarrollo de su práctica que el proceso de construcción de saber/es es dialogado y dialéctico; es decir, que aprende de los otros y el otro aprende de él, pero para ello es fundamental posicionar/se frente a los otros y con los otros, en el lugar de los otros para así también poder comprender su propia práctica.

Esta didáctica de gran observancia e implícita en los testimonios de los docentes en formación tiene la particularidad de ser pensada por los docentes en formación no como posibilidad, sino como una determinante para que los procesos formativos (tanto de los estudiantes de primaria, así como el de los propios docentes en formación) sean retroalimentados por un posicionamiento donde el otro y los otros construyan un encuentro dialogado como comenta Skliar & Larrosa (2009).

Como se analizó, dicho encuentro se posiciona como una posibilidad en la que tanto docentes en formación así como estudiantes de primaria compartan su experiencia previa ante un objeto de conocimiento y sean capaces de deconstruir su propio pensamiento para conformar nuevos saber/es, esto implica una tarea fundamental: escuchar/se, comunicar/se, concientizar/se, sobre todo: colocar/se en el lugar del otro y para los otros, y es en ese exteriorizar/se dónde tiene lugar el encontrar/se con el otro, reconocer/se con los otros y acercarse ante el otro y los otros.

Este tipo de didáctica permite la vinculación entre actores educativos y sus procesos de aprendizaje en términos de alternancia y vigilancia de las particularidad/es que permiten la existencia de identidad/es y mentalidad/es diferentes en la construcción del conocimiento y saber/es, lo anterior constituye parte del currículo vivido como lo manifiesta Gimeno (2007).



Didáctica de la Reflexibilidad / Subjetividad

Para efectos de esta didáctica se concibe el principio donde la reflexibilidad es acto y consecuencia del encuentro pedagógico como lo manifiestan Skliar & Larrosa (2009). La reflexibilidad se asume como principio inherente de la experiencia, forma parte de las condiciones que rodean a los actores en su sentido más amplio, la reflexibilidad se ciñe bajo el principio de que esta debe ser sometida a un examen de auto – análisis sobre la actuación con el otro y los otros.

Por tanto, la didáctica de la reflexibilidad permite que tanto los docentes en formación como los estudiantes de la primaria estén en una constante deconstrucción sobre su cotidianeidad, en el caso de los docentes en formación de la BENM les permite repensar su accionar e intervención de su práctica. Con lo anterior, este tipo de didáctica conlleva a una mejora constante de los hacer/es cotidianos dentro del aula donde prestan su práctica y en el propio entorno escolar, a partir del cual evidenciar al currículum oculto, de aquello que se tiene como instituido comenta Gimeno (2007) y desde la reflexibilidad se pretende romper paradigmas de pensamiento dado por el *ethos* pragmático, ritualizado y normalizado de la costumbre.

En este tenor, se encontró que este tipo de didáctica también se encuentra rodeada de una situación, que, si bien es cierto, pareciere común ante el desconocimiento del otro le exige acudir en búsqueda de ese encuentro: la subjetividad (ibid. ,2009) «que no hay experiencia en general, que no hay experiencia de nadie, que la experiencia es siempre experiencia de alguien... cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio». (p. 16).

Por ello esta didáctica refiere a que la búsqueda de nuevos horizontes en ese otro sea particularmente establecida como propia, el docente en formación «padece su práctica» la vive de tal o cual manera que le permite ser partícipe activo de su propio proceso formativo, lo vive y padece dentro de su contexto que lo extrapola al pensamiento constante de las necesidad/es formativas y educativas de los otros con quienes se relaciona: los estudiantes de primaria.

Didáctica de la Resistencia / Transformación

Este tipo de didáctica emerge del pensamiento de la alternancia de las prácticas institucionalizadas, lo divergente del pensamiento que se opone y resiste al *ethos* del hacer instituido propio de la legitimización del saber por quien/es ejercen el poder (formadores docentes, los docentes



titulares, directivos o autoridades locales) de las escuelas donde se presta la práctica, comenta Giroux (1995) que la resistencia es la respuesta ante la opresión de los actores pedagógicos en términos de lo que se asume como correcto y normalmente aceptado y atiende a los discursos erosionados y desgastados de la modernidad.

A lo anterior de la vida en las escuelas dimos cuenta a través de los testimonios de los docentes en formación y del propio discurso oficial que dichos *discursos erosionados* y desgastados prevalecen vigentes, son el bastión de autoridades nivel federal y que las instituciones establecen y asumen de manera indeliberada como propia: la «calidad» educativa, la «excelencia» educativa, la «mejora» educativa, la propia «transformación» educativa son discursos trivializados que también ejercen poder al otro y los otros.

Este tipo de didáctica se vislumbró con mayor auge cuando el docente en formación a pensar de aquello que le es impuesto por el formador docente o el titular de grupo pretende romper con ese acto de fe educativo y en cambio se arriesga a que su accionar vaya en contra del *ethos* instituido, esta didáctica se asume como constructo contestatario que es la respuesta del otro y los otros sin voz y también de la transformación, que por ésta se asume como aquella práctica que trasciende no por ser «innovadora» sino por recuperar la experiencia de los actores y conformar saber/es para beneficio colectivo, dicha didáctica se convierte a su vez en parte del currículum vivido como manifiesta Gimeno (2007).

Didáctica de la Autonomía / Heteronomía

Este tipo de didáctica constituye una parte fundamental para comprender las relaciones de poder, se encontró que el principio fundamental en las relaciones entre: Formador docente, docente en formación (*el otro*) y estudiantes de primaria (*los otros*), tiene estrecha relación con la legitimación del saber/es y la imposición de éstos por el *ethos* de la cultura escolar. A lo anterior, tal como se analizó en los relatos compartidos por los docentes en formación ellos establecen una relación bajo principios morales del *deber ser* y que son guiados por el *ethos* instituido dentro de las propias relaciones de poder entre el formador docente, la institución (BENM) y la cultura escolar prevaleciente en los espacios donde se presta la práctica (escuelas públicas de Ciudad de México).

Ahora bien, nombré desde el análisis narrativo que existe una **didáctica de la heteronomía** la cual tendrá lugar cuando el docente en formación se asuma (incapaz de tomar una decisión del accionar didáctico que trasgreda la norma instituida), en esta didáctica heterónoma existe



una carga de sentidos que guían y encauzan la práctica para el cumplimiento de dichos fines, de allí que esta **didáctica heterónoma** se conciba como **pasiva, obediente, sumisa**, bajo **imperativos hipotéticos**, donde el docente en formación «debe hacer y accionar de tal manera para «obtener» la «aprobación» del formador docente o del titular» pero resultante de un accionar carente de reflexibilidad sobre los otros.

Luego, establecí con base en los relatos analizados que caso contrario existe una **didáctica de la autonomía** la cual tendrá su razón de ser cuando el docente en formación se asuma bajo un principio de resistencia (capaz de determinar la voluntad de actuar frente a su intervenir didáctico siendo consciente de que será trasgresor del *ethos* pero potencialmente transformador de los objetos y sujetos), en tal caso las decisiones estarán determinadas por la independencia que pueda prevalecer, donde el poder no se transfiere pero se transforma en términos de resistencia.

Por lo anterior se halló que su devenir tiene su comprensión social porque aquí (en la didáctica de la autonomía) a diferencia de la didáctica de resistencia no busca romper con las normatividades establecidas, ésta didáctica autónoma responde a los principios del deber ser moral, cuando el docente en formación es capaz de identificar las *in/tensión/es* dentro de la práctica y puede alejarse de los mercenarios del poder legitimado educativo; siendo así, esta **didáctica autónoma** se caracteriza por ser **libertaria, voluntaria, consciente, activa** bajo **imperativos categóricos**, donde el docente en formación «acciona en consecuencia de las necesidades formativas de los estudiantes en respeto de su dignidad ética aunque diste de los mecanismos impuestos de enseñanza por sus formadores docente».

Didáctica de la Ficción / Simulación

Este tipo de didáctica se concibe desde la perspectiva crítica, donde los docentes en formación se colocan como principales promotores de la reflexión (sobre lo instituido), *auto/reflexión* (sobre sí mismo y su actuar), *co/reflexión* (sobre el accionar con los otros), *inter/reflexión* (sobre su integración con el otro – sus compañeros docentes en formación) e *intra/reflexión* (sobre el accionar para la intervención real desde la enseñanza con los otros – los estudiantes).

En este sentido, se halló una didáctica que en la teoría «**supone**» responder al currículum oficial, pero que en la práctica real «**aparenta**» y «**finge**» dar respuesta a la par que se contradice y carece de sustento epistémico, es cuando encontramos testimonios de los docentes en formación que sugieren que su actuación no ha sido pensada, en sus



relatos enunciaban que: «no habían diseñado una planeación sino que la han copiado de otro de sus compañeros... que diseñaron la preparación de una clase sobre un plan de estudios determinado y que al final les requirieron otro pero no modificaron y con lo que ya tenían así realizaron su práctica».

Esta *didáctica* es **ficticia** y **simulada** porque en realidad no está generando conocimientos en los otros, sino que supone que los construye pero está lejos siquiera de responder mínimamente a las necesidades de los otros, esta es una didáctica de las más delicadas, porque *hace pensar al enseñante que enseña y al estudiante que aprende*, cuando en realidad se trata solamente de un *proceso* «**aparente e ilusorio**» y esto es más común de lo imaginado, porque dicho proceso se instituye y se adopta como parte de las prácticas cotidianas y se instauran en el *ethos* de la cultura escolar.

Por tanto, sostengo que en este tipo de didáctica no se reflexiona la práctica, gobierna la acritica y la teorización del enseñante, solo se centra en representar un proceso aparente e imitar patrones socialmente aceptados, en el trasfondo **existe una colonialeidad del saber y simulación del proceso formativo docente** y del otros, que *lleva implícita el ideal de una supuesta «transformación» que nunca llegará y se esconde, se diluye, se disfraza tras los discursos erosionados y desgastados de la modernidad educativa*, por tanto, hablaríamos de una didáctica del autoengaño.

Conclusiones

Reflexiones sobre: Experiencia Docentes

Toda vez que se realizó este recorrido de análisis desde la narrativa y los relatos expuestos por los docentes en formación, fue necesario construir la categoría que dio lugar al abordaje de dichos relatos, por tanto llegamos a la reflexión de que, la **experiencia**: que *conlleva a* los otros, que **construye en** los otros, que *conforma para* los otros, que *deconstruye desde* los otros, que *interpreta mediante* los otros *permite establecer un principio básico*: ese principio se abordó como «**ex/terioridad**» puesto que posibilitó dar comprensión a lo **ex/terno**, a lo **ex/propiado** de mismidad, a aquello que deja de ser mi propia realidad, pues tal principio posibilita reflejar/*se* y nutrir/*se* de la experiencia de ese otro y ello enriquece la acción formativa del docente desde su práctica y para la práctica.



Por tanto, la investigación permitió argumentar que, **el docente en formación, en el terreno in situ de la adversidad que enfrenta y experiencia en la cotidianeidad de la práctica asume su rol como agente de cambio y de trans/formación**, por ello se asume como constructor de saber/es y conforma a su paso la(s) didáctica(s) que el propio contexto le conmina, no solo de su propia **práctica de enseñanza** sino **como un elemento** que trasciende a construir un carácter **instituyente** para el quehacer reflexivo de su propio accionar para la intervención desde su experiencialidad.

La investigación reparó sobre la importancia de centrar la atención en los procesos formativos de los actores en relación con su experiencia, realizando una crítica fuerte y contundente a las llamadas «competencias docentes», lo anterior permitió colocar el foco en que éstas subliman la experiencia y diluyen el carácter de la alteridad, por tanto se concluyó desde una mirada crítica que **el docente en formación es una invención del sistema educativo dentro del discurso institucionalizado para dar atención a estándares del mercado, procesos de instrucción y adiestramiento para el trabajo, el control de la producción del conocimiento**, es por ello que éste entra en resistencia ante las formas en que se pretende encasillar el accionar didáctica a través de su experiencia (con la finalidad de buscar un discurso contestatario e instituyente).

De la reflexión anterior se concluyó que, es en el conflicto y ante la resistencia en donde los docentes se forman, porque aquello que afecta a su(s) cotidianeidad/es y rompe con la armonía de lo que en el *ethos* y en el *habitus* están <acostumbrados> es motivo de un movimiento formativo: construcción/es *desde* y *para* su práctica, por tanto, **formar/se y educar/se** es poner/se situar/se y saber/se en su justo medio para **comprender** las sensibilidad/es que los ex/puestos tienen para con nosotros, a partir de ello **enmendar el accionar y reparar en la idea de que la educación es un acto de entrega al otro que sí y solo sí resulta de la experiencialidad que se tenga frente al objeto de conocimiento; es mediante el reconocimiento de las diferencias que se comienza desde y para los otros la labor formativa, a pesar de la institucionalidad discursiva punitiva que prevalece en el Sistema Educativo Nacional (SEN).**

Introspecciones sobre: Saber/es Docentes

En este aspecto concluyo que **los saberes son construcciones epistémicas complejas, que tienen lugar en la experiencia del otro con los otros y surgen ante la necesidad de poder nombrar el actuar de**



forma crítica y consciente, por tanto, la didáctica como se analizó es una construcción al igual que los saber/es, éstos se fundan de forma epistémica; es decir que su conocimiento se construye gracias a la experiencia compartida. Con lo anterior permite reflexionar que *las llamadas «competencias docentes» no tienen un alcance real, ni un estado de realidad aplicable en contextos diversos, solo forman parte de un discurso oficializado e instituido, debido a que éstas son estandarizadas y fueron pensadas en contextos muy lejanos a la práctica de enseñanza situada.*

El amplio giro narrativo realizado desde los relatos compartidos por los docentes en formación llevó a considerar que son las **tensión/es** las que mantiene siempre en constante movimiento (ida – vuelta) **la actividad formativa del docente**, pues si no existiese problemas al **qué dar respuesta desde el accionar y la intervención**: la propia **formación** tendría un **sin sentido**, pues *todo se conminaría a simplificar y estandarizar procesos*, razón por la cual las **competencias docentes no tienen sentido alguno** y reivindicó mi postura crítica a éstas durante la investigación, puesto que éstas solo **cosifican y reducen el valor de la experiencia en la formación** y al reducir la esencia del carácter experiencial – humano obstaculizan la **con/formación** de saber/es debido a que su carácter endogámico homogeniza y reproduce soslayando la posibilidad de nuevas formas de experimentar el propio saber .

Otra cuestión que se llevó a la crítica reflexiva fue que: **a falta de retroalimentación oportuna, continua, constante y permanente** por parte del formador **docente hacia el docente en formación para guiar la práctica de enseñanza**, aunado a la incomprendibilidad de agentes ex/ternos que **ex/perimenta** quienes se forman en la enseñanza *son objeto ineludible para repensar/se si el proceso formativo resulta «idóneo, esperado, de excelencia, eficaz, eficiente, efectivo» tal como lo expresan las tan aclamadas por el discurso oficial: «competencias docentes» que cosifican e invisibilizan la construcción de saber/es.*

Finalmente se concluye que **los saber/es van a estar en construcción constate siempre en el terreno del currículum vivido más no en el oficial y en el currículum oculto prevalecerán las prácticas de reproducciónismo y poder** entre formador hacia los docentes en formación; por tanto sostengo que **éstos son saber/es socialmente productivos** los cual/es se **construyen en lo colectivo, desde la práctica y para la práctica, entre el encuentro, reconocimiento y acercamiento** pedagógico entre **el otro y los otros**, y *dichos saber/es* los nombro con el sufijo **(es)** puesto que son **acción, proceso y resultado** de la experiencia, de la **existencia**, de lo **externo** que ocurre en el mundo de los **otros** (estudiantes de primaria con quienes se realiza practica) y se significa



en **el otro** (docente en formación), de aquello que es más que una vivencia, pues **trascienden y rompen** con el *ethos* de las *prácticas*, *conformando así posicionamientos alternos e instituyentes de experimentar la formación, de construir saber/es y con/formar didácticas.*

Consideraciones sobre: Didáctica(s) docentes

A razón de haber realizado un análisis centrado en la experiencia de los docentes en formación desde sus relatos a partir del cual se da cuenta de la conformación de una didáctica a partir de los saberes que se construyen en el entramado de la práctica, es importante concluir a este punto de la investigación que, la **didáctica no es por sí sola un estatuto disciplinar**, por el contrario, **didáctica es un constructo teórico – metodológico inter/disciplinado**; debido a que en ella **intervienen diversas perspectivas para el accionar, que van desde lo: (sociológico, psicológico, antropológico, pedagógico, histórico filosófico.**

Por el contrario, *el análisis narrativo de los relatos que conforman la experiencia de los docentes en formación* nos permitió teorizar sobre la didáctica misma en donde fue posible comprender que: **la didáctica es la construcción reflexiva del accionar dentro de la práctica de enseñanza, de la evaluación, el aprendizaje, puesto que parte de la experiencia la cual tiene lugar mediante el encuentro, acercamiento y reconocimiento pedagógico ante los otros.**

Es por tal motivo importante decir que la investigación posibilitó reflexionar que, el **accionar didáctico lleva implícito una in/tensión: para y desde la práctica de enseñanza** por tanto, dicho accionar **va encaminado a dar atención a las necesidades educativas y formativas de los otros**, se concibió que **la práctica de enseñanza no es por sí sola una reducción a las formas didácticas, sino es la propia didáctica quien se construye con base en las acciones o intervenciones desde la práctica de enseñanza; ésta es el medio y fin por el cual tiene lugar el acto de la formación.**

Al dar cuenta del análisis de los relatos fue posible interpretar/se que, en la práctica del docente en formación existe un elemento que nombré como: **«dispositivo de acción didáctica»**, éste lo pensé como un **mecanismo de sujeción o apertura para la mediación durante la práctica de enseñanza**, en él tiene lugar la **toma de decisión/es** y que son **configuradas a través de la ex/periencia** que el docente en formación a través de su proceso deconstructivo va realizando en la medida en la cual se presentan conflictos que dificultan dar continuidad a su práctica.



Con lo anterior, fue permisible sustentar que es **en el conflicto donde este dispositivo acciona, se detona** y el encargado de realizar dicho accionar será el propio docente en formación, **para afrontar o enfrentar la situación/es problemáticas de la propia práctica de enseñanza en donde se demanda la intervención del docente**; la cuestión aquí es que no es un mecanismo que por sí solo se accione, **es un artificio el cual se construye a partir de las particularidad/es encontradas en el trayecto formativo**, por lo que no será un solo saber construido o una sola didáctica, sino que en pluralidad se construyen varias formas de estos dispositivos.

Por ello advierto en estas consideraciones que: **en la construcción de este dispositivo se genera tensión/es**; el ser (es) aquel que **se forma, se educa, se enseña y se aprende de sí y para los otros** en una situación *tensa*, de *incertidumbre* y de *mal estar*, siendo la **con/formación** de este artifice parte de un proceso, acción y resultado experiencial del docente durante su trayecto.

Es decir, la didáctica, **se piensa, se reflexiona, se interpreta** y se analiza en la forma en cómo se construye más que la manera simplista y reduccionista de aplicarla, pues la aplicación son métodos o técnicas, la concepción de **didáctica** se concluye, como una **correlación epistémica**; es decir: como un **constructo complejo sobre las formas** del pensamiento para la **intervención y acción sobre, para, desde, en, de y por la enseñanza**, que se ciñe y se teje en la **práctica** cotidiana de la **experiencia** con base en la conformación de saber/es.

Para sustentar lo anterior, fue necesario realizar un recorrido por los relatos y experiencia de los docentes en formación, por ello es importante precisar que, son las condiciones contextuales de la **práctica** las cuales dotan el carácter e *in/tensión/es* al **accionar didáctico** como eje central para la consolidación del **intervenir didáctico**, que en principio parten de supuestos pero que en la práctica de enseñanza éstos se convierten en formas de pensamiento **teórico – práctico – reflexivo**.

Un hallazgo que considero importante mencionar en estas aproximaciones finales versa sobre el hecho del **imaginario del docente en formación respecto al proceso de formación en la práctica**, éste (el imaginario del docente en formación) considera que **la exigencia formativa radica en que: planeación es sinónimo de accionar didáctico**; sin embargo, pudimos ver a lo largo del análisis de los testimonios que, **el irreductible de planeación, secuencia o plan de trabajo NO son sinónimos de didáctica** o en este caso, *de didáctica(s)* que parten de un pensar crítico más no basados, clasificados y reducidos en las mal llamadas competencias docentes.



Con lo anterior se reparó en que la didáctica no es inmóvil, no son principios, ni decálogos y ni por lejos establecen prontuarios de acción e intervención, por el contrario, se concluyó que sigue siendo así tarea del docente en formación el llevar a cabo la reflexión sobre su actuación, para nutrir el campo pedagógico y de la didáctica mediante su experiencia, si esta reflexión como comenta Schön (1992) implica romper con los paradigmas establecidos del carácter instituido de las prácticas, se cumple el propósito de que la educación sea repensada y por tanto, rediseñada, no reproductiva y acrítica, encontrando (agregaría yo) ese justo balance entre teoría y práctica el cual se problematizó en su momento a lo largo de la investigación.



Referencias

- Atkinson P, & Coffey A, (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Bazdresch M, (2000), *Vivir la educación. Transformar la práctica*, Guadalajara, Jalisco, Secretaría de Educación del Estado de Jalisco-Textos Educar.
- Bazdresch M, (2006), *La intervención de la práctica educativa*, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós Educador.
- Bolívar A, & Segovia, Domingo. (2006). *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social research. Disponible en Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357> [Fecha de acceso: 13/08/2020].
- Bolívar A, & Porta L, (2010), *La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*. Revista de Educación [en línea]. Año 1, Número 1-2010. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14. ISSN 1853-1326 [Fecha de acceso: 24/02/2019].
- Camillioni A, (2007), *El saber didáctico*, Paidós: Argentina.
- Castellanos J, (2011). *La condición juvenil: opciones metodológicas para la construcción de un objeto de conocimiento*. En Vasco, Eloísa. & Ospina, Héctor (Eds.), *Jóvenes, culturas y poderes*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castoriadis C, (1993), *La institución imaginaria de la sociedad*, en Colombo (coord.), *El imaginario Social*. Altamira y Nordan Comunidad: Montevideo.
- Connelly M, & Clandinin J, (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Díaz Barriga Á, & Inclán C, (2001), *Significados de las reformas educativas*, en *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*, Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (oei), Madrid, disponible en internet: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/educacion/estrado/barriga.doc> [Fecha de acceso: 25/08/2019].
- Díaz Barriga Á, (2009), *Pensar la didáctica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores
- Ducoing P, (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación. La investigación educativa en México 1992-2002*. COMIE. México.
- Ducoing P, & Serrano A, (1996), *La investigación de los maestros. Una aproximación a su estudio*, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, enero-junio.
- Ducoing P, (2013), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: COMIE.
- Ferry G, (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry G, (1997), *Pedagogía de la formación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-UBA.
- Gimeno S, (2007), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Gimeno S, (2003) *El alumno como invención*, Madrid: Ediciones Morata S.L
- Giroux H, (1995), *El posmodernismo y el discurso de la crítica educativa*. En: *De Alba (compilador) Posmodernidad y educación*. México: CESU-UNAM
- Goodson I, (2003). *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.



- Goodson I, (2004). *El estudio de las vidas del profesorado*. En Ivor F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*, Barcelona: Octaedro.
- Knowles G, (2004). *Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia*. En Ivor F. Goodson (ed.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Pujadas J, (2002). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales* (Serie Cuadernos metodológicos 5). Madrid: CIS
- Ricoeur P, (2006). *La vida: Un relato en busca de narrador*. México: Ágora
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), *Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012a), *Programa de estudio: Práctica Profesional Séptimo y Octavo semestres. Licenciatura en educación primaria*, México: SEP–DGESPE. Disponible en Internet: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019), *Acompañamiento curricular para la implementación de los Planes de Estudio 2018*. Disponible en Internet: https://www.cevie-dgespe.com/documentos/PPT_PLANES_2019.pdf [Fecha de acceso: 01/10/2019].
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*, México: SEP. Disponible en Internet: https://www.ses.sep.gob.mxpdfslibro_normales.pdf [Fecha de acceso: 13/01/2019].
- Schön D, (1992), *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid: Paidós/MEC.
- Skliar C. & Larrosa J, (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Colección «Pensar la educación» FLACSO (Área educación). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Zabalza M, (1998), *El practicum en la formación de los maestros*, en María Victoria Sotomayor, Ana Rodríguez Marcos y Estefanía Sanz Lobo (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid: Narcea.



