



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Formarse en la práctica: Voces y relatos de la experiencia formativa de estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

**Omar Isaí Sánchez Santana**

30611870@comunidad.unam.mx

Área temática 07. Prácticas educativas en espacios escolares.

Línea temática: Trayectorias biográficas, narrativas y de formación en prácticas institucionales.

Porcentaje de avance: 65%.

Programa de Posgrado: Pedagogía Doctorado 7° semestre .

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Facultad de Estudios Superiores Aragón UNAM.



### Resumen

El presente tiene como objetivo mostrar un informe parcial sobre los avances logrados hasta el momento de la investigación intitulada “*La didáctica de los docentes en formación de la BENM: Un análisis desde el trayecto de su práctica profesional*”, la cual tiene como objeto dilucidar ¿cómo los docentes en formación construyen una didáctica a partir de los saberes constituidos desde su práctica? Para dar respuesta, el objeto exige realizar un andamiaje teórico–conceptual con rigor metodológico que posibilite llevar a cabo el abordaje al campo. Por ello, aquí se exponen los elementos epistémico–pedagógicos que guían la construcción del objeto a priori a la aplicación de los instrumentos para la obtención del dato empírico.

Tales elementos son relevantes puesto que permiten contrastar el *deber ser* y *lo que es* entre: los aspectos teóricos enseñados en la normal y las situaciones a las que se enfrentan los docentes en formación experimentadas durante su trayecto de práctica; siendo lo anterior un aporte que facilite elementos para el análisis sobre la *con*/formación de una didáctica de la enseñanza.

**Palabras clave:** *Trayecto formativo, Didáctica, Experiencia, Prácticas Educativas.*

## Introducción

El objeto de estudio de la citada investigación versa sobre el trayecto de práctica que los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) viven como parte de su proceso, en función con la construcción de saberes que abonen a la *con/formación* de su propia didáctica ya en los espacios que los preparan para su vida profesional en las escuelas.

El problema central de la investigación reside en la incertidumbre de los docentes en formación para la construcción de una didáctica, donde existe una *desvinculación entre teoría y práctica que prevalece entre: el perfil establecido en el plan 2012 de la LEP y el hacer propio que los docentes en formación de la BENM viven durante su trayecto formativo de práctica profesional.*

Lo anterior es un problema de vital atención, puesto que la didáctica para el docente en formación es necesaria e ineludible para intervenir en los procesos pedagógicos como parte de su hacer formativo en su práctica educativa, según el plan de de formación docente vigente en la BENM enuncia que:

La incorporación de los estudiantes a las escuelas en condiciones similares a los docentes que se encuentran en servicio sentará las bases para considerar a la práctica como un objeto de mejora permanente, de ahí la importancia de los modelos, enfoques para la enseñanza y el aprendizaje, así como de las herramientas teórico-metodológicas (SEP, 2012, p.3).

Decidí delimitar esta investigación a docentes en formación de la LEP de la BENM durante su trayecto de 6° a 8° semestre, la finalidad es realizar un seguimiento y comprender con detenimiento las dimensiones de su cultura escolar, institucional, académica donde se forman, de tal suerte que posibilite la construcción de un panorama complejo que potencie el análisis de su práctica en espacios propios de su hacer formativo (Pérez, 2000; Vezub, 2007).

## Desarrollo

Parto del supuesto de que el proceso de formativo que viven los docentes en formación de la (BENM) se encuentra permeado de experiencias frente a la que éstos se enfrentan para la *con/formación* de una didáctica propia para el ejercicio de la enseñanza, donde se coloca como foco central la desvinculación entre teoría y práctica que prevalece entre: el perfil establecido en el plan 2012 de la LEP y el hacer propio que los docentes en formación viven durante su trayecto formativo de práctica profesional.

Por ello asumo que la didáctica es pieza clave en el proceso de formación docente para su intervención en su quehacer pedagógico (Camillioni, 2007), la didáctica que se logra construir durante el acercamiento con la vida

en las escuelas durante sus jornadas de práctica, considero es una antesala que lo prepara para su ejercicio profesional pedagógico (no solamente en el aula sino como profesional de frontera) y es necesaria para la intervención en situaciones específicas para la **práctica educativa**.

Ésta última se asume como un constructo que *trasciende de una labor en el aula a una praxis social objetiva* e intencional en la cual van a intervenir los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (Belgich, 2008).

La **didáctica** constituye un principio fundamental para promover una interpretación y análisis de la formación docente en acción; es decir, frente a la práctica educativa en situaciones reales propias del aula (Camillioni, 2007) donde se entiende como **la interacción** que se genera entre los elementos concomitantes para facilitar el **proceso de enseñanza- aprendizaje** (Moral, 2010).

La **didáctica** refiere también a un continuo proceso reflexivo sobre el vínculo entre teoría – práctica para la enseñanza, mismo que asume el profesional de la educación como medio para la mejora continua de su práctica (Belgich, 2008); por tal motivo Díaz Barriga (2009) manifiesta que la **didáctica**: “Es una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula [...] es necesariamente, una disciplina central en el proceso de formación docente” (p 53).

En este tenor, Ferry (1991) comenta que, la formación tiene una implicación más encaminada para nombrar y analizar estados de los actores, sus funciones o situaciones prácticas que constituyen su experiencia, por ello entendamos formación como un ejercicio de libre *decisión y convicción* por lo cual el sujeto ha optado por ejercerlo por *voluntad* y con *disposición*. Por lo tanto hablar al de trayecto formativo desde el discurso oficial entenderíamos que:

Los trayectos formativos refieren a una ruta que supone el paso de un estado a otro de mayor formación con base en la experiencia profesional y de vida de cada docente [...] son diversos y no se encuentran totalmente predefinidos [...] son flexibles e implican un proceso de construcción a partir de la biografía personal y profesional de cada docente durante su formación inicial (INEE, 2017, p. 1).

Siendo así la **experiencia** entendida como la narración de sucesos externos que trascienden en la interiorización del actor de la formación, que dejan huella en él y construyen significados propios cuando tiene lugar en contextos y situaciones que conllevan a un uso teórico, práctico y reflexivo de la misma (Skliar & Larrosa, 2009).

Para permear de un sentido metodológico **la narrativa es el** método que sustenta la presente investigación siendo ésta elementalmente imprescindible para dar la voz, porque permite recuperar la experiencia de los sujetos y entreteje la red de significados y permite para la interpretación de los procesos formativos y las prácticas

Gracias a ésta es posible relatar la experiencia de los actores a la luz de su trayecto formativo, permitiendo la observación, el conocimiento de su(s) contexto(s) de desarrollo en sus ámbitos académicos–profesionales como actores sociales educativos, así se rescatan, saber/es y experiencias dentro de sus prácticas (Skliar & Larrosa, 2009).

A continuación me permito traer algunas voces que posibilitan la comprensión del objeto y el problema en función con la experiencia de los docentes en formación durante sus jornadas de práctica, al preguntar ¿qué pensaban respecto a las dinámicas que se gestan durante las jornadas de práctica como parte de su trayecto?:

*“A veces no se relaciona mucho la teoría y la práctica, hay maestros que te dicen cosas diferentes sobre una misma cosa, en la materia de diagnóstico e intervención el maestro nos pide diseñarlo pero, cuando vamos de práctica el maestro que te va acompañando te pide que el diagnóstico sea con un instrumento que él te da y solo lo apliques. Entonces se me hace que no está claro lo que tenemos que hacer”.* (Dcnte\_en\_Formación1\_BENM\_27-03-2019)

*“Pues algunas veces tenemos dudas cuando nos vamos de práctica, puede ser que la maestra de práctica diga: diseñen el diagnóstico y de allí ese va a hacer el problema de intervención. Pero el asesor de trabajo recepcional, me dice: no le tomes atención al diagnóstico, eso no sirve, concéntrate en la planeación y allí haces tú intervención. Entonces como que tienes que luego adecuar el trabajo para uno o el otro maestro”.* (Dcnte\_en\_Formación2\_BENM\_27-03-2019)

*“Una de las dificultades es la planeación, no tenemos claro cómo se diseña, de acuerdo a lo que te dice un maestro o el otro, no tenemos claro cuándo hay que vincular los contenidos con las necesidades de los alumnos... si te quedas así como de que ahora cómo le hago”.* (Dcnte\_en\_Formación3\_BENM\_27-03-2019)

Para interpretar lo anterior dice Sosa (2010): “el trabajo, en tanto práctica educativa, es generador de diversos saberes.” (p. 1), por ello se plantea la diferenciación acerca de los mismos, estableciendo así una vinculación entre saberes y formación los cuales impactan en el desarrollo de la práctica educativa (Belgich, 2008; Moral, 2010). A ello comenta Sosa (2010):

El saber de la acción pretende dar cuenta de las capacidades asociadas a la intervención y la posibilidad concreta de transformar la realidad. Por este motivo, no se expresan en enunciados sino en acciones y están constituidos por habilidades y destrezas. (p. 4).

Con ello se dice que, la configuración de saberes en la práctica no tiene lugar fácticamente, sino es causa y consecuencia también de una serie de construcciones socio – históricas donde éstos se producen (Duque & Loiza, 2017), en este caso al ser la BENM un espacio institucional con diversidad y grupos de poder, los saberes serán concebidos en función de las acciones, las cuales cada formador docente tiene como concepción sobre el “deber ser docente”.

En este tenor, si se lee entre líneas en los testimonios damos cuenta que persiste una incomprensión de hacia dónde se dirige la intención de las prácticas en el trayecto que viven los docentes en formación, pues éstas a desarrollar saberes de acción y en la realidad educativa se requieren más saberes de situación, a decir que:

Los saberes de situación son requeridos para la toma de decisiones en el marco de una acción. Así, el sujeto diagnóstica la situación, evalúa posibilidades de intervenir (Sosa, 2010, p. 6).

A continuación presento los primeros hallazgos hasta este momento, por ello no se entienda como una aseveración total, dado que hasta este punto todavía no es posible hablar de los elementos concretos que conllevan a la *con*/formación de una didáctica.

Los hallazgos versan en dos aspectos fundamentales: el primero reside **las acciones de la formación docente en la construcción de saberes para la enseñanza** y en segundo plano se encuentra **la relación teoría y práctica para el ejercicio de la práctica del docente en formación**.

Para el caso del *primer punto*, tanto los saberes y la concepción sobre las acciones de los formadores docentes determinan la consecución de la práctica educativa del docente en formación; sin duda refleja que el poder legitima discursos en el ejercicio de los saberes en la práctica (Foucault, 2010), siendo éste medio y fin dentro del proceso, de tal suerte que, las acciones del *formador docente* se vislumbran en tres ejes donde éste:

- **Legitima:** Saberes para la práctica del docente en formación, misma que se encuentra condicionada a los fines educativos propuestos en los planes de formación docente.
- **Transfiere:** El poder del discurso sobre el “deber ser” docente, lo reproduce en el ejercicio de su práctica para así conducir esa transferencia de poder a la práctica del docente en formación.
- **Institucionaliza:** Modelos del ser docente, ya sea por tradición o por los fines educativos contruidos por los grupos de poder existentes dentro de la BENM.

Para el *segundo punto* encuentro que, puede entenderse el proceso de formación docente en dos dimensiones: a) como adquisición de saberes para el ejercicio la práctica docente en condiciones reales de trabajo y b) como reflexión teórica de los saberes para la práctica docente; si bien es cierto, están presentes elementos circundantes, considero preceden por dos condiciones del proceso formativo docente:

1. Por las **condiciones existentes en la BENM** en las que son formados los docentes, aquí determinados por una cultura académica – institucional de tensión y resistencia propias de los grupos de poder entre formadores docentes.
2. Por las **condiciones contextuales en que se presenta la práctica**, aquí se circunscriben: los procesos de acompañamiento de los formadores docentes hacia los docentes en formación (conducción, orientación y retroalimentación), así como el contexto áulico y de la disposición del docente titular del grupo donde el docente en formación desempeña su práctica.

Por tal motivo logro identificar tres tipos de relaciones existentes en el proceso de acompañamiento durante las jornadas de práctica y que se asocian directamente con los procesos de formación docente:

### Privilegiar la Práctica sobre la Teoría

Se prescinde de orientaciones teóricas al conocimiento pedagógico y se privilegian pautas procedentes de la tradición y la experiencia.

- Resulta coherente con estos planteamientos un modelo de prácticas reproductivas y acríticas.

### Privilegiar la Teoría sobre la Práctica

Se caracteriza por la aplicación de la teoría a través de diversos procedimientos sin una reflexión crítica sobre la práctica docente y el contexto donde se desarrolla.

- Se hace un reduccionismo de la realidad y se ignora la riqueza y singularidad de la vida en las aulas.

### Interacción Teoría - Práctica

Se acepta la relatividad de toda teoría y la revalorización de la práctica como fuente de conocimiento.

- La teoría se contrasta y matiza en la práctica, y la práctica es orientada, comprendida y resignificada a la luz de la teoría.

### Consideraciones finales

Como conclusiones hasta este momento de la investigación, pienso que los saberes para la conformación de una didáctica de los docentes en formación se construyen con base en un fino entramado de la cultura escolar y en el cual tiene lugar el encuentro con el otro en el entendimiento de una formación intrínseca (Pérez, 2000), encontrado una estrecha relación que concibo como:

- **Cultura institucional y saberes institucionales:** esta relación se edifica desde los haceres cotidianos dentro de la propia BENM, residen tradiciones, ritos, costumbres que desde el *habitus* se interiorizan o se reproducen entre formadores docentes y docentes en formación que subyace de un acto de fe bajo relaciones de poder.
- **Cultura académica y saberes académicos:** Ésta se erige bajo las concepciones de educación entre formadores de docentes, prevalece la pugna por legitimar el deber ser y el saber ser, en este caso en todo lo que se habrá de reflejar durante las jornadas de práctica de los docentes en formación y sus proceder ante las acciones de intervención y situacionales.
- **Cultura experiencial y saberes experienciales:** esta relación conjunta las anteriores y es una de las que considero tiene lugar en las jornadas de práctica y cobra mayor fuerza porque da cuenta de la experiencia de los docentes en formación su proceso en que adquieren conocimiento, producen o reproducen, reconstruyen o transfieren (según su situación) los saberes institucionales – académicos dentro de las escuelas donde realizan su práctica educativa.

Considero en que, potenciar esta legitimación de saberes, tendrá una implicación fuertemente cargada de significados sobre la formación docente en dos sentidos: en la política y dinámica interna de la BENM y de los factores de la política externa que gira en torno a los intereses educativos establecidos por organismos internacionales que esgrimen el deber ser nacional; encontrando tal vez así un justo balance entre teoría y práctica, la pregunta está en el aire *¿para qué y cómo* formar al docente con el propósito de que su intervención en sus prácticas sean contundentemente pedagógicas?

Como reflexión final podríamos pensar en que, la didáctica: es el papel del docente como actor social generador de transformación de las prácticas educativas (Duque & Loaiza, 2017) que, a través de los procesos de enseñanza orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los estudiantes con la *conformación saber colectivo* culturalmente organizado (Camillioni 2007), para que, tanto estudiantes como docentes puedan construir su propio conocimiento en la práctica reflexiva.

## Referencias

- Belgich, H, (2008), *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Rosario Santa Fe-Argentina. Editorial Limusa.
- Camillioni A, (2007), *El saber didáctico*, Paidós: Argentina.
- Díaz Barriga Á, (2009), *Pensar la didáctica*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores
- Ducoing P, (2013), *La Escuela Normal. Una mirada desde el otro*. México: COMIE
- Duque, P & Loaiza, Y (2017) *El contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes*. Revista Plumilla Educativa, Vol. 5 N° 2, 45-75. Manizales: Universidad de Manizales,
- Ferry G, (1991), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Foucault M, (2010), *Arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2017), *Ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Rutas para conformar un trayecto formativo*. Disponible en Internet: <https://local.inee.edu.mx/images/stories/2017/Red7/EntreNotas12.pdf> [Fecha de acceso: 03/10/2018].
- Moral C, (2010) *Teoría y Práctica de la Enseñanza*. Madrid: Piramide.
- Pérez A, (2000), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Barcelona: Morata
- Secretaría de Educación Pública SEP (2012), *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](https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/pp_lepri.pdf) [Fecha de acceso: 18/03/2019].
- Sklar C. & Larrosa J, (2009), *Experiencia y alteridad en educación*. Colección «Pensar la educación» FLACSO (Área educación). Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Sosa R, (2010), *Los saberes del trabajo: la opacidad de su validez social*. Vol. 1 Núm. 27 (2010): Invierno (julio-septiembre) de 2010. Facultad de periodismo y comunicación social. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en Internet:

<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1003> [Fecha de acceso: 05/04/2019].

Vezub L, (2007), *La Formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado [11] Disponible en Internet: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>[Fecha de acceso: 20/09/2019].