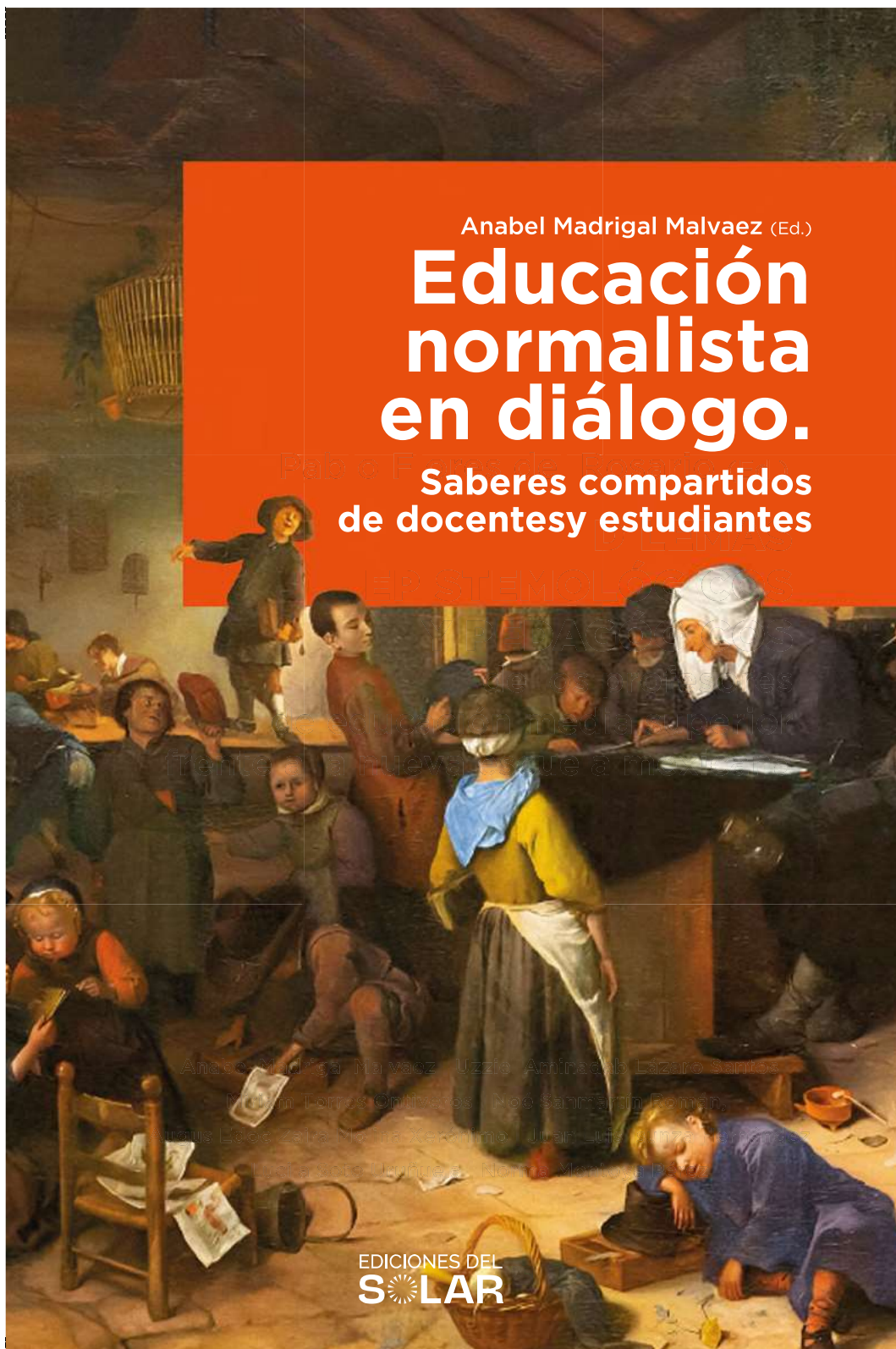




Anabel Madrigal Malvaez (Ed.)

Educación normalista en diálogo.

Saberes compartidos
de docentes y estudiantes

EDICIONES DEL
SOLAR

© Ediciones Del Solar

Primera edición Caracas, 2025

Hecho en la República Bolivariana de Venezuela

Ediciones Del Solar ACSFL.

Correo electrónico edicionesdelsolar@gmail.com

Teléfono (00 58) 212 - 574.50.83

ISBN 978-980-18-6800-2

Depósito legal DC2025001425

Diseño y diagramación: **Musiu Parra** | picantegrafico@gmail.com

Ilustración de portada: A Dame's School de Thomas Webster, 1845. (Óleo sobre caoba).
(Tomado de: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/webster-a-dames-school-n00427>).

Los derechos de esta obra para esta edición son propiedad del editor. Ninguna parte de ella puede ser reproducida o transmitida mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico (incluyendo fotocopiado, grabación o cualquier sistema de recuperación o almacenamiento de información), sin el consentimiento por escrito del editor.

Todas las obras publicadas por estas editoriales son sometidas a la lectura y la evaluación de expertos.

Educación normalista en diálogo.

**Saberes compartidos
de docentesy estudiantes**

Anabel Madrigal Malvaez (Ed.)

Guadalupe Mejía Villalpando | Liliana Zetina Solís
Marlene Cruz de la Cruz | Erika Guadalupe Fernández Armas
Carmen Arenas Gómez | Montserrat Hernández González
Zoe Emiliano Hernández Guzmán | Carla Guadalupe Tirado Hernández
Heri Isai Alvarado Morales | Verónica Aketzali Salazar Valverde

ÍNDICE

6 INTRODUCCIÓN

APARTADO I REFLEXIONES DE LA FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN DESDE LA ASESORÍA DOCENTE

11 CAPÍTULO 1

El reto de la problematización en la formación investigativa de los estudiantes normalistas

Guadalupe Mejía Villalpando

26 CAPÍTULO 2

El portafolio de evidencias: una oportunidad para mostrar la metamorfosis del ser docente

Liliana Zetina Solís

42 CAPÍTULO 3

Potencialidades del enfoque biográfico- narrativo en la investigación educativa de educación norma I

Anabel Madrigal Malvaez

APARTADO II LA NORMAL CONTADA POR SUS ESTUDIANTES: VOCES, VIVENCIAS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN

56 CAPÍTULO 4

Voces que eligen enseñar: Narrativas de la elección profesional del estudiante normalista

Marlene Cruz de la Cruz

70 CAPÍTULO 5

Prácticas profesionales en tránsito desde el sentido del docente en formación

Erika Guadalupe Fernández Armas

82 CAPÍTULO 6

**Volver a casa: experiencias de movilidad
estudiantil con la Normal de Guacarí, Colombia**

Carmen Arenas Gómez

97 CAPÍTULO 7

**La violencia de género que no se nombra: relatos
desde las Escuelas Normales**

Montserrat Hernández González

108 CAPÍTULO 8

**La construcción de masculinidades en la escuela
normal: Una mirada desde sus protagonistas**

Zoe Emiliano Hernández Guzmán

119 CAPÍTULO 9

**Subjetividad docente y prácticas de literacidad en
el marco de la Nueva Escuela Mexicana**

Carla Guadalupe Tirado Hernández

132 CAPÍTULO 10

**Sentidos contruidos por los actores escolares
sobre la inasistencia en la vida cotidiana escolar**

Heri Isai Alvarado Morales

144 CAPÍTULO 11

**Miradas de los docentes en formación ante la
condición de vulnerabilidad escolar: experiencias
y desafíos en la práctica educativa**

Verónica Aketzali Salazar Valverde

6 Introducción

El presente libro, Educación normalista en diálogo. Saberes compartidos de docentes y estudiantes, surge como una apuesta por visibilizar las reflexiones, experiencias y aprendizajes construidos en las Escuelas Normales desde dos perspectivas fundamentales: la de los docentes asesores de trabajos de titulación, la de los estudiantes y egresados que viven en carne propia los desafíos de formarse como educadores. Esta obra colectiva se organiza en dos apartados que dialogan entre sí, y que, al entrelazarse, dan cuenta de una formación docente viva.

De esta manera, en el Apartado I, titulado "Reflexiones de la formación en la investigación desde la asesoría docente", se encontrarán las voces de docentes asesores de titulación de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, quienes desde su experiencia proponen nuevas formas de pensar la investigación educativa en la formación normalista.

En el Capítulo 1, El reto de la problematización en la formación investigativa de los estudiantes normalistas, Guadalupe Mejía Villalpando analiza las dificultades que enfrentan los normalistas al momento de construir problemas de investigación reales y significativos, evidenciando una desconexión entre el discurso institucional y la práctica formativa. La autora subraya la necesidad de fortalecer la enseñanza de la investigación con un enfoque crítico y coherente con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Por otra parte, en el Capítulo 2, El portafolio de evidencias: una oportunidad para mostrar la metamorfosis del ser docente, Liliana Zetina Solís reflexiona sobre este recurso como modalidad de titulación, destacando su potencial para fomentar la evaluación formativa, el pensamiento crítico y la autorreflexión. La autora plantea propuestas para maximizar el valor pedagógico del portafolio y consolidar los aprendizajes esperados en el perfil de egreso. Y para cerrar este apartado, en el Capítulo 3, Potencialidades del enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa de educación normal, Anabel Madrigal Malvaez explora cómo este enfoque permite recuperar las voces y experiencias de los sujetos educativos, ofreciendo una mirada encarnada, situada y transformadora de la formación docente, donde identifica cinco potencialidades clave que lo convierten en una herramienta valiosa para comprender y resignificar la práctica educativa.

Estos primeros diálogos nos conducen al Apartado II, titulado "La Normal contada por sus estudiantes: voces, vivencias y desafíos en la formación", que reúne experiencias de estudiantes y egresados de la Licenciatura en Educación Primaria de la misma institución. Desde distintas perspectivas metodológicas y temáticas, estos capítulos narran cómo se vive, se resignifica el proceso formativo desde dentro.

Iniciando con el Capítulo 4, Voces que eligen enseñar: Narrativas de la elección profesional del estudiante normalista, Marlene Cruz de la Cruz analiza relatos de estudiantes que eligieron la docencia por obligación, influencia familiar o falta de opciones, mostrando cómo estas decisiones impactan su formación emocional y profesional. El estudio revela la importancia de una orientación vocacional oportuna y significativa. Por consiguiente, en el Capítulo 5, Prácticas profesionales en tránsito desde el sentido del docente en formación, Erika Guadalupe Fernández Armas indaga en los sentidos que los estudiantes atribuyen a sus prácticas escolares, revelando tensiones emocionales, falta de acompañamiento, pero también procesos de adaptación y construcción de vínculos. El estudio enfatiza la necesidad de resignificar estos espacios como verdaderos escenarios formativos.

En este sentido, se encontrará en el Capítulo 6, Volver a casa: experiencias de movilidad estudiantil con la Normal de Guacarí, Colombia, donde Carmen Arenas Gómez documenta las vivencias de normalistas mexicanos en un intercambio académico internacional. La autora destaca aprendizajes clave como la apertura intercultural, el fortalecimiento de la identidad profesional y la importancia de promover experiencias globales en la formación inicial. Por otro lado, en el Capítulo 7, La violencia de género que no se nombra: relatos desde las Escuelas Normales, Montserrat Hernández González visibiliza las violencias de género que enfrentan las estudiantes en contextos escolares. A través de un enfoque feminista crítico, se evidencia cómo las estructuras patriarcales se reproducen en el ámbito formativo, haciendo un llamado a transformar la formación docente desde una perspectiva de género. De igual manera, en el Capítulo 8, La construcción de masculinidades en la escuela normal: una mirada desde sus protagonistas, Zoe Emiliano Hernández Guzmán analiza las tensiones que enfrentan los estudiantes varones en espacios tradicionalmente feminizados como la educación básica. A partir de sus testimonios, se muestra cómo las normas de la masculinidad hegemónica afectan sus prácticas y relaciones educativas, proponiendo nuevas formas de vivir y enseñar desde una masculinidad crítica y reflexiva.

8 Además, en el Capítulo 9, Subjetividad docente y prácticas de literacidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, Carla Guadalupe Tirado Hernández examina cómo las creencias, emociones y experiencias del profesorado influyen en la enseñanza de la literacidad. Aunque persisten enfoques tradicionales, también emergen voces que apuestan por una práctica más contextualizada, crítica y transformadora, reconociendo la subjetividad como un eje central del quehacer pedagógico. En este sentido, en el Capítulo 10, Sentidos construidos por los actores escolares sobre la inasistencia en la vida cotidiana escolar, Heri Isai Alvarado Morales analiza, desde el interaccionismo simbólico, los significados que los estudiantes atribuyen a faltar a clases. A través del diálogo cotidiano, se revela cómo la inasistencia es vista por algunos como irrelevante para su éxito escolar, lo cual impacta el rendimiento académico y el trabajo docente. Finalmente, en el Capítulo 11, Miradas de los docentes en formación ante la condición de vulnerabilidad escolar: experiencias y desafíos en la práctica educativa, Verónica Aketzali Salazar Valverde reflexiona sobre cómo los futuros docentes viven y comprenden la vulnerabilidad infantil en contextos de pobreza, abandono y violencia. El capítulo resalta la necesidad de una intervención educativa empática, crítica y comprometida con la justicia social.

En conjunto, esta obra constituye un mosaico de reflexiones profundas y vivencias auténticas que enriquecen el campo de la educación normalista. Las voces aquí reunidas invitan a repensar la formación docente no como un proceso meramente técnico, sino como una experiencia vital y en constante diálogo con los desafíos del presente, que te invitamos a leer y entablar este diálogo necesario con nosotros.

APARTADO I

**Reflexiones de la formación en la investigación
desde la asesoría docente**

CAPÍTULO 1

El reto de la problematización en la formación investigativa de los estudiantes normalistas

Guadalupe Mejía Villalpando¹

Introducción

En el contexto actual de la formación docente en México, la habilidad para investigar representa un rasgo esencial en el perfil de egreso de los estudiantes normalistas, este conjunto de características que configuran a un docente enuncia como una de ellas, la habilidad para indagar, analizar y proponer soluciones en el ámbito educativo también implica el dominio de herramientas metodológicas, una actitud reflexiva y crítica frente a la práctica educativa. En este sentido, el futuro docente debe ser capaz de utilizar los recursos de la investigación educativa para enriquecer sus tareas en el aula e institución, evidenciando el interés por la generación de conocimiento desde su experiencia profesional.

Sin embargo, diferentes estudios han señalado una brecha preocupante entre lo que se plantea en el discurso de la formación normalista y lo que realmente ocurre en las aulas respecto al desarrollo de habilidades investigativas, en el caso de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA) esta distancia se manifiesta cuando los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria comienzan a desarrollar los proyectos que serán insumo para el proceso de titulación, ya sea mediante la modalidad de tesis de investigación, informe de prácticas profesionales o el portafolio de evidencias. Para fines de este estudio se retoman las dos primeras modalidades, al ser construcciones académicas que requieren del ejercicio de problematización, donde los estudiantes enfrentan dificultades para observar de manera crítica el entorno escolar donde desarrollan sus prácticas profesionales, así mismo enfrentan confusión para identificar problemas relevantes y por tanto traducir esas inquietudes en preguntas de investigación.

¹Pedagogo A de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

12 Esta dificultad también se denota en la tendencia a elegir temas “seguros”, que ya se han trabajado o bien son del dominio del asesor, entre los más abordados los referentes a: problemas de alguna disciplina, autorregulación emocional o bajo rendimiento académico, esto sin reflexionar sobre las causas subyacentes, las interrelaciones, las consecuencias o la complejidad del fenómeno educativo, cierto es que al tener una lectura de la realidad parcial encarece las opciones de mirar más allá de lo evidente y encontrar problemas en la complejidad de la escuela. Así se manifiesta entonces la dificultad de develar problemas de la práctica y de formular preguntas auténticas que guíen una investigación. Esta situación no solo limita la formación de los estudiantes normalistas, también diluye el sentido transformador de la investigación en la práctica docente.

Este fenómeno cobra sentido en las palabras de Pérez (2015), quien sostiene que los problemas educativos no emergen de forma espontánea, sino que deben ser descubiertos a través de un proceso crítico de observación, reflexión y conceptualización. Sin embargo, este proceso resulta difícil si la enseñanza de la investigación carece de elementos didácticos, del sentido dialógico y del vínculo con la práctica docente. Incidiendo en que los estudiantes normalistas perciban la investigación como una actividad fragmentada, compleja y poco vinculada con su práctica docente.

De aquí la necesidad de estudiar la problematización como un elemento clave para analizar la formación de los estudiantes normalistas en las tareas investigativas desde una perspectiva crítica y relacionada con la práctica, con el fin de verificar la concordancia con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual propone como líneas centrales la reflexión, la transformación social y la formación de ciudadanos críticos. Por lo tanto, se vuelve indispensable revisar las estrategias pedagógicas que se implantan en las Escuelas Normales, resignificar el rol del docente- asesor como mediador del pensamiento crítico y crear propuestas que fortalezcan la problematización como base de la práctica investigativa. Este estudio busca ofrecer ideas para mejorar la enseñanza de la investigación como una práctica reflexiva, crítica y transformadora.

De este modo, el objetivo de este estudio es analizar las percepciones y dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas en la construcción de la problematización del objeto de estudio. Para ello, se adoptó un enfoque cualitativo con diseño descriptivo – interpretativo, mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los estudiantes quienes recientemente comenzaron su documento de titulación.

El análisis a través de un sistema categorial permitió identificar categorías emergentes vinculadas a la comprensión de la problematización, las dificultades para formular problemas, plantear preguntas de investigación y las carencias en la formación docente. Entre los hallazgos destaca la dificultad para identificar un problema en el contexto educativo, definir el problema y traducir a una pregunta de investigación, el reconocimiento parcial del concepto y estructura de la problematización. Finalmente, aunque todos han sido participantes en los cursos de la investigación que están señalados en la malla curricular del Plan de Estudios (2022), manifiestan no poseer los elementos necesarios para actividades investigativas en situaciones reales.

La observación y la curiosidad como motores de la problematización

Toda investigación parte de una inquietud, de una mirada que se detiene ante lo cotidiano, de observar y cuestionar lo que parece obvio, por ello, la observación y la chispa de la curiosidad son la dupla perfecta porque constituyen el punto de partida del proceso de problematización Zemelman (2009), afirma que el extrañamiento frente a lo que se vive cotidianamente activa la pregunta, y en esa apertura comienza la problematización. Así, la observación crítica y la curiosidad no solo abren el camino hacia el pensamiento investigativo, sino transforman la experiencia en conocimiento y acción educativa.

La observación es una técnica fundamental en el proceso investigativo, ya que permite conocer, entender y analizar fenómenos de manera directa, en este sentido Díaz, (2010, p. 6) explica que “la observación permite captar lo espontáneo de los comportamientos, descubrir lo que no se dice y comprender lo que no se pregunta; por ello es clave en los procesos investigativos cualitativos.” Gracias a esta capacidad de captar lo no dicho y lo desapercibido el investigador tiene la posibilidad de comprender el contexto, reconocer dinámicas, relaciones y significados que muchas veces escapan en los discursos formales.

Esta actividad introspectiva y retrospectiva que realiza el investigador, el autor Zemelman (2009), la describe como el inicio del pensamiento epistémico, que se da cuando el sujeto comienza a observar con distancia crítica su experiencia, dejando de ver la realidad como algo natural o dado. Esta toma de distancia no implica una desconexión, es más bien mirar la experiencia desde nuevas perspectivas y cuestionar lo que parecía incuestionable. Ahí es donde nace la problematización, cuando el investigador reconoce que su entorno está influenciado por

- 14** factores históricos, sociales y culturales que pueden ser entendidos, interpretados y transformados mediante la investigación.

Junto con la observación, la curiosidad desafía y desestabiliza los saberes del investigador lo que coadyuba a identificar inconsistencias o fenómenos que merecen ser investigados y al colocarse los lentes del descubrimiento le permite encontrar contradicciones o situaciones que necesitan ser comprendidas más allá de lo superficial. Bilbeny (2015) afirma que la curiosidad tiene un carácter transformador, pues aleja al sujeto de la ignorancia, permite cuestionar creencias infundadas y promueve la revisión de conocimientos que han quedado obsoletos, dando lugar a preguntas que abren la puerta a nuevos mundos.

En este orden de ideas, la curiosidad merece reconocerse como una habilidad innata del ser humano, la capacidad de asombro, el deseo de indagar y conocer sobre su entorno son premisas que no pueden estar mediadas por el control o el deseo de aprender de forma inquisitiva, debe nacer del interés genuino por aprender y maravillarse ante lo conocido como lo harían los niños que observan el mundo por primera vez. En la investigación educativa, esta curiosidad da origen a preguntas que dan sentido, dirección y propósito al trabajo investigativo.

Estas habilidades: la observación y la curiosidad son particularmente valiosas en la investigación porque permiten al investigador acercarse a la realidad escolar para detectar patrones, comportamientos y situaciones que ante la normalidad pueden pasar desapercibidos. En resumen, la problematización surge cuando el investigador deja de aceptar la realidad como algo dado y empieza a mirarla con ojos críticos, reconociendo que todo lo que ocurre en el aula es producto de relaciones históricas, sociales y culturales que pueden ser transformadas.

Problematizar la práctica: sentido, función y alcances en la formación docente

En la educación, cuestionar la práctica no solo es identificar dificultades o registrar hechos aislados, se trata de asumir una postura crítica frente a la realidad escolar, reconociéndola como un constructo histórico, social y cultural capaz de ser transformado, esta idea Zemelman (2009) la concibe como la ruptura con lo evidente, lo que permite al investigador interrogar su contexto, reconocer tensiones, replantear certezas y construir significados más profundos a partir de su propia experiencia formativa. Por lo tanto, problematizar se convierte en una herramienta para que el estudiante normalista no solo describa lo que ocurre en el aula, sino que sea capaz de comprender por qué

ocurre, cómo ocurre y qué posibilidades existen para transformarlo desde la investigación.

Problematizar desde la postura de Sánchez Puentes (1993), es entendido como el saber-hacer, se define como un proceso creativo en el que investigador con sus saberes conceptuales y metodológicos transforma una situación observada en un objeto de estudio, mientras que el problema de investigación consiste en decir clara y consistentemente lo que se va a investigar, en conjunto el proceso y producto dan origen a la producción científica. Es así como el acto de problematizar es más que elegir un tema de investigación: es un ejercicio que transforma la escuela en un objeto de conocimiento.

En la formación de los estudiantes normalistas, aprender a problematizar no debe reducirse solo encontrar un tema de investigación, sino empezar un camino donde la duda y la incertidumbre sean el punto de partida para comprender la realidad educativa. Torres (2013) señala que problematizar comienza cuando el investigador reconoce que no tiene todas las respuestas, se interroga a sí mismo y se abre a nuevas formas de interpretar lo que vive y observa. Esto implica dejar atrás las explicaciones fáciles y adentrarse en la complejidad de la práctica docente, porque problematizar no es espontáneo, es donde el investigador va uniendo datos, intuiciones, experiencias, teorías y conocimientos prácticos, hasta que encuentra un problema que merece ser investigado.

Este proceso también requiere cambiar la forma de mirar la práctica, observándola con distancia crítica, reconociendo que lo que ocurre en la escuela no es casual, este transitar del sentido común hacia un pensamiento epistémico es el primer paso para construir de manera reflexiva un entramado de ideas. Con relación a lo anterior, Vergara en el texto “La problematización como trama para construir el problema de investigación”, manifiesta que ese entramado se configura a través de distintas etapas; exploración, definición, delimitación y argumentación, todas mediadas por la capacidad de observar con profundidad y de construir sentido desde lo vivido. Así problematizar en la formación docente es más que formular una pregunta de investigación, es un acto de conciencia crítica que transforma la manera en que se habita y se interpreta el espacio educativo.

Desde esta perspectiva, problematizar es unir la experiencia con el pensamiento del investigador, lo que implica un razonamiento crítico y solo cuando se reconoce la complejidad de la escuela es posible construir problemas de investigación que ayuden a transformar la práctica docente.

- 16 Finalmente, problematizar también es narrar lo que se observa, lo que inquieta, lo que falta por comprender, por esta razón Sánchez Puentes (1993) explica que la problematización implica: diseñar deliberadamente el problema de investigación a partir de una actitud creativa y reflexiva, no se trata solo de identificar un problema, sino de transformar intuiciones y vacíos en interrogantes claros, pertinentes y operacionalizables.

Y propone una secuencia para enseñar a problematizar; rescatar las intuiciones originarias mediante lluvia de ideas, describir situaciones problemáticas: identificar carencias, necesidades, establecer relaciones entre problemas y priorizar el problema central, construir líneas temáticas o núcleos del problema, mapear la topografía de problemas (resueltos, pendientes, mal planteados) y formular el planteamiento formal del problema.

El papel del docente – asesor en la orientación hacia la problematización

El acompañamiento del docente - asesor al estudiante normalista en el proceso de investigación juega un papel crucial para problematizar, ya que se requiere de un guía que domine los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, que promueva una actitud de cuestionamiento y transformación frente a la escuela, por tal motivo, el docente- asesor debe actuar como mediador entre la experiencia del estudiante y los marcos de comprensión que le permiten reinterpretar para identificar problemas. Desde esta posición, el docente - asesor no ofrece respuestas, sino que incentiva el cuestionamiento y la observación para que el estudiante construya el objeto de estudio.

Morillo (2009) argumenta que el docente - asesor debe favorecer la reflexión crítica, la autonomía intelectual y la capacidad de argumentación, reconociendo al estudiante como sujeto activo en su propio proceso formativo, lo cual implica dejar a un lado las prácticas centradas en la “corrección” para dar paso a un acompañamiento más cercano, situado y colaborativo. Entonces el docente- asesor ofrece experiencias que le permitan a los estudiantes transformar una mirada técnica en una comprensión crítica, donde asume una postura de co- investigador, capaz de guiar, escuchar y orientar sin invalidar la experiencia del estudiante.

A partir de una mirada dialógica y flexible, el docente-asesor no debe actuar como transmisor de un saber acabado, sino como un movilizador del pensamiento, su función es invitar al cuestionamiento y al diálogo crítico para aperturar el camino a los estudiantes que

les permitan analizar y visibilizar su propio objeto de estudio. Con respecto a ello, (Razo, 2011, p.42) alude que “quizá la función más importante del maestro que asesora o dirige una tesis es saber encauzar los esfuerzos iniciales del estudiante para que encuentre una temática de investigación que le lleve al éxito.”

Por esta razón, la escucha atenta es importante porque permite captar aquellas dudas o necesidades que el estudiante a veces no logra expresar con claridad, sino que también es una forma de demostrar interés por su proceso. De esta forma, se dará orientación en la búsqueda de algún tema especial que le interese investigar. En suma, el acompañamiento del proceso investigativo en la formación docente requiere de un asesor comprometido con la formación integral, que comprenda la investigación no solo como método, sino como experiencia formativa que transforma tanto al investigador como al objeto de estudio.

Por tanto, se espera que el asesor investigativo:

- Sea un facilitador del pensamiento, más que un transmisor de contenidos.
- Respete los tiempos y procesos del estudiante, comprendiendo que investigar es un camino no lineal.
- Promueva la lectura crítica, la escritura reflexiva y el diálogo argumentado.
- Acompañe desde una perspectiva ética y humanista, reconociendo la subjetividad del aprendiz.

Turpo-Gebera, et al., (2020) reafirma que en la formación normalista el docente-asesor desempeña un papel importante, pues su tarea es guiar a los estudiantes hacia una mirada crítica de su propia práctica, uniendo experiencias con ideas para desencadenar la problematización, significa que no solo será transmisor de contenidos o técnicas, su función es crear un entorno donde los estudiantes aprendan a observar la escuela con atención y curiosidad. Diseñar espacios que permitan a los estudiantes construir preguntas desde su realidad, crear puentes entre la experiencia y el conocimiento, a través de tutorías y charlas, donde el docente-asesor acompaña al estudiante en el cambio del sentido común al pensamiento crítico. Asimismo, se resaltan que el acompañamiento debe estimular la curiosidad, propiciar el diálogo constante y generar confianza, aspectos fundamentales para que el estudiante pueda enfrentar con seguridad los desafíos del proceso investigativo.

18 **Diseño metodológico**

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo-interpretativo, se trata de un estudio que busca no solo describir un fenómeno, sino comprender sus causas y por qué ocurre. Este enfoque permite ir más allá de una mirada superficial, ya que intenta establecer relaciones entre conceptos clave que dan sentido al análisis, este tenor la intención fue analizar las percepciones y dificultades que enfrentan los estudiantes normalistas de sexto semestre en torno al proceso de problematización. A partir de ello, se pretende identificar las condiciones bajo las cuales este proceso se manifiesta, comprender sus causas y clarificar cómo interactúan los distintos factores implicados en dicho desarrollo.

Arias (2012) definió el muestreo como “un proceso en el que se conoce la probabilidad que tiene cada elemento de integrar la muestra” (p. 83). Por ello el tipo de muestreo que se utilizó para elegir la muestra de esta investigación es de tipo no probabilístico por conveniencia, dado que está formada por estudiantes y docentes a los que el investigador tiene acceso. La muestra estuvo conformada por 20 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan. Esto permitió observar de manera situada cómo se enfrentan a la tarea de identificar, delimitar y construir un problema educativo a partir de su experiencia en las escuelas de donde desarrollan sus practica profesionales.

Las técnicas y procedimientos para la recolección de datos son diversos y desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del proceso investigativo. En este estudio, se diseñó un instrumento específico con el propósito de facilitar el trabajo de campo y recopilar información pertinente para el análisis de la problemática abordada: entrevista semiestructurada, orientadas a recuperar las voces y reflexiones de las estudiantes sobre su proceso investigativo para identificar cómo se materializa o se dificulta la construcción de la problematización.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante un sistema categorial, que permitió identificar categorías emergentes relacionadas con la comprensión de la problematización, las dificultades para formular preguntas de investigación y las limitaciones metodológicas en la formación inicial. Durante todo el proceso se atendieron los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa, garantizando la confidencialidad de la información y se resguardó la identidad de las participantes mediante la codificación.

Definición conceptual y operacional del constructo

Una etapa fundamental en el diseño de instrumentos de investigación es la definición del constructo, entendido como un concepto abstracto que se busca observar y analizar en un contexto específico. Para su adecuada delimitación, es necesario establecer dimensiones subyacentes que lo estructuren conceptualmente. En este caso, la variable central es la problematización, la cual se concibe como una estrategia clave que actúa como puente entre la realidad y la perspectiva del investigador, revelando aspectos ambiguos, desconocidos o intrincados de un contexto (Pérez M., 2015). Su función es proporcionar claridad, exactitud y certeza al abordar una situación específica. Este proceso implica un esfuerzo intelectual complejo para delimitar progresivamente el foco de interés. Según Sánchez Puentes (1993), la problematización se estructura como una red conceptual que el investigador teje con base en un marco teórico. Se distingue por tres etapas: una fase inicial de crisis y cuestionamiento, la definición del objeto de estudio y la construcción paulatina del problema de investigación.

Análisis y sistematización

La construcción de este apartado recupera el análisis de bibliografía relacionada con el objeto de estudio y el trabajo de campo, mediante el cual se estableció contacto directo con estudiantes de sexto semestre de la ENRA para la aplicación de las entrevistas, mismas que fueron transcritas, analizadas y posteriormente organizadas conforme al sistema categorial diseñado. Este sistema, cuyo nombre refleja su propósito analítico, permitió estructurar la información recopilada durante todo el proceso, con énfasis en la información obtenida en campo.

Cabe destacar que este sistema categorial constituye la base de este apartado, ya que a partir de él se realizó la triangulación de la información, integrando las voces de los participantes, los documentos analizados y el marco teórico de referencia, para alcanzar una comprensión más profunda y fundamentada del fenómeno. A través de la voz de los sujetos se identificaron comprensiones iniciales sobre la problematización, así como las dificultades que enfrentan al formular un problema de investigación y las condiciones formativas que inciden en este proceso.

Trazos de la problematización en la formación docente: voces y desafíos

Enseñar a problematizar a los estudiantes normalistas es fundamental porque les permite desarrollar habilidades investigativas necesarias para enfrentar los retos educativos, este desarrollo no puede restringirse a solo ver problemas, sino visibilizar las causas y construir preguntas que impulsen el cambio en el contexto y practica educativa.

Teniendo en consideración esta idea, uno de los planteamientos expuestos a los estudiantes normalistas fue el cómo se entendía el concepto de problematización en el contexto de investigación, sus respuestas reflejan una comprensión general pertinente del concepto de problematización, la mayoría de ellos coincide en que problematizar implica: identificar un problema, observar el entorno, analizar y cuestionar una situación, este procesos es identificado como un paso previo para estructurar una investigación.

Una de las ideas más recurrentes entre los estudiantes es la de cuestionar una realidad educativa, lo cual denota un entendimiento crítico del entorno escolar, algunas expresiones que lo reflejan son:

- “es observar una situación y describirlo” (E4-entrev)
- “es el apartado donde explicas el problema” (E7- entrev)
- “analizar un problema que hay en mi grupo de prácticas y eso estudias” (E15- entrev)
- “es lo primero que se debe hacer para empezar con la tesis” (E8- entrev)

En lo general las respuestas refieren qué es necesario comprender las causas y relaciones que lo originan sin embargo expresan dificultad para encontrar causas subyacentes a los fenómenos, así lo expresan:

“en la problematización se escriben las causas y consecuencias que hay del problema, lo difícil es encontrar las causas” (E10- entrev).

Estas voces demuestran que los estudiantes normalistas poseen una noción incipiente pero organizada de lo que es e implica problematizar situándola como un proceso que da sentido a la investigación. Esta percepción es coherente con el planteamiento de (Pérez M., 2015), como estrategia que permite mediar entre la realidad y el pensamiento del observador o investigador y consiste en hacer visibles las circunstancias (inciertas, desconocidas y complejas). Posteriormente se cuestionó sobre la importancia que tiene la problematización en el desarrollo de un proyecto investigativo, encontrando un consenso claro entre los participantes: la problematización es concebida como un componente esencial el de desarrollo de una investigación, la ma-

yoría coincide en que si la tesis de investigación informe de prácticas profesional posee una problematización correcta se otorga claridad, dirección y coherencia al proceso investigativo. Entre las ideas más destacadas, los estudiantes mencionan que:

- “Da claridad y sentido a la investigación”. (E12- entrev)
- “Si no se problematiza bien, la investigación se pierde”. (E19- entrev)
- “Porque si no tengo bien claro el problema no puedo hacer lo demás” (E20- entrev)

Estas expresiones muestran que los estudiantes valoran la problematización como un paso necesario para comprender la realidad educativa desde una mirada crítica, no obstante, se requiere profundizar en como impacta en el desarrollo de la investigación. Como lo señala Hernández (2014), un problema bien formulado orienta adecuadamente los objetivos, las preguntas, la metodología y la interpretación de resultados. La problematización no es solo el punto de partida, sino el eje articulador de todo el proceso investigativo.

Otro de los elementos fue dialogar sobre su experiencia con relación a la orientación sobre cómo problematizar un objeto de estudio, las respuestas obtenidas afirman que han recibido algún tipo de orientación, principalmente a través del curso de herramientas básicas para la investigación o asesorías específicas. Entre las experiencias compartidas destacan los siguientes elementos:

- “Sí, en el curso de herramientas para la investigación”. (E13- entrev)
- “En el curso de herramientas, pero faltó más práctica y seguimiento”. (E5- entrev)

Estas respuestas reflejan una realidad común en la formación docente, aunque hay una orientación, muchas veces se percibe como limitada o insuficiente para lograr comprender el proceso de problematización y por supuesto los momentos del proceso de la investigación. Estas aportaciones invitan al docente- asesor a impartir contenidos teóricos e implementar estrategias que les permitan a los estudiantes vincularlo con la práctica docente.

Esta condición no puede quedarse en el tintero, Torres (2013) sostiene que la investigación debe entenderse como un espacio donde se aprende y se construye conocimiento en conjunto, donde no se trata de dejar todo el trabajo a los estudiantes, sino de la participación activa en una actividad social para aprender a investigar mientras investigan, mediante la práctica, la colaboración y la reflexión. Este proceso parte

22 de lo que cada persona puede hacer, sin exigir que ya tengan una lógica científica, sino valorando su forma de pensar desde su propio contexto.

Por lo tanto, el acompañamiento y el diseño de experiencias de aprendizaje son fundamentales para el desarrollo de habilidades investigativas, así lo argumenta Feuerstein et al (2006) donde señala que los docentes deben crear experiencias de aprendizaje donde, a través de la interacción, los estudiantes desarrollen formas de pensar y en contraste con lo que establece (Furman, 2016, p. 37) “Esas experiencias deberán confrontarlas con evidencias y puntos de vista diferentes a los propios, desafiarlos a encontrar nuevas explicaciones y, en suma, ofrecerles múltiples oportunidades de hacer explícitas sus ideas”, entonces la problematización debe concebirse como un proceso continuo, transversal y articulado con otras asignaturas y experiencias de práctica, no como un contenido aislado.

Las respuestas de los estudiantes evidencian que la calidad y profundidad de la orientación recibida depende en gran medida del docente- asesor que la imparte, lo que destaca la importancia de contar con un perfil actualizado en investigación educativa y dominio de estrategias didácticas para promover el pensamiento crítico y reflexivo.

Estas ideas vienen acompañadas con lo analizado en las dificultades que enfrentan para realizar la problematización y plantear preguntas de investigación, expresan complicaciones conceptuales, metodológicas y prácticas al momento de realizar este primer acercamiento. Las barreras identificadas se agrupan en tres ejes: a) la delimitación del problema, la mayoría de los estudiantes mencionan que les es difícil enfocar adecuadamente el objeto de estudio y que tienen a elegir problemas amplios, b) la redacción de preguntas, reconocen que es complejo convertir una idea en una pregunta clara, precisa y viable, evidenciando la dificultad de transitar de lo empírico a lo conceptual y c) la justificación y argumentación del problema, algunos estudiantes expresan lo engorroso que es sustentar la relevancia del problema por el escaso dominio de referentes teóricos, así lo revelan en sus expresiones:

- “Delimitar y justificar” (E11- entrev)
- “Convertir una idea en una pregunta que no se conteste tan fácil y diga lo que quiero investigar” (E16- entrev)
- “Me cuesta centrarme en lo importante” (E 8- entrev)

Estos testimonios exponen la ausencia de estrategias consolidadas para enfrentar este proceso con autonomía y seguridad, también muestra una tensión entre lo que los estudiantes perciben en el contexto

escolar y lo que logran traducir en términos investigativos. La falta de una estructura clara para delimitar, justificar y transformar una inquietud en pregunta de investigación puede generar frustración, desinterés o rigidez en el trabajo de los estudiantes, especialmente si no cuentan con el acompañamiento adecuado.

A manera de cierre

Para desarrollar habilidades investigativas en la formación docente, es fundamental la forma en que se introduce a los estudiantes al proceso de problematización. Este proceso articula todo el proyecto de investigación, ya que en él el investigador despliega sus capacidades para dar sentido al problema. En este camino, el docente-asesor juega un papel clave, no como un observador externo, sino como co-investigador y guía que acompaña, modera y enriquece los saberes y experiencias del estudiante.

El análisis de los hallazgos permite confirmar que las habilidades investigativas en los estudiantes de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan se encuentran en construcción, pero con deficiencias estructurales que limitan el sentido formativo de la experiencia investigativa. Las dificultades para delimitar, justificar y formular problemas de investigación no solo responden a aspectos individuales, sino a condiciones institucionales, pedagógicas y curriculares que impiden una apropiación crítica del quehacer investigativo.

Aunque la mayoría de los estudiantes ha recibido formación en investigación, esta ha sido mayormente teórica, con escasa vinculación al análisis del contexto real, en este escenario, la problematización no se comprende como una postura crítica ante la realidad, sino como un trámite académico más, lo que afecta la pertinencia y profundidad de los documentos académicos.

Sin embargo, también se revela un potencial formativo importante: los estudiantes expresan interés por la indagación, reconocen la relevancia del pensamiento crítico y muestran disposición para cuestionar la realidad escolar. Este potencial puede ser catalizador mediante estrategias pedagógicas que privilegien el vínculo entre teoría y práctica, la reflexión situada y el acompañamiento metodológico, permitiendo así que la investigación deje de ser una obligación para convertirse en una herramienta transformadora de la práctica docente.

24 Bibliografía

- Arias, F.G.** (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Bilbeny, N.** (2015). *La curiosidad como motor de la investigación*. Humanidades e investigación científica: una propuesta necesaria, 71-86.
- Díaz, LC.** (2010). *La observación*. Recuperado de: https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf
- Feuerstein, R., Feuerstein, RS, Falik, L., & Rand, Y.** (2006). *Creación y mejora de la modificabilidad cognitiva: El Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein, Parte I Fundamentos teóricos y conceptuales*. Publicaciones ICELP.
- Furman, M.** (2016). *Educación mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico*. XI Foro Latinoamericano de Educación: <https://core.ac.uk/download/pdf/143615077.pdf>
- Hernández, R.** (2014). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw Hill México.
- Morillo, M. C.** (2009). *Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos*. Educere ISSN: 1316-4910. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004>
- Pérez M., E. C.** (2015). *Textos de orientación 2; la problematización desde la erotética*. México: Subsecretaría de Educación Normal.
- Razo, C. M.** (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*.
- Sánchez Puentes, R.,** 1993. *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación*. Perfiles Educativos, ISSUE.
- Torres, D.** (2013). *Pedagogía de la investigación: Problematización de la Enseñanza-Aprendizaje*. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanidades, Filosofía y Artes; UNAM*.

Turpo-Gebera, O., Quispe, P. M., Paz, L. C., & Gonzales-Miñán, M. (2020). *La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046215876>

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría: En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. 2a ed. México: Instituto Politécnico Nacional.

26 **CAPÍTULO 2**

El portafolio de evidencias: una oportunidad para mostrar la metamorfosis del ser docente

Liliana Zetina Solís²

“Los portafolios, son los museos de nuestro trabajo y nuestro pensamiento, en los que se exhiben nuestros éxitos, experimentos y sueños...”
(Martin-Kniep, 2001, p. 17).

Introducción

*-Mtra., usted que me recomienda tesis o informe de práctica.
-Dicen que para el portafolio de evidencias necesitamos todos los trabajos que hemos hecho en los diferentes cursos hasta el momento.
-Me iré por informe, porque la tesis se me hace muy difícil y en el portafolio no estoy segura de qué cosas piden, y no tengo todos los trabajos que hemos realizado en la carrera.*

Estos, son algunos de los principales comentarios que emiten los estudiantes que se encuentran cursando el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, también fueron algunas de las inquietudes que me acompañaron en los últimos periodos de mi transitar antes de egresar de la Escuela Normal. Puedo decir que la incertidumbre y el desconocimiento, suelen ser determinantes en la elección, la experiencia y el grado de enamoramiento con la modalidad de titulación que se elige.

Al asesorar un portafolio de evidencias por primera vez, descubrí la riqueza de los aprendizajes que podemos obtener, y la transformación que los estudiantes materializan en el área que eligen, tomando como referencia algunas de las evidencias que puedan rescatar de diferentes cajas, fólder, carpetas y cuadernos de apuntes. Cuando escucho comentarios como los anteriores, desearía que por la mente de los docentes que fungimos como asesores, cruzara la idea de escoger el camino que le sea más fructífero al estudiante, aquel que verdaderamente desarrolle el potencial del futuro docente en este periodo de análisis profundo de la praxis educativa, por encima de lo que le conviene o necesita para su crecimiento profesional y laboral.

²Docente de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Por ello, en estas líneas comparto diversos hallazgos teóricos que permiten profundizar en el conocimiento y ejercicio de Portafolios de evidencias, así como nociones generales desde la experiencia, sobre las implicaciones que trae consigo su proceso de construcción para el estudiante y el docente, no como un requisito al cual recurrir para poder cumplir de manera fácil con una solicitud más en la Escuela Normal, sino como el eje transformador, que permitirá evidenciar los logros y la transición del estudiante al ser docente en algunos de los rasgos de su Perfil Profesional, esa modalidad que se suele subestimar, logra convertirse, en una muestra del gran crecimiento de los “docentes en formación” de la mano de los docentes formadores.

Precisiones del Portafolio de evidencias como modalidad de titulación

Hablar de la riqueza del portafolio de evidencias, se remonta desde las aportaciones de Dewey (1967), quien reconoce en el estudiante un crecimiento metacognitivo a través de la elaboración del portafolio, estableciéndolo como un medio para demostrar su aprendizaje que implica procesos que les motivan a ser responsables de su propio aprendizaje continuo (Citado por Olais, 2018). Para académicos como Prendes & Sánchez (2008) los portafolios de evidencias en el ámbito educativo respondieron a la necesidad de la incorporación de metodologías cualitativas para la valoración de los aprendizajes, de tal manera que el docente pudiera enfocar su evaluación en el proceso de aprendizaje de cada estudiante, profundizando en los avances y logros de cada periodo formativo.

La desinformación, es una de las razones por las cuales los estudiantes tienden a tomar una decisión precipitada, así como preferir tal o cual modalidad de titulación, no obstante, al ser propuestas que posibilitan situar al estudiante como investigador educativo, conviene profundizar en el conocimiento de cada una de ellas. La Secretaría de Educación Pública, a través del documento de las Orientaciones académicas para la elaboración del documento de titulación (2022), identifica el propósito de cada modalidad como se muestra a continuación:

Tabla 1

Propósitos de las modalidades de titulación	
Modalidad	Propósito
Tesis de investigación	Generar conocimientos que contribuyan a la comprensión profunda de un fenómeno, ya sea por la descripción densa de la situación, la correlación de variables que influyen en que se presenta el fenómeno, la explicación que busca sus causas o el origen del fenómeno.
Informe de práctica profesional	Documentar los procesos de mejora que cada estudiante lleva a cabo al abordar problemáticas específicas de la práctica docente.
Portafolio de evidencias	Integrar información relevante sobre los desempeños documentados durante su experiencia, proporcionando un marco de análisis para la evaluación y mejora de su formación profesional.

Fuente: Elaboración personal a partir de SEP (2022).

Por otro lado, Dino-Morales & Tobón (2017), en su artículo “El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales”, realizan un recorrido minucioso sobre las principales características de cada una de las propuestas de titulación que prevalecen en la Licenciatura del Plan de estudios 2022, y plantean que las semejanzas entre estas tres modalidades de titulación son las siguientes:

- Tienen un proceso metodológico para recolectar datos y explorar la actuación.
- Permiten demostrar la capacidad para reflexionar, analizar, problematizar, argumentar, construir explicaciones, solucionar e innovar.
- Muestran el proceso de desarrollo del perfil de egreso.
- Implican un proceso de lectoescritura que fortalece la comunicación de los futuros docentes ante los estudiantes, la familia y la comunidad.
- Requieren buscar el conocimiento en fuentes rigurosas para sustentar la práctica educativa, las reflexiones y el informe final (p. 11).

Con lo anterior, queda de manifiesto, que el portafolio de evidencias se reconoce como una producción académica que además de mantener un soporte teórico y una ruta metodológica, se destaca entre los demás al favorecer el mejoramiento continuo y la reconstrucción de la formación del estudiante normalista en un área específica, mediante el análisis y reflexión de uno o varios de los rasgos y capacidades del perfil profesional.

Las posibilidades ante la elección del portafolio de evidencias

En palabras de Careaga (2007) la construcción del Portafolio supone reconstruir los conocimientos propios de forma permanente desde la diversidad de sus producciones académicas, colocando al estudiante ante la oportunidad de establecer una clara vinculación de la teoría con la práctica de manera integral, mediante las evidencias mostradas, esta selección de evidencias es intencional, de acuerdo con el propósito planteado, y actúa como uno de los pasos clave en la elaboración del portafolio que permitirá garantizar la transformación del estudiante desde el análisis y reflexión, a fin de asegurar su mejoramiento en el ámbito académico y profesional.

Así, podemos considerar al portafolio de evidencias como aquel conjunto de productos, materiales o insumos que son cuidadosamente seleccionados por la relevancia que tienen, para mostrar la consolidación de sus saberes en un área específica. En la educación superior se constituye como una de las posibilidades de titulación para el estudiante, dentro de las que puede elegir entre las siguientes producciones: trabajos escritos, planes de clase, material didáctico, registros audiovisuales, reflexiones, diseños o propuestas, exámenes, autoevaluación, fotografías y ensayos. Sin embargo, el límite se vuelve inexistente a la hora de involucrar la creatividad del estudiante en la búsqueda por mostrar los dominios y capacidades consolidados durante su estancia en la Escuela Normal.

Desde la experiencia, algunas otras evidencias que pueden ser parte de la representación del estudiante normalista, pueden ser: el diario del profesor, los instrumentos de evaluación formativa sobre los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) en los diferentes proyectos, las fichas de valoración de la práctica profesional, retroalimentaciones realizadas por los docentes de los diferentes cursos de la malla curricular, narrativas, recursos y plataformas digitales elaborados para el aprendizaje o intervención profesional, entre otros. En este sentido, cabe destacar que el estudiante normalista debe ser

- 30 cuidadoso a la hora de autoexaminarse dentro del perfil profesional, de tal forma que se logre sacar el mayor provecho de las evidencias con las que cuente, así como construir las que hagan falta en beneficio de sus propios conocimientos, y al mismo tiempo del aprendizaje de los estudiantes de nivel básico.

Sobre la propuesta que se realiza para la conformación del portafolio de evidencias, el documento de Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación establece que el documento puede desarrollarse en alguna de las dos opciones, la modalidad físico o digital integrará el contenido en un solo documento, mientras que la segunda propuesta es realizar un entorno personal de aprendizaje, a este respecto se busca desarrollar un sitio web en donde se puedan mostrar las evidencias junto con las reflexiones realizadas que evidencien la integración de la misma dentro del perfil profesional, todo ello mediante una investigación exhaustiva, al respecto, se identifican tres sitios web que pueden ser de apoyo para la creación de un entorno personal de aprendizaje, y a continuación se muestran las características principales de cada uno de ellos:

- Google sites: Posiblemente es el sitio más intuitivo, y además gratuito, es uno de los desarrolladores de Google enfocado específicamente en el área de la educación, permite al usuario generar una página web sencilla con plantillas preestablecidas para poder mostrar productos, documentos o evidencias.
- Wix: Resulta el sitio más sencillo donde trasladar el portafolio digital, tiene una pestaña específica para cargar un portafolio con las evidencias seleccionadas, brinda la oportunidad de apoyar la creación del sitio con la inteligencia artificial y una opción gratuita para la publicación del sitio.
- Clippings.me: Este sitio ofrece una versión gratuita, y está enfocada específicamente en la creación y promoción de portafolios, se pueden observar ejemplos de los sitios web y, posteriormente, crear uno con alguna de las plantillas generadas automáticamente.

La elección de la metodología para el fortalecimiento de saberes en el portafolio

Las tres modalidades de titulación que ofrece el Plan de estudios 2022 coinciden en una serie de similitudes, como la capacidad de demostrar el análisis y reflexión que se aborda en el documento, también la posibilidad de dar muestra del desarrollo del conjunto de saberes y capacidades profesionales mediante el desarrollo de su trabajo, otro

de ellos centra su atención en la necesidad de establecer una metodología sobre la cual desarrollar su temática de investigación. En tal sentido, vale la pena reconocer que el portafolio de evidencias estará constituido por algunos elementos fundamentales, a continuación, se muestra la propuesta de la metodología realizada por Hernández, Tobón y Vázquez (2017) quienes proponen seis momentos para este proceso, a saber:

1. Establecimiento de las evidencias. Se planean las evidencias a partir de la resolución de problemas del entorno, teniendo como referencia el perfil de egreso de un programa.
2. Selección de las evidencias. Se seleccionan aquellas evidencias que mejor aborden el desarrollo del talento acorde con el currículo y perfil de egreso. Las evidencias se organizan y sistematizan ya sea de manera física o digital.
3. Evaluación de cada evidencia mediante una rúbrica (aunque pueden emplearse otros tipos de instrumentos) para determinar logros y aspectos a mejorar, así como el nivel de dominio logrado en el desarrollo del talento.
4. Mejora de las evidencias con base en la reflexión. Se mejoran las evidencias y se lleva una reflexión sobre la evaluación efectuada, lo cual se registra en el diario de campo. Se establecen acciones y caminos a seguir en el proceso de mejoramiento, considerando los retos de la sociedad del conocimiento.
5. Trabajo colaborativo. Se aborda el trabajo colaborativo en el proceso de obtener las evidencias, como también en su organización, evaluación, reflexión y mejoramiento continuo, donde los estudiantes se apoyan entre sí.
6. Socialización. Se comparte el portafolio, los procesos de formación logrados y las reflexiones con otros compañeros y la comunidad. (Citado por Dino-Morales & Tobón, 2017, pp. 78-79).

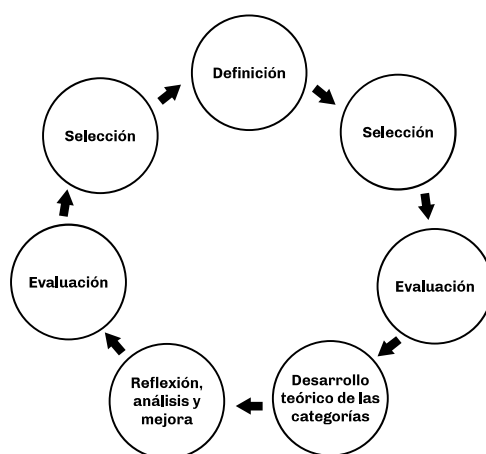
Por otra parte, las Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación 2022, plantea cuatro momentos para la construcción del portafolio de evidencias, que de manera sintetizada se muestran a continuación:

- Definición. Ejercicio de reflexión y análisis, orientado a determinar las capacidades, rasgos y dominios de los perfiles de egreso que desea documentar y evidenciar.
- Selección. Implica que se identifiquen y seleccionen las evidencias de aprendizaje que mejor reflejen el nivel del logro y

- 32 desempeño, que alcanzó en relación con las capacidades, los rasgos y dominios del perfil profesional.
- Reflexión y análisis. Constituye el núcleo central del desarrollo del portafolio, favoreciendo un ejercicio integral de evaluación, reflexión, análisis y aprendizaje, a partir del conjunto de evidencias seleccionadas.
 - Proyección. Abarca dos fases, una valoración personal como sujeto de aprendizaje, a partir del análisis y reflexión de sus logros, y el reconocimiento de su potencial, en función de los desafíos y exigencias en el ejercicio de la profesión docente (SEP, 2022, pp. 26-27).

Cada una de estas etapas planteadas, permiten tener un panorama general sobre el proceso de titulación del estudiante. Además, las diversas propuestas existentes, permiten enriquecer el conocimiento del estudiante sobre la modalidad, así como elegir la que se considere más oportuna en función del propósito del portafolio, el tipo que se haya elegido o las evidencias que se deseen incorporar. Ahora bien, desde una perspectiva personal, se sugiere realizar dicho proceso de la siguiente manera:

Figura 1.
Propuesta metodológica para la elaboración del Portafolio de evidencias



Fuente: Elaboración propia.

1. Definición. Consiste en la indagación y tratamiento de información que permita profundizar en el conocimiento de las características de los portafolios de evidencias, así como los elementos que la conforman y las bondades que se ofrecen.

2. Selección. Con base en el análisis del perfil profesional, se eligen alguna (s) de las capacidades y dominios que según se consideren, y de acuerdo a las evidencias necesarias, den cuenta del nivel de consolidación de estas capacidades como profesional educativo.

3. Evaluación. Se realiza la valoración con algunos aspectos o indicadores que según la capacidad que se quiera demostrar, sea realmente significativa para evidenciar y demostrar la capacidad que se haya elegido.

4. Desarrollo teórico de las categorías. Se considera pertinente ahondar en el conocimiento de la temática abordada, en tal sentido, no se requiere hacer un documento extenso y articulado de estas, sino más bien tener un panorama claro, conciso y crítico del tópico que se desarrolla.

5. Reflexión, análisis y mejora. Ejercicio de análisis y reflexión de la evidencia que favorezca su enriquecimiento y el desarrollo de la experiencia que pudo transformarla en pieza clave para evidenciar un rasgo del perfil profesional, a través de una narrativa o un texto reflexivo.

6. Socialización. Compartir los avances que se llevan del portafolio, mediante foros sobre los avances de titulación u otros ejercicios internos y personales, así como las aportaciones que los lectores puedan realizar al documento. Esta parte del proceso brinda mucha riqueza al panorama que tiene el autor y la retroalimentación que se puede brindar para realizar un trabajo más completo.

7. Conclusiones y proyección. Considera la oportunidad de reconocer la transformación en el estudiante, a raíz de cada una de las evidencias mostradas. También se pueden compartir algunas recomendaciones que se proponen o sugieren para implementar o desarrollar experiencias alternas, así como proyecciones para futuros trabajos con base en las temáticas abordadas.

Sea cual sea la metodología elegida para el desarrollo del portafolio, se debe priorizar aquella que el estudiante considere más pertinente, enriquecedora y con la cual se sienta personalmente más interesado, a fin de beneficiar su formación profesional. Por otro lado, también existen diversas aportaciones para poder desarrollar de manera efec-

- 34** tiva el proceso de reflexión y análisis del portafolio, involucrando las experiencias y resultados de cada una de las evidencias analizadas. En esta ocasión, quisiera compartir algunas propuestas que pueden ser útiles para aquellos que están en el proceso de la elaboración de sus escritos reflexivos.

La SEP (2022) reconoce que sin perder de vista el proceso de selección y evaluación de las producciones académicas, el momento de reflexión y análisis se constituye como el núcleo central del desarrollo del portafolio, pues favorece un ejercicio integral de evaluación, reflexión, análisis y aprendizaje a partir del conjunto de evidencias seleccionadas (p. 26). Por ello, es importante destacar que al momento de hacer una reflexión sobre la experiencia vivida durante la producción, aplicación y evaluación de la evidencia, se debe priorizar la búsqueda de aprendizaje vivo, aquel que logra la transformación de diferentes elementos en un todo y que le da sentido y evolución a los componentes y sujetos que giran en torno a la evidencia como al sujeto investigador, convirtiéndolo en el agente transformador del dominio o capacidad que se esté evidenciando. Pues es a través de este ejercicio, que se examina realmente el desarrollo, fortalecimiento y consolidación de las capacidades, tomando como base la evaluación de las evidencias, documentadas y analizadas.

En este sentido, el Plan de estudios 2022, brinda especial atención al desarrollo de narrativas reconocida como una forma de saber pedagógico que consiste en la indagación de experiencias educativas a través de su narración, sistematización, comunicación y debate, esta estrategia favorece la resignificación de las prácticas educativas, de manera sistemática, reflexiva y crítica (Suárez & Argnani, 2011). Para tal efecto, Bolívar & Segovia (2006) reconocen la narrativa biográfica como una de las posibilidades para ofrecer un marco conceptual y metodológico que permita analizar aspectos esenciales del desarrollo humano, en este caso de los docentes, al ir de la mano con la perspectiva interpretativa. Es así que, mediante la interpretación de los relatos, se reconocen logros y aprendizajes con el propósito de responder a nuevos y diferentes problemas de investigación. Así, el método narrativo es considerado como la descripción de la re-historia, y sucede cuando el autor da cuenta sobre su proceso o experiencia, permitiendo al lector, en primer momento comprender su historia y agregar procesos reflexivos para favorecer su crecimiento en el futuro. Aunado a lo anterior Bolívar et al. (2001), complementa que:

El enfoque biográfico-narrativa en educación ofrece alternativas para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas organi-

zativas, el currículum y la formación de los profesores, siendo un lugar de encuentro donde confluyen e interaccionan diversas ciencias sociales y humanas (Pedagogía, Antropología, Psicología Sociología, Historia, etc.) permite acrecentar los conocimientos sobre los que sucede en la educación desde el punto de vista de los sujetos estudiados, haciendo uso de los documentos escritos o hablados, lo cual nos permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos (Citado por Huchim & Reyes, 2013, p.14).

La narrativa puede ser considerada como un género de relato, que establece un tipo de vínculo o conexión entre la realidad sobre la que se relata y la persona que aprende de lo leído, por ello, se recomienda utilizar este tipo de escritura para compartir el proceso, mediante el cual se realizó la evidencia, de tal forma que esta narrativa en primera persona va a permitir un mayor nivel de sensibilidad, comprensión y entendimiento de las decisiones tomadas por el estudiante que realiza el portafolio de evidencias, es a través de esta reconstrucción que se permite también reavivar el conocimiento mediante la vinculación con aportaciones teóricas que pueden reforzar el logro alcanzado y retroalimentar el aprendizaje sobre el cual se puede seguir aprendiendo, mejorando y nutriendo la evidencia.

Por la riqueza, diversidad y libertad que existe al escribir una narrativa no se consideran ciertos pasos que se deben seguir de una manera rígida para poder construir conocimiento y generar significado de los aprendizajes, desde la experiencia, puedo decir que existen estudiantes que de una hoja en blanco pueden desarrollar desde un primer ejercicio, una narrativa con los elementos necesarios para compartir su experiencia, también existen los estudiantes que desde su autoexigencia tienden a buscar a algunos otros investigadores y basarse, por ejemplo, en algunos elementos propios de ciclos reflexivos para tener un panorama claro sobre lo que quieren escribir, también están las propuestas de escritores especializados en narrativas que brindan sugerencias claras para definir y compartir, de manera precisa sus ideas con otros profesionales. Sea cual fuere la decisión del lector, considero apropiado que se retomen algunas sugerencias con la finalidad de poder cumplir con la intención establecida en el apartado de reflexión y análisis o la descripción de las evidencias:

Tabla 2.

Sugerencias para la construcción de narrativas	
Propuesta	Descripción
Esbozo	Establecer o tener claridad de aquellos aspectos que deben ser incluidos en cada uno de los textos reflexivos, a fin de incluirlos como una especie de espiral que favorezca la comprensión máxima de lo que se busca compartir.
Propósito	Es importante tener un propósito claro, antes de redactar la reflexión, para no perder las ideas clave de lo que queremos comunicar a nuestra audiencia.
Lluvia de ideas	Un ejercicio que puede ser de riqueza en el proceso de construcción de textos y producciones académicas es la generación de una lluvia de ideas, esquema o diagrama, una base sobre la cual podamos definir qué cosas queremos compartir o no podemos perder de vista al dejar plasmada nuestra reflexión crítica sobre esa evidencia, este puede ser considerado el preámbulo para la socialización de la experiencia.
Escritura y revisión	Una vez que se tenga un panorama claro de lo que se busca compartir, es apropiado desarrollar todas nuestras ideas sobre la experiencia obtenida, incluyendo los aprendizajes y el diálogo teórico que establezcamos con profesionales experimentados en el área de la que estamos hablando, sin perder de vista la importancia de releer, lo que hayamos escrito para poder mejorarlo antes de la retroalimentación del asesor.
Retroalimentación	Obtener un punto de vista de un colega, familiar o compañero de clase, permitirá realizar mejoras sobre algunos aspectos que no hayan quedado claros o que puedan ser plasmados de diferente manera, aunado a la riqueza de la retroalimentación que brindará el asesor y los diferentes lectores.
Reescritura	Tomando en consideración los comentarios brindados de las personas que tuvieron a bien leer nuestro escrito, se complementan las ideas derivadas de esta experiencia para mejorar las siguientes.

Fuente: Elaboración propia.

La atención oportuna a cada uno de estos pasos sugeridos brinda al autor la claridad y comprensión de las ideas que se desean compartir, favoreciendo un ejercicio mediante el cual, con base en la experiencia se puede llegar a tener un panorama más amplio de los saberes

que deben ser incluidos a fin de complementar el documento de la mejor manera.

La multiplicidad de bondades del portafolio de evidencias

Durante la elaboración del portafolio de evidencias, he logrado identificar que la prioridad de los estudiantes es la elección de un dominio y capacidad específicos para demostrar mediante su contenido, sin embargo, en ese proceso se fortalecen y consolidan otras más que van de la mano con la construcción de su modalidad de titulación. Con esto me refiero a que el estudiante en un primer momento determina un dominio y capacidad que se verá consolidado con las evidencias mostradas, no obstante, se tuvieron que desarrollar y fortalecer otras más para la culminación oportuna de su documento, algunas de las que se consideran en este aspecto son las referentes a los siguientes dominios:

6. Hace investigación, para innovar continuamente la relación educativa y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
7. Desde un reconocimiento crítico propone e impulsa en su práctica profesional docente alternativas de solución de su propio entorno.
12. Reconoce las culturas digitales y usa sus herramientas y tecnologías para vincularse al mundo y definir trayectorias personales de aprendizaje, compartiendo lo que sabe e impulsa a las y los estudiantes a definir sus propias trayectorias y acompaña su desarrollo como personas (SEP, 2022, pp. 9-10).

Con lo anterior podemos constatar, que el potencial a desarrollar en el estudiante, derivado de la construcción del portafolio de evidencias es infinito, ya que existen diferentes habilidades laborales y profesionales que se movilizan al tomar decisiones en la elaboración de su modalidad de titulación, en el portafolio físico puede existir una libertad y posibilidad de explorar la creatividad del estudiante, en función de los tipos de evidencia y la forma en la que los utilice para mostrarlo a la audiencia, cuando se opta por realizar un portafolio digital se abren las puertas a utilizar una gran variedad de recursos y la autonomía para aprender de ellos, así como trasladarlos a las aulas de educación básica, para que los estudiantes de nivel primaria también se vean beneficiados de su uso, recordando siempre que el portafolio de evidencias es una oportunidad de aprendizaje, tanto para el estudiante como para el docente.

Finalmente, me gustaría destacar que el portafolio de evidencias, coloca al estudiante al centro de su propio aprendizaje, en el Marco

- 38 de la Nueva Escuela Mexicana, esta es una de las finalidades de la propuesta educativa actual, que busca que además de ser el protagonista de su aprendizaje, se involucre de manera activa en la evaluación y reflexión de su desempeño dentro y fuera del aula, cada una de las evidencias emanadas de su trayectoria en la escuela Normal, funge un papel transformador hacia el docente que la sociedad actual necesita, que se visualiza sobre todo en la práctica profesional, pero también a través de cada uno de los productos que realizó durante su estancia dentro de las aulas de clase. Desde esta perspectiva, esa es de las principales bondades que destacan al portafolio de evidencias.

El portafolio de evidencias y su aplicación en la Nueva Escuela Mexicana

Uno de los beneficios de la creación del portafolio de evidencias, es que existe la oportunidad de realizar un análisis y reflexión profundo desde la perspectiva del estudiante y del mismo docente, en el estudiante, al visualizar el Perfil Profesional o los aprendizajes obtenidos durante el periodo de trabajo, así como al realizar una valoración sobre los avances y las evidencias más significativas dentro de su proceso formativo, por otra parte, la etapa de descripción o análisis da cuentas del proceso de construcción de la evidencia y con ello el desarrollo o consolidación de los aprendizajes, habilidades y actitudes. En el docente puede considerarse como una estrategia que favorece el proceso de evaluar el aprendizaje del alumno, para lo que desempeña un papel de mediador y guía al planificar cada parte del proceso y definir las actividades a desarrollar para favorecer al máximo el nivel de avance del portafolio durante un tiempo establecido, así como determinar las estrategias que mejor le funcionaron para cada parte del proceso (Peñalva, & Arbesú, 2014).

Por otro lado, el Portafolio de evidencias también genera un proceso de análisis crítico sobre la selección que realiza el estudiante de sus evidencias y la retroalimentación que brindó el docente de cada una de ellas. Vale la pena reconocer que, en la construcción del portafolio, cada evidencia debe ir acompañada de la evaluación y la retroalimentación preferentemente escrita que se realizó en dicho momento sobre la actividad o producción. Derivado de lo cual, el docente tendrá la oportunidad de reflexionar sobre la retroalimentación brindada y la evidencia en general, haciendo hincapié en la pertinencia de la evaluación, para generar mejoras en futuros ejercicios con los estudiantes.

Adicionalmente, tanto para el alumno como para el docente, algunas de las finalidades del portafolio de evidencias es que se considera

un insumo acreditativo y comunicativo, destacando que, mediante esta forma de trabajo, se utiliza la retroalimentación, propiciando la reflexión y autoevaluación tanto del alumno como del docente, mientras permite la divulgación de trabajos de una forma única y creativa. Desde la Nueva Escuela Mexicana, el portafolio de evidencias se traduce más allá de calificar o acreditar, como la oportunidad de acompañar el aprendizaje del estudiante, de manera continua, reflexiva y formativa, por ello, no se considera un requisito administrativo, más bien un insumo creativo y auténtico que posibilita el vínculo entre estudiantes, docentes y familias.

La NEM, mediante la evaluación formativa, sugiere el uso de la rúbrica y el portafolio de evidencias como instrumentos que pueden favorecer de una manera más acertada la valoración del aprendizaje de los estudiantes mediante los PDA, en las prácticas educativas actuales, se considera vital la guía y mediación docente, así como un conocimiento profundo sobre las particularidades del portafolio de evidencias para poder compartir el mundo de posibilidades que tienen los estudiantes ante la construcción de un portafolio. De acuerdo con el propósito que se esté buscando, el estudiante requiere la disposición y autonomía de mejorar su proceso de desarrollo de aprendizaje, a fin de seleccionar aquellas estrategias o técnicas que sean se ajusten mejor a su desempeño académico.

Por último, quisiera enfatizar que, de acuerdo con la selección de elementos que el estudiante de nivel básico considere más apropiado para la conformación de su portafolio de evidencias, cada producción académica, contendrá una identidad única para demostrar su avance en el periodo elegido, bien puede ser un trimestre o el ciclo escolar y ante las características de la NEM también puede ser producido o clasificado por campo formativo o por tipo de proyecto.

Consideraciones finales

El principal propósito de estas páginas se centró en brindar un panorama general sobre las implicaciones en la construcción de un portafolio de evidencias, sin perder de vista la relevancia y la riqueza de esta modalidad de titulación, quise hablar del portafolio de evidencias, como una oportunidad para profundizar en su reconocimiento y ejercicio retomando algunos elementos desde la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Actualmente, existe una gran oportunidad de poder rescatar las producciones que se realizan en las aulas y que son parte de desvelos, solicitudes, tareas y experiencias que se desarrollan en nuestra casa de

- 40 estudios. Cuando me incorporaron al grupo de asesores de esta modalidad, reconocí y valoré la manera en que, de un ejercicio tan simple, como puede ser el echar un vistazo al “baúl de los recuerdos” y de todos los productos elaborados en la formación del estudiante normalista, se puede obtener tanto aprendizaje que no necesita más allá de una buena actitud y compromiso para poder permitir que esos trabajos se conviertan en herramientas valiosas de crecimiento profesional.

Aunque queda un largo camino por recorrer, es necesario que esta información sea conocida por una mayor cantidad de estudiantes en las escuelas normales, me gustaría que sepan que hacer un portafolio de evidencias, no tiene menos valor que hacer una tesis o un informe de práctica profesional, más bien se debe tener la firme convicción y actitud de poder destacar la importancia de cada una de esas evidencias para transformarlas en una experiencia de aprendizaje que les permita darse cuenta de la necesidad que existe en dejar de generar trabajos en cantidad con los estudiantes de educación básica y poder construir de manera colaborativa una evidencia que sea significativa para el maestro, para los estudiantes y para la comunidad en la que estos se desenvuelven. El portafolio de evidencias se abre en el sistema educativo actual, como una oportunidad de evaluación formativa, además de ser considerado como una posibilidad de crecimiento académico y profesional para el estudiante y el docente que sientan las bases del análisis, reflexión, que puede evolucionar al punto de ser considerado como eje de investigación en distintas áreas, tanto para la mejora de la intervención profesional, como la selección de estrategias que sean más apropiadas para favorecer el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Bibliografía

Bolívar, Antonio & Segovia, Domingo. (2006) *La investigación Biográfica-Narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual*. Forum: Qualitative Social Research,7(4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Careaga, M. (2007). *Informe Final: Diseño de un Modelo de Perfeccionamiento Docente con apoyo de TIC*. Santiago de Chile: Mineduc (ENLACES/CPEIP).

Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.

Dino-Morales, L. I., & Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8, 69-90.

Hernández, J. S., Tobón, S. & Vázquez, J. M. (2017). Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(1).

Huchim, D., & Reyes, R. (2013). *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Actualidades investigativas en Educación, 13(3), 392-419.

Kniep, G. O. M. (2001). *El Portafolios del desempeño de maestros, profesores y directivos: La sabiduría de la práctica*. Paidós.

Olais, J. A. S. (2018) Estudio documental sobre el portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual. En *Revista Electrónica: Desafío educativos*. Recuperado de: <https://revista.ciinsev.com/assets/pdf/revistas/REVISTA4/7.pdf>

Peñalva, L., & Arbesú, M. (2014). Construcción de un portafolio docente analizada desde la perspectiva de la gestión del conocimiento y el aprendizaje colectivo. Enlace: *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (1), 25-40

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. México.

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) *Plan y Programas de Estudio*. México.

Suárez, D., & Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade*, 20(36), 43-56.

CAPÍTULO 3

Potencialidades del enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa de educación normal

Anabel Madrigal Malvaez³

Introducción

En el contexto contemporáneo de la investigación educativa, ha emergido con fuerza una mirada cualitativa que reconoce al sujeto no como objeto de estudio, sino como actor activo, constructor de saberes significativos en interacción con diversos contextos, tiempos y relaciones. Esta perspectiva ha permitido abrir nuevos caminos metodológicos para comprender la complejidad de los fenómenos educativos desde adentro, desde las voces, memorias y experiencias de quienes lo viven cotidianamente. Es en este horizonte que el enfoque biográfico-narrativo se ha consolidado como una estrategia epistémica, metodológica y ética de gran relevancia.

Narrar no es simplemente contar hechos, sino dotarlos de sentido desde la mirada del sujeto que los ha vivido. La narrativa viaja por la memoria, articula emociones, reconstruye imágenes, resignifica aprendizajes y devela significados anclados en lo cotidiano y en lo extraordinario. Tal como señalan Contreras y Pérez (2010), la narrativa en investigación educativa no busca explicar una realidad desde categorías externas, sino abrir preguntas sobre el sentido educativo que puede desplegarse en una experiencia vivida. Desde esta lógica, el enfoque biográfico-narrativo se distancia de los modelos técnicos e instrumentales y se inscribe en una epistemología del vínculo, la subjetividad y la experiencia encarnada (Larrosa, 1995). En el campo de la formación docente y particularmente en el contexto de las Escuelas Normales, este enfoque adquiere un valor singular. Permite recuperar la voz de los estudiantes normalistas y de los docentes en formación y en ejercicio, no sólo como fuente de datos, sino como protagonistas de un proceso de construcción identitaria y pedagógica. La narrativa se convierte entonces en un espejo que devuelve una imagen de sí mismo al sujeto que narra, y en un mapa que guía a otros en el reconocimiento de la práctica docente como una experiencia situada, afectiva, conflictiva y profundamente humana (Guzmán, 2017).

³Docente de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Este capítulo se inscribe en dicha línea, y tiene como objetivo explorar las potencialidades del enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa con estudiantes de Educación Normal. Desde una metodología cualitativa e interpretativa (Denzin y Lincoln, 1992), se buscó indagar, a través de entrevistas a profundidad, qué posibilidades brinda este enfoque para comprender la formación docente desde las voces y trayectorias de sus protagonistas. La información fue recabada de cinco docentes normalistas que compartieron su experiencia formativa desde una mirada introspectiva, crítica y reflexiva.

Los hallazgos que se presentan en este capítulo evidencian cinco grandes potencialidades del enfoque biográfico-narrativo: (1) su capacidad para develar tensiones entre lo educativo y lo político-social, entre lo personal y lo profesional; (2) su potencia para comprender la educación desde adentro, desde quienes la viven y construyen; (3) su valor como herramienta diagnóstica y reflexiva para ampliar la mirada de la práctica educativa; (4) su aporte para investigar la formación docente desde una epistemología del vínculo y la experiencia encarnada; y (5) su fuerza transformadora al conectar con otros y generar aprendizaje colectivo a partir de la integración de memoria e imaginación. La narrativa, en este sentido, no es solo una técnica de recolección de datos, sino una forma de conocimiento situada, relacional y transformadora. Este capítulo propone entonces una reflexión situada sobre cómo el enfoque biográfico-narrativo permite no solo investigar la educación, sino vivirla, interpretarla y resignificarla, a través de la palabra y la escucha atenta, abriendo así nuevas posibilidades de ser y hacer en la práctica educativa.

Revisión teórica

El enfoque biográfico-narrativo ha cobrado especial relevancia en la investigación educativa contemporánea por su capacidad de recuperar el sentido profundo de la experiencia vivida. En el contexto de la formación en Escuelas Normales, esta metodología adquiere un valor singular, ya que permite a los docentes en formación y en ejercicio reflexionar críticamente sobre su práctica, resignificarla y construir conocimiento pedagógico desde su subjetividad. Desde una mirada cualitativa e interpretativa, la narrativa no se limita a relatar hechos pasados, sino que constituye un proceso de configuración del sentido que se construye en diálogo con otros y con la realidad social en la que el sujeto está inserto. Como lo señalan Contreras y Pérez (2010), la narrativa es un medio para acceder al mundo interior de los sujetos y comprender la experiencia educativa como una vivencia compleja, intersubjetiva, atravesada por afectos, tensiones, aprendizajes y contradicciones.

44 La narrativa, en tanto forma de investigación, implica abrirse a la posibilidad de vivir y compartir experiencias que revelan el entramado de subjetividades. Larrosa et al., (1995) defienden esta perspectiva como una epistemología distinta que no solo investiga al otro, sino que investiga con el otro, promoviendo procesos de formación desde el ser y desde su contexto. Esta orientación ética y humanista del enfoque narrativo permite reconocer al sujeto como productor de saberes válidos y significativos. En este sentido, el saber docente no se limita a una construcción individual, sino que emerge de un entramado relacional que da forma a la identidad profesional. González (2013) y García (2016) plantean que la identidad del docente se constituye a partir de experiencias compartidas y articuladas socialmente, lo que convierte al relato de la experiencia pedagógica en un acto político y formativo. Guzmán (2017), por su parte, subraya el papel de las relaciones interpersonales con estudiantes, colegas y comunidades escolares, como elementos centrales en la configuración del ser docente.

A través de la escritura narrativa, los docentes no solo sistematizan estrategias didácticas o innovaciones, sino que participan en un proceso de autorreflexión y aprendizaje continuo, como lo destacan Boud, Cohen y Walker (2011). En este proceso, se entrelazan las dimensiones individuales y colectivas, afectivas y cognitivas, convirtiendo la práctica cotidiana en objeto de análisis y mejora. Desde esta perspectiva, investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla y desvelar sus significados, como afirman Contreras y Pérez (2010). La experiencia educativa, al ser narrada, se convierte en un territorio fértil para la comprensión profunda y para la transformación de la práctica pedagógica. Dewey (1934), sostiene que la comprensión es lo que convierte la experiencia en lúcida y consciente, y que la imaginación, como capacidad humana esencial, rompe con la rutina y posibilita nuevas formas de mirar y actuar en el mundo educativo. En el campo de la formación docente, Suárez (2017) da cuenta del fortalecimiento del enfoque biográfico-narrativo como dispositivo de formación inicial, impulsado desde políticas públicas y materiales curriculares que promueven el uso de narrativas como forma legítima de conocimiento pedagógico. Esta práctica, además de fortalecer la identidad docente, fomenta el desarrollo de competencias reflexivas y críticas en los futuros profesores.

Finalmente, el uso de notas de campo, diarios, memorias pedagógicas o relatos colaborativos permite documentar la práctica en tiempo real, resignificando la experiencia desde la mirada del propio sujeto. Este tipo de escritura se convierte en archivo vivo de los saberes docentes, generando una memoria colectiva desde la cual es posible aprender de

otros y aprender de uno mismo. El enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa no solo documenta las prácticas docentes, sino que las resignifica a través del relato, la reflexión y la intersubjetividad. En el ámbito de la educación normal, este enfoque puede potenciar la construcción de saberes situados, el fortalecimiento de la identidad profesional y la transformación crítica de la práctica educativa, convirtiéndose en una herramienta epistemológica, metodológica y formativa de profundo valor.

Hallazgos

Potencial 1: Develan tensiones entre lo educativo y lo político-social, entre lo personal y lo profesional desde las propias historias de vida de los docentes.

Algo que siempre me ha interpelado como docente es escuchar la historia de vida de otros docentes, porque esas narraciones me colocan en su mapa territorio, como si me invitarán a recorrer la encrucijada que comparten conmigo; la docencia. He leído tantos relatos sobre ello, desde los compañeros que les tocó abrir una escuela, construirla de cero, dar clases sin un salón, dejar su comunidad y residir en otra muy apartada, ser maestro de escuela multigrado y una que me sorprendió fue la de una compañera, que escondió a un niño para que no se lo llevara el narco, porque en esa población donde trabajaba, reclutaban a niños para ser sicarios. Pienso que las narrativas nos dan esa seguridad de anonimato, de contar esas historias que se viven y poderlas compartir sin represalias, pero, sobre todo, para que les sirvan a otros docentes, sobre todo los docentes jóvenes (D126052025).

El testimonio: "Algo que siempre me ha interpelado como docente es escuchar la historia de vida de otros docentes..." evidencia cómo el relato de experiencias vividas se convierte en un espacio de empatía y reconocimiento. Este fragmento pone de manifiesto cómo las narrativas docentes permiten "recorrer la encrucijada" compartida de la docencia, aludiendo no solo a los caminos recorridos individualmente, sino a las condiciones estructurales, afectivas y sociales que marcan la trayectoria profesional. Autores como Castañeda (2016) destacan que los relatos de experiencia permiten identificar incidentes críticos que han marcado la vida y carrera del profesorado. Esta afirmación se evidencia en los ejemplos narrados: abrir una escuela desde cero, enseñar sin un salón, trasladarse lejos de su comunidad o proteger a un niño del reclutamiento forzado por el crimen organizado. Estos eventos no solo son críticos, sino

- 46 que también develan las tensiones entre lo educativo y lo político-social, entre lo personal y lo profesional.

Asimismo, los relatos biográficos permiten reconstruir los significantes de la trayectoria docente, tal como lo afirman Mortola (2006) y Guzmán (2017). Las narrativas funcionan como espejos y mapas: espejos porque devuelven una imagen de sí mismos a los sujetos narradores, posibilitando la reflexión; y mapas porque permiten a otros, especialmente a los docentes jóvenes al orientarse, comprender y anticipar lo que podría ser su propia experiencia profesional. La mención al anonimato como una garantía que permite narrar sin represalias resalta la función terapéutica, liberadora y ética del enfoque biográfico-narrativo. En contextos donde existen riesgos sociales como la violencia o el abandono institucional, las historias de vida no sólo documentan hechos, sino que protegen al narrador y otorgan voz a situaciones que suelen ser silenciadas en los discursos institucionales.

Finalmente, la interacción social en la que se insertan los sujetos investigados se entreteje con sus vivencias personales, permitiendo una comprensión situada de la docencia. La narrativa no es simplemente un texto autobiográfico, sino una construcción social que da cuenta de una realidad compartida, compleja y frecuentemente invisibilizada en los estudios tradicionales.

Potencia 2: Posibilita comprender la educación desde adentro, desde quienes la viven y la construyen; desde los cimientos como la elección profesional docente.

Algo que es común preguntar a los recién llegados a la Escuela Normal; los de primer grado o recién ingreso es: ¿Por qué decidiste ser docente? Les pido que escriban. Luego veo como esas narrativas se van transformando a lo largo de los cuatro años de estudio de la Escuela Normal. Al final de su carrera les pido me redacten otra. Entonces identifiqué que cada historia refleja la transformación personal y profesional de quienes querían estudiar otra carrera y terminaron dedicando su vida a la enseñanza. Se observa en todos ellos, un tránsito interno, que termina siendo asumido como un servicio y una vocación. Sin las narrativas no podríamos identificar estas trazas particulares y toda su riqueza. Por ello, veo en las narrativas un alto potencial para la investigación de la educación, desde los escritos autobiográficos, porque a diferencia de los diarios, los escritos autobiográficos describen un contexto global de la vida (D226052025).

La práctica pedagógica de invitar a los estudiantes normalistas a narrar por qué decidieron ser docentes, tanto al inicio como al final de su trayectoria formativa, permite observar a través de sus propias palabras un tránsito subjetivo y profesional que no es lineal ni homogéneo, sino profundamente singular y situado. Este tránsito, tal como señala el testimonio: “cada historia refleja la transformación personal y profesional de quienes querían estudiar otra carrera y terminaron dedicando su vida a la enseñanza”, da cuenta de la emergencia de una vocación reconstruida, no como una esencia previa, sino como una elaboración identitaria en proceso. Las narrativas revelan así un sentido dinámico de la identidad docente, que se configura en la interacción entre las experiencias vividas, los contextos socioculturales, y la mirada reflexiva que el sujeto va construyendo sobre sí mismo. Como sostienen Sayago, Chacón y Rojas (2008) y Guzmán (2017), el enfoque biográfico-narrativo permite indagar en los significados que los futuros docentes otorgan a su profesión, y cómo estos se resignifican a lo largo de su formación. Este hallazgo cobra aún más valor al observarse que muchos estudiantes no ingresan inicialmente por una elección plenamente consciente, sino que descubren y resignifican su lugar en la docencia a través de la experiencia formativa y reflexiva.

El uso de este enfoque biográfico-narrativo, más allá del formato del diario personal, permite una mirada amplia, global y contextualizada de la vida del sujeto narrador. En este sentido, no solo ofrece datos, sino comprensiones profundas sobre cómo el sujeto se sitúa, se percibe y se proyecta en el mundo educativo. Es aquí donde autores como Castañeda (2016) y Contreras y Pérez (2010) advierten que la identidad docente no es fija, sino un entramado complejo que puede ser interpretado desde múltiples dimensiones: lo emocional, lo vocacional, lo político, lo institucional. Estas aproximaciones no solo enriquecen el campo de la investigación educativa, sino que también aportan al desarrollo profesional, al ofrecer referentes reales y contextualizados, convirtiéndose en una herramienta poderosa para comprender la educación desde adentro, desde quienes la viven y la construyen.

Potencia 3: Se convierte en una herramienta diagnóstica y reflexiva que posibilita ampliar la mirada de la práctica educativa.

Bueno, en las Escuelas Normales nos apoyamos mucho de las Escuelas de práctica, que son instituciones de educación básica, donde el estudiante normalista realiza observaciones, intervención y ayuda acompañada de un docente titular del grupo. Ellos se van en distintas jornadas a las escuelas primarias, pasan de dos semanas los

de primer grado a jornadas intensivas de más ocho semanas los de cuarto grado. Durante todo ese tiempo los estudiantes viven experiencias significativas en diferentes aspectos como: la intervención, material didáctico, enseñanza-aprendizaje, inclusión, interacción con los actores de la práctica, generar ambientes de aprendizaje, los Consejos Técnicos Escolar. Incluso, mueve fibras sensibles de su propia vocación profesional. Cuando regresan de las prácticas buscamos realizar ejercicios sobre la práctica, uno de ellos, hacer una narrativa pedagógica. La cual nos ayuda a los docentes de la Escuela Normal a ampliar la mirada sobre la práctica; identificar los vacíos, las fisuras, los avances y lo que nos falta por trabajar de manera holística, porque compartimos narrativas de primero a cuarto grado (D327052025).

La experiencia en las Escuelas Normales, tal como se describe, implica un proceso inmersivo donde los estudiantes realizan prácticas progresivas en escuelas de educación básica. Estas jornadas, que van desde observaciones breves hasta intervenciones prolongadas, colocan al sujeto en una realidad social concreta: la del aula, la escuela, la comunidad, la diversidad del alumnado y las tensiones propias del ejercicio docente. Es ahí donde los estudiantes viven no sólo eventos pedagógicos, sino también vivencias profundas que interpelan su vocación, sus concepciones sobre la enseñanza y su identidad profesional en construcción. El proceso de narrar lo vivido tras estas prácticas, mediante la elaboración de narrativas pedagógicas, no es un simple ejercicio de reporte o sistematización, sino una herramienta de interpretación personal y colectiva. A través de la palabra escrita, los estudiantes reconstruyen lo vivido, otorgan sentido a los acontecimientos, reconocen lo que les impactó y comprenden con mayor profundidad su experiencia.

En este sentido, se activa lo que Ricoeur (2013) denomina el plano fenomenológico de la memoria, en el cual la narrativa se convierte en un espacio de rememorización y memorización que permite al sujeto articular recuerdos, imágenes, pasajes y emociones que dan forma a su experiencia. El sujeto que narra no solo recuerda, sino que reconstruye desde el presente, en un juego entre memoria, olvido, tiempo y aprendizaje. En este proceso, la narrativa no sólo organiza lo acontecido, sino que lo resignifica: lo vivido en la práctica adquiere nuevos significados al ser contado, y este contar a su vez transforma al narrador. Se revela así la potencia formativa de la narración: no se trata sólo de recuperar hechos, sino de comprenderlos desde el lugar en que hoy se es.

Para los docentes formadores, el uso compartido de estas narrativas desde estudiantes de primero a cuarto grado posibilita una mirada ho-

lística y crítica sobre la formación docente. Tal como se expresa en el hallazgo, estas narrativas permiten “identificar vacíos, fisuras, avances y lo que nos falta por trabajar”, evidenciando la capacidad de la narrativa como herramienta diagnóstica y reflexiva. Además, al trabajar con narrativas en colectivo, se genera un espacio de diálogo entre trayectorias, donde se construye conocimiento pedagógico desde la diversidad de voces, experiencias y contextos.

Por tanto, el enfoque biográfico-narrativo no sólo tiene valor investigativo, sino también formativo e institucional. Permite a los estudiantes y docentes ampliar la mirada, es decir, salir de una visión técnica o fragmentada de la práctica educativa, para situarla en una trama más amplia de significados, vínculos, emociones y tensiones que atraviesan la vida escolar.

Potencia 4: Investiga la formación docente acercándola a una epistemología del vínculo, de la subjetividad compartida y de la experiencia encarnada.

La narrativa es una herramienta valiosa para investigar la formación docente, porque permite a los docentes reflexionar sobre sus experiencias pedagógicas y utilizar la narrativa desde un enfoque metodológico y sistematizar los saberes profesionales, pensar su praxis y repensarse en ella. Esto desde entrevistas más abiertas. Este enfoque no solo ayuda a los docentes a obtener un saber, sino que también contribuye a su desarrollo profesional y a la construcción de saberes en diversas áreas del conocimiento: experiencias pedagógicas vividas, los aprendizajes, los desafíos, las interrogantes, las tensiones, los miedos, las expectativas, entre otras cuestiones (D428052025).

El hallazgo que sitúa a la narrativa como herramienta para investigar la formación docente confirma la potencia del enfoque biográfico-narrativo para comprender los procesos formativos desde las voces de los propios actores. Desde una perspectiva cualitativa-interpretativa, lo que se revela no es simplemente información, sino sentidos subjetivos, significados íntimos y construcciones sociales que emergen en el relato de la experiencia vivida. La narrativa, entendida como medio y método, permite a los docentes reflexionar, sistematizar y repensar su praxis profesional. A través de entrevistas abiertas y narrativas escritas, el sujeto no solo cuenta lo que ha hecho, sino que resignifica lo vivido, reconstruye su trayectoria, reconoce aprendizajes, identifica tensiones, desafíos, miedos y esperanzas. Este proceso no es neutro ni externo: implica una profunda implicación del sujeto, en su tiempo, espacio y subjetividad. Desde esta perspectiva, como señala Bolívar (2001), la narrativa se convierte en

50 una forma de encuentro con el otro, pero también consigo mismo. En la narración se produce una apertura al reconocimiento del otro como sujeto singular, inmerso en una relación pedagógica marcada por el afecto, el conflicto, la incertidumbre y el deseo de comprensión. Este enfoque humaniza la investigación educativa, alejándola de modelos técnicos o puramente instrumentales y acercándola a una epistemología del vínculo, de la subjetividad compartida y de la experiencia encarnada.

Larrosa et al. (1995) entienden la narrativa como una forma de conocimiento situada, relacional y transformadora. No se trata solo de recoger historias, sino de vivir la investigación como una experiencia en sí misma, en la que los sujetos pueden develar y construir sentido. En esta clave, investigar la formación docente desde la narrativa es apostar por una pedagogía del testimonio, del reconocimiento y del diálogo, donde lo narrado se convierte en un saber legítimo y necesario para comprender la complejidad de ser docente en contextos determinados, como lo describe Bolívar (2011), quien señala cómo el uso de materiales (auto) biográficos se ha institucionalizado como dispositivo curricular en la formación docente. Esta apuesta no solo fortalece el vínculo entre teoría y práctica, sino que promueve una formación más consciente, crítica y reflexiva, donde los futuros docentes pueden narrarse, escucharse y ser escuchados.

Asimismo, esta narrativa de sí que se produce durante la formación no queda aislada, sino que se convierte en un insumo valioso para la investigación educativa, al documentar no solo lo que se enseña, sino cómo se vive el proceso de aprender a enseñar. El relato autobiográfico se vuelve una herramienta ética, epistémica y política, al visibilizar los saberes que emergen desde la experiencia y que, frecuentemente quedan relegados. Así, la narrativa pedagógica, en este contexto, no es solo un recurso metodológico, sino una forma de darle lugar a la voz docente como fuente de conocimiento, reconocimiento y transformación.

Potencia 5: Capacidad de conectar con otros y generar aprendizajes colectivos al integrar la memoria e imaginación y abrir posibilidades de ser y hacer en la práctica educativa.

La narrativa en el campo de la educación se ha convertido en una excelente estrategia mediante la cual los profesores pueden documentar su práctica para compartir con otros colegas, aquellas estrategias que les han sido más o menos exitosas, con el propósito de aprender de los demás y aprender de sí mismos. Incluso, con ello, se pueden hacer me-

memorias pedagógicas, manuales, compendios de estrategias didácticas, material didáctico o innovaciones tecnológicas que los mismos docentes realizan dentro de su aula. Le veo potencia a las narrativas y aportar conocimientos en los contextos institucionales, pero lo más enriquecedor es la generación de la reflexión y autorreflexión desde la práctica y para la práctica, reconociendo fortalezas y debilidades, enriqueciendo las acciones y proponiendo otras nuevas (D528052025).

El hallazgo sobre las experiencias pedagógicas evidencia cómo el enfoque biográfico-narrativo permite a los docentes, interrogarse a sí mismos, generar procesos de autorreflexión y construir conocimiento pedagógico contextualizado. Las narraciones se convierten así en campos fértiles para recuperar lo vivido, reconocer las propias fortalezas y debilidades, y enriquecer la práctica con propuestas nuevas, creativas y significativas. Como sostienen González (2013) y García (2016), el saber docente no se configura únicamente desde una dimensión individual, sino desde una identidad intersubjetiva, es decir, tejida en la interacción con otros actores: colegas, estudiantes, comunidad escolar. Las experiencias pedagógicas, narradas y compartidas, adquieren valor no sólo en su dimensión técnica o instrumental (como estrategias o materiales), sino en su capacidad de conectar con otros y generar aprendizaje colectivo.

En este sentido, como señalan Contreras y Pérez (2010), investigar la experiencia no es transformarla en otra cosa, sino acompañarla, interrogarla y desvelar sus sentidos potenciales. Desde esta perspectiva, las narrativas de experiencia no buscan una verdad objetiva ni generalizable, sino dar cuenta del espesor subjetivo y contextual de lo vivido en la práctica educativa. La narrativa permite así mantener el sentido integral de la experiencia, sin reducirla a categorías estandarizadas o ajenas a quien la protagoniza.

Este saber de la experiencia como lo explican Boud, Cohen y Walker (2011), es temporal, dialógico, multifacético y complejo. Transcurre en el tiempo, implica a los sujetos en sus emociones, decisiones y aprendizajes, y se construye en el cruce entre la vivencia individual y la reflexión colectiva. En este entretejido de significados, se establece una relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: se aprende desde la experiencia, pero también se aprende al narrarla, al revisitarla desde otra conciencia. Desde esta lógica, la narrativa no sólo permite construir materiales como memorias pedagógicas, compendios de estrategias o manuales didácticos; su mayor potencia está en lo que produce internamente en quien narra: comprensión, conciencia y apertura. Como bien advierte Dewey (1934), es la comprensión la que convierte la experiencia en lúcida y consciente de sí misma. Sin ella, la experiencia se vuelve repe-

- 52 titiva, automática y vacía de sentido. En cambio, la narrativa, al integrar memoria e imaginación, permite romper con la rutina y abrir nuevas posibilidades de ser y hacer en la práctica educativa. En este sentido, el enfoque biográfico-narrativo en la investigación educativa no solo aporta conocimiento, sino que construye identidad profesional, comunidad docente y transformación pedagógica.

Conclusiones

El análisis de las narrativas docentes y estudiantiles en el contexto de la educación normal permite afirmar que el enfoque biográfico-narrativo no sólo enriquece la comprensión de los procesos formativos, sino que se configura como una herramienta poderosa para investigar, reflexionar y transformar la práctica educativa. A través de los cinco hallazgos identificados, se evidencian múltiples potencialidades que dan cuenta de la profundidad, pertinencia y necesidad de este enfoque en el campo de la investigación educativa. En primer lugar, las historias de vida revelan tensiones estructurales, políticas y afectivas que atraviesan la labor docente, situando la experiencia profesional en un entrecruce constante entre lo personal y lo colectivo, lo educativo y lo político-social. Las narrativas no solo documentan hechos, sino que los resignifican, permitiendo a los sujetos narradores comprender su trayectoria en su complejidad. Este ejercicio de memoria e interpretación contribuye a visibilizar lo que suele ser invisibilizado por los discursos oficiales o las metodologías cuantitativas tradicionales.

En segundo lugar, el enfoque biográfico-narrativo posibilita acceder a la educación “desde adentro”, a partir de la voz de quienes la viven y construyen cotidianamente. Las narrativas de los estudiantes normalistas en torno a la elección profesional y su tránsito formativo permiten rastrear el surgimiento y resignificación de la vocación docente, comprendida no como una esencia previa, sino como una construcción identitaria dinámica y situada.

En tercer lugar, las narrativas pedagógicas se revelan como potentes herramientas diagnósticas y reflexivas que amplían la mirada sobre la práctica educativa. Al reconstruir lo vivido en la práctica docente, los estudiantes no solo sistematizan experiencias, sino que las reinterpretan, identifican aprendizajes y transformaciones, y generan conocimiento pedagógico significativo. En este sentido, la narrativa no es sólo un medio de expresión, sino un dispositivo formativo en sí mismo, tanto para quien narra como para quienes acompañan, escuchan y leen. En cuarto lugar, se destaca el valor epistemológico y ético del enfoque biográfico-narrativo al promover una forma de investigación encarnada, situada y vinculante.

Investigar desde la experiencia implica reconocer al sujeto como productor de saber y no sólo como objeto de estudio. Así, la narrativa se convierte en un espacio de encuentro con uno mismo y con los otros, donde se humaniza la investigación educativa y se fortalece una pedagogía del testimonio, del reconocimiento y del diálogo.

Finalmente, las experiencias narradas abren la posibilidad de construir aprendizaje colectivo, al integrar memoria e imaginación en una práctica pedagógica significativa. Las narrativas permiten conectar con otros, compartir sentidos, interpelar lo instituido y generar nuevas posibilidades de ser y hacer en la docencia. En este proceso, no sólo se documenta la práctica, sino que se transforma, al tiempo que se fortalecen la identidad profesional, la conciencia crítica y el sentido ético de la labor docente. En conjunto, estas potencialidades demuestran que el enfoque biográfico-narrativo no es solo una estrategia metodológica, sino una apuesta política, formativa y epistémica por una educación más consciente, situada y transformadora. En el contexto de las Escuelas Normales, este enfoque se consolida como una vía legítima para construir conocimiento desde la experiencia vivida, reconociendo en las voces docentes un saber necesario para comprender y mejorar la educación desde sus cimientos.

Bibliografía

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Ed. Muralla.

_____ (2011). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González, *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (págs. 59-96).

Boud, D., Cohen, R. y Walker, D. (Eds.) (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente del conocimiento*. Madrid Narcea, 2011, 201 pp.

Castañeda, A. (2016). *Identidad del docente de posgrados en educación. Una mirada compleja*. [Tesis de doctorado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio institucional USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/2987/Castanedaana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- 54** **Contreras, J y Pérez, N.** (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J y P, N. (comps): *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Denzin, N. y Lincoln, Y.** (2012). Prefacio. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) *Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. 1. *El campo de la investigación cualitativa*. California: Sage.
- Dewey, J.** (1934) *El arte como experiencia*. México: FCE.
- García, R.** (2016). *Diálogos, desplazamientos y experiencias del saber pedagógico*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional UB. <http://hdl.handle.net/2445/102787>
- González, G.** (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional uva. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2817>
- Guzmán, L.** (2017). *La construcción de la identidad profesional docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. [Tesis de doctorado, Universitat de Girona].
- Larrosa, J., Remei, V., Connelly, M., Clandinin, J y Greene, M.** (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa y Educación*. Barcelona: Alertes.
- Mortola, G.** (2006). *Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente*. Educación, Lenguaje y Sociedad, 4(4), 83-104.
- Pérez, A.** (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), pp. 37-60.
- Ricoeur, P.** (2013). *Tiempo y narración III. El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Sayago, Z., Chacón, M. y Rojas, M.** (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios*. Investigación arbitrada, 12(42), 551-561.
- Suárez, D.** (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teías*, 18(50), 193-209.

APARTADO II

**La Normal contada por sus estudiantes: voces,
vivencias y desafíos en la formación**

CAPÍTULO 4

Voces que eligen enseñar: Narrativas de la elección profesional del estudiante normalista

Marlene Cruz de la Cruz⁴

Introducción

La elección profesional constituye un momento crucial en la vida de cualquier persona, pues implica tomar decisiones que afectan tanto el desarrollo laboral como la construcción de la identidad personal y social. En el caso de la docencia, esta elección adquiere una dimensión especial, ya que ser maestro o maestra no sólo implica ejercer una profesión, sino también construir una identidad profesional vinculada a una alta responsabilidad social y al compromiso de transformar vidas a través de la educación. Si bien, sería interesante dar a conocer aquellas vivencias y lo maravilloso de las experiencias de los estudiantes normalistas que tienen el deseo o la vocación por ser docentes, también, se encuentra otra línea de fuga, habitando en las tensiones de aquellos estudiantes que ingresan a esta carrera con ciertas dudas o que fueron obligados a estudiar la licenciatura por influencia familiar o por consejos externos, olvidando sus principales deseos, aspiraciones y sueños. En este entramado convergen procesos complejos que reflejan que no solo afectan la manera en que los futuros maestros conciben su elección, sino también la forma en que viven y resignifican su formación docente.

Diversos estudios recientes han mostrado que muchos jóvenes ingresan a la carrera docente por motivos extrínsecos o por influencia de factores externos. Olave (2021) evidenció que, en contextos rurales, las decisiones profesionales de los estudiantes normalistas están profundamente marcadas por las dinámicas familiares y las condiciones socioeconómicas. De igual forma, Eguren y Belaunde (2019) encontraron que, en Perú, una proporción significativa de docentes eligió esta carrera por necesidad, no por vocación, lo que influye en su compromiso y satisfacción profesional.

En México, Sánchez (2009) documentó que los motivos de elección profesional en la docencia oscilan entre la vocación y la necesidad económica. Ante este panorama y con base a dicha problemática, se realizó una investigación en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan con el objetivo de documentar las narrativas de los estudiantes normalistas

⁴Egresada de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

para analizar y comprender los sentidos que envuelven a su elección profesional. De tal manera que surge la pregunta ¿Cuáles son las narrativas de los estudiantes normalistas en torno a su elección profesional?

Para ello, se realizó una investigación cualitativa que de acuerdo con Vasilachis (2006) menciona que se indaga en situaciones naturales para darles sentido o una interpretación a estos fenómenos, haciendo uso de la recolección de datos empíricos que describen los momentos habituales y problemáticos además de los significados en la vida de los individuos, lo que permitió recuperar las voces y experiencias de los propios estudiantes.

La metodología empleada se basó en narrativas pedagógicas que de acuerdo con Bolívar (2001) la tarea del investigador en ese tipo de análisis es configurar los datos en una historia que unifique y de significado a los datos, con el fin de expresar de modo auténtico la vida individual sin manipular la voz de los y las participantes cómo expresa Moraña (2017) a través de un análisis narrativo dialógico se trata de contemplar la historia como un todo sin fragmentarla.

De tal manera que las narrativas, serán historias de vida por parte de los estudiantes normalistas, reflejando su sentir, sus emociones, sus experiencias al elegir la docencia como una opción más, serán las voces de los participantes a través de un escrito, dando a conocer sus ideales y percepciones, sin omitir ninguna palabra y sin fragmentar las historias, para su análisis e interpretación.

Entre los principales hallazgos se identificó tres tendencias centrales en la elección profesional docente: la obligación, la desmotivación y la herencia, sin embargo, se observó que algunos de ellos lograron resignificar esta elección, encontrando sentido y satisfacción en la práctica educativa. Dicho de ese modo, el estudio se justifica por la necesidad de visibilizar estas historias que se encuentran en lo oculto y lo desconocido, que recaen en situaciones de obligación y resignificación que contribuirá a la reflexión sobre la búsqueda de orientación vocacional y fortalecimiento del bienestar emocional de los futuros docentes.

1. Las raíces invisibles que enmarcan la elección profesional docente

Comprender la elección profesional en la docencia exige adentrarse en los múltiples factores que la configuran. Elegir ser maestro o maestra no es una decisión meramente racional o técnica, sino un proceso influido por factores sociales, familiares, emocionales y culturales, de tal manera que se enmarcan categorías de análisis que engloban a la elección

58 profesional tales como, no hay receta para ser maestro, la dimensión oculta, el giro afectivo, la sensibilidad y la motivación.

La primera categoría teórica relevante es la propuesta por Freire (2010), quien afirma que no hay receta para ser maestro, es decir, aunque un estudiante no eligió la profesión docente como algo prioritario no garantiza que sea un mal o buen docente, puesto que no existe un único camino ni una fórmula universal para ser buen docente. Asimismo, sostiene que el acto de enseñar está profundamente vinculado a la vida, a las circunstancias sociales y a la identidad del docente.

Freire (2010) enfatiza que enseñar es siempre una elección que implica una dimensión ética, política y afectiva, y no puede ser reducida a una simple técnica o conjunto de procedimientos, es decir, nadie se convierte en maestro de la noche a la mañana, sino por una construcción del día a día en el diálogo con los otros y con uno mismo. Así, el ser docente no puede concebirse como una identidad fija, sino como una práctica en constante construcción. Meirieu (2006) aporta la noción de la dimensión oculta, que es aquello que no se suele contar, aquello con lo que todo individuo que ejerce la profesión docente no suele contar y que a pesar de ello brindan lo mejor de sí mismos para ejercer un buen rol docente. Esta dimensión se manifiesta en gestos cotidianos, en la manera en que se establece la relación con los alumnos, en los silencios, las miradas, la postura ante el conflicto, en lo oculto y en lo desconocido.

El autor hace hincapié que la dimensión oculta es el núcleo de la profesión docente, es decir, es el hogar del que proviene la parte esencial de nuestra energía pero también es de donde proviene el desánimo, los momentos de depresión, de tensiones, de las complejidades, y que a pesar de las complicaciones en la institución escolar, a pesar de lo que nos sometemos a diario, de las presiones sociales que se ejercen sobre la profesión desde todas partes, todavía es posible adquirir un sentido a la profesión, encontrar una huella de poesía.

Por su parte, Anzaldúa (2019) establece los términos giro afectivo y sensibilidad; el giro afectivo es aquel ciclo sin fin donde ocurren cambios y transformaciones, permite pensar la formación docente como un proceso circular y continuo, en el que ocurren múltiples transformaciones. A medida que los sujetos se enfrentan a nuevas situaciones educativas, reformulan sus prácticas, sus expectativas y su compromiso con la profesión. En este proceso, las emociones no deben ser reprimidas ni consideradas obstáculos, sino que constituyen elementos estructurantes de la identidad docente.

La cuarta categoría, Anzaldúa (2019) aborda la noción de sensibilidad como una clave interpretativa para comprender las motivaciones en la

elección de la carrera docente. Esta sensibilidad no solo se refiere a la capacidad de empatía o cuidado hacia los otros, sino también a la apertura frente a las propias emociones, deseos y expectativas. En muchos casos, quienes eligen la docencia lo hacen a raíz de idealizaciones respecto al rol que funge un maestro, influenciados por experiencias escolares previas o por figuras significativas.

Finalmente, la quinta categoría sobre la motivación en palabras de Piddello, et al., (2021), mencionan que para elegir la docencia como carrera está vinculada con valores personales profundamente arraigados, como el deseo de enseñar, la identificación con el rol docente y la voluntad de contribuir al desarrollo de otras personas. Su investigación cualitativa muestra que, si bien existen múltiples factores que inciden en la decisión, los motivos más frecuentes están relacionados con una dimensión vocacional y afectiva del ejercicio docente.

2. Hilos de obligación en la elección profesional

En este apartado se documentan las voces de los estudiantes normalistas, quienes compartieron sus experiencias entorno a su elección profesional donde se encontraron recurrencias en los siguientes fragmentos: “Tienes que ir a esa carrera y esa fuerza eso”, “Si no entras a estudiar pues agarras tus cositas y fuera de la casa”, “Yo no elegí la carrera ni nada, me obligó mi mamá”. El análisis de los hallazgos se realizó utilizando la triangulación de informantes, que de acuerdo con Okuda y Gómez (2005), se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos en el estudio de un fenómeno, de tal manera, que a través de las recurrencias entre tres narrativas se llevó a cabo la interpretación del dato empírico.

En las narrativas se evidencian las fuerzas externas que influyen en la elección profesional de tres docentes en formación, de las cuales derivan en obligación familiar, como un elemento determinante. Una muestra de ello se percibe en la primera narrativa, perteneciente a una docente en formación de primer semestre:

Narrativa 1: ¡Tienes que elegir esa carrera a fuerza!

Bueno, la verdad es que yo estaba un poco indecisa porque creo que tenía muchas carreras en mente. De hecho, yo sentía que no tenía el perfil para entrar aquí, porque la verdad soy una persona muy penosa, entonces pararme enfrente y todo eso, la verdad a mí me daba un poco de ansiedad, entonces yo decía, es que no me veo como maestra, pero muchos me decían, o sea, mis compañeros que sería buena maestra, porque tengo paciencia, creo que puedo explicar bien, nada más que me faltaba desenvolverme un poquito más, pero en sí, yo no quería ser maestra. Tenía otras carreras en

mente, como no sé; dentista, me gustaba el diseño gráfico también soy buena en eso, pero tengo una hermana que estudia esta carrera justamente entonces este... creo que viéndola un poco y el desempeño que ella ha tenido, me ha hecho decir que Wow, realmente es una carrera que tiene sus pros y sus contras. Pero, pues algo que no saben, es que también mi papá, en sí, digamos que me obligó, pero no estaba tan obligada a elegir esta carrera, ¿no?, por qué pues mis tíos también estudian esta carrera por parte de él (sus hermanos). Entonces, como que fue casi como obligación de su parte como de decir: tienes que elegir esa carrera a fuerza, entonces como que eso sí se sintió un poco como obligación y fue que no me gustó realmente, pero pues mi hermana me ayudó a verla de otra manera, pero sí, o sea, con mi papá me sentía un poco obligada en ese aspecto... muchas veces era como hay, ¿estaré escogiendo bien, o debería elegir algo que realmente me gusta? o ¿ejercer esta carrera?... entonces sí es como decir ¿mi tiempo, vale todo eso?, o ¿realmente estoy a tiempo para cambiarme?, o sea, si me lo he pensado, pero creo que ahora sí ya estoy bien decidida que quiero ejercer esta carrera... tomando clases aquí, la verdad es que me ha gustado, creo que los maestros me han acompañado mucho también en ese proceso y me han reforzado esa parte de la confianza al pararme enfrente del salón, de hablar con otras personas, o sea creo que ahorita ya lo manejo mejor. Entonces siento que eso ya no es un obstáculo para mí y pues realmente también por el esfuerzo que ha hecho mi mamá, siento que es algo que me da motivación para yo poder seguir con la carrera y pues mis hermanas también, o sea, en sí, mi familia y todo lo que he vivido aquí, la verdad es que me ha gustado la carrera. (Narrativa/Rosita/111124).

Se identifica en la narrativa de Rosita que la elección de la profesión fue por obligación por parte de su papá e influenciado por tener familiares maestros, incluso la docente en formación menciona la palabra “obligó”, esto a través de: “mi papá como que en sí digamos que me obligó”, “fue casi como obligación: tienes que elegir esa carrera a fuerza”. Mendizábal (2015), menciona que “el sentido etimológico de la palabra obligación deriva del latín obligatio, y ésta de obligare (de ob, alrededor, y ligare, ligar o atar)” (p. 27). Por ende, puede interpretar que en el caso de Rosita estaba ligada o atada a la elección profesional, por decisión de su papá debido a las palabras “a fuerza”, no había otra salida más que seguir la decisión de su papá, entendiéndose así que la obligación fue una fuerza externa que condicionó la elección profesional de Rosita por experimentar presión familiar.

De alguna manera esa transición de pasar de un nivel académico a otro es sumamente complejo para todo estudiante, puesto que implica tomar decisiones, especialmente cuando se trata de elegir una profesión que se retomará a lo largo de la vida que es usualmente lo que se suele mencionar, donde en ocasiones la familia es pieza clave para proporcionar consejos, algunas veces dan la libertad de elección, pero en otras el estudiante se sentirá atado o ligado a algo por su entorno, por ejemplo, en seguir y continuar con el legado familiar, tal cual fue el caso de Rosita en el fragmento “mis tíos también estudian esta carrera”.

Por otra parte, en la narrativa 2 se encontró un fragmento con otra perspectiva de obligación, que de igual manera predomina una fuerza externa familiar, el relato pertenece a un docente en formación de tercer semestre:

Narrativa 2: “Si no entras a estudiar pues agarras tus cositas y fuera de la casa”

Muchas veces se repite la palabra vocación dentro de la Normal, “debes tener vocación para ser profesor”, a veces escuchando anécdotas de compañeras, ¿sabes qué?, yo desde niña jugaba con muñecas, les enseñaba a mis hermanitos, etcétera, en mi caso y también me tocó vivirlo, al ver a mi hermana porque ella también es maestra egresada de esta normal y era como de que desde niña ella mostraba lo que mis compañeras dicen, en cambio yo no. Honestamente los caminos de la vida me trajeron aquí, solamente porque fue bastante raro, realmente yo no, nunca pensé en mi vida ser maestro, estar aquí estudiando para maestro y pues, o sea, si me decían que necesitaba algo, era esa vocación, ese amor por enseñar que, pues yo no tenía al momento de entrar aquí, o sea, yo entré aquí más a fuerza que por ganas... El deseo que me impulsó podría decirte que no fue ninguno. Yo al salir de la prepa un Cobain 22, yo no sabía realmente que iba hacer con mi vida, en la prepa, pues yo fui un alumno muy desastroso, o sea, casi no tengo mi certificado de preparatoria. Estaba pasando por muy mal momento emocionalmente hablando, lo sigo media ahí tanteando, digo lo que quería hacer era meterme a trabajar un año, pero pues mis papás me amenazaron me dijeron, no pues si no entras a estudiar pues agarras tus cositas dos meses y fuera de la casa, y sí me animé fue más que nada, por mi hermana, porque yo la veía y decía, pues ella salió bien de ahí, así lo pensaba yo, pues con su trabajo ya que está trabajando como maestra se ve relajado tiene bastante tiempo libre, así que, pues me voy a meter a la normal, voy a aplicar el examen. La historia de cómo apliqué el examen es bastante curiosa, porque yo no, yo llegué aquí para

reprobar el examen no estudie absolutamente nada para el examen, o sea, sí, fue de que mis papás me preguntaban, ¿estás estudiando? sí, pero yo no estudié absolutamente nada, en ningún momento de mi vida toqué una guía para el examen de la normal y pues, mi única motivación era que no me sacaran de mi casa porque de ahí, yo no tenía ningún deseo de ser maestro...recientemente cuando pasé aquí a segundo año, mi mamá me dijo: ya pasaste segundo hijo, si hubieras tomado la decisión de trabajar, estarías entrando apenas, imagínate y yo sí me pongo a pensar, la verdad, aunque lo dudé mucho fue la decisión correcta...Yo no quería ser maestro, pero no quiere decir que siga manteniéndose ese pensamiento. Puedo decir que me enamoré de la docencia, o sea, aunque yo venía desde cero, sin ninguna motivación, sin ninguna vocación, me terminó gustando mucho el lugar en donde estoy, no solamente por el trabajo al que me estoy preparándome, sino también por los compañeros que estoy conociendo. A veces me pongo a pensar, si yo hubiera entrado apenas este año, no hubiera conocido a los compañeros con los que actualmente estoy y pues son compañeros a los que les tengo bastante cariño, por distintas cosas que hemos pasado más allá del estudio. (Narrativa/ wafle/1211124).

Otra perspectiva de obligación se refleja en la narrativa de wafle, aunque de manera distinta a la de Rosita, debido a que el estudiante no estuvo atado o ligado a la elección de la profesión docente, sino que la presión fue dirigida hacia la necesidad de seguir estudiando una licenciatura como una condición para permanecer en su entorno familiar, esto a través de las palabras “mis papás me amenazaron me dijeron, no pues si no entras a estudiar pues agarras tus cositas dos meses y fuera de la casa”, sin embargo, también al igual que Rosita predomina la influencia familiar para la elección de la profesión docente, que se refleja en las siguientes palabras “si yo me animé fue por mi hermana”, el estudiante mencionaba que su hermana es docente, sin embargo, no era algo que él deseaba, fue una elección por obligación para mantenerse en su hogar.

Sánchez (2002), menciona que el acceso de los estudiantes a la Universidad está lleno de momentos muy intensos, y que en dichos instantes previos al mismo, se entremezclan motivaciones personales con otros requisitos, ya sea externos o internos, los cuales influyen notablemente en el proceso de elección de una determinada carrera, que en el caso de wafle fue por cumplir con obtener un grado académico, donde además otro requisito para el estudiante fue permanecer en su casa, finalmente, al igual que en el caso de Rosita lo que los ataba a la elección docente fue por

presión familiar, por un lado Rosita por tener tíos que están vinculados con la docencia y en el caso de wafle por tener una hermana docente.

Por el contrario, en la narrativa tres muestra una perspectiva distinta de la obligación, debido a que fue una imposición directa por parte de su madre, que al igual que las anteriores narrativas, tuvo que ver con una motivación externa para la elección profesional, el relato pertenece a una docente en formación de séptimo semestre:

Narrativa 3: Yo no elegí la carrera ni nada, me obligó mi mamá

En realidad yo no deseaba entrar a la normal, sino que desde muchos años antes de hacer el examen, mi mamá empezó a avisarme que yo no tenía la opción de elegir carrera y que iba a ser maestra aquí en la Normal de los Reyes, quisiera o no, porque era lo que ella consideraba adecuado para mi futuro y era lo que estaba dentro de sus posibilidades, decía que era barato, aunque en realidad no es así, nos cobran un montón de colegiatura, un montón de materiales, el transporte para las escuelas de prácticas, pero ella consideraba que era más barato, solamente porque no me iba a pagar el transporte diario a otro lugar muy lejos, aunque considero que el gasto pues equivalente y en realidad siento que eso fue una excusa para simplemente forzarme a hacer lo que ella quería. Entonces, pues sí, yo no elegí la carrera ni nada, me obligó mi mamá. Cuando me dijo mi mamá que, la primera vez que iba a ser maestra quisiera o no, me dijo que podía buscar a qué me iba a dedicar si fuera maestra, entonces encontré que existía en la Facultad de Música de la UNAM una carrera que era educación musical, ser maestra, pero de música y al principio ella me dijo como bueno es la carrera que tú quieres, pues va, pero el contarle que tenía que hacer un propedéutico de creo que tres años y ya luego ahora sí entrar a la licenciatura como tal, pues no le pareció la idea porque eran más años de estudio y pues básicamente era como volver a hacer otra prepa, pero enfocado en música, A parte de que también tenía que pagar los exámenes de admisión y si no me quedaba pues para ella era un desperdicio del dinero y como que no me dejó muchas opciones, ya llegó un momento en el que yo me cerré a no pensar en nada más, me deprimí pensando cómo, pues ya para que me esfuerzo en buscar otra carrera o en buscar soluciones, buscar apoyo y a pesar de que lo comentaba con mis familiares, como, es que mi mamá me dijo que a fuerza tengo que ser docente y hacer el examen a la normal de los Reyes y que me tengo que quedar ahí, porque si no me quedo sin estudiar y ya no me iba a pagar absolutamente nada, no me van a apoyar con nada más, pues mis familiares intentaban decirle cómo

es más importante que ya ella sea feliz, que tenga paz mental, que esté tranquila y para que mi elección no me atormente toda la vida, pero de alguna manera como que fue manipulando el diálogo de la conversación para convencerlos a ellos también de que era la mejor opción obligarme a estar aquí en las normal y pues mis familiares terminaron cediendo. Me quedé sola sin apoyo contra mi mamá y pues pasado el tiempo, yo me resigné, estaba triste con un dolor en mi pecho y pensar como no puede ser, no puedo hacer nada, me sentía atada de manos y pues si lloraba mucho todo el tiempo, no quise estudiar para el examen porque no le hallaba sentido y tenía la esperanza de que tal vez si no estudiaba y aunque respondiera con todo mi conocimiento que ya tenía igual no me quedaba, pero pues no, llegó el día del examen, estaba nerviosa, pero porque como era en línea y eran algo quisquillosos con los ruidos y todo, me fueran a regañar por algún ruido, o pensarán que estaba haciendo trampa o algo así, pero pues no, lo sentí muy muy sencillo a pesar de no haber estudiado nada, respondí todo súper súper rápido. En una hora y media o dos máximo acabé y pues mi mamá estaba muy contenta de que si hiciera el examen, yo estaba preocupada por si lo había hecho demasiado bien, pues que me iba a quedar a fuerzas entonces no, ya yo solita estaba como firmando el contrato con el diablo, ahí de mi destino y pues nada, cuando me dieron los resultados del examen fue como, hay, qué chido, pues ya tuve de los primeros lugares de los folios que estaban acomodados, mi mamá estaba muy feliz por eso, yo estaba como hay no puede ser todo eso se juntó, ya heme aquí (Narrativa/perezoso/141124).

La tercera narrativa ofrece una perspectiva distinta de obligación, en este caso, la elección profesional no sólo estaba condicionada por un familiar, sino que fue completamente determinada, sin espacio para que la estudiante retomará su deseo personal, debido a que previamente la mamá de perezoso eligió la profesión como un bien para ella, reflejado en las palabras: “era lo que ella consideraba adecuado para mi futuro”, Sánchez (2002) sostiene que el proceso de elección:

Este proceso de orientación no sólo le compete a las instituciones escolares y académicas por las que transcurre el estudiante, sino que es también función de la familia, colaborar y favorecer el proceso de toma de decisiones que tan complejo resulta a veces (p.100).

Por ende, no se llevó a cabo una orientación para perezoso para la elección profesional, fue meramente una imposición por un factor familiar, que es su madre. De tal manera que, la estudiante se sintió con esa presión, estuvo atada y ligada a seguir las condiciones impuestas, con

la noción de favorecer su futuro, que al igual que en las narrativas dos y tres, siendo diferentes perspectivas de obligación, pero recaen en la noción de un bien para ellos.

Haciendo énfasis en las tres narrativas, cada una relata experiencias distintas con una perspectiva diversa de obligación, que en un inicio marcó la trayectoria profesional de los estudiantes normalistas, sin embargo, en algunos casos lo que comenzó como una elección forzada o condicionada se transformó en un proceso de resignificación, donde los estudiantes lograron encontrar un sentido a la profesión docente, incluso un amor hacia ella. No fue un desenlace positivo en los tres casos, debido a que en dos casos evidencian una transformación positiva y en un caso todavía se refleja resistencia y rechazo.

Según la Real Academia Española (RAE) (como se citó en Berrio, 2019), resignificar tiene “el prefijo “re” significa: repetición, en sentido de reconstruir. Por otra parte, significación se define: importancia en cualquier orden” (p.258). Por ende, se puede afirmar que resignificación es aquel proceso de reconstrucción que da importancia nuevamente a algo. Asimismo, en palabras Berrio (2019), “resignificar es volver a significar, regresar al punto de partida de un proceso que requiere ser repensado para generar cambio o transformación” (p.258). Con relación a lo anterior, la resignificación de la elección profesional de cada estudiante normalista es el nuevo sentido que le atribuyen a la docencia, que en un inicio fue una imposición, algo a lo cual se sentían atados o ligados a, que en un primer momento no era algo que deseaban, pero al paso del tiempo se transformó a un amor por la docencia.

En la narrativa uno, como primer punto de partida se tiene el siguiente fragmento:

...yo sentía que no tenía tanto como el perfil para entrar aquí porque la verdad soy una persona muy penosa, entonces pararme enfrente y todo eso, la verdad a mí me daba un poco de ansiedad, entonces yo decía, es que no me veo como maestra...(Narrativa/Rosita/111124).

En un comienzo la estudiante refiere que no tenía el perfil para ser docente, incluso menciona que no se ve como maestra, indicando que no se sentía parte de la profesión docente, sin embargo, al transcurso del tiempo se generó un cambio, lo cual se refleja en el siguiente fragmento:

“...pero creo que ahora sí ya estoy bien decidida que quiero ejercer esta carrera... tomando clases aquí, la verdad es que me ha gustado, creo que los maestros me han acompañado mucho también en ese proceso y me han reforzado esa parte de yo pararme enfrente del salón... la verdad es que me ha gustado la carrera...” (Narrativa/Rosita/111124).

66 El fragmento refleja un cambio positivo a comparación de lo que se tenía como punto de partida; el acompañamiento que han generado los docentes con la docente en formación generó ese gusto por la carrera. Berrio (2019), afirma que “resignificar tiene como fin mejorar la realidad de una manera diferente a la forma como inicialmente había sido pensado” (p. 258). Por ende, se evidencia un mejoramiento en el proceso de resignificación debido a que Rosita en un inicio refiere que le daba ansiedad pararse enfrente, pero el apoyo de sus docentes ha reforzado estar al frente de un aula de clases, lo cual indica una resignificación positiva.

Asimismo, en la narrativa dos, se tiene como punto de partida el siguiente fragmento:

...yo honestamente los caminos de la vida, me trajeron aquí solamente porque fue bastante raro porque realmente yo no, nunca pensé en mi vida ser maestro, estar aquí estudiando para maestro... yo entré aquí más a fuerza que por ganas...yo llegué aquí para reprobar el examen, no estudie absolutamente nada para el examen...en ningún momento de mi vida toqué una guía para el examen de la normal y pues mi única motivación era pues más que no me sacaran de mi casa porque de ahí afuera yo no tenía ningún deseo de ser maestro... (Narrativa/ wafle/1211124).

Se evidencia que para el caso de wafle en un comienzo la elección docente tampoco era algo que el deseaba, su única motivación era la necesidad de seguir en su hogar, inclusive menciona que quería reprobar el examen y entro a la fuerza a la carrera, sin embargo, al igual que el caso de Rosita, tuvo un cambio durante su formación académica lo cual se identifica en el siguiente fragmento:

...Yo no quería ser maestro, pero no quiere decir que siga manteniéndose el pensamiento puedo decir que me enamoré de la docencia, o sea, aunque yo venía desde ceros sin ninguna motivación sin ninguna vocación me terminó gustando mucho el lugar en donde estoy, no solamente por el trabajo al que me estoy preparando, sino también por los compañeros que estoy conociendo, a veces me pongo a pensar, es como de que, si yo hubiera entrado apenas este año no hubiera conocido a los compañeros con los que actualmente estoy y pues son compañeros a los que les tengo bastante cariño... (Narrativa/ wafle/1211124).

En el fragmento se refleja un cambio gradual del docente en formación, debido a que en un inicio la elección profesional docente no era algo que quería, pero le gustó el lugar en el que se encuentra tanto que se enamoró de la carrera, un factor para transformar esas dificultades que el presentaba, son sus compañeros a los cuales manifiesta tenerles cariño.

Berrio (2019) afirma que la resignificación “muestra salidas a la dificultad que ha impedido conquistar las metas inicialmente establecidas” (p. 258). Por ende, en un inicio la dificultad que el estudiante presentaba era no tener motivación ni deseo por ser docente, sin embargo, el apoyo de sus compañeros con los cuales ha generado un vínculo afectivo le ayudó a sobrellevar esas dificultades, por tanto, se presenta una resignificación positiva, pasando a ser algo que no era su deseo a ser algo que ama.

Finalmente, en la narrativa tres, la resignificación es distinta a los casos anteriores, ya que, al ser una elección profesional determinada, la imposición hacia la docente en formación generó un conflicto interno, quien experimentó sentimientos de frustración, tristeza y con una resignificación negativa al verse obligada a seguir un camino ajeno a sus intereses. El punto de partida se muestra en el siguiente fragmento:

En realidad yo no deseaba entrar a la normal, sino que desde muchos años antes de hacer el examen mi mamá empezó a avisarme que yo no tenía la opción de elegir carrera y que iba a ser maestra aquí en la Normal de los Reyes quisiera o no porque era lo que ella consideraba adecuado para mi futuro...yo me resigné todo el tiempo estaba como triste cada que pensaba ay voy a ser maestra era un pesar enorme, un dolor en mi pecho y pensar como no puede ser, no puedo hacer nada, me sentía atada de manos y pues si lloraba mucho todo el tiempo, todo el tiempo, no quise estudiar para el examen porque no le hallaba sentido...(Narrativa/perezoso/141124).

En un comienzo para la docente en formación, al ser una elección profesional impuesta sin considerar incluso sus emociones y sentimientos, se convirtió en un proceso muy complejo, donde no predominó la oportunidad de un cambio, ya que generaba un dolor emocional, inclusive la estudiante refiere que no le hallaba sentido.

Reflexiones finales

La elección profesional docente, especialmente en el contexto de las escuelas normales, es un proceso complejo y multidimensional. Las narrativas analizadas evidencian que muchos estudiantes ingresan a la carrera no por un deseo vocacional genuino, sino por imposición familiar, búsqueda de estabilidad o falta de alternativas. Estas decisiones no siempre se corresponden con una elección libre, sino que reflejan la influencia del factor familiar como una forma de estar ligados o atados sin encontrar una salida.

Sin embargo, el estudio también muestra que la elección inicial no determina de manera definitiva la identidad docente. A través de la experiencia, la reflexión y el contacto con los alumnos, algunos estudiantes

- 68 logran resignificar su elección, encontrando en la docencia una vocación asumida y valiosa. Este hallazgo refuerza la importancia de no reducir la elección profesional a una mera decisión inicial, sino de entenderla como un proceso en permanente construcción, susceptible de transformaciones significativas.

Asimismo, se destaca la relevancia de brindar acompañamiento emocional, orientación vocacional y espacios de reflexión a los futuros docentes durante su formación inicial. El fortalecimiento de la identidad profesional docente no solo impacta en el bienestar de los estudiantes normalistas, sino que también tiene implicaciones directas en la calidad educativa y en la formación de las futuras generaciones de alumnos en las escuelas primarias. Finalmente, se hace un llamado a reconocer que cada historia cuenta y que detrás de cada docente en formación existe una red de sentidos, tensiones y aspiraciones que merece ser escuchada y acompañada. Solo así será posible construir comunidades educativas más inclusivas, resilientes y comprometidas con el derecho a una educación de calidad para todos.

Bibliografía

- Anzaldúa, R.** (2019). *El giro afectivo en la formación docente: sensibilidad, experiencias y vínculos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Berrio, A.** (2019). *Resignificación pedagógica: reinención de la educación*. Palobra, 19 (2), 256-269.
- Bolívar, A.** (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Ed. Muralla.
- Freire, P.** (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno. <http://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2017/06/Paulo-Freire.pdf>
- Meirieu, P.** (2006). *Carta a un joven profesor*. Grao. <https://www.escrituradigital.net/wiki/images/Merieu-P-Carta-a-Un-Joven-Profesor.pdf>
- Mendizábal, J.** (2015). El concepto de obligación: como situación jurídica. *Revista de Derecho*, 2(1), 25-35.
- Moriña, A.** (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Sevilla. Narcea Ediciones. https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=sw_

FDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA71&dq=narrativas+como+metodologia+caracteristicas+&ots=3001snFA7f&sig=O11oz2IJix_U0XiDKIqr0bKfwrE#v=onepage&q=narrativas%20como%20metodologia%20caracteristicas&f=false

Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.

Olave, S. (2021). Voces normalistas rurales, una aproximación desde la narrativa al sentido de ser maestro como proyecto de vida en estudiantes de profesorado de una escuela normal rural en Colombia. *Revista de Investigación Transdisciplinaria en Educación, Empresa y Sociedad*, 6 (6), 483-498. <https://doi.org/10.34893/itees.v7i7.96>

Pidello, M., Rossi, B., y Sagastizábal, M. (2021). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 1-18.

Sánchez, E. (2002). *Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación*. Escuela Abierta. Recuperado de: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67287/esanchez_ea5.pdf?sequence=1

Sánchez, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 135-148.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

CAPÍTULO 5

Prácticas profesionales en tránsito desde el sentido del docente en formación

Erika Guadalupe Fernández Armas⁵

Introducción

El presente trabajo de investigación surge de una necesidad latente en las Escuelas Normales de México: visibilizar las experiencias subjetivas de los docentes en formación durante su tránsito por las prácticas profesionales. Aunque la práctica docente ha sido reconocida como un eje fundamental en la formación inicial del profesorado, aún persisten vacíos respecto a la comprensión de los sentidos que los estudiantes normalistas atribuyen a estas experiencias y cómo estas inciden en su identidad profesional, desempeño académico y emocional.

La importancia de este objeto de estudio radica en que las prácticas profesionales constituyen no solo una oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la Escuela Normal, sino un espacio formativo complejo donde convergen múltiples factores: el contexto escolar, la relación con el docente titular, las expectativas institucionales, las emociones y las tensiones propias del proceso de profesionalización. Estudios recientes han destacado que la experiencia práctica puede ser tanto un potenciador como un obstáculo en la formación del futuro docente (Carvajal, 2018; Sayago & Chacón, 2006). De igual manera, informes nacionales como el Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria señalan la relevancia de una formación integral centrada en el análisis reflexivo de la práctica como componente clave para lograr el perfil de egreso.

A partir de una observación sistemática realizada en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan (ENRA), se detectó que diversos estudiantes de cuarto año mostraban signos de frustración, ansiedad o desmotivación al concluir sus jornadas de práctica, sobre todo en contextos donde el acompañamiento del docente titular fue escaso o inadecuado. Estas manifestaciones dieron paso a una interrogante central que guía el estudio: *¿Cuáles son los sentidos que el docente en formación atribuye a su transitar en las estancias de educación básica durante las prácticas profesionales?*

⁵Docente de la Escuela Primaria Rosario Castellanos y egresada de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

Con base en esta pregunta se establece como propósito general: *analizar los sentidos que el docente en formación atribuye a su tránsito por las escuelas de educación básica durante las prácticas profesionales*. Este análisis permitirá documentar las experiencias desde la voz del propio estudiante normalista, identificar recurrencias y generar conocimiento útil para fortalecer la práctica formativa desde una mirada crítica y empática.

Teóricamente, el estudio se sustenta en el enfoque del interaccionismo simbólico, desarrollado por autores como George H. Mead y Herbert Blumer. Este marco permite comprender cómo los individuos construyen significados a partir de sus interacciones sociales y cómo estos sentidos modelan su percepción, acciones y relaciones en contextos específicos. En este caso, el lenguaje, los gestos, la retroalimentación recibida y los símbolos sociales dentro de la práctica escolar configuran el "sentido" de ser docente para los estudiantes en formación. Asimismo, se incorporan contribuciones de autores como Behar (2008), Busquets (2000) y Bertely (2000), quienes enriquecen la comprensión del dato cualitativo desde lo simbólico, narrativo y contextual.

Metodológicamente, se optó por un enfoque cualitativo con base en entrevistas semiestructuradas aplicadas a seis docentes en formación seleccionados bajo criterios de muestreo teórico y bola de nieve. Las entrevistas fueron codificadas y analizadas mediante una triangulación de técnicas y la búsqueda de simbolizaciones, lo que permitió agrupar los sentidos en categorías sociales que dieron forma a los capítulos del estudio. Se recuperaron experiencias clasificadas como eficaces, aceptables y elementales, para mostrar una panorámica diversa del tránsito por la práctica profesional.

Entre los principales hallazgos destacan la existencia de sentimientos compartidos de inseguridad, frustración y vulnerabilidad, especialmente cuando el acompañamiento del docente titular fue distante o punitivo. También se identificaron formas de resistencia creativa, adaptación reflexiva y generación de vínculos significativos con los alumnos. Además, se evidenció la contradicción entre las expectativas idealizadas de la práctica y la realidad compleja del aula. Estas tensiones, lejos de ser anecdóticas, inciden directamente en la consolidación de la identidad docente y en el sentido ético-profesional que los estudiantes otorgan a su futura labor.

La justificación del estudio se sostiene en la urgencia de escuchar las voces de quienes están en proceso de profesionalización, para resignificar las prácticas profesionales como un espacio formativo ético, emocional y humanizante. Ignorar los sentidos atribuidos por

- 72 los estudiantes al contexto real de la práctica significa perpetuar un modelo de formación desvinculado de las condiciones reales del ejercicio docente. Además, contribuir a este campo de estudio resulta indispensable para orientar políticas públicas, rediseñar trayectos formativos y consolidar una formación docente más crítica, empática y transformadora.

I. Cartografías del Sentido: Navegar la Práctica Profesional desde la Teoría

Comprender las prácticas profesionales del docente en formación implica recorrer un terreno complejo, lleno de simbolismos, relaciones sociales, emociones e interpretaciones subjetivas. En este apartado se despliega un mapa teórico o una cartografía del sentido para ubicar las categorías centrales que estructuran este estudio, así como los enfoques y autores que le otorgan profundidad conceptual.

1. El interaccionismo simbólico como brújula teórica

La base epistémica que orienta esta investigación es el interaccionismo simbólico, una corriente sociológica desarrollada por Mead y posteriormente sistematizada por Herbert Blumer. Esta perspectiva parte de la premisa de que los individuos construyen la realidad social a través de procesos de interacción simbólica, donde el lenguaje, los gestos y los contextos cobran sentido en la medida en que son compartidos y reinterpretados.

Blumer (1982) plantea tres premisas esenciales:

1. Las personas actúan respecto a las cosas con base en los significados que estas tienen para ellas.
2. Estos significados se derivan de la interacción social.
3. Los significados se modifican mediante procesos de interpretación interna.

Desde esta mirada, el docente en formación no solo “vive” la práctica profesional, sino que la interpreta, la simbólicamente nombra, la redefine, y con ello, construye un sentido personal y colectivo de ser docente. Esta categoría se convierte en el eje que articula la experiencia pedagógica, emocional, institucional y simbólica del profesorado en formación.

2. Categoría central: el sentido del tránsito por la práctica

El concepto de transitar la práctica se aleja de una visión lineal o técnica. No se trata solo de cumplir con una estancia, sino de vivir

una experiencia formativa que transforma la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo y sobre el magisterio. En este proceso se entrecruzan expectativas, tensiones, contradicciones y aprendizajes.

Autores como Busquets (2000) y Bertely (2000) sostienen que el análisis de la experiencia debe considerar no solo los eventos observables, sino también las simbolizaciones y emociones que los sujetos otorgan a sus vivencias. De ahí que este trabajo retome categorías empíricas y sociales construidas a partir del análisis de entrevistas, como: el espaldarazo docente, el cronómetro de la evaluación, la intrusión pedagógica, entre otras. Estos símbolos no son casuales, sino manifestaciones significativas del modo en que el estudiante resignifica su paso por las aulas escolares.

3. La categoría “práctica profesional” y su historicidad

Otra categoría clave es la práctica profesional como espacio formativo. Siguiendo a Carvajal (2000) y Sayago & Chacón (2006), se entiende la práctica no como un ensayo técnico, sino como un proceso reflexivo de inmersión en la realidad escolar. Las prácticas permiten al docente en formación articular saberes teóricos con escenarios reales, atravesados por condiciones institucionales, sociales, éticas y emocionales.

Históricamente, la práctica docente ha evolucionado en México a través de los diferentes Planes de Estudio (1984, 1997, 2012, 2018), los cuales han redefinido su temporalidad, enfoque y metodología. En el Plan 2018, la práctica se consolida como un trayecto formativo de estancia prolongada, estructurado en etapas de acercamiento paulatino y ampliado, con el fin de fortalecer el perfil de egreso del futuro maestro.

4. La construcción de la identidad profesional

La identidad docente en formación también constituye una categoría emergente. Según Dubar (2002), la identidad se construye en la interacción entre los procesos de socialización institucional y las trayectorias personales. La experiencia práctica, en este sentido, funciona como un “rito de paso” donde el estudiante comienza a adoptar, resistir o reformular las normas y expectativas del sistema educativo. En esta línea, la identidad se configura por medio de tensiones: entre el deber ser institucional y el ser auténtico del sujeto; entre el discurso normativo del plan de estudios y las realidades conflictivas del aula. En palabras de Mead (1934), el “yo” surge del diálogo con el

- 74 “otro generalizado”, por lo que cada encuentro con docentes titulares, alumnos o supervisores es también un encuentro consigo mismo.

5. Emociones, resistencias y sentidos desde lo subjetivo

Finalmente, el estudio recupera el papel de las emociones como elementos constitutivos de la experiencia formativa. El cansancio, la frustración, la inseguridad o el entusiasmo no son meras reacciones individuales, sino expresiones simbólicas de una práctica que atraviesa lo humano y lo ético.

La resistencia creativa, categoría mencionada en los hallazgos, remite a las formas en que los estudiantes reconfiguran las reglas del juego institucional para mantener su vocación. Esta resistencia es leída desde el interaccionismo como un proceso simbólico de reinterpretación, donde lo que podría parecer una “crisis” es también una oportunidad de crecimiento y posicionamiento crítico.

II. Hallazgos: Cartografías del Sentido en la Práctica Docente

El análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a seis docentes en formación de cuarto año permitió reconstruir un mapa simbólico de sus experiencias durante las prácticas profesionales. Este apartado presenta los hallazgos derivados de las categorías sociales emergentes, interpretadas desde el enfoque del interaccionismo simbólico (Mead, Blumer), lo cual permitió comprender cómo los sujetos construyen significados en función de sus interacciones y cómo estas guían sus acciones, emociones y decisiones.

1. Expectativas: entre la construcción mutua y la gratitud morosa

Uno de los hallazgos más recurrentes fue el conflicto entre las expectativas personales del docente en formación y la realidad que enfrentaron en las aulas. Algunos participantes expresaron aspiraciones altas respecto al grupo, esperando una respuesta activa, afectuosa y colaborativa por parte de los estudiantes. Estas expectativas son el reflejo de un “deber ser” docente socialmente aprendido, donde se espera del maestro entrega, empatía y resultados visibles. Sin embargo, al ingresar al aula, se enfrentaron con una realidad escolar diversa y a menudo desmotivante, en la que sus esfuerzos no siempre generaban reciprocidad.

“Mis expectativas considero que son muy altas respecto a lo que yo quiero y pretendo aportar para el grupo... espero que el grupo responda de manera positiva hacia mí, que tenga la intención de colaborar” (EN2CA06JUN23).

Otros entrevistados compartieron sentimientos de decepción al no recibir reconocimiento, lo que generó un simbolismo asociado a la “gratitud morosa”, es decir, una falta de cierre emocional o social al final del proceso.

“Cuando me voy y no recibo ni un gracias... sí me baja mis expectativas, porque yo traté de hacer un buen trabajo y creo que lo hice” (EN4RO05JUN23).

Desde el interaccionismo simbólico, estos testimonios reflejan que el significado de “haber sido un buen docente en prácticas” no depende solo del cumplimiento técnico, sino de la retroalimentación simbólica otorgada por el otro. La ausencia de respuestas simbólicas satisfactorias impide al estudiante confirmar su valor como docente, lo cual puede erosionar su seguridad y vocación.

2. La presentación del yo: del “mueble docente” al “visitante inesperado”

Otra categoría identificada fue la forma en que los docentes en formación son recibidos en las escuelas. En algunos casos, su llegada fue minimizada, lo que los llevó a sentirse como elementos decorativos del aula —el “mueble docente”— o incluso como intrusos que alteraban la rutina del docente titular.

“...el primer docente con la cual tuve contacto directo siento que su recibimiento no fue pues lo mejor, sentía que era un poco... pues no me prestaba atención... como que era ignorado por ella un poco... nunca se acercó a saludar... nunca me dirigió la palabra... no me prestó esa atención, o no me brindó esa atención que necesitaba. (ENMO05JUN23).

La simbolización *mueble docente* surge para expresar esta invisibilización. Lejos de ser integrado, el estudiante en práctica se vuelve un objeto pasivo del entorno. El efecto simbólico es potente: limita su participación, su identidad y su apropiación del espacio educativo. Estas experiencias fueron interpretadas desde la noción de identidad social. Mead (1934) plantea que el “yo” se construye en interacción con los otros. Por tanto, cuando la figura del estudiante en práctica no es legitimada simbólicamente, se obstaculiza la construcción de su identidad como profesional en formación.

3. Evaluación como vigilancia: el “cronómetro de la práctica”

El proceso evaluativo fue uno de los núcleos simbólicos con mayor carga emocional. Muchos docentes en formación asociaron la observación docente con una forma de vigilancia permanente, en la que no había espacio para el error ni para la autenticidad. La presencia de docentes observadores o titulares fue interpretada como una figura de poder que calificaba desde una lógica punitiva.

A veces me siento muy observado... siento que nada más me están observando, observando... entonces a veces hay ciertas actividades que omito por creer que van a salir mal y pues que pueda tener un juicio malo de mi docente. (ENCU05JUN23).

El símbolo *cronómetro de la práctica* refleja esa temporalidad reducida y sesgada que impone presión sobre el docente en formación. La brevedad de la observación limita la comprensión de la dinámica pedagógica completa y refuerza un juicio basado en impresiones momentáneas más que en procesos sostenidos. Desde el interaccionismo simbólico, este tipo de interacción refuerza el significado del "docente evaluado", lo que afecta el desenvolvimiento y la seguridad del estudiante.

4. Sentimientos ambivalentes: del segundo hogar a la incertidumbre

Un hallazgo importante fue la ambivalencia emocional experimentada por los participantes. Algunos expresaron que la escuela de prácticas se convirtió en un espacio significativo, al que referían como su "segundo hogar". En estos contextos, las relaciones positivas con los estudiantes y docentes titulares fortalecieron su sentido de vocación.

Me siento más plena, me gusta el interactuar, socializar más con los niños... me siento en un lugar cómodo, es mi lugar seguro si lo puedo llamar así, porque simplemente soy, no tengo por... o sea ni siquiera puedo tomarlo como que estoy cumpliendo con una actividad, con un deber, porque lo hago con pasión y con cariño. (ENRO05JUN23).

Esta experiencia fue nombrada simbólicamente como el segundo hogar, reflejando una práctica vivida desde la motivación intrínseca. Sin embargo, otros participantes mostraron signos de ansiedad, inseguridad o temor ante la falta de estructura, acompañamiento o claridad en su desempeño.

Yo lo que siento cuando entro a mi escuela de prácticas principalmente son nervios, porque ese primer momento en el que, pues tú

no conoces ni a tu docente titular, ni a tus estudiantes, pues sientes ese nervio de cómo serán (ENEL05JUN23).

En este marco, el interaccionismo simbólico permite leer cómo la percepción de uno mismo como “docente legítimo” se construye en el reconocimiento del otro. La falta de respuestas simbólicas positivas ya sea del titular o del alumnado, desencadena malestar, confusión o retraimiento. Esta tensión emocional refleja la lucha simbólica entre el ser y el deber ser docente, fenómeno ampliamente abordado por Bertely (2000) como parte de la construcción del sujeto en formación.

5. Relaciones con el docente titular: entre el espaldarazo y el silencio

Las relaciones establecidas con el docente titular fueron determinantes en la construcción de sentido. Algunos docentes en formación hablaron del “espaldarazo docente”, es decir, gestos de apoyo, confianza y validación que marcaron profundamente su experiencia.

...en la mayoría de las ocasiones no me presentan como un estudiante de la Escuela Normal, me presentan ya como un docente en servicio y pues me presentan eh... con base a mi formación (ENCU05JUN23).

La ausencia de mentoría o incluso el rechazo simbólico genera daños importantes en la construcción de la identidad docente. Como plantea Hargreaves (2018), la enseñanza es una labor profundamente relacional, y las prácticas pedagógicas no pueden desvincularse de las relaciones humanas que las sostienen. Es por ello, que se le asigna el presente símbolo debido a que, el docente titular concede el nombramiento de docente en servicio, con la finalidad de favorecer la confianza y la seguridad del docente en formación.

De igual forma, con esta acción, facilita la transferencia de conocimientos y experiencias entre ambas partes y comparte su experiencia práctica y conocimientos especializados con el docente en formación, mientras que este último puede aportar nuevas ideas, enfoques innovadores y perspectivas frescas al aula. Desde la perspectiva simbólica, estas interacciones afectan la imagen que el estudiante construye de sí mismo como futuro docente, ya que el “otro significativo” (el titular) tiene un papel central en su autoevaluación.

6. Sentidos de género del docente titular: estereotipo, rivalidad y celo profesional

A partir del análisis de los testimonios de docentes en formación, emergió un hallazgo significativo relacionado con la forma en que

78 el género del docente titular influye en la experiencia práctica. Las interacciones observadas y vividas por los estudiantes reflejan la persistencia de estereotipos de comportamiento, rivalidad de género y celos profesionales que afectan tanto la dinámica en el aula como el proceso formativo.

Uno de los fragmentos más reveladores proviene del testimonio de una estudiante que identifica una diferencia de trato atribuida al género del docente titular:

“...he notado que muchas veces los maestros hombres son más estrictos, como que más duros con los alumnos...” (ENMO05JUN23).

Desde el enfoque del interaccionismo simbólico, este testimonio puede interpretarse como resultado de un proceso de simbolización aprendido socialmente, donde las figuras masculinas en el aula son asociadas con autoridad, rigidez y disciplina, mientras que las figuras femeninas con comprensión, afecto y contención emocional. Estos significados no son inherentes a los sujetos, sino que se construyen a partir de las interacciones y expectativas compartidas en el entorno escolar.

La presencia de estereotipos sexistas en el ejercicio de la práctica también puede manifestarse como rivalidad de género, especialmente cuando una docente en formación es tratada de manera condescendiente o subestimada por docentes titulares varones. Asimismo, puede observarse el celo profesional cuando las docentes en formación son percibidas como una amenaza frente al control del grupo o la imagen del docente titular. Estos elementos generan tensiones simbólicas que afectan el sentido de pertenencia y validación profesional de las estudiantes mujeres.

El testimonio anterior pone de manifiesto cómo los roles de género son reforzados en la práctica mediante la interacción cotidiana, condicionando tanto el estilo pedagógico percibido como la posición simbólica del practicante en el aula. En palabras de Matarazzo (s.f.), la fuerte presencia femenina en los niveles educativos iniciales responde a “estereotipos sexistas” que asocian a las mujeres con el cuidado, y a los hombres con el mando, lo que repercute en cómo se espera que actúen los docentes en función de su género.

Este hallazgo subraya la necesidad de visibilizar la dimensión de género en la formación inicial docente, pues los sentidos atribuidos a las figuras del titular —ya sea hombre o mujer— moldean la identidad profesional en construcción del estudiante. Las expectativas sociales que circulan en el aula pueden favorecer o limitar la autonomía, la voz y el desarrollo ético-pedagógico del futuro docente.

Conclusiones: Aprendizajes simbólicos en el tránsito profesional

Este estudio cualitativo permitió analizar, documentar e interpretar los sentidos que los docentes en formación atribuyen a su experiencia durante las estancias de prácticas profesionales en escuelas de educación básica. El objetivo general de la investigación: “analizar los sentidos atribuidos al transitar por las prácticas profesionales”, se cumplió cabalmente a través del trabajo de campo, las entrevistas semiestructuradas, el análisis desde el interaccionismo simbólico y la recuperación de simbolizaciones significativas que dieron vida a esta tesis.

Se logró cumplir con los tres propósitos específicos planteados en la investigación:

1. Documentar los sentidos que el docente en formación atribuye a su transitar en las escuelas de educación básica: A partir de seis entrevistas codificadas y analizadas, se recopilaron experiencias diversas que permitieron identificar tensiones, emociones, aprendizajes y contradicciones en los relatos de los participantes.
2. Identificar recurrencias en los sentidos atribuidos: Surgieron patrones comunes como el sentimiento de invisibilidad (el “mueble docente”), la desilusión por la falta de reconocimiento (la “gratitud morosa”), o el juicio constante (el “cronómetro de la evaluación”).
3. Interpretar los sentidos desde el interaccionismo simbólico: El marco de Blumer y Mead facilitó comprender cómo los significados atribuidos a la práctica se construyen en interacción con otros actores del entorno educativo. Las figuras del docente titular, los estudiantes del grupo, los observadores y el propio contexto funcionaron como “otros significativos” en la construcción de la identidad profesional del practicante.

Por otro lado, esta investigación ofrece múltiples aportaciones a la formación docente, en particular en el ámbito de las prácticas profesionales:

- Reconstrucción simbólica del trayecto formativo: El estudio permitió comprender que el valor de la práctica profesional no radica únicamente en su función técnica, sino en los sentidos subjetivos que cada estudiante le otorga a partir de su vivencia contextualizada. Así, el tránsito por las prácticas se convierte en un espacio emocional, relacional y reflexivo que no puede ser comprendido con instrumentos meramente cuantitativos.

- Aporte a la comprensión de la identidad docente en formación: La tesis visibiliza cómo los normalistas construyen, negocian y resignifican su ser docente a partir de la interacción con figuras de poder (docentes titulares), estructuras institucionales y experiencias contradictorias. Como se menciona en la tesis: “al observar los desafíos, triunfos y reflexiones de mis compañeros... he comprendido la complejidad y la importancia de ser un educador comprometido y reflexivo”.
- Conexión entre teoría y práctica: Al aplicar el interaccionismo simbólico como lente de análisis, se muestra cómo los datos empíricos no solo ilustran fenómenos, sino que permiten construir categorías analíticas que enriquecen el campo educativo y ofrecen rutas de mejora al diseño curricular del trayecto de prácticas.
- Visibilización de aspectos éticos y emocionales en la práctica profesional: La investigación recupera dimensiones frecuentemente ignoradas en las evaluaciones formales, como el acompañamiento emocional, el reconocimiento simbólico, la escucha activa y la mentoría ética. La práctica profesional, como se señala en el documento, “implica desgaste emocional, físico y mental... crear un vínculo con los estudiantes y enseñar a no quedarse callados”.

El presente trabajo evidencia que las prácticas profesionales son mucho más que una asignatura curricular: constituyen el corazón del trayecto formativo. En ellas se juega la vocación, la identidad, el sentido ético de ser maestro o maestra. Por tanto, es urgente repensar los modos en que las instituciones normalistas acompañan este proceso.

Esta investigación ha sido también una experiencia de transformación personal y profesional. Al analizar las voces de mis compañeros y las propias, confirmé que la práctica profesional es un escenario donde se confrontan los ideales formativos con la complejidad de la vida escolar real. Como se afirma en el documento: “Estoy más preparada para enfrentar los desafíos del aula... he ganado una perspectiva invaluable que ha transformado mi enfoque hacia la práctica profesional”.

Bibliografía

Behar, R. (2008). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Gedisa.

Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, colección Maestros y enseñanza núm. 6, México: Paidós.

- Blumer, H.** (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: Hora S.A.
- Carvajal, B.** (2000). *La formación del maestro: Una experiencia reflexiva en la práctica escolar*. Bogotá: Magisterio.
- Dubar, C.** (2002). *La crisis de las identidades: La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Hargreaves, A.** (2018). *Culturas docentes: El desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza*. Buenos Aires: Granica.
- Matarazzo, D.** (s.f.). *Género y educación: Análisis y propuestas desde una perspectiva inclusiva*. Recuperado del documento original citado en la tesis (sin fecha ni editorial indicados).
- Mead, G. H.** (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Plan de Estudios de la Licenciatura en educación Primaria** (SEP, 2018). Recuperado de: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Sayago, J., & Chacón, M.** (2006). *Prácticas profesionales y saber pedagógico*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.

CAPÍTULO 6

Volver a casa: experiencias de movilidad estudiantil con la Normal de Guacarí, Colombia

Carmen Arenas Gómez⁶

Introducción

Es bien sabido que los docentes son el pilar fundamental para el desarrollo de cualquier sociedad. Siendo latente en todo momento la necesidad de adaptarse a los nuevos retos del siglo XXI. Ante este panorama, en el contexto de la educación normalista, se vuelve relevante repensar la formación inicial desde una perspectiva integral e internacional, que permita comprender la diversidad y la interculturalidad. Para ello, resulta indispensable realizar vinculaciones y movilidades con otras instituciones, que permitan comprender nuevas visiones y realidades.

De esta manera, la presente investigación tiene como objetivo principal: analizar las experiencias de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la generación 2021-2025 de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, Estado de México, México; derivadas de la movilidad académica saliente con la Normal Superior de Miguel de Cervantes en Cauca, Colombia. Dicha movilidad tenía a su vez como propósito fortalecer los vínculos con otras instituciones de Educación Superior, además de favorecer los procesos de formación, investigación, producción y difusión del conocimiento, nutriendo la formación docente de los participantes.

Al dar voz a las experiencias de los estudiantes normalistas, no solo se visibilizan las dificultades que enfrentan durante su estancia en contextos internacionales, sino que también, se hace saber las nociones de su aportación a la formación y ventajas de impulsar más proyectos internacionales. Por ello, el presente trabajo cuenta con un enfoque de investigación cualitativa, haciendo uso de la investigación acción participativa (Fals, 1987) para el análisis de los datos empíricos. Siguiendo esta línea, la técnica de recogida del dato empírico, son entrevistas semiestructuradas, permitiéndose constatar la información recabada por medio de la triangulación de interlocutores, que desde la mirada de Okuda (2005) “es un término metafórico que representa el objetivo del investigador en la búsqueda de patrones de convergencia

⁶Egresada de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno objeto de la investigación” (p.119).

La investigación es pertinente en virtud de todas estas experiencias vivenciadas por los estudiantes normalistas, son una parte significativa de su proceso de formación y afectan directamente su desempeño en su proceso de formación profesional como futuros docentes. Se requiere comprender que estas experiencias son solo el inicio de todas las nuevas prácticas, perspectivas y oportunidades que se pueden generar.

1. Hacia la comprensión de la movilidad y la experiencia

En este apartado se brinda un acercamiento a las nociones clave que sostienen este estudio, estableciendo las bases teóricas necesarias para alcanzar el análisis pertinente. Se exploraron las perspectivas académicas relacionadas con la experiencia, la movilidad y sus clasificaciones, así como el marco tanto legal como formativo que sostiene este enfoque internacional de vinculación.

1.1 El concepto de movilidad: sujetos movilizados y tipos de desplazamiento

Cuando hablamos de movilidad es imposible no pensar en la naturaleza de esta palabra: movimiento. Eso es precisamente en lo que consiste la movilidad, es la acción implícita del desplazamiento físico de un elemento para realizar actividades de cooperación que permitan alcanzar un objetivo (Castro y Rangel, 2021). Es prudente, esclarecer cuáles son los tipos de movilidad que se suelen implementar en las Instituciones de Educación Superior.

De acuerdo con quienes son los sujetos movilizados, se clasifica en movilidad académica y movilidad estudiantil. La primera se refiere al “desplazamiento de investigadores, docentes y estudiantes entre instituciones educativas nacionales y extranjeras” (Castro y Rangel, 2021) con diversos fines institucionales. Mientras que la segunda no solo busca establecer redes y acuerdos entre instituciones, sino que destaca por fomentar el “intercambio, interacción e interlocución entre estudiantes de diversas instituciones” mediante la ejecución de “cursos, estancias y residencias profesionales”, entre otras cosas (Cabrera y Flores, 2021, p.126).

Existen también dos tipos de movilidad de acuerdo con la ubicación de esta: movilidad nacional y movilidad internacional. En cuanto a la primera, es la que se lleva a cabo cuando los sujetos de una institución

- 84 se desplazan con un fin particular a otra institución ubicada en otro estado o departamento de su misma nación. Mientras que la movilidad internacional es aquella que tiene a bien propiciar acercamiento a instituciones y entornos con ubicación en el extranjero, donde se enfrentan “con un medio ambiente social y culturalmente distinto”, ofreciendo “la oportunidad de aventurarse a lo desconocido” (Bustos, Castiello, Cortes, Maldonado, Rodríguez, 2022, p.36). Además, cuando una institución envía a sus estudiantes, investigadores, docentes... al extranjero, es cuando hablamos de una movilidad de tipo saliente. Mientras que, por el contrario, cuando una institución nacional tiene a bien recibir a individuos del extranjero, es que se habla entonces de una movilidad entrante (Cabrera y Flores, 2021).

Además de las clasificaciones clásicas establecidas con anterioridad, es indispensable abordar la existencia de otro tipo de movilidad, a la cuál llamaremos, por fines prácticos, movilidad intangible. La cuál se refiere al desplazamiento o movilización de elementos no materiales, lo “intocable, impalpable, incorpóreo, inmaterial, espiritual, etéreo, sutil” (Real Academia Española, s.f.). Siendo estos, entonces, información, conocimiento, experiencias, culturas, ideas... todo aquello que se mueve de un lugar a otro sin ser tocado, pero que cuenta con un significado después de su apropiación en otra ubicación.

1.2 Marco legal y formativo de la movilidad académica y estudiantil

En un ámbito nacional e internacional, los acuerdos, tratados y normativas cimientan las bases que facilitan las movilidades académicas entre las instituciones educativas, promoviendo la cooperación, reconocimiento mutuo, la investigación y el alcance de metas que favorecen a todos. Es por ello que es fundamental analizar las leyes, reglamentos y políticas que rigen la movilidad académica, así como los 35 lineamientos de organismos internacionales, y los programas de estudio que sustentan estas actividades. Entre la documentación legal y formativa que sustentan su ejecución tenemos las siguientes:

Claro, aquí tienes un resumen del marco legal y formativo en el formato solicitado:

- a) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Establece el sustento para la movilidad académica y estudiantil. El Artículo 3° garantiza el derecho a una educación con enfoque de solidaridad internacional. El Artículo 31° respalda indirectamente la participación en programas de movilidad como parte del derecho a una formación integral. Finalmente, el Artículo 73° faculta al

Congreso para establecer acuerdos y tratados internacionales sobre cooperación académica. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025).

b) Ley General de Educación (LGE). Complementa el marco constitucional y respalda los programas de movilidad como parte del desarrollo educativo. El Artículo 9º mandata a las autoridades a fomentar programas para la mejora de la educación y a otorgar becas y apoyos económicos. El Artículo 15º, sobre los fines de la educación, establece que se deben "propiciar actitudes solidarias en el ámbito internacional". (Ley General de Educación, 2024).

c) Organizaciones Internacionales. Diversos organismos promueven la movilidad académica como un elemento clave para la educación de calidad.

- La UNESCO la considera una oportunidad para desarrollar habilidades y competencia global (UNESCO, 2015, p.12).
- La OCDE destaca su impacto positivo, ya que los estudiantes adquieren habilidades y conocimientos que difícilmente se obtienen sin salir del país OCDE (2021).
- El Banco Mundial ha enfatizado su valor para fomentar la actualización, la innovación y la inversión en capital humano (Grupo Banco Mundial, 2020).

d) Plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria. Diseñado por la SEP, este plan incluye la promoción de la movilidad académica como una herramienta formativa clave. Establece que los intercambios nacionales e internacionales permiten a los estudiantes normalistas ampliar sus perspectivas culturales y pedagógicas, favoreciendo así el desarrollo de competencias interculturales. (SEP, 2018).

1.3. Hacia una comprensión integral de la experiencia

Además de conocer en qué consiste la movilidad académica, los tipos de movilidad y el marco legal que las respalda, es indispensable abordar de manera profunda la siguiente categoría de análisis que da estructura y sentido a la presente investigación: la experiencia. Considerando en primer lugar, la perspectiva de Larrosa (2006), la experiencia se define fundamentalmente como eso que me pasa. Esta concepción va más allá de la simple vivencia o el acto de presenciar algo; implica una transformación profunda del sujeto que atraviesa dicha experiencia. No se trata de acumular eventos, sino de que un acontecimiento exterior,

- 86 ajeno y diferente al individuo lo cuestione y lo altere. La experiencia, por tanto, no puede generarse desde el interior del sujeto, sino que siempre es provocada por algo que irrumpe desde fuera, marcando una clara distinción entre el yo y aquello que le sucede.

Por otro lado, Contreras (2011), plantea que la experiencia es el resultado de las acciones de un sujeto, abordada desde una postura sumamente reflexiva sobre lo que le ocurre. Su perspectiva está profundamente arraigada en el ámbito educativo, pues la experiencia, según el autor, funciona como el eje central que da sentido a una investigación, y permite abordar el estudio de la práctica docente de una forma integral. Investigar la experiencia requiere, por tanto, asumir sus paradojas y contradicciones inherentes para descubrir nuevos significados.

Otra de las perspectivas es la de Gadamer (1993) entiende la experiencia como un proceso dinámico de apertura y transformación, el cual está intrínsecamente ligado al fenómeno de la comprensión y la interpretación. A diferencia de una mera acumulación de vivencias, una experiencia genuina es aquella que rompe con las expectativas previas del sujeto y lo abre a una nueva comprensión del mundo. Otra de sus características es que nos hace conscientes de nuestra propia finitud; la verdadera experiencia es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud, reconociendo que hay aspectos de la vida que escapan a nuestro control y planificación.

Finalmente, la perspectiva historiográfica de Jay (2009), nos ofrece una visión compleja y diversificada, subrayando que la experiencia no posee una esencia única e inmutable, sino que es un concepto que ha cambiado de sentido a lo largo del tiempo y depende del contexto cultural. A menudo, se utiliza para señalar aquello que "excede los conceptos y hasta el lenguaje", destacando su carácter elusivo y difícil de categorizar. Una característica central en el análisis del autor es que la experiencia es siempre mediada por múltiples factores culturales, lingüísticos y sociales.

2. Experiencias oníricas, de reordenamiento interior, de profesionalización y de proyección

En este estudio se examina el -Volver a casa- no solo como el regreso físico a su lugar de origen, sino también como un retorno a uno mismo, a través del contacto con lo diferente y la incorporación de las experiencias vividas dentro de la propia identidad. Para ello, se establece un diálogo con las teorías de Gadamer (1993), Larrosa (2006), Jay (2009) y Contreras (2011), con el fin de analizar las vivencias de las estudiantes una vez finalizó la movilidad.

2.1 Se siente como un sueño: experiencias oníricas

Este apartado se centra en las ocasiones en las que las estudiantes normalistas describen su experiencia de movilidad como algo "irreal" o semejante a un "sueño". Esta percepción sugiere que la movilidad puede trascender la vivencia cotidiana, generando un impacto profundo en la subjetividad de las participantes, al grado de que se difumina la frontera entre lo real y lo onírico.

Yo la describiría como irreal, porque no lo podía creer, era otro país, salir de mi rutina diaria, además era la primera vez que no estaba con mis papás, siento que fue lo que más se me dificultó (NRE1Brillitos121124).

Brillitos describe su experiencia como "irreal" debido a la conjunción de varios factores: el cambio de país, la ruptura con la rutina y la separación de su familia. La acumulación de estas "novedades" la sumerge en una vivencia que se siente ajena a su realidad cotidiana. Desde la perspectiva de Larrosa (2006), este pasaje la aleja de su yo familiar y rutinario, y contribuye a la sensación de extrañamiento y, por ende, de irrealdad. Una experiencia descrita de manera similar a esta es la de Medusa:

Huy, fue increíble, incluso ahora se siente como un sueño. Estando en el aeropuerto, en el avión e incluso llegando al aeropuerto de Cali, no me creía lo que estaba pasando. [...]. En ese momento dije ¿Qué está pasando en mi vida? (NRE1Medusa121124).

Medusa enfatiza la cualidad onírica de la experiencia, incluso en el momento de recordarla. La incredulidad ante los eventos (no me creía lo que estaba pasando, ¿Qué está pasando en mi vida?) sugiere una disociación entre la vivencia y su marco de referencia habitual. La intensidad de las vivencias (viajes, encuentros, aprendizajes) contribuye a la sensación de estar inmersa en un "sueño".

Hay, fue una experiencia muy inolvidable, muy enriquecedora para mi persona y para mi formación profesional porque jamás me imaginé, pues primero tener esta experiencia (NRE1Barbie111124).

Si bien Barbie no utiliza explícitamente las palabras -irreal- o -sueño-, la frase -jamás me imaginé tener esta experiencia- sugiere un sentido de sorpresa y extrañamiento ante lo vivido. Lo inesperado de la movilidad, sumado a la intensidad de las emociones puede contribuir a una percepción de irrealdad.

Entras a la normal, entras a una normal como esta y no piensas que tengas las posibilidades de esta movilidad, de irte a otro país, pero que haya sucedido, de verdad, es que no sé cómo decírtelo, fue padrísimo, estuvo increíble, bien bacano, bien

88 *chévere. No, es increíble*, creo que me enriqueció en cualquier aspecto (NRE1Juli111124).

Al igual que Barbie, Juli expresa sorpresa ante la posibilidad de la movilidad (no piensas que tenga las posibilidades). La acumulación de experiencias increíbles y enriquecedoras la abruma, al punto de que le resulta difícil expresarlo con palabras (es que no sé cómo decírtelo). Esta inefabilidad de la experiencia puede contribuir a su percepción como algo irreal.

La percepción de la experiencia de movilidad como irreal o similar a un sueño revela la profundidad del impacto que esta tiene en las estudiantes normalistas. La ruptura con la rutina (Brillitos), la incredulidad ante lo vivido (Medusa), la sorpresa ante lo inesperado (Barbie, Juli) y la inefabilidad de la experiencia (Juli) sugieren que la movilidad trasciende la vivencia cotidiana, situándose en un plano donde se difuminan las fronteras entre lo real y lo delirante, volviéndose así experiencias oníricas. Esta cualidad "irreal" de la movilidad subraya su potencial transformador, al confrontar a las estudiantes con vivencias que desafían sus marcos de referencia y las invitan a una profunda reconfiguración de su percepción del mundo.

2.2 Amplió mi visión de lo que quiero para mi vida: experiencias de reordenamiento interior.

La experiencia de realizar estudios en el extranjero no solo afecta las habilidades académicas, sino que también altera la percepción personal, la identidad y las proyecciones futuras de los estudiantes. En el relato de Brillitos, describe los cambios que experimentó al regresar a México.

El acento, el vocabulario, no pues la perspectiva, que **tengas las ganas de salir adelante** y tener el apoyo de los padres (NRE1Brillitos121124).

Este fragmento muestra cómo la experiencia influye en el cambio personal, en línea con la perspectiva de Larrosa (2006), quien afirma que lo vivido provoca un reordenamiento de los elementos cotidianos y simbólicos. La referencia al -apoyo de los padres- subraya la relevancia del entorno familiar en la formación del individuo, mientras que la mención de -las ganas de salir adelante- sugiere un proceso de redefinición de las habilidades personales. Medusa comparte una experiencia que pone en manifiesto el aumento de su confianza y la apertura a nuevas realidades.

Me siento con más confianza de hacer viajes internacionales sola, era algo que me aterraba, pero sin pensarlo mucho terminé aprendiendo, me siento aún más ciudadana del mundo, **siento que se me abrieron puertas para aprender sobre nuevas formas de ver la vida**, educación, miles de estrategias y la construcción de lazos e historias importantes para mi identidad personal. (NRE1Medusa121124).

El fragmento de Medusa se conecta con la idea de transformación que propone Gadamer (1993), nos permite comprender cómo la interacción con culturas diferentes permite al individuo superar límites establecidos con anterioridad. La renovada confianza y el sentido de ciudadanía global reflejan un proceso de empoderamiento, donde la movilidad se convierte en una herramienta para ampliar la identidad. Siguiendo esta línea, el testimonio de Barbie resalta la dualidad de la experiencia: la expansión de la perspectiva tanto en lo personal como en lo laboral.

Sobre todo, **amplió mi visión de lo que quiero para mi vida profesional y para mi vida personal**. Tener esta experiencia me permitió ver que soy capaz no solo de ganarme un viaje sino de poderme cuidar sola, de que quiero seguir conociendo más sobre la cultura colombiana pero también enriquecerla con la de otros países. (NRE1Barbie111124).

En este relato, se evidencia cómo la movilidad actúa como un impulsor para el empoderamiento individual y la revisión de metas. Jay (2005) indica que el encuentro con lo desconocido favorece el desarrollo de una identidad más sólida y adaptable, permitiendo a la persona reconocer su propia habilidad para cambiar. Finalmente, Juli presenta un relato que, aunque se centra en la evolución de su vocabulario y la percepción externa de su cambio personal, pone de manifiesto cómo las experiencias vividas contribuyen a un aumento en la autoestima y la valoración del esfuerzo personal.

Se amplió mi vocabulario, no pues la verdad es que yo siento que no he cambiado pero mi familia se me dice como que *me creo*, es que te digo, la verdad **yo sí siento que fue como una elevación a tu orgullo y el decir que estuviste en otro país** y que conociste a varias personas [...] como incluso tengo como más autoestima y creo un poquito más en mí pues fue una recompensa de todo lo que he hecho, mi esfuerzo (EJuli111124).

El relato de Juli resalta la complejidad del camino hacia la transformación personal. Jay (2009) recalca que la experiencia es un proceso que contribuye a la formación de la identidad, y en este caso, el reconocimiento de sacrificios y esfuerzo se traduce en una mejora de

- 90 la autoestima. Los relatos de Brillitos, Medusa, Barbie y Juli demuestran cómo la movilidad académica provoca alteraciones personales profundas, a través de experiencias de reordenamiento interior. Esta transformación se expresa a través del fortalecimiento de la identidad, la expansión del horizonte cultural, el desarrollo de la autonomía y el aumento de la autoestima.

2.3. Fue lo que más impactó en mi formación: experiencias de profesionalización

Este segmento examina de qué manera la experiencia de movilidad afecta el desarrollo profesional y la reestructuración de los procesos educativos. Los testimonios demuestran que el aprendizaje trasciende el contenido académico, abarcando aspectos prácticos, reflexivos y críticos. Comenzando con un fragmento de Brillitos, quien detalla la influencia que tiene la experiencia de movilidad en la forma de concebir y llevar a cabo proyectos, subrayando la necesidad de enlazar el aprendizaje con la realidad circundante.

Pues **ha impactado en ver cómo llevan los proyectos**, porque realmente allá sus proyectos se basan en su comunidad, o sea que a ellos sí les importa realmente su comunidad, sus proyectos se basan en ayudar al medio ambiente o a lo que les hace falta en su escuela, entonces en eso, en ayudarme a basar realmente en ver la realidad del contexto en dónde yo vaya a estar, para plasmar bien los proyectos y adaptarme a su contexto (NRE1Brillitos121124).

El relato de Brillitos se relaciona con la idea de Gadamer (1993), que destaca el valor del diálogo entre distintas tradiciones y contextos, lo que resulta en una evaluación crítica de la propia práctica formativa. De la misma manera, la experiencia vivida terminó por inducir una reflexión sobre el papel del individuo en el proceso de creación del conocimiento, al comparar su realidad en México, con los procesos que son llevados a cabo en la Normal de Guacarí. Por otro lado, Medusa presenta un testimonio que resalta el conocimiento adquirido sobre el sistema educativo y legal de la Escuela Normal Superior Miguel de Cervantes Saavedra.

Aprendí muchísimo sobre todo el sistema tanto educativo como legal de las Normales en Colombia, sobre sus metodologías, procesos, estrategias, formas de llevar a cabo proyectos, y enfoques. Sin duda me sirven para comprender mucho mejor las transformaciones en nuestro sistema educativo y **cómo llevar de mejor manera mi formación, ser autónoma, investigadora y, claro, internacional** (NRE1Medusa121124).

El relato de Medusa refleja el aprendizaje holístico que se impulsa a través de la movilidad. Sus vivencias van más allá de la enseñanza teórica, creando oportunidades para adquirir conocimientos prácticos y contextualizados en su realidad. Desde el pensamiento de Jay (2005) esta vivencia es un proceso de reflexión que fomenta la revisión y transformación de la propia educación, superando límites culturales y políticos para la mejora de sus prácticas. Mientras que el relato de Barbie se enfoca en el aprendizaje que surge al interactuar directamente con los métodos pedagógicos de otras naciones.

El aprender de las experiencias de maestros de allá **fue lo que más impactó en mi formación profesional** y ver lo desafiante que es para ellos ser maestro, [...] trabajamos por querer buscar una mejor educación para nuestro país y que las generaciones salgan adelante, salgan mejor preparadas y tengan la posibilidad de tener una mejor calidad de vida (NRE1Barbie111124).

El testimonio de Barbie enfatiza el impacto positivo del aprendizaje a través de la observación y el contraste. Desde la mirada de Larrosa (2006), la vivencia no se limita a obtener información, sino que se transforma en un viaje de reimaginación de su práctica profesional. La comunicación ocurrida entre ambas culturas abrió la puerta a una expansión de marcos de referencia y a una comprensión más integral de la tradición educativa (Gadamer, 1993). Siguiendo este análisis, Juli comparte su vivencia enfatizando la comparación entre su educación y la de los educadores en el país al que viajó.

No pues la verdad es que yo creo que mucho, porque te digo **ahora tengo como una comparación de lo que me gustaría hacer como maestra**, por ejemplo, conociendo los maestros de allá, la maestra C, su control de grupo con 45 estudiantes me genera un gran impacto y hablando con docentes de allá, me da como esa esa motivación de querer hacer lo mismo (NRE1Juli111124).

El relato de Juli subraya la dimensión comparativa del aprendizaje basado en la experiencia, pues mediante un proceso reflexivo se es capaz de analizar el antes y el después de que “eso” ocurriera (Larrosa, 2006); pues la vivencia invita a la persona a evaluar sus propios recursos y capacidades, generando una reflexión que va más allá de lo teórico.

El efecto en la educación se refleja en cómo la movilidad cambia los métodos de aprendizaje y el ejercicio profesional. Los relatos estudiados indican que las participantes vivenciaron experiencias de profesionalización, ya que se trascendió la mera obtención de información, incluyendo una reflexión significativa sobre la herencia educativa, la

- 92 interacción cultural y la necesidad de ajustarse a diversas situaciones, transformando así no solo su pensar, sino también su forma de ver y llevar a cabo su práctica educativa.

2.4 No soy la misma que era cuando me fui: experiencias de proyección

Las historias compartidas demuestran que la movilidad no solo amplifica las perspectivas tanto personales como profesionales, sino que también brinda la oportunidad de revisar objetivos y aspiraciones en un escenario global. Comenzando con el testimonio de Brillitos, quien comparte su historia resaltando cómo la movilidad impacta en la creación de un perfil profesional internacional. Su relato refleja cómo esta experiencia le abre nuevas oportunidades en los ámbitos académicos, educativos y personales.

Pues yo siento que nos ayuda en nuestro perfil de egreso, wow, esa oportunidad de que vean que ya conocimos otra perspectiva de la educación, aparte yo creo también **la perspectiva personal se nos abrió a nosotras, de querer seguir conociendo el mundo.** (NRE1Brillitos121124).

Este fragmento ejemplifica la noción de que la experiencia se convierte en la apertura a mayores oportunidades y en la reconfiguración del perfil académico. Se puede comprender desde la mirada de Gadamer (1993), pues sostiene que el contacto con lo diferente y con nuevas tradiciones propicia un intercambio que enriquece la comprensión del individuo, permitiendo la formación de un proyecto de vida más abarcador. De la misma manera, Medusa narra cómo las relaciones y amistades cultivadas durante su movilidad se traducen en una red de apoyo que facilita el surgimiento de nuevos proyectos.

Al hacer tantas amistades y conexiones, estoy totalmente segura de que cuento con diversas personas para llevar a cabo proyectos muy importantes, siento que aprendí cosas demasiado significativas y que difícilmente olvidaré. Aprendí mucho sobre la educación, las personas, la cultura, las estrategias. Simplemente **ya no soy la misma que era cuando me fui**, tengo un panorama totalmente distinto de la vida al que tienen mis demás compañeros y quisiera poder compartirlo con ellos, todo, mandarles mis recuerdos y mis vivencias de alguna manera para que todos tuvieran esa experiencia" (NRE1Medusa121124).

Podemos definir esta vivencia como la consolidación de un nuevo futuro de posibilidades, donde el intercambio cultural y la creación de redes de apoyo se convierten en pilares del crecimiento. Gadamer

(1993) subraya que el diálogo intercultural no solo expande la percepción del mundo, sino que también abre caminos para la transformación personal. Barbie comparte su experiencia centrada en la oportunidad que brinda la movilidad para enriquecer el conocimiento sobre el viaje y la habilidad para manejar de manera independiente las nuevas experiencias.

Aparte de todo el conocimiento que me dio, viajar **fue la oportunidad, de que ahora ya sé lo que tengo que hacer para tener ese valor de viajar a otro país**, a lo mejor ya por mi cuenta de cómo llevar todo este proceso y oportunidades; también me amplió para, académicamente, buscar la manera de seguir aprendiendo de la cultura colombiana, de la educación colombiana y de otras, o de limitar o, como podría decirse, no reproducir lo que no me gusta aquí, que puedo ver que sí se logra en otros países (NRE1Barbie111124).

Esta narración está profundamente conectada con la noción de proyecto de vida y empoderamiento. La disposición para nuevas vivencias habilita a la persona a adoptar una actitud activa en la identificación de oportunidades y en la formación de su futuro. Gadamer (1993) señala que la interacción entre diferentes culturas se traduce en una mayor habilidad para cuestionar y redefinir las estructuras existentes, lo que facilita una educación integral. Juli concluye este apartado con un testimonio que manifiesta su inquietud y deseo de explorar nuevos límites, tanto en el ámbito personal como en el profesional. Su historia representa un claro ejemplo de cómo la movilidad crea una aspiración por ampliar horizontes y obtener experiencias que enriquecen su desarrollo integral.

La verdad es que **me gustaría conocer otros lugares, o sea, tanto para mi crecimiento personal como mi crecimiento profesional**, porque la verdad siempre hay cosas buenas que aprenderles a otras culturas y, pues, no solamente el salir fuera de tu país, sino también incluso aquí en nuestro propio país, de que hay tantas cosas buenas que otras personas saben hacer, tanto como maestros como personas que podemos nosotros, pues, ir retomar y adaptarlo a lo que necesitamos, entonces pues eso (NRE1Juli111124).

En el relato de Juli resalta el componente aspiracional asociado a la movilidad académica que vivenció. Es innegable que esta experiencia muestra el anhelo de un crecimiento constante y la creencia de que la movilidad es una herramienta clave para la transformación tanto personal como profesional. En conjunto, los testimonios examinados en este segmento evidencian que la movilidad académica proporciona un amplio espectro de oportunidades, brindando así la oportunidad

- 94 de experimentar **experiencias de proyección**, donde el individuo es capaz de reconfigurar su panorama a futuro y reconstruir las metas que tenía ya establecidas. Este tipo de experiencia no solo contribuye a enriquecer el perfil profesional, sino que también crea un empoderamiento que impulsa la formación de redes de apoyo y el desarrollo de proyectos de vida.

Reflexiones finales

La presente investigación representa un esfuerzo innovador para documentar, interpretar y recontextualizar las vivencias de cuatro futuras docentes que participaron en este proceso. Al inicio de la investigación se planteó como objetivo general: Analizar las experiencias de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la generación 2021-2025 de la Escuela Normal de Los Reyes Acaquilpan, derivadas de la movilidad académica saliente con la Normal Superior “Miguel de Cervantes Saavedra”, Guacarí, Colombia. Mismo que se alcanzó de manera integral al examinar en profundidad las experiencias de las estudiantes normalistas, permitiendo entender cómo estas experiencias se constituyen como ejes transformadores de identidad, aprendizajes y posibilidades formativas y transformadora de la movilidad académica.

Siguiendo esta línea, podemos establecer que cuenta además con una significativa aportación al área de conocimiento de educación superior y en particular a las movilidades internacionales desde diversas perspectivas. Dado que proporciona una sistematización innovadora de una experiencia de movilidad saliente en una Escuela Normal mexicana, y ampliando el marco teórico y metodológico acerca de la formación docente en contextos de intercambio, lo que representa un recurso valioso para el desarrollo de futuras políticas institucionales y programas de internacionalización.

Bibliografía

- Banco Mundial.** (2020). *Education Global Practice: Strategic Directions*. Recuperado de <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/972031468149089763/world-bank-education-sector-strategy-2020-learning-for-all>
- Bustos, M., Castiello, S., Cortes, C., Maldonado, A. y Rodríguez, A.** (2022) *Movilidad estudiantil en Educación Superior en México*

(2016-17, 2017-18 y 2018-19. Asociación nacional de universidades e instituciones de educación superior ANUIES. https://repositoriointernacional.anuies.mx/wp-content/uploads/2022/08/Reporte_movilidad_estudiantil-2017-2019.pdf

Castro, R. y Rangel, H. (2021) La movilidad académica en la escuela normal: una estrategia para la consolidación institucional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.776>

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. (2025) Artículo 3º, 31º, 73º. 15 de abril 2025 (México).

Contreras, J. (2011). *El lugar de la experiencia*. Universidad de Barcelona. Cuadernos de pedagogía. <https://www.researchgate.net/publication/335224252>

Fals, O. (1987). *La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones*. Siglo XXI.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Jay, M. (2005). *Cantos de experiencia: Variaciones sobre un tema moderno*. Barcelona: Paidós. <http://aletheiaold.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/numeros/numero-2/resena-del-libro-cantos-de-experiencia.-variaciones-modernas-sobre-un-tema-universal-de-martin-jay?form=MG0AV3>

Larrosa, J. (2006). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.

Ley General de Educación. (2024). *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2021). *Education at a Glance*. Recuperado de <https://www.oecd.org>

Okuda, M. (2005). *Métodos de investigación cualitativa: triangulación*. Revista colombiana de psiquiatría.

Real Academia Española. (s.f.). *Intangible*. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 11 de diciembre de 2024, de <https://dle.rae.es/intangible>

Educación normalista en diálogo.
Saberes compartidos de docentes y estudiantes

96 **Secretaría de Educación Pública (SEP).** (2018). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep>

UNESCO. (2015). *Framework for Action: Education 2030*. Recuperado de <https://unesco.org>

CAPÍTULO 7

La violencia de género que no se nombra: relatos desde las Escuelas Normales

Montserrat Hernández González⁷

Introducción

La violencia de género ha dejado de ser un fenómeno que solo habita en las estadísticas o en los espacios privados. Se ha filtrado de manera silenciosa y persistente en las aulas; desde la educación básica hasta en las Instituciones de Educación Superior, y es en las Escuelas Normales del país que de la formación docente la cual debería ser una práctica de igualdad, respeto y construcción de ciudadanía no lo es del todo. Esta investigación visibiliza las violencias de género que enfrentan las y los estudiantes normalistas en los espacios escolares, tanto en las Escuelas Normales como en los centros de práctica. A través del análisis de narrativas, se da voz a quienes han sido silenciadas por estructuras institucionales, estereotipos patriarcales y discursos que han normalizado la discriminación.

Este capítulo retoma parte de una investigación de corte cualitativo, centrada en la documentación de experiencias de violencia de género en espacios de formación docente en el Estado de México. El análisis se construye desde una mirada feminista crítica, en diálogo con autoras como Butler, de Beauvoir y Segato, e incorpora el enfoque de territorialidad como categoría clave para entender la reproducción del poder en el espacio educativo. El objetivo es generar conocimiento situado, desde las voces de quienes transitan por estos espacios, y con ello aportar herramientas para transformar la práctica docente desde la perspectiva de género, misma que se realizan con ayuda de narrativas pedagógicas las cuales son historias que suceden dentro de espacios escolares y buscan dar a conocer esta realidad que se vive.

1. La violencia de género como fenómeno estructural en la formación docente

Género y violencia son dos conceptos profundamente implicados en las dinámicas educativas, es Butler (1990) conceptualiza el género como una construcción performativa un conjunto de actos repetidos

⁷Egresada de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

98 que constituyen identidades normativas y anteriormente de Beauvoir (1949) ya había advertido que “no se nace mujer, se llega a serlo”, re-
marcando cómo la cultura, la educación y las normas sociales construyen los roles de género. En el contexto educativo, estas normas se traducen en expectativas diferenciadas, códigos de vestimenta sexistas, distribución desigual de responsabilidades y violencias naturalizadas.

Estas violencias no siempre son explícitas, siguiendo a Segato (2016), muchas se articulan como expresiones simbólicas o estructurales del patriarcado, como mecanismos de control que operan en la cotidianidad del aula, en los silencios institucionales y en las relaciones jerárquicas. El espacio educativo se convierte así en un territorio atravesado por relaciones de poder.

Y es que la territorialidad, en este sentido, se entiende como la forma en que las relaciones sociales se apropian del espacio, asignando significados y normas a quienes lo habitan (Rajchenberg y Héau, 2007). En el aula, esta territorialidad se expresa en prácticas que delimitan “lo que se puede decir” y “lo que se debe callar”. Las narrativas recogidas en esta investigación muestran cómo las y los estudiantes normalistas experimentan múltiples formas de violencia que se vuelven invisibles por su frecuencia o por la falta de reacción institucional.

2. Violencias naturalizadas en las Escuelas Normales: entre el silencio y la reproducción

La formación docente, lejos de ser un espacio neutro, reproduce estereotipos de género que se reflejan tanto en las normas formales como en las prácticas informales. Por ejemplo, las diferencias en el código de vestimenta para eventos oficiales, donde las mujeres deben usar tacones y falda, mientras que los hombres pantalón y corbata, marcan un inicio simbólico de esta distinción. Además, durante las prácticas profesionales se asignan con mayor frecuencia grados de primaria baja a mujeres y grados altos a varones, reforzando la idea de que el cuidado es una tarea femenina.

Estas prácticas reflejan lo que de Beauvoir describía como la subordinación simbólica de las mujeres, quienes son definidas en relación con el “otro” masculino. En este contexto, las experiencias de violencia de género no solo son frecuentes, sino también sistemáticamente minimizadas, justificadas o silenciadas.

3. Análisis de las narrativas: territorios de poder

El análisis de las diez narrativas recogidas mediante entrevistas semiestructuradas muestra la presencia de diversas formas de como

la violencia se manifiesta tanto en los espacios de la Escuela Normal como en las escuelas de prácticas, y afecta de forma particular a las mujeres, aunque también se documentaron casos de violencia hacia varones que no cumplen con los estereotipos de masculinidad que se dictan.

Este capítulo se centra en el análisis de la violencia de género que viven los docentes en formación, específicamente dentro del aula de educación básica, durante su práctica profesional. Se problematiza cómo, a pesar de que las y los practicantes asumen roles de autoridad pedagógica, se enfrentan a múltiples formas de deslegitimación, acoso, discriminación y violencia simbólica ejercida principalmente por el propio alumnado. Estos actos ocurren en un espacio donde las relaciones de poder, la cultura familiar y la falta de protocolos institucionales estructuran un territorio de vulnerabilidad.

El capítulo retoma tres narrativas que visibilizan distintos escenarios en los que la territorialidad áulica, es decir, la configuración del aula como un espacio de poder, interacción y reproducción simbólica está atravesada por prácticas violentas que afectan especialmente a las mujeres docentes en formación.

Narrativa 1: “No sabe dar clases por ser mujer”

Una practicante relata cómo fue asignada a un grupo en el que un alumno mostraba un fuerte rechazo hacia las figuras femeninas, influenciado por el machismo aprendido en casa. El alumno expresó abiertamente que las mujeres “no saben enseñar”, lo que desmotivó a la practicante y la colocó en una posición de constante tensión. Esta situación expone la reproducción de estereotipos de género en la infancia, trasladados a la escuela como extensión del ámbito familiar.

Aquí un fragmento de lo vivido por la interlocutora:

“Desde que llegué noté que el niño me hacía gestos de disgusto, no obedecía indicaciones o instrucciones que se le daban y después empezó a ser más grosero. Yo desarrollé un proyecto sobre violencia; de estereotipos de género, traté el tema con los alumnos y llevé actividades para poder abordarlo. Fue cuando el alumno dijo que le parecía una tontería esos temas y que no creía que yo fuera capaz de enseñarle algo porque era mujer. Me acerqué al alumno y le pregunté por qué tenía esa opinión sobre las mujeres. Me contestó que su abuelo y su papá lo decían en la casa y que él los apoyaba...”

INTER7OCT2124.

Este testimonio ilustra una territorialidad género-familiar, donde los discursos violentos que se gestan en el hogar ingresan al aula, sin

- 100 que exista una mediación institucional que los cuestione o combata. Se configura así un espacio donde el docente en formación debe resistir no sólo la exigencia pedagógica, sino también una carga simbólica de desvalorización que no le corresponde enfrentar sola. Dentro de la docencia, es la violencia que se encuentra entrando cada vez más profundo en las aulas, siendo el acoso verbal el más persistente afectando de manera emocional y profesional al docente (Gómez, 2014) ya que genera dificultades en el desempeño tanto del maestro o maestra, en el lenguaje del alumno con ocupando descalificaciones y burlas lo cual refuerza un clima de discriminación hacia el género femenino, pero es aún que no se ha llegado a concretar estrategias institucionales o son carentes para afrontarlo. La Secretaría de Educación Pública y la UNICEF (2009) mencionan que son las educadoras aquellas que se ven mayormente agredidas en la comunidad escolar.

Narrativa 2: "Maestra, me gusta"

"Al final de clases realizó actividades e hicimos una que era "si te gusta tu escuela da dos palmas..., abraza a alguien..., saluda a tu compañero..." y más actividades, entonces cometí el error de decir "si te gusta tu maestra da dos palmas", los niños aplaudieron, pero como diciendo que les agrado, después de terminar esta actividad, este alumno se me acerca y me decía "maestra me gusta". Era incómodo para mí como docente practicante..." INTER5NOV1124.

En esta experiencia, una alumna practicante recibe comentarios de un estudiante, expresiones como "me gusta" y aunque estos comentarios se presentan como bromas o halagos, son en realidad formas de acoso simbólico que desdibujan los límites entre el rol de autoridad docente y la percepción infantilizada de género.

Aquí se configura una **territorialidad cero afectiva**, en la que el vínculo pedagógico no se reconoce desde el respeto profesional, sino desde una lógica de cosificación. Esta territorialidad obliga a las docentes a establecer defensas afectivas y corporales que les impiden ejercer libremente su rol. El miedo a represalias o a ser malinterpretadas limita la intervención, y revela una formación incompleta en cuanto al manejo institucional del acoso generado desde el alumnado. Lemos et. al (2019), dan a conocer que las emociones llegan a afectar al trabajo de las personas, junto a la convivencia que se vive ya que se le exige al empleado demostrar solo algunas emociones que vayan más acorde a su organización.

Narrativa 3: “Es su forma de llevarse”

Una tercera narrativa expone cómo una practicante es objeto de bromas pesadas por parte de alumnos, que son minimizadas por otros docentes y autoridades escolares con frases como “así se llevan”. Esta respuesta institucional normaliza la violencia como parte de la convivencia, enviando un mensaje de tolerancia ante prácticas que claramente vulneran la integridad del docente en formación.

He aquí una parte de la narrativa de la persona:

“Él hace la finta de darme una nalgada, la verdad yo no vi nada, pero como que sientes. Todos los niños me dijeron “oiga maestra, él intentó pegarle y es que no solo fue una vez” ...le comenté a la maestra, pero solo dijo “es su forma de llevarse del niño...se lo comenté a la maestra de prácticas; le dije todo, y ella dijo algo como de “te vas a enfrentar a muchas situaciones así, fue la primera, al final no te acostumbras, pero vas a aprender a llevarla” ... ya si pasaba algo más lo tendría que comentar con ella” INTER6NOV1124

Esta experiencia representa una **territorialidad desesperanzada**, donde el entorno escolar no ofrece alternativas reales de acción ni mecanismos efectivos para detener el acoso. Son Galdames y Pezoa (2016), que mencionan como en la docencia se encuentra un sentimiento de desesperanza cuando se reconoce que la violencia ha dejado de ser un fenómeno aislado para convertirse en parte habitual del contexto educativo. Moon y McCluskey (2018), profundizan en esta problemática al identificar cinco tipos de acciones violentas dirigidas hacia los docentes: daño a la propiedad, violencia física, violencia verbal, acoso sexual y agresión sin contacto. Señalando que las dos últimas son las más comunes y frecuentemente reportadas por la planta docente. Es así como la docente se ve obligada a tolerar las agresiones como parte “natural” del trabajo en aula, lo cual profundiza el malestar y la inseguridad durante su práctica. El espacio educativo se transforma en un terreno hostil, donde la violencia es un componente tolerado de la cultura escolar.

El capítulo concluye que estas formas de violencia no son hechos aislados, sino fenómenos normalizados dentro del contexto educativo. Se reconoce que las docentes en formación enfrentan condiciones adversas que combinan discriminación de género, falta de protocolos de actuación y una cultura institucional que perpetúa la impunidad. Las territorialidades descritas evidencian un sistema que aún no garantiza una formación libre de violencia ni condiciones igualitarias para ejercer la docencia desde el aula.

102 Es imprescindible, por tanto, reconfigurar el espacio escolar como un territorio seguro, donde se institucionalicen acciones concretas de prevención, atención y reparación frente a las violencias de género, empezando desde el nivel formativo. Esta transformación requiere no solo cambios en las normativas, sino también en las prácticas cotidianas que sustentan la educación.

En la figura 1 se representa la modalidad de violencia, entendida como los espacios o ámbitos donde ésta se manifiesta. En el presente capítulo, se aborda la violencia desde el ámbito comunitario que de acuerdo con la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007), este tipo de violencia se refiere a acciones, ya sean individuales o colectivas, que vulneran los derechos de las personas, y que pueden derivar en actos de marginación, discriminación, exclusión o humillación en espacios públicos. En la primera narrativa, se observa cómo una docente en formación se enfrenta a creencias profundamente arraigadas en la familia de un alumno, las cuales se trasladan al contexto escolar y se expresan a través de comentarios discriminatorios hacia ella y sus compañeras. La permisividad ante estos discursos y la ausencia de mecanismos de contención institucional evidencian cómo la violencia comunitaria puede instalarse en la vida escolar, alimentada por prácticas culturales normalizadas. Esto confirma que estas formas de violencia no se limitan al ámbito privado, sino que se extienden a los espacios públicos, como lo son las aulas y las escuelas.

En cuanto a la segunda narrativa, se pone en evidencia cómo los estereotipos sociales y culturales también se cuelan en el entorno educativo, generando situaciones que vulneran derechos y comprometen el ejercicio docente. La practicante enfrenta una situación ambigua, donde expresiones afectivas provenientes de los alumnos, aparentemente inocentes, se tornan inapropiadas en el marco profesional. Ante la falta de límites claros entre el afecto infantil y el rol del adulto docente, la estudiante en formación se ve obligada a autorregular su comportamiento y a establecer barreras defensivas para evitar interpretaciones erróneas o señalamientos; esto produce una presión social constante, especialmente porque el aula es un espacio público donde se espera actuar con profesionalismo. Lo anterior da cuenta de cómo el contexto comunitario genera condiciones de inseguridad y exposición para las mujeres que están en proceso de formación docente, y cómo dichas condiciones constituyen formas de violencia comunitaria.

La tercera narrativa visibiliza agresiones físicas disfrazadas de bromas, que se vuelven tolerables o incluso justificables dentro del

discurso escolar. Las respuestas institucionales, caracterizadas por la inacción o la minimización de los hechos, reflejan una cultura que trivializa el acoso y deja a las docentes en formación sin respaldo. Ni la docente titular ni la responsable de prácticas de la institución formadora intervienen, lo que normaliza estas manifestaciones de violencia como parte inherente al ejercicio docente; se transmite la idea de que “hay que acostumbrarse” a convivir con estas situaciones y esto da lugar a una cultura de tolerancia que naturaliza el acoso como si fuera una etapa inevitable del proceso de enseñanza. En contraste, lo que debería asegurarse es que todos los espacios escolares, sin excepción, sean entornos seguros y libres de violencia, especialmente para quienes están en formación. Erradicar las prácticas culturales que minimizan o invisibilizan estas situaciones es un paso fundamental para garantizar una experiencia formativa digna y sin violencia.

Figura 1



Fuente: Elaboración propia basado en LGAMVLV (2007)

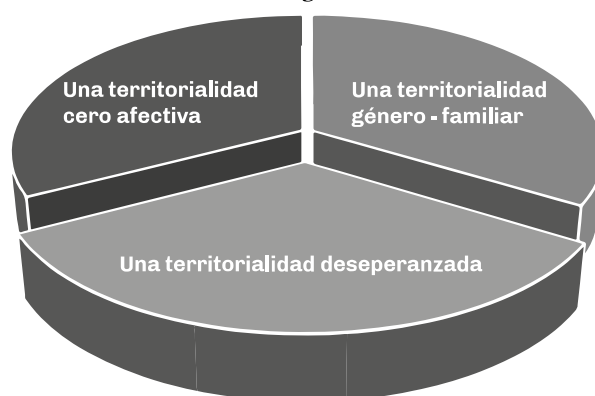
En la figura se representa gráficamente la interacción entre distintos espacios que configuran el escenario escolar donde se desarrollan las narrativas analizadas. La sección en tono gris ilustra los diferentes territorios que rodean y dan forma a la práctica docente, siendo en este caso las escuelas de educación básica, en contraste, el color naranja destaca las territorialidades vinculadas directamente con la dinámica interna del aula: el lugar donde se entrecruzan los procesos de enseñanza-aprendizaje con aquellas situaciones que, aunque parezcan ajenas a la tarea educativa, emergen constantemente y se relacionan con formas de violencia que afectan directamente a quienes enseñan.

Estas territorialidades en naranja representan espacios simbólicos donde lo pedagógico convive con lo emocional, lo estructural y lo cultural. En ese cruce, los principales actores que ejercen estas acciones, muchas veces violentas o desafiantes, son los propios estudiantes,

104 con quienes el docente establece una relación constante, cercana y compleja. La elección de este color simboliza la necesidad de mantener una atención lo más pronta y permanentemente posible ante lo que ocurre en el aula, precisamente porque se trata de personas con las que se convive todos los días, y cuyo comportamiento no es neutro ni ajeno a su historia personal.

La manera en que los estudiantes piensan, actúan y se vinculan con sus docentes está fuertemente influida por su contexto familiar, social y cultural, las ideas, actitudes y conductas que observan cotidianamente fuera de la escuela se trasladan al espacio escolar, y muchas veces se expresan sin filtros dentro del aula. Por eso, es fundamental visibilizar y reconocer las situaciones de violencia que viven las y los docentes en formación, ya que el primer paso para prevenir y atender estas problemáticas es identificarlas oportunamente. Solo así es posible generar condiciones que protejan la integridad y el bienestar de quienes, cada día, se colocan frente a un grupo para enseñar, formando parte de un territorio donde la violencia no debería tener lugar.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia.

4. Hacia una pedagogía de la denuncia y la transformación

Las narrativas analizadas evidencian cómo la violencia de género se manifiesta dentro del aula en el contexto de las prácticas profesionales de las docentes en formación, estas experiencias, lejos de ser aisladas o anecdóticas, muestran patrones estructurales normalizados en el ambiente escolar, en particular en la relación con el estudiantado de

educación básica. El aula, como territorio simbólico, se revela como un espacio atravesado por relaciones de poder, estereotipos de género, omisiones institucionales y violencias disfrazadas de convivencia cotidiana.

Esta conclusión cobra mayor sentido cuando se recuperan los objetivos de la investigación planteados; el objetivo general, que consistió en documentar los tipos violencias de género que hacen territorialidad en los espacios de formación y de trabajos de las y los estudiantes normalistas, lo cual se ve reflejado en el análisis de las prácticas escolares durante el servicio docente, donde las estudiantes enfrentan actos de deslegitimación, acoso simbólico, sexualización y exclusión.

A su vez, los objetivos específicos dados se cumplen en distintos niveles:

- Por un lado, se logró identificar las formas de violencia de género que enfrentan las docentes en formación, a partir de relatos que ilustran no solo agresiones abiertas, sino también microviolencias normalizadas.

- También se cumplió con el objetivo de analizar las narrativas desde una perspectiva territorial, entendiendo cómo el aula, como espacio de formación y socialización, se convierte en un terreno donde convergen tensiones entre lo profesional, lo afectivo y lo cultural.

- Finalmente, se pudo reflexionar sobre las prácticas institucionales que silencian, toleran o reproducen estas violencias, revelando la necesidad de que las Escuelas Normales transformen sus entornos formativos en territorios seguros, éticos y justos.

Las tres territorialidades identificadas, género-familiar, cero afectiva y desesperanzada son categorías que permiten explicar cómo las estudiantes son violentadas no solo por acciones concretas, sino por la estructura misma del sistema educativo, que reproduce desigualdades históricas y culturales. Estas territorialidades dialogan directamente con los marcos teóricos y legales abordados como la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia.

En suma, esta investigación cumple su propósito al visibilizar un fenómeno muchas veces ignorado dentro de la formación docente: la violencia de género que se ejerce dentro del aula y que marca profundamente la identidad profesional de las mujeres normalistas. Las narrativas recuperadas son, al mismo tiempo, denuncia y testimonio, pero también un llamado a la acción colectiva. Reconocerlas no solo como vivencias personales sino como configuraciones estructurales nos permite imaginar una escuela distinta, donde enseñar no implique

- 106** resistir violencias, y donde las aulas se reconozcan como territorios de dignidad, respeto y transformación social.

Es así que la violencia de género en las Escuelas Normales no es un fenómeno marginal ni excepcional, sino una manifestación cotidiana de estructuras más amplias de dominación. Su carácter silencioso, simbólico y muchas veces institucionalizado la hace difícil de erradicar si no se visibiliza.

Es necesario diseñar protocolos efectivos, fomentar la formación en perspectiva de género, abrir espacios de diálogo y reconocer la legitimidad de las experiencias de quienes han sido silenciadas. Solo así será posible avanzar hacia una educación libre de violencias, donde la docencia se construya desde la igualdad, la empatía y la justicia social.

Bibliografía

Altamirano, D. (2020). *Violencia de género y salud estudiantil en universidades ecuatorianas*. Quito: Universidad Central.

Behar, B. (2008). *La investigación cualitativa en ciencias sociales*. México: Limusa.

Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona–Buenos Aires: Editorial Paidós.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2007, 1 de febrero). *Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

De Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. México: Editorial Siglo Veinte.

Galdames, A., & Pezoa, C. (2016). Violencias hacia profesores de Enseñanza Media en la región metropolitana de Chile. *Revista Rumbo TS. Un espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, (14), 155–172.

Gómez, A. (2014). *Violencia hacia los maestros en la educación secundaria en Colima*. En XII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

González, D., et al. (2009). *Narrativas y prácticas pedagógicas*. México: SEP.

- Lemos, M., Calle, G., Roldán, T., Valencia, M., Orejuela, J. J., & Román, C. J. P.** (2019). *Factores psicosociales asociados al estrés en profesores universitarios colombianos*. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 15(1), 61–72.
- Montesinos, F., & Carrillo, C.** (2011). *Acoso y violencia en contextos escolares*. Madrid: Narcea.
- Moon, B., & McCluskey, J.** (2018). *An exploratory study of violence and aggression against teachers in middle and high school: Prevalence, predictors, and negative consequences*. *Journal of School Violence*, 19(2), 122–137. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1540010>
- Rajchenberg, E., & Héau, J.** (2007). *Territorio, territorialidad y acción colectiva*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Rodríguez, R., & Rodríguez, M.** (2021). Violencia de género en la educación superior en el Estado de México. *Revista de Educación y Género*.
- Secretaría de Educación Pública & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.** (2009). *Informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México*. SEP–UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Segato, R.** (2016). *La guerra contra las mujeres*. Madrid: Editorial Traficante de Sueños.
- Varela, G.** (2019). *Violencia de género en instituciones de educación superior*. México: UNAM.
- Vega, M.** (2019). *Estereotipos de género en Escuelas Normales*. Chihuahua: UACH.

CAPÍTULO 8

La construcción de masculinidades en la escuela normal: Una mirada desde sus protagonistas

Hernández Guzmán Zoe Emiliano⁸

Introducción

La masculinidad hegemónica es un término que se construye social, política y culturalmente a través de diferentes formas, especialmente en contextos donde esta se vincula con el ejercicio del poder, la autoridad y la reproducción de desigualdades. Tal es el caso del ámbito educativo, donde los varones de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan que estudian la Licenciatura en Educación Primaria, narran problemáticas orientadas a su sexo/género ocurridas en su institución y escuela primaria donde realizan sus prácticas profesionales, algunas son; la presión por ser más estrictos y disciplinarios, la dificultad para expresar sus sentimientos y emociones, problemas para establecer una conexión con los alumnos, la limitación a actividades artísticas y en algunos casos no tienen las mismas oportunidades de liderazgo. Provocando que se formen tensiones, prejuicios y roles de género que recaen sobre ellos. Ranea (2021) sostiene que ser “masculino” no es una condición garantizada por el hecho biológico de ser hombre, sino una posición que debe ser demostrada constantemente a través de acciones, comportamientos y actitudes. Esta performatividad de la masculinidad se intensifica en espacios tradicionalmente feminizados, como la educación básica, donde los hombres deben negociar su identidad profesional con los estereotipos de género dominantes.

Por su parte, la Organización No Gubernamental (ONG, 2016) en su artículo Género y Masculinidades, explica cómo la socialización basada en la masculinidad hegemónica comienza desde las primeras interacciones de la vida y se refuerza continuamente en contextos como la familia, la escuela y las relaciones comunitarias. Esto implica que los varones normalistas no solo reproducen estos mandatos en su vida cotidiana, sino que además enfrentan exigencias contradictorias entre lo que se espera de un “buen maestro” y lo que la sociedad dicta sobre “ser hombre”. En el contexto mexicano, Núñez (2016) enfatiza que los estudios de género sobre los hombres y las masculinidades recuperan las críticas feministas

⁸Estudiante de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

al esencialismo biológico, reconociendo que las identidades y prácticas masculinas son construcciones históricas y sociales, no hechos naturales.

Así mismo, el objetivo de este capítulo es analizar cómo se construyen las normas de género que perpetúan la igualdad de género en los normalistas por su masculinidad hegemónica desde un enfoque cualitativo a través de entrevistas semiestructuradas y un proceso de triangulación de experiencias. Los autores que sustentan la categoría teórica principal son; Núñez (2016), quien nos da a entender que el hombre es un sujeto genérico y que sus prácticas son construcciones sociales. Por otro lado, el autor del libro “Masculinidades” Connell (2003), detalla la necesidad de conocer la raíz de la masculinidad desde la ciencia y la tecnología ya que están culturalmente masculinizadas, por último, la investigación se sustenta con Horney (1932) que menciona que la masculinidad es una reacción exagerada contra la feminidad y subordinación de las mujeres.

La investigación es fundamental porque se cuestionan las normas de género tradicionales que afectan el desarrollo profesional de los normalistas hombres, al visibilizar cómo se manifiestan las masculinidades en el ámbito educativo. Además, tiene un impacto directo en la mejora de la calidad educativa, ya que las masculinidades hegemónicas pueden generar prácticas autoritarias, poco empáticas o discriminatorias.

Comprensión de la masculinidad

¿Qué es la masculinidad?

Este apartado tiene la intención de comprender el termino de masculinidad que no solo tiene un significado, sino que ha evolucionado a través del tiempo y las diferentes culturas que lo han definido. El hombre tiene ciertas características, roles, responsabilidades y comportamientos asignados como parte de una cultura y concretamos al hombre como proveedor del hogar, valiente, menos expresivo emocionalmente, dominante e independiente. Lo que implica reflexionar el termino de masculinidad, además de identificar las condiciones de vulnerabilidad y presión social que pueden generar en el hombre, desde problemas con su identidad hasta las expectativas con las que lucha socialmente.

Si bien el termino de masculinidad como lo describe el autor Núñez (2016) parte de la consideración de que los varones son sujetos genéricos, esto es, que sus identidades, prácticas y relaciones como hombres son construcciones sociales y no hechos de la naturaleza, como los discursos dominantes han planteado por siglos. El termino de masculinidad ha sido una construcción vendida a lo largo del tiempo, el hombre es quien tiene que ser el proveedor de la casa, aquel que tiene

- 110** que ser racional, quien no le tenga miedo a nada y el que tiene que ser dominante, el “el sexo fuerte”.

Históricamente el hombre ha tenido mayor protagonismo en la historia en el aspecto social, político y económico, sin embargo, siempre ha sido una construcción social que actualmente sigue perpetuando la identidad del hombre y modificando obligatoriamente su comportamiento, se ha tenido al hombre en un concepto de líder y como lo menciona Núñez (2016) Cuando los filósofos clásicos y otros investigadores solían referirse al “hombre”, hablaban de los varones como representantes de la humanidad.

El autor Núñez (2016) menciona también que “el término “hombre”, lo mismo que “masculinidad”, refieren, pues, a una ficción cultural, a una convención de sentido que ha producido y produce una serie de efectos sobre los cuerpos, las subjetividades, las prácticas, las cosas y las relaciones; esto es, que participa en una realidad concreta: la realidad de una sociedad en la que dichas concepciones de género son dominantes y construyen relaciones de distinción naturalizadas”. Todas estas construcciones culturales producen un gran efecto en las prácticas sociales y personales del hombre, influyendo en sus decisiones, ideales y comportamiento ante las personas que lo rodean.

La importancia de comprender la masculinidad como un fenómeno social históricamente radica en conocer cómo funciona nuestra comunidad y las ideas que son incentivadas a las nuevas generaciones y que van fomentando poco a poco estereotipos y roles de género que no deben de ser por naturaleza sino por la personalidad del sujeto independiente de su sexo. Más allá de este análisis de nueva cuenta el autor Núñez (2016) se interesa en conocer los procesos de significación que instituyen lo masculino, la masculinidad y la hombría en los diversos ámbitos de la vida de los sujetos y de la sociedad, con la consecuencia de configurar identidades, subjetividades, prácticas, relaciones sociales diversas, incluyendo relaciones de poder y resistencia entre las personas y en el cuerpo social todo. Haciendo énfasis en el interés del autor por qué debemos asignarle una forma de actuar y pensar al hombre sin antes interpretar su identidad y orientación de género.

Por otro lado, Connell (2003), antes de construir conocimientos sobre la masculinidad, busca preguntarse sobre las prácticas que permiten que este tipo de conocimientos emerjan. Detalla la necesidad de conocer e investigar la raíz de este fenómeno a partir de las prácticas que influyen en la construcción social del concepto, tomando como referencia la ciencia y tecnología que están culturalmente masculinizadas, puesto que, gran parte de los que se dedican a esto son hombres, y según Connell

(2003), las metáforas que guían la investigación científica, lo impersonal de su discurso, las estructuras de poder y comunicación de la ciencia, la reproducción de su cultura interna, todas ellas, surgen de la posición social de hombres dominantes en un mundo estructurado tomando como base el género. Todas estas ideologías reflejan la posición propia de la masculinidad, y observadas en el conocimiento.

Por otro lado, Freud el cual nunca escribió sobre la masculinidad, sin embargo, el tema apareció continuamente en sus escritos, menciona que comprendió que la sexualidad adulta y el género cambiaban (no estaban fijos por naturaleza) y que se construyen gracias a un proceso largo y lleno de conflictos. Es importante recalcar que el hombre se construye desde su experiencia y todo este proceso es influenciado por la sociedad al mismo tiempo. Se proponen dos etapas de la masculinidad por Freud “Es una construcción compleja y en cierta forma precaria y la segunda incluyó el desarrollo de una aproximación arquitectónica al género que apareció con detalle en su historia”.

Para la construcción de la masculinidad en los hombres debe de haber un proceso lento influenciado de la comunidad, se comienza a edificar una cultura e ideología social del hombre donde se definen tanto los roles y estereotipos que debe de seguir para la adaptación y aceptación de la gente, al no cumplirse estas normas sociales podría sufrir algún tipo de exclusión en los diferentes espacios a los que este intente relacionarse.

Por último, el autor Horney (1932). Menciona que “la masculinidad adulta se construye a través de reacciones exageradas contra la feminidad y la relación entre la formación de la masculinidad y la subordinación de las mujeres”. Destaca la conexión entre este proceso de construcción de la masculinidad y la opresión de las mujeres. Se argumenta que la masculinidad, tal como se define socialmente, se refuerza y se mantiene a través de la subordinación de las mujeres. En otras palabras, la idea de “hombre” (y por lo tanto de masculinidad) se define en parte en contraposición a la idea de “mujer”, y esta contraposición implica una jerarquía de poder donde la masculinidad se sitúa en una posición dominante.

Masculinidad hegemónica

La masculinidad hegemónica Connell (1995) se constituye en aquel modelo que se impone y reproduce, y por tanto naturaliza, como práctica e identidad de género obligatoria para todos los hombres. El autor resalta la importancia de la sociedad en esta construcción social de la masculinidad, puesto que, el hombre debe ser quien la sociedad quiere,

112 ya que se exige y se repite culturalmente. En la actualidad los hombres deben repetir estas normas que son lo correcto por la ciudadanía y lo más aceptable, de no ser así el hombre es considerado vulnerable y categorizado como homosexual.

Por otro lado, Irigaray (2007), comprende a la masculinidad hegemónica, antes que como un atributo de género específico y particular de quienes son rotulados como “hombres”, más bien como la forma en que es naturalizada la acción performativa del género para ejercer dominación. De este modo, se legitima y sostiene todo un orden simbólico binario, dicotómico, complementarista y jerárquico.

El autor interpreta a la masculinidad hegemónica como el término utilizado para aumentar en la sociedad dominación ósea el poder ejercido a los grupos vulnerables y a las mujeres, además de que también se retoma la palabra jerárquico donde se puede interpretar que el hombre tiene más autoridad, influencia o valor sobre otros.

Desde otro enfoque Téllez (2017), analiza como el machismo y la masculinidad hegemónica perjudica a los hombres y genera males en múltiples esferas: 1) a los hombres se les sigue socializando en la lógica de “no expresar sus emociones” para mostrar fortaleza dificultando el compartir sentimientos como miedos, amores o dudas y establecer así barreras a la creación de vínculos sociales; 2) los hombres se ven obligados a demostrar de forma permanente su hombría delante de sus iguales y de las mujeres generando una continua presión psicológica, social y cultural de exaltar su virilidad a través de elementos como comportamientos sexistas o de asunción de riesgos; 3) la identidad masculina se tiende a vincular a una sexualidad siempre activa generando sufrimientos y complejos a hombres que no se ajustan al ideal de la sexualidad falocéntrica, coitocéntrica, heterocéntrica y patriarcal; 4) el mito del “varón proveedor” que sustenta económicamente a su familia también supone cargas psicosociales en hombres que no se encuentran en situación de empleo o que no son los principales sustentadores en un núcleo familiar.

Estas ideas y normas se presentan como “naturales” (donde el hombre debe ser fuerte, racional, proveedor, heterosexual...), pero en realidad son construcciones sociales que se repiten tanto que terminan pareciendo normales o inevitables.

Por último, la masculinidad tradicional, llamada más exactamente masculinidad hegemónica (MH), no es solo una manifestación predominante, sino que como tal queda definida como modelo social hegemónico que impone un modo particular de configuración de la subjetividad, la corporalidad, la posición existencial del común de los

hombres y de los hombres comunes, e inhibe y anula la jerarquización social de las otras masculinidades, más aún en estos tiempos de globalización homogeneizante donde esta MH también lo es. (Bonino como se citó en *Dossiers Feministes* (Ed.). 2002).

Por ello, es que el modelo dominante silencia otras formas de ser hombre y se ha fortalecido con la globalización, contribuyendo a una uniformidad peligrosa que genera malestar, desigualdad y exclusión, para comprender el objeto de estudio de la investigación fue necesario sustentar estas categorías a través de los autores anteriores.

Experiencias de la masculinidad hegemónica en la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

En el siguiente apartado se documentan las experiencias de los estudiantes normalistas que vinculan su formación docente y práctica profesional con la construcción de masculinidades hegemónicas, además de utilizar el dato empírico para enriquecer este apartado. Por lo que, se anexan las narrativas sintetizadas de los informantes.

Experiencia de la masculinidad hegemónica de (Entrevistado REYES):

Desde el inicio de su formación, REYES notó la escasa presencia masculina en la licenciatura, lo que lo llevó a reflexionar sobre cómo la docencia en primaria sigue siendo vista como una labor femenina. Esta percepción se traduce en roles asignados: se espera que él lidere, organice o exponga, pero rara vez participa en actividades creativas o afectivas.

Las expectativas de género también marcan su relación con compañeros, donde es visto como el encargado de resolver conflictos, lo que le resulta una carga. En el ámbito académico, ha enfrentado comentarios sobre su caligrafía o sorpresa ante trabajos visualmente cuidados, como si eso no fuera propio de un hombre.

Durante sus prácticas, le costó conectar afectivamente con sus alumnos por miedo a ser malinterpretado. Incluso fue excluido de actividades artísticas por prejuicios sobre su sensibilidad. Aunque reconoce que su género le ha facilitado autoridad, también ha limitado su expresión emocional. Ha tenido que adaptarse, cambiar su comportamiento y apariencia, pero hoy busca ejercer una docencia más libre, humana y alejada de estereotipos.

Experiencia de la masculinidad hegemónica de (Entrevistado MARTINEZ):

MARTINEZ eligió Educación Primaria sabiendo que ingresaba a un espacio feminizado. Para él, era una forma de desafiar los roles

114 tradicionales masculinos. Sin embargo, esa decisión trajo consigo miradas, prejuicios y expectativas que lo encasillaban en tareas de liderazgo o control, mientras se le excluía de dinámicas afectivas o creativas.

Dentro del aula, se le exigía asumir el rol de “el fuerte” o el que pone orden, algo que no siempre deseaba. También ha sentido que su esfuerzo en aspectos estéticos se reconoce de forma condescendiente, como si fuera algo raro en un hombre. En las prácticas, evitaba expresar afecto por temor a ser malinterpretado, y fue relegado a tareas disciplinarias mientras las mujeres se encargaban del cuidado.

MARTINEZ reconoce que ser hombre le ha facilitado respeto inmediato frente al grupo, pero esa ventaja esconde una exigencia constante de fortaleza y autocontrol emocional. A lo largo de su formación, ha tenido que modificar su apariencia y comportamiento para encajar, aunque hoy busca una identidad docente más auténtica, que le permita enseñar desde la empatía y romper con los mandatos de género.

Experiencia de la masculinidad hegemónica de (Entrevistado ÁVILA):

ÁVILA siempre quiso ser maestro, aunque desde el principio enfrentó burlas y cuestionamientos por elegir una carrera “de mujeres”. En la Escuela Normal, esta condición de minoría lo expuso a observaciones constantes: todo lo que hacía era evaluado desde su género.

Se le asignaban roles de dirección y resolución de conflictos, mientras que su interés por actividades afectivas o estéticas era ignorado o ridiculizado. En sus prácticas, evitaba mostrar afecto por miedo a ser malinterpretado, lo cual lo hizo sentirse limitado y vigilado. Incluso, fue excluido de actividades escolares por su condición de hombre.

Aunque ser varón le otorgaba respeto inmediato, también implicaba no poder equivocarse ni mostrar emociones. Durante la carrera adaptó su comportamiento para encajar, pero con el tiempo ha iniciado un proceso de reconstrucción. Busca ser un docente cercano, empático y emocionalmente abierto, convencido de que otra forma de ser hombre y maestro es posible.

Retomando el libro “Moldear hombres. Juventud y representación de las masculinidades en la sociedad actual” de Rodríguez (2021), donde se menciona que la masculinidad es una construcción histórica y cultural

que supone un conjunto de prácticas, comportamientos, valores y funciones que cada sociedad atribuye de manera natural al varón, caracterizada por cualidades como la virilidad y la fuerza, y otros elementos que pivotan en torno al privilegio del poder y la negación de los afectos.

Entendemos que la masculinidad no solo es algo biológico o natural, sino que es una construcción social e histórica, es decir, algo que se ha formado y definido a lo largo del tiempo por cada sociedad, estas construcciones sociales incluyen valores, normas y roles sociales que suelen estar ligadas al poder, autoridad, valentía, determinación y liderazgo de los hombres.

Así mismo, es importante retomar lo que nos mencionan los tres informantes que mantienen una relación semejante en sus narrativas y que sostienen que la construcción de la masculinidad hegemónica influye en sus prácticas, comportamientos y funciones, puesto que nos comparten los siguientes fragmentos:

“Se me asignan funciones asociadas a una supuesta lógica masculina como; liderar, organizar, exponer, rara vez se me consideraba para tareas creativas o estéticas” (REYES).

“En los equipos de trabajo, con frecuencia me tocaba organizar, exponer o liderar. Pocas veces me piden encargarme de actividades como la decoración o las dinámicas afectivas” (MARTINEZ).

“Los roles que se me asignaban en clases o talleres eran siempre los mismos: el que dirige, el que habla o el que resuelve conflictos entre mis compañeros” (ÁVILA).

Después, Alatorre y Minello (2001) en “Homosexualidades, género y cultura en México”, hablan de como la masculinidad se define como una categoría del sistema de género y constituye a un sujeto social que se ubica en una posición de control, autoridad y con privilegios en las relaciones y actividades organizadas socialmente. La definición de este sujeto social alude al cuerpo del macho de la especie humana, pero no está determinada por el cuerpo biológico.

La masculinidad no es algo con lo que se nace, sino algo que se aprende, se impone y se reproduce socialmente, como investigaciones anteriores lo han manifestado es un constructo cultural y social que está vinculada al poder, la autoridad y el privilegio dentro de un sistema de género desigual, donde el hombre por nacimiento tiene que adoptar estas actitudes. Durante el trabajo de campo se observaron algunas similitudes que sustentaron teóricamente los siguientes fragmentos:

“En momentos de tensión o conflicto dentro del grupo, se le señala implícitamente como el que debe poner orden, como si ser

- 116 hombre le otorgara automáticamente el papel de protector o mediador” (REYES).
“Se espera que sea el que pone orden, el que toma decisiones, el que asume liderazgo” (MARTINEZ).
“Con sus compañeros, la historia era similar. Se esperaba de él una actitud firme, protectora, resolutive. En conflictos, lo buscaban para mediar o “poner orden”. Aunque a veces lo valoraba, también sentía que no se le permitía mostrarse vulnerable, ni pedir apoyo” (ÁVILA).

Los tres testimonios coinciden en evidenciar cómo la figura masculina, dentro del contexto formativo de la Escuela Normal, es automáticamente asociada con el liderazgo, la firmeza y la capacidad de imponer orden. (REYES), (MARTÍNEZ) Y (ÁVILA) narran, cada uno desde su experiencia, cómo en momentos de tensión o conflicto son convocados a asumir roles de autoridad, sin que esto se derive de una decisión personal, sino de una expectativa social profundamente arraigada en los estereotipos de género. Estos fragmentos reflejan cómo los estudiantes hombres enfrentan una presión silenciosa pero constante por desempeñar un papel que les otorga visibilidad, pero también les niega humanidad. Romper con estas imposiciones no solo implica ampliar la participación masculina en la docencia, sino permitir que esa participación sea libre, diversa y coherente con los principios pedagógicos del respeto, la colaboración y el cuidado mutuo.

Reflexiones finales

Este estudio evidencia que la masculinidad no es una identidad natural o biológicamente dada, sino una construcción social y cultural que, al ser impuesta como modelo dominante, regula y condiciona las formas en que los varones estudiantes se desenvuelven en su formación docente. A través del análisis teórico y de las narrativas compartidas por los propios normalistas, se revela cómo las masculinidades hegemónicas continúan reproduciendo estereotipos de autoridad, racionalidad, control emocional y liderazgo obligatorio que obstaculizan el libre desarrollo de su identidad profesional.

Los testimonios dan cuenta de un patrón común: ser hombres en un espacio tradicionalmente feminizado implica tanto privilegios como restricciones. Si bien se les reconoce de inmediato como figuras de autoridad, esta misma percepción les impone la obligación de reprimir emociones, evitar tareas relacionadas con el cuidado o lo afectivo, y asumir responsabilidades de control sin cuestionamiento. Esta dinámica perpetúa una idea rígida de lo masculino, que no solo

afecta a los estudiantes, sino que también impacta negativamente en la construcción de ambientes escolares más humanos, inclusivos y empáticos. La investigación también señala que, si bien los varones han sido históricamente posicionados como referentes universales de la humanidad —como lo plantean autores como Núñez o Connell—, hoy deben enfrentarse al desafío de reconstruir esa masculinidad desde una perspectiva crítica y reflexiva. Tal reconstrucción implica romper con el mito del “sexo fuerte” y abrir espacio a otras formas de ser hombre, más vulnerables, afectivas y colaborativas, que no se basen en la exclusión de lo femenino ni en el ejercicio del poder.

Por tanto, resulta fundamental que las escuelas normales, como instituciones formadoras de futuros docentes, incorporen de manera activa una perspectiva de género que no solo visibilice las desigualdades, sino que promueva procesos de transformación personal y profesional. Esto implica habilitar espacios de diálogo, reflexión y cuestionamiento de las prácticas que refuerzan la masculinidad hegemónica, y fomentar la construcción de nuevas formas de ser hombre en el ámbito educativo.

Bibliografía

- Alatorre Rico, J., & Minello Martini, N. (2001). Género y masculinidad. *Cuicuilco Revista de Ciencias Antropológicas*, 8(23), 15–30.
- Bonino Méndez, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. En *Dossiers Feministes* (Vol. 6, pp. 7-36). Dedicado a *Masculinitats: mites, de/construccions i mascarades*.
- Centro de Estudios de Género y Diversidad Sexual & FLACSO. (2017). *Género y masculinidades: miradas y herramientas para la intervención*. Ministerio de Desarrollo Social (MIDES).
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Horney, K. (1932). The dread of woman: Observations on a specific difference in the dread felt by men and by women respectively

118 for the opposite sex. *International Journal of Psycho-Analysis*,
13, 348–360.

Irigaray, L. (2007). *Espéculo de la otra mujer*. Akal.

Núñez, G. (2016). *Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿Qué son y qué estudian?* Universidad Autónoma de Baja California.

Ranea, B. (2021). *Desarmar la masculinidad. Los hombres ante la era del feminismo*. La Catarata.

Rodríguez, J. A., Rodríguez, E. M., & Sanjuan, M. E. G. (2021). *Moldear hombres. Juventud y representación de las masculinidades en la sociedad actual*. Icaria.

Téllez, A. (2017). *Sobre cómo el machismo perjudica a los hombres*. En *Igualdad de género e identidad masculina* (pp. 6–21). Universidad Miguel Hernández.

CAPÍTULO 9

Subjetividad docente y prácticas de literacidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana

Carla Guadalupe Tirado Hernández⁹

Introducción

En el contexto de los cambios recientes de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la enseñanza de la literacidad se ha adquirido un papel fundamental al ser concebida no solo como una habilidad técnica, sino como una práctica sociocultural que permite desarrollar el pensamiento crítico, la autonomía y la participación activa del estudiantado. No obstante, estudios recientes advierten que, a pesar de los lineamientos curriculares renovados, persisten prácticas pedagógicas tradicionales, centradas en la repetición y memorización, que contradicen los principios transformadores de este nuevo modelo educativo (Hernández Mijangos & Piñón Avilés, 2024; Reyes & Echeverría, 2024).

Esta contradicción revela un problema de fondo: la persistencia de enfoques descontextualizados en la enseñanza de la lectura y escritura podría estar relacionada con la subjetividad docente, es decir, con las creencias, trayectorias, emociones y experiencias personales que cada docente moviliza en su práctica cotidiana. Desde esta perspectiva, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la subjetividad docente en las prácticas de enseñanza de la literacidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana?

El propósito de esta investigación es analizar la influencia de la subjetividad docente en las prácticas de enseñanza de la literacidad en educación primaria, reconociendo que esta dimensión subjetiva, lejos de ser un obstáculo es un componente constitutivo de la labor pedagógica. Tal como lo señala Zemelman (2010), la subjetividad es el espacio desde el cual el sujeto construye significados y se apropia de la realidad. De igual forma, autores como Frigerio y Diker (2008) subrayan que enseñar no es transmitir saberes neutros, sino resignificarlos desde la propia experiencia. Esta visión permite comprender que el docente actúa como un mediador activo, cuya subjetividad moldea sus decisiones pedagógicas, incluso en la enseñanza de habilidades como la lectura y la escritura.

⁹Estudiante de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

120 Este estudio adopta un enfoque cualitativo con perspectiva interpretativa, utilizando como técnicas principales entrevistas semiestructuradas y observación participante en la escuela primaria pública del Estado de México: “Renacimiento”, la cual opera bajo el modelo de la NEM. La muestra está conformada por doce docentes frente a grupo, cuyas prácticas y discursos permiten explorar la manera en que la subjetividad incide en la enseñanza de la literacidad. A través de las entrevistas, se indagó cómo conciben la literacidad, los conocimientos que poseen sobre ella, cómo la aplican en el aula y en la vida cotidiana, así como los retos que enfrentan en su implementación.

De estas entrevistas surgieron reflexiones significativas que revelan tensiones entre el discurso oficial y la práctica real. Algunos docentes reconocen su desconocimiento del concepto de literacidad, afirmando: “Si nosotros como docentes no conocemos sobre el tema, ¿de qué se trata?”; otros identifican la continuidad de metodologías tradicionales: “Caemos mucho en el tradicionalismo”. También emergen voces que revalorizan la experiencia práctica: “Considero que he aprendido más estando frente a grupo”, y que subrayan la necesidad de una implicación personal en el proceso: “Es necesario que nosotros como docentes tengamos ese gusto e interés por la literacidad para poder transmitirlo a los estudiantes; si no es así, estamos perdidos”. Estas expresiones reflejan que la manera en que se enseña la literacidad no está determinada únicamente por el currículo, sino por cómo cada docente la comprende y resignifica desde su experiencia, formación, contexto y emocionalidad.

Por estas razones, el presente estudio justifica su pertinencia al visibilizar un aspecto frecuentemente ignorado en los discursos oficiales y en los programas de formación docente: la subjetividad como eje estructurante de la práctica educativa. Reconocerla como tal permite no solo comprender mejor las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, sino también diseñar estrategias más humanas, críticas y contextualizadas que fortalezcan la formación inicial y continua del magisterio.

Construcción de sentido y enseñanza de la literacidad

Pensar la enseñanza desde una perspectiva crítica implica reconocer que no hay prácticas educativas sin sujetos que las encarnen. El docente no es un simple ejecutor del currículo, sino un actor que interpreta selecciona y re-significa los contenidos desde su experiencia personal, profesional y social. La subjetividad docente se expresa en sus creencias, valores, conocimientos previos y trayectorias de vida, las cuales orientan (consciente o inconscientemente) cada una de sus decisiones pedagógicas. Zemelman (2010), propone comprender la subjetividad

como una construcción histórica situada, desde la cual los sujetos organizan su experiencia y generan sentido. En el caso del docente, esta construcción se manifiesta en la forma de concebir su rol, en su relación con el conocimiento y en la manera en que aborda las necesidades de los estudiantes. Tal como lo expresa Frigerio (2008), el acto de enseñar está atravesado por la manera en que el docente se vincula con el saber y con el otro, convirtiendo la transmisión en un espacio de resignificación y no de repetición.

Estas perspectivas cuestionan la noción de una práctica docente neutra o universal. En cambio, invitan a reconocer que cada práctica está profundamente influida por el modo en que el docente se posiciona frente al conocimiento, a la infancia y a la sociedad. La subjetividad, en este sentido, no es un defecto profesional, sino una potencia que puede abrir nuevas posibilidades para pensar la enseñanza.

Desde esta mirada, se entiende por qué en una misma escuela (con un mismo programa) pueden coexistir prácticas pedagógicas profundamente distintas. Como se ha identificado en esta investigación, algunos docentes continúan aplicando métodos centrados en la corrección ortográfica y la repetición mecánica, mientras que otros optan por promover espacios dialógicos, actividades de reflexión y producción crítica de textos. Estas diferencias no se explican únicamente por la formación inicial, sino por las formas diversas en que cada docente construye su identidad profesional y su vínculo con la enseñanza de la literacidad.

La literacidad va más allá de las nociones convencionales de alfabetización. No se limita a enseñar a decodificar palabras o escribir con corrección ortográfica; implica entender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales, a través de las cuales las personas interactúan con el mundo, construyen significados y transforman sus contextos. Street (1984) fue uno de los primeros en proponer esta distinción entre alfabetización y literacidad. Su enfoque, conocido como modelo ideológico de la literacidad, sostiene que no existe una única forma de leer y escribir, sino múltiples prácticas que responden a contextos históricos, sociales y culturales específicos. Desde esta perspectiva, enseñar a leer y escribir implica también enseñar a interpretar la realidad, a posicionarse frente a ella y a actuar sobre ella.

Este concepto ha sido retomado por diversos autores en América Latina. Quiroz (2017) plantea que la enseñanza de la lectura y la escritura está mediada por formas discursivas que configuran al sujeto lector, construyendo disposiciones de acercamiento o distanciamiento frente al texto. En este sentido, las prácticas docentes no solo transmiten contenidos, sino que modelan formas de subjetividad en torno a la palabra escrita.

122 Marín (2018), en su estudio sobre prácticas de literacidad en la secundaria, encontró que la enseñanza de la lectura y escritura se ve afectada por las creencias del profesorado y por su relación con los materiales institucionales. Su trabajo muestra cómo los docentes, a partir de su experiencia, seleccionan ciertos textos, omiten otros o reinterpretan las actividades propuestas por los libros de texto. Esto refuerza la idea de que la subjetividad docente actúa como un filtro que moldea la forma en que se enseña la literacidad. La Nueva Escuela Mexicana representa una apuesta por transformar las prácticas educativas desde un enfoque sociocrítico, decolonial y participativo. Su propuesta rompe con los modelos tecnocráticos y estandarizados del pasado, colocando al centro del proceso educativo la justicia social, la diversidad cultural y el pensamiento crítico. En este marco, el docente deja de ser un aplicador de contenidos para convertirse en un sujeto histórico capaz de interpretar, dialogar y transformar.

Hernández y Piñón (2024) señalan que la planeación didáctica en la NEM debe surgir de la investigación de campo y la colaboración comunitaria. Esto implica que los saberes del territorio, las historias de vida del estudiantado y las trayectorias del profesorado se convierten en insumos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la literacidad se articula no solo como una competencia lingüística, sino como una práctica política y pedagógica al servicio de la transformación social. Desde esta perspectiva, la subjetividad docente cobra una importancia central. El modelo de la NEM reconoce que no es posible una pedagogía transformadora sin docentes conscientes de su lugar en el mundo, de sus saberes previos y de sus vínculos con las comunidades que habitan. La práctica educativa, entonces, se convierte en un ejercicio reflexivo, ético y situado, donde la lectura y la escritura son herramientas para leer también la realidad, cuestionarla y transformarla.

Lo que se dice y se hace: trayectorias, creencias y enseñanza de la literacidad

El análisis de los discursos docentes permitió observar cómo la subjetividad se manifiesta en las concepciones y prácticas relacionadas con la enseñanza de la literacidad, especialmente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En el caso de la docente identificada como [C4B230425], con siete años de experiencia profesional, se hace evidente que su comprensión de la literacidad ha evolucionado desde una mirada instrumental hacia una perspectiva más reflexiva, asociada a la escritura autónoma y al pensamiento crítico.

Desde su propia vivencia formativa, esta docente reconoce que el primer acercamiento a la literacidad ocurrió en la formación normalista, donde se impulsaba la escritura de bitácoras y diarios de clase como espacios de expresión personal. Esto concuerda con lo que plantea Frigerio y Diker (2008), sobre la enseñanza como un espacio de transmisión resignificada, donde el docente interpreta el saber desde su propia trayectoria. Para esta docente, escribir es una forma de construir autonomía, pues afirma que “la literacidad se entiende como la capacidad de reflexión a través de la escritura” [C4B230425].

Esta visión se alinea con el modelo sociocultural de la literacidad propuesto por Street (1984), que concibe leer y escribir como prácticas cargadas de sentido social. En este caso, el docente no reduce la literacidad a habilidades técnicas, sino que la vincula con procesos de análisis, expresión de necesidades y defensa de creencias. Así, se apropia del discurso de la NEM, que promueve una educación crítica y contextualizada (Hernández Mijangos & Piñón Avilés, 2024). Asimismo, la entrevista muestra cómo la subjetividad docente moldea las decisiones pedagógicas. La docente destaca que su forma de enseñar literacidad ha cambiado a lo largo de los años, adaptándose a las necesidades individuales del alumnado.

También advierte obstáculos en el desarrollo de la literacidad, vinculados a contextos contemporáneos: el uso temprano de dispositivos móviles, la falta de motricidad fina o la ausencia de recursos que estimulen la imaginación. Estos factores configuran una realidad escolar compleja, donde los enfoques tradicionales siguen teniendo peso, y donde las condiciones institucionales (como la carga administrativa o el tiempo efectivo de lectoescritura) dificultan una enseñanza crítica. Como ella mismo expresa, el impacto de la literacidad “depende del enfoque lúdico o monótono con que se enseñe” [C4B/230425].

Finalmente, este testimonio también revela una toma de conciencia sobre el rol activo del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje significativos. Reconoce que para que los estudiantes se interesen por la lectura y la escritura, es necesario que los docentes mismos cultiven ese gusto: “Es necesario que tengamos ese gusto e interés por la literacidad para poder transmitirlo a los estudiantes; si no es así, estamos perdidos” [C4B230425]. Esta afirmación no solo revela una dimensión afectiva de la práctica docente, sino que también muestra cómo la subjetividad actúa como condición de posibilidad para una enseñanza emancipadora, tal como lo propone Freire (1970).

En el caso de la docente identificada como [A4A200625], con ocho años de experiencia y formación de maestría en orientación educativa,

124 se observa una perspectiva interesante, pero a la vez limitada respecto al concepto de literacidad. A lo largo de su entrevista, la docente revela una reflexión crítica sobre sus propias prácticas y una conciencia creciente sobre la necesidad de vincular el aprendizaje de la lectura y escritura con la vida cotidiana del alumnado. Sin embargo, también evidencia vacíos conceptuales en torno al término "literacidad", lo cual es en sí mismo un hallazgo significativo para esta investigación.

Desde su testimonio, la docente admite abiertamente que su comprensión del término se ha construido principalmente desde su experiencia docente: "Donde mayormente he aprendido más es como docente, porque me he dado a la tarea de investigar, de indagar, y de explicárselo a los niños" [A4A200625]. Esta declaración refuerza lo propuesto por Zemelman (2010), sobre el conocimiento como una construcción situada, en la que el sujeto se apropia del saber desde sus propias necesidades y contextos. En este caso, la necesidad de preparar clases ha sido el motor que impulsa su aproximación al concepto.

La docente también señala con claridad que su formación inicial no abordó en profundidad el concepto de literacidad, y que muchas veces ni siquiera se reconocía como tal: "Creo que ese término son muy pocas las personas que lo conocen realmente... tal vez conocemos la lectura y la escritura, pero no lo asociamos con un solo término" [A4A200625]. Este vacío formativo confirma que, aunque el discurso de la NEM promueve un enfoque crítico y situado de la enseñanza, el concepto de literacidad sigue sin ser comprendido o trabajado de manera estructurada en algunos espacios de formación docente.

A pesar de esta limitación conceptual, la práctica de la docente revela intentos significativos por llevar a cabo una enseñanza contextualizada y reflexiva. Menciona actividades como "las 100 ideas para escribir", donde plantea problemas reales o imaginarios a los alumnos para promover la redacción libre. Un ejemplo que menciona es: "Si hoy fuera el fin del mundo, ¿qué harías?" [A4A200625]. Este tipo de estrategias responde a lo que Street (1984) denomina el modelo ideológico de la literacidad, ya que sitúa el acto de escribir dentro de un marco significativo y expresivo, que va más allá de lo mecánico.

La docente también identifica problemáticas estructurales dentro de su escuela, como las dificultades de comprensión lectora o redacción con coherencia, y reflexiona sobre la influencia del enfoque docente en estos procesos: "A veces caemos mucho en el tradicionalismo... escribir es la definición, que la copien, que se la memoricen" [A4A200625]. Esta crítica refuerza el llamado de Freire (1970) a superar la educación

bancaria y recuperar la capacidad de pensar, cuestionar y dialogar como fundamentos de la enseñanza.

En relación con la NEM, la docente se muestra alineada con sus principios y valora positivamente el enfoque de transversalidad y vinculación con proyectos: “La transversalidad nos ha permitido vincular contenidos... y a partir de la problemática de los proyectos, se trabaja la literacidad” [A4A200625]. Este posicionamiento evidencia un intento por situar la enseñanza dentro del marco propuesto por la NEM, en donde la literacidad no es solo una habilidad instrumental, sino una herramienta para comprender y transformar el entorno (Hernández Mijangos & Piñón Avilés, 2024).

Sin embargo, también es notoria la baja frecuencia de producción escrita personal o reflexiva por parte de la docente, quien admite: “Son muy pocos... solo si se nos solicitan por parte de la institución” [A4A200625]. Esta situación limita la posibilidad de ejercer una práctica pedagógica verdaderamente crítica, ya que la escritura reflexiva es una vía para repensar el quehacer docente y construir nuevos sentidos. Como señala Frigerio y Diker (2008), enseñar también implica reescribir lo enseñado desde la propia experiencia subjetiva.

Este testimonio evidencia una tensión constante entre el deseo de innovar y la falta de formación sistemática sobre literacidad, revelando cómo la subjetividad del docente actúa como mediadora entre las políticas educativas, las exigencias del currículo y las prácticas cotidianas en el aula. El caso de la docente A4A200625 demuestra que incluso con vacíos conceptuales, la reflexión práctica y el compromiso pedagógico pueden dar lugar a experiencias de enseñanza transformadoras, aunque limitadas por las condiciones institucionales y estructurales.

El testimonio de la docente E5B200625, con formación en educación, psicología y maestría en educación, aporta una perspectiva integral de la literacidad como proceso complejo y transformador, enmarcado en un enfoque profundamente crítico y contextualizado. Su discurso revela un entendimiento que va más allá del plano técnico y que vincula lectura, escritura, pensamiento crítico, emociones y vida social, en sintonía con lo que proponen Street (1984) y Freire (1970).

Desde su formación universitaria, bajo un modelo modular orientado a proyectos sociales, la docente señala que su aprendizaje en torno a la literacidad surgió del análisis de la realidad, la reflexión con base en lecturas, documentales y experiencias de campo: “Nosotros le dábamos lectura a esa realidad... no importaba tanto qué letra tenías, sino qué tanto podías entender la teoría con la realidad” [E5B200625]. Esta afirmación evidencia una conexión profunda con el enfoque de Freire de la lectura

126 del mundo antes que la lectura de la palabra, donde el acto educativo es inseparable del contexto. La docente articula la literacidad como un conjunto de habilidades complejas, donde la lectura, la escritura y la oralidad permiten interpretar el mundo, dialogar, tomar posición y actuar. Reconoce que este desarrollo es continuo, y afirma: “Todavía no lo he consolidado, no es un proceso que se acabe, porque el mundo está en constante cambio” [E5B200625]. Esta visión conecta directamente con lo planteado por Zemelman (2010) sobre la subjetividad en movimiento: el sujeto no es estático, sino que se construye y reconstruye en la acción y reflexión constante.

La literacidad, para esta docente, también se entrelaza con el desarrollo emocional y la salud psicosocial de los estudiantes. A través de estrategias como un club de lectura socioemocional, busca integrar cuentos, reflexión personal y actividades expresivas, para que los niños puedan vincular el texto con su experiencia: “Relacionamos el cuento con algo que a mí me pasó... y después lo trasladamos a una obra de arte. Es una forma de procesar” [E5B200625]. Este tipo de prácticas reflejan una pedagogía profundamente situada, donde el conocimiento no es abstracto, sino vital.

En cuanto a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la docente destaca que el contexto de que el estudiante es la clave: “Se apega mucho a la NEM, porque el contexto es el centro” [E5B200625]. Además, ejemplifica adaptaciones que reflejan la intención de democratizar el aula, como la inclusión de miembros de la comunidad para propiciar aprendizajes dialógicos: “Los chicos pueden interactuar con otras personas de la comunidad... ya se descoloca al maestro de esa función de mediador” [E5B200625]. Esta práctica se alinea con la pedagogía del diálogo de Freire, donde el conocimiento se construye desde el intercambio horizontal y significativo. Aunque no realiza escritura reflexiva sistemática (como diarios), su participación en redes sociales con ideas propias y reflexiones revela un vínculo subjetivo con la práctica educativa. No hay una separación entre lo que vive, lo que piensa y lo que enseña: la docente se involucra emocional, ética y socialmente en los procesos que facilita.

Este caso representa un ejemplo claro de cómo la subjetividad docente, sostenida por una formación crítica y una ética del cuidado, puede impulsar formas de enseñanza de la literacidad que van más allá de los lineamientos institucionales. Así como Frigerio y Diker (2008) advierten que enseñar es también interpretar el mundo y ocupar un lugar en él, esta docente lo encarna al construir prácticas que integran lo cognitivo, lo emocional y lo comunitario. La docente identificada como J6B200625,

con cuatro años de experiencia profesional y formación en pedagogía, representa un caso importante dentro de la interpretación cualitativa de este estudio, no solo por lo que comunica, sino por lo que no logra articular plenamente. A lo largo de la entrevista, sus respuestas reflejan nociones parciales y desestructuradas sobre la literacidad, lo cual se convierte en un hallazgo clave que pone en evidencia los límites en la apropiación del discurso pedagógico propuesto por la Nueva Escuela Mexicana.

Cuando se le solicita definir qué elementos comprende bajo el término literacidad, su respuesta resulta vacilante, e incluso admite no recordar lo que había preparado previamente: “Es que se ve que cuando te la escribí me acuerdo de que lo iba a anotar... se me fue” [J6B200625]. A pesar de esto, logra vincular algunos elementos como “contextualización” y “necesidades”, aunque de manera general y poco articulada. Esta dificultad no debe interpretarse como una carencia individual, sino como un síntoma estructural que refleja la persistencia de una formación docente más centrada en lo técnico que en la reflexión crítica, tal como lo advierten Frigerio y Diker (2008).

Su forma de adquirir la literacidad durante su formación académica también se describe de manera abstracta: “Fue como en el proceso... adquiriendo pensamiento crítico” [J6B200625]. No se mencionan referentes teóricos, ni experiencias formativas significativas, lo que refuerza la idea de que el concepto ha sido asumido de forma superficial o implícita, sin una comprensión profunda de sus implicaciones pedagógicas y sociales.

No obstante, a nivel práctico, la docente menciona que realiza ajustes y adaptaciones a sus planeaciones con base en las necesidades de los estudiantes, lo que podría interpretarse como una forma inicial de aplicar la literacidad desde una perspectiva situada. Señala que estos ajustes se evidencian especialmente cuando tiene alumnos con dificultades específicas en el habla, lectura o escritura: “A él sí se le han hecho ajustes... pero no avanza, y eso ya es más apoyo de los papás” [J6B200625]. Esta respuesta pone sobre la mesa un punto importante: la docencia no puede desligarse del contexto familiar y social del alumno, lo que Zemelman (2010) identifica como la necesidad de comprender la realidad de manera estructural, y no aislada.

Sobre la implementación de la NEM, la mención es mínima. Aunque reconoce que adapta la enseñanza según lo que solicita el modelo, lo reduce principalmente a los “ajustes razonables”. No hay una reflexión más profunda sobre los ejes articuladores, los proyectos integradores o la transversalidad del aprendizaje. Este vacío se interpreta como una desconexión entre el discurso oficial de la reforma educativa y su aplicación práctica, situación que también ha sido documentada

128 por autores como Hernández Mijangos y Piñón Avilés (2024), quienes advierten que la NEM requiere acompañamiento pedagógico para su comprensión e implementación efectiva. A pesar de sus limitaciones conceptuales, es importante destacar que la docente sí identifica la literacidad como algo que influye en el desarrollo personal y social de los individuos, aunque lo expresa de forma general: “Sí influye mucho, en lo educativo, en lo laboral... les beneficia o perjudica dependiendo de lo que posean” [J6B200625]. Esta frase, aunque ambigua, revela una intuición docente sobre la función de la literacidad como herramienta para la participación social.

Como afirma Freire (1970), la educación liberadora parte del reconocimiento del lugar en que se está para proyectar el lugar al que se quiere llegar. En este sentido, más que una deficiencia, este testimonio nos ofrece un punto de partida para pensar procesos de formación continua que fortalezcan la apropiación crítica de categorías como la literacidad, que no deben quedarse en el discurso institucional, sino hacerse carne en la práctica cotidiana.

La siguiente entrevista SubR200625, con una formación doctoral y más de dos décadas de experiencia en el nivel básico, representa una figura clave dentro del ecosistema escolar. Su testimonio ofrece una visión que trasciende el aula individual para plantear cómo se orientan las prioridades institucionales en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura. No obstante, esta voz también muestra lagunas significativas en la comprensión del concepto de literacidad, lo que sugiere una necesidad urgente de fortalecer los marcos formativos incluso en los niveles de gestión. Cuando se le pregunta directamente sobre el término, su respuesta es clara: “Yo creo que es un término nuevo, porque no lo había escuchado hasta que me dejaste con la entrevista” [SubR200625]. Este reconocimiento revela una ausencia importante en la apropiación conceptual por parte de la autoridad escolar. A pesar de haber realizado estudios de posgrado, el término “literacidad” no parece formar parte de su vocabulario profesional cotidiano, lo que indica que aún no ha sido completamente integrado en la cultura institucional.

Su comprensión del desarrollo de estas habilidades remite a una experiencia personal: “Veía mucho a mi papá leyendo... desde ahí empecé a agarrarlo” [SubR200625]. Este dato es significativo porque sugiere que, para ella, el gusto por la lectura se construye más desde el entorno familiar que desde una planificación educativa sistemática. Aunque esta perspectiva es válida, limita la posibilidad de concebir la literacidad como una práctica pedagógica estructurada, situada y crítica, tal como lo proponen autores como Street (1984) y Freire (1970). En términos

institucionales, reconoce que la escuela prioriza la comprensión lectora y la fluidez, incluso desde antes de la NEM: “Estas prioridades estaban antes, durante y después de la NEM” [SubR200625]. Esta afirmación permite evidenciar una resistencia al cambio paradigmático que busca la Nueva Escuela Mexicana. Aunque reconoce la incorporación de proyectos como metodología, considera que las prioridades “siguen siendo las mismas”, y que los métodos tradicionales (como la memorización o la repetición) siguen vigentes: “De todo, de todo nos podemos valer para la enseñanza” [SubR200625].

Este tipo de respuesta pone en tensión el enfoque de la NEM, que busca precisamente superar las prácticas mecánicas y promover la transversalidad, el diálogo crítico y el aprendizaje situado. Desde la mirada de Zemelman (2010), esta forma de entender la escuela como un espacio donde “todo vale” invisibiliza la necesidad de repensar críticamente el papel del docente, del currículo y de las estrategias didácticas.

Aun así, su posición permite observar que, a nivel institucional, existe una valoración general de la lectura y escritura como prioridad educativa, aunque sin una transformación real del enfoque metodológico o del concepto. Como directiva, su influencia sobre el rumbo pedagógico es evidente, por lo que su desconocimiento del concepto de literacidad impacta directamente en la forma en que se organiza y se promueve su enseñanza dentro de la escuela. Este caso revela que la implementación de la NEM no puede asumirse como garantizada por el simple cambio de lineamientos curriculares. Requiere, como advierten Frigerio y Diker (2008) y Hernández Mijangos & Piñón Avilés (2024), de procesos de formación crítica tanto para docentes como para directivos, que permitan construir sentidos compartidos y resignificar la práctica educativa desde una mirada situada, ética y transformadora.

Reflexiones finales

El presente estudio permitió analizar la influencia de la subjetividad docente en la enseñanza de la literacidad dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), tomando como base las voces y experiencias de docentes en servicio activo y de una figura directiva. A través del enfoque cualitativo e interpretativo, se identificaron múltiples sentidos, prácticas y tensiones en torno a un concepto que, aunque central en el discurso educativo actual, aún presenta vacíos en su comprensión y aplicación cotidiana. Uno de los principales aportes de esta investigación al área de conocimiento es que visibiliza cómo la subjetividad del profesorado (entendida como el conjunto de creencias, saberes previos, emociones, historia personal y profesional) no solo condiciona, sino configura el

130 modo en que se enseña la literacidad. Lejos de ser una categoría marginal, la subjetividad se presenta como una dimensión estructurante del quehacer pedagógico, tal como lo han planteado autores como Zemelman (2010) y Frigerio y Diker (2008), y se traduce en decisiones concretas sobre estrategias, materiales, prioridades y vínculos con los estudiantes.

Los hallazgos empíricos muestran que la comprensión del concepto de literacidad es diversa y, en algunos casos, limitada o poco articulada, especialmente en figuras con menor formación crítica o con roles más administrativos. Sin embargo, también emergen experiencias significativas en las que los docentes logran resignificar su práctica mediante actividades contextualizadas, reflexivas y vinculadas al entorno social del alumnado, en coherencia con los principios de la NEM. Estas experiencias confirman que la literacidad, entendida como práctica sociocultural, solo cobra sentido cuando se conecta con la vida real de quienes enseñan y aprenden.

El objetivo central del estudio: analizar cómo la subjetividad docente influye en la enseñanza de la literacidad en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Se ha cumplido al integrar datos empíricos con referentes teóricos que permitieron interpretar las prácticas observadas no como hechos aislados, sino como expresiones complejas de un sujeto docente en construcción constante. En este sentido, la investigación demuestra que la transformación educativa no puede ser únicamente normativa o curricular; requiere procesos de formación profunda que habiliten al docente a leer críticamente su práctica y actuar desde una posición reflexiva y ética.

Finalmente, este trabajo aporta evidencia sobre la necesidad de acompañar la implementación de políticas educativas como la NEM con procesos formativos que fortalezcan el pensamiento crítico, la reflexión sobre la práctica y la apropiación conceptual de categorías fundamentales como la literacidad. Solo así será posible construir una pedagogía realmente transformadora, donde la palabra escrita, hablada y vivida sea un instrumento de emancipación, y no solo de cumplimiento escolar.

Bibliografía

- Freire, P.** (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P.** (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

- Frigerio, G., & Diker, G.** (2008). *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Hernández, M., & Piñón, A.** (2024). *Nueva Escuela Mexicana: fundamentos y prácticas transformadoras*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Marín, E.** (2018). *Prácticas de literacidad en la educación secundaria: Un estudio de caso*. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México.
- Quiroz, M.** (2017). *La enseñanza de la lectura y la escritura desde una perspectiva sociocultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, J., & Echeverría, L.** (2024). La reforma educativa desde la voz docente: entre tensiones y posibilidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(101), 112–130.
- Street, B.** (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zemelman, H.** (2010). *Pensar teóricamente desde América Latina: Problemas y categorías del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI Editores.

CAPÍTULO 10

Sentidos contruidos por los actores escolares sobre la inasistencia en la vida cotidiana escolar

Heri Isai Alvarado Morales¹⁰

Introducción

La inasistencia es un fenómeno negativo que ha acontecido en diversas instituciones incluyendo la escuela primaria *Ignacio Manuel Altamirano*, en donde al ser consecuentemente recurrente específicamente en un grupo de sexto grado de la generación 2018-2023, ha traído repercusiones en el rendimiento integral académico de los estudiantes y de igual forma, en el seguimiento por cumplir lo planeado o preparado para la clase por parte del profesor al frente del aula.

El objetivo de este artículo no será erradicar la inasistencia, sino promulgar el acontecimiento desde los sentidos que los estudiantes como actores educativos utilizan para justificar sus inasistencias en su acontecer escolar, contextualizando sentidos atribuidos a la inasistencia escolar documentando el lenguaje no documentado de informantes que viven esta problemática enmarcada, para ello, se utiliza la metodología del Interaccionismo simbólico de Blumer de carácter cualitativo utilizando instrumentos de observación y la recolección del símbolo y sentido de los estudiantes mediante el diálogo estudiante – profesor en los momentos de pase de asistencia. Se lograron recolectar sentidos pertinentes para interpretarlos, planteados en los hallazgos, se establecen nuevos sentidos hacia los justificantes y razones principales por las cuales los estudiantes no asisten a la escuela y ven la inasistencia como una acción desvalorizada o no necesaria para acreditación de su grado académico.

La inasistencia recurrente con un grupo de sexto grado

En la educación básica, específicamente en el nivel de Educación Primaria se suscitan muchos problemas que influyen en el desarrollo académico de los estudiantes. Se consideran problemas los que presentan cierta recurrencia. A través de los elementos que se obtuvieron mediante la convivencia con la docente titular y la observación del grupo de sexto grado en la Institución Primaria Ignacio Manuel Altamirano, se

¹⁰Egresado de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

logró identificar la problemática de la inasistencia recurrente por parte de algunos estudiantes.

Marco teórico: Entre nociones de la inasistencia escolar

Según el experto Tinto (1989), “la inasistencia escolar significa el inicio del fracaso escolar para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto con alguna frecuencia no asiste, porque si lo hacen con mucha frecuencia estarían iniciando al abandono escolar“. Es decir, para el autor, la “Inasistencia “ en casos de recurrencia o ser muy constante representa la fase inicial del abandono escolar, y en dado caso de no ser recurrente, aun así, enmarca lo que el autor llama como fracaso escolar.

La inasistencia es una muestra del desapego, desenganche o una desvinculación de los niños y jóvenes con la institución escolar, para quienes la educación representa algo secundario en sus vidas puesto que han visto mermado su valor tanto instrumental como expresivo (Fernández. 2011). Dicho lo anterior, la inasistencia, va más allá de no asistir físicamente a la institución, pues para el autor el mismo niño o adolescente, pueden personalmente sentir, mostrar y expresar un desapego, un desenganche que podría referirse a una toma de decisiones desde varios sentidos, los cuales los estudiantes optan por no asistir a la escuela, tomando la institución como algo secundario, algo que deja de ser tan importante, algo que ha mermado su valor.

Por otra parte, en cuanto a las nociones de acontecer escolar, primeramente, abordamos el término de acontecer, que, en castellano, significa, en una primera acepción, “suceder, hacerse realidad”; suceder y sucesión hacen referencia a los cambios en el curso del tiempo y, por extensión, a los cambios históricos. Es decir, al hablar de acontecer escolar, nos referimos a todo lo que sucede, a la realidad y el transcurso de sus cambios constantes en un lugar – espacio en cierto tiempo, hablando de acontecer escolar, es aquello que sucede dentro de una institución, la realidad día con día en el espacio escolar, lo cual perciben y vivencian los miembros o actores que conforman la comunidad escolar.

En este hilo conductor, se comprende que la noción de actor según Goffman (1981) es la de un actor social, como tradicionalmente ha sido concebido por la sociología como actor portador de roles dependiendo de la máscara que la sociedad o él mismo se haya otorgado.

Un actor adopta un rol social establecido, descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición de rol haya sido motivada primariamente por el deseo de

134 representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos. (p. 18).

La posición de Goffman sobre la acción social considera que el sentido de la acción depende de las características de la situación interactiva y del contexto sociocultural en el que los individuos actúan, y los roles con los que cada uno cuenta. Planteada la noción de los actores y considerando la problemática de estudio, las inasistencias recurrentes se presentan y toman importancia dentro de la institución escolar, y esta problemática destaca del acontecer escolar, y, es percibida por todos los actores que interactúan en la comunidad escolar desde sus diversos puntos de vista.

Metodología

Definiendo la investigación, de acuerdo con Ander-Egg citado en Nieto (2016) “La investigación es un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad descubrir o interpretar los hechos y fenómenos, relaciones y leyes de un determinado ámbito de la realidad” (p.111), es por ello que en el presente trabajo se reflexiona sobre la problemática plasmada, además de interpretar los resultados de manera crítica.

El presente trabajo tiene una esencia de investigación cualitativa, por lo tanto, se llevarán a cabo varias interpretaciones de lo que se pueda observar y escuchar del grupo con el que se está trabajando, es por ello que se opta por utilizar la metodología del Interaccionismo simbólico, en donde Blumer menciona que se trabaja con los símbolos otorgados por los estudiantes y por la docente titular, dado que en esta metodología los interaccionistas simbólicos conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos, las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas, las palabras hacen posibles todos los demás símbolos.

Se comparten en los hallazgos los sentidos que los estudiantes de sexto grado grupo B compartieron mediante el diálogo con el profesor en el momento del pase de lista. Es por ello que los hallazgos corresponden al capítulo titulado: Acontecimiento desde los sentidos que los estudiantes utilizan para justificar sus inasistencias, dado que los estudiantes no compartían las nociones que ellos tenían sobre la inasistencia, sino atribuían por qué tenían inasistencias señalando de manera indirecta las razones y la importancia que le daban al asistir a clases mediante los diversos justificantes que fueron seleccionados para la interpretación de acuerdo a la metodología seleccionada para este trabajo.

Hallazgos

Tu hermana si puede traerte, Emm.. tengo recetas, Ayer mis papás tuvieron fiesta, Estaba enfermo, Se quedó dormido otra vez: Sentidos de la inasistencia desde el actor estudiante.

En este capítulo se utilizan los fragmentos recolectados, se analizan los símbolos otorgados por los estudiantes que más inasistencias han tenido, los cuales, a manera de justificante, expresan la noción de las causas que comúnmente provocan o propician la inasistencia recurrente a la escuela y se presenta un nuevo sentido desde la relación de los justificantes y causas de inasistencia con referentes teóricos.

No pudieron traerme - Tu hermana si puede traerte...

(El caso de Rosita)

En el sexto grado, grupo B, la estudiante que más inasistencias tuvo durante mi estancia con ese grupo responde con seudónimo *Rosita*, tuvo diferentes justificantes por los cuales no asistía frecuentemente a la escuela. Durante mi estancia para intervenir dando clases frente a grupo, Rosita, tuvo un total de seis inasistencias, y sus principales razones eran por enfermedad, y porque no pudieron traerla. Ella comparte lo siguiente:

Isai: Y tu rosita ¿Por qué faltaste ayer otra vez?

Rosita: Es que no pudieron traerme ayer nadie.

Isai: ¿Y eso pasa muy seguido?

Maestra titular: Si pasa, pero tu hermana si puede traerte, así que le dices que te tiene que traer, no puedes quedarte en casita, tienes que venir a trabajar y aprender, porque si no te vas a atrasar en los trabajos y tu calificación va a ser menor, para que le digas a tu hermana.

Se puede identificar en el fragmento anterior el diálogo entre la docente titular y Rosita debido a las inasistencias a lo largo del ciclo escolar, de acuerdo con la maestra titular Betty, tiene un ligero rezago escolar, y falta de responsabilidad, poca motivación por la escuela y desinterés. El símbolo recuperado de Rosita atiende a que “nadie pudo traerla”, y la respuesta de la maestra contrapone esta respuesta de Rosita “Tu hermana si puede traerte”, dando a conocer el conocimiento que tiene la docente titular sobre el contexto de Rosita.

La docente tiene conocimiento de sus estudiantes, pero observamos que es visible que no se logra una comunicación certera por parte de Rosita con la maestra y por ello la maestra expresa lo que conoce de su contexto familiar, y este contexto influirá en el desarrollo de Rosita como estudiante, todos los contextos del estudiante influyen. Un punto de partida para enmarcar la comunicación entre maestros y niños es

- 136** postular que el aprendizaje de los niños en el contexto escolar depende no sólo del desarrollo cognitivo de los sujetos y sus ideas previas en torno a los contenidos, sino también del contexto social interactivo en el que se produce (Bruner, 1984; Coll, 1990).

De igual forma, el docente debe de conocer posibles problemas que impidan que los estudiantes y la escuela cumplan su función, en este caso, si no se le quiere llevar a Rosita a la escuela, es algo que el docente no puede cambiar o controlar, pero puede mediar y sugerir las medidas, dado que en el aula es responsable del desarrollo del estudiante y de cumplir con una tarea que tiene como docente ante sus estudiantes, los cuales primeramente deben asistir a la escuela, de acuerdo con Delval (2000):

"La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria". (P.54).

Dicho lo anterior, de acuerdo con el símbolo de Rosita se entiende que Rosita se encuentra sin familia, dado que nadie puede llevarla, y la docente en su grupo ante las inasistencias y justificantes es como una madre o un padre conocedor, quien tendrá un amplio conocimiento sobre el contexto de su grupo, sobre el contexto de sus niños y esto le permitirá asumir y saber actuar ante diversas situaciones entre ellas los posibles justificantes que los estudiantes mencionen.

El símbolo recuperado en respuesta a Rosita, por parte de la titular Betina: "Tu hermana si puede traerte ", muestra también una preocupación por parte de la maestra, dado que no solo conoce que hay una persona que puede llevar a Rosita a la escuela, sino que, solicita y prioriza que Rosita tiene lo necesario para asistir a la escuela. Dicho lo anterior, un docente que se preocupa por el rendimiento académico de sus estudiantes se preocupa por su desarrollo integral y desenvolvimiento escolar, en este caso, hay preocupación porque Rosita no está asistiendo a la escuela.

De acuerdo con Tocora (2018): "La educación es el deber que le corresponde cumplir tanto a la escuela, como a la familia y a la comunidad, pues estas están encargadas de transmitir conocimientos, costumbres, creencias, ideales, etc., que ayudan al individuo a relacionarse con sus entornos". Dicho lo anterior, la preocupación por parte del docente para que el estudiante vaya a la escuela y logre tener una educación de calidad no solo depende del docente, sino es algo que caracteriza a la familia de igual forma.

Un docente no solo es como un padre que conoce, sino un padre que actúa, y esto al ser como un padre o madre que se preocupa por el pleno desarrollo académico de sus niños o estudiantes, y que se preocupa si

hay ausencias en el hogar que compartirán docentes y alumnos hablando del aula de clase.

Emm.. tengo recetas (El caso de Verdecito)

En el grupo el estudiante que más inasistencias ha tenido a lo largo del ciclo escolar y durante mi estancia frente a grupo, tendrá por seudónimo *Verdecito*, y este estudiante, era atento, participativo, pero tenía un gran rezago en cuanto a la comprensión de los temas vistos dado su frecuente inasistencia a clases. Durante mi estancia este estudiante tuvo seis inasistencias y todas fueron justificadas por razones médicas y de tratamiento. Se distingue en el siguiente fragmento:

Isai: ¿Por qué no viniste ayer verde?

verde: Emm tengo recetas, ¿Se las enseño?

Isai: ¿Recetas? ¿Tu falta está justificada entonces?

verde: asienta con la cabeza.

A partir del diálogo de los autores se puede encontrar una simbolización de respaldo o de confort en tanto tengas una receta, siendo como una simbolización escudo, esto por parte de Verdecito, quien, a causa de una larga serie de inasistencias por situaciones médicas, se ha acostumbrado a entregar sus justificantes médicos que respalden sus inasistencias, pero no contribuyen a su rendimiento escolar.

De acuerdo con Serradilla (2017), menciona que los justificantes, recomendaciones o comúnmente conocido como “reposo médico”, se le denomina P10, y es en sí una recomendación médica de reposo hacia un trabajador por presentar alguna afección de salud, sin embargo, el justificante médico de acuerdo con la Fundación Integralia DKV, lo define como “un documento oficial que te da un médico de urgencias o un facultativo del Servicio Público de Salud, en el que solo consta la fecha y la hora en la que estuviste en la consulta, incluso puede contener indicaciones sobre la recomendación de guardar reposo de 1 a 3 días máximo, y por ello no te da en parte de baja”.

Dicho lo anterior, las recetas médicas son un respaldo médico, sin embargo, cuando se utilizan los justificantes médicos para no cumplir con los trabajos realizados, con el estudio de los temas vistos, con las tareas asignadas, los justificantes como escudo ya no se utilizan como respaldo de las inasistencias, sino como un escudo que evade sus responsabilidades académicas.

Se distingue la inmediata simbolización de Rojito utilizando sus justificantes como un escudo a través de recetas médicas para defenderse ante las circunstancias que trajeron consigo sus inasistencias, que, aunque

- 138 estas no podrán traer consigo los avances o conocimientos adquiridos en clases donde Rojito no se presentó, servirán como respaldo que justifique únicamente las inasistencias y el cumplimiento de tareas que se llevaron a cabo en lapsos de tiempos determinados.

Ayer mis papás tuvieron fiesta (El caso de Amarillito)

Otro caso de inasistencias frecuentes es el de la estudiante que tendrá por seudónimo *Amarillito*, quien tenía un rendimiento académico óptimo, cumplía con sus tareas y actividades, pero frecuentemente faltaba un día a la semana. Durante mi estancia Amarillito tuvo tres inasistencias y todas fueron en lunes, los justificantes que expresó Amarillito se distinguen en el siguiente fragmento:

Isai: ¿Por qué no viniste ayer Amarillito?, ¿Te sentías malita?

Amarillito: Ayer mis papás tuvieron fiesta.

Isai: Ah okey

Isai: Ahora sí, a ver todos los que ayer faltaron, ¿Cuáles fueron los motivos?

Amarillito: A mí porque todos los lunes faltó porque mis papás hacen fiesta los domingos y por eso es raro el lunes que yo venga maestro, todos los lunes no vengo.

En el símbolo que comparte Amarillito, “Ayer mis papás tuvieron fiesta”, se observa una justificación en la cual se informa al docente que la inasistencia no fue decisión de Amarillito, sino que, no vino a causa de que sus padres tuvieron otras actividades que les impidieron llevarla a la escuela. Se analiza la responsabilidad de los padres de familia como promotor de la asistencia diaria a clases, y la patria potestad de los padres que definen las decisiones sobre los niños.

Es importante retomar que de acuerdo con lo que menciona Amarillito, hay un fundamento legal que nos permite asumir que los padres son responsables y son autoridades de sus hijos, dado que el capítulo primero de los efectos de la Patria Potestad Respecto de la Persona de los Hijos, del título Octavo de la Patria Potestad, del Código Civil Federal, se menciona en el artículo 414. “La patria potestad sobre los hijos se ejerce por los padres”, sin embargo, la patria potestad no solo es una autoridad o tener un poder, sino también conlleva deberes y facultades, de acuerdo con Pina de Vara R. (1986), menciona que la patria potestad es el “conjunto de las facultades, que suponen también deberes, conferidas a quienes la ejercen en relación con las personas y bienes de los sujetos a ella, con el objeto de salvaguardarlas en la medida necesaria”.

Retomando nuevamente el documento normativo del Código Civil Federal, se menciona que los tutores deben responsabilizarse de sus hijos tomando en cuenta su educación, pues en el artículo 413 se menciona que “El ejercicio de la patria potestad queda sujeto en cuanto a la guarda y educación de los menores”. Por lo tanto, la patria potestad otorga autoridad, sin embargo, trae consigo el cumplimiento de la guarda y la educación de los infantes.

De acuerdo con este caso, se analiza que la inasistencia no podría considerarse como una decisión de los estudiantes, inclusive de los tutores o los padres de familia, las inasistencias muchas veces, y de acuerdo con los justificantes que comparten algunos estudiantes, son una muestra de irresponsabilidad de los padres, y que todo depende de los padres, siendo ellos las personas a cargo de los infantes, teniendo su patria potestad y dando el ejemplo incorrecto de la desvalorización de asistir a clases al no mandarlos.

Se quedó dormido otra vez (El caso de Moradito y Azulito)

Otro caso de inasistencias frecuentes es el de los estudiantes que tendrán por seudónimo Moradito y Azulito, estos estudiantes son amigos y constantemente están juntos, cada uno compartía el uno del otro el símbolo: “De seguro se quedó dormido otra vez”. Durante mi estancia este estudiante Moradito tuvo dos inasistencias y en ambas su justificante era que se levantaba tarde o se quedaba dormido, y Azulito tuvo 3 inasistencias de las cuales los justificantes era por enfermedad y porque se quedaba dormido de igual forma que moradito, se toma en cuenta las recurrencias en las cuales moradito y azulito no asisten debido a su justificante de quedarse dormidos.

Isai: ¿Alguien sabe porque no vino Moradito?, no me había faltado tampoco

Estudiante: Maestro a lo mejor se quedó dormido otra vez

Isai: ¿A qué te refieres?

Estudiante: Es que luego se ha quedado dormido y por eso no viene, igual que este Azulito.

Isai: ¿Moradito, porque no viniste ayer?

Moradito: Es que me quede dormido maestro

Isai: ¿Cómo, y eso por qué?

Moradito: Es que nada más, tenía sueño.

Isai: No vino moradito, ¿Alguien sabe porque no vino? Azul, ¿A ti no te avisó nada?

Azul: No maestro, ayer estábamos conectados jugando, pero no me dijo nada, yo creo que se volvió a quedar dormido.

Isai: ¿Por qué no viniste moradito?

Moradito: Es que otra vez me quede dormido profesor.

Se toman en cuenta los símbolos que se obtuvieron de Azulito en los siguientes fragmentos:

Azulito: Yo me quede dormido maestro y me dolía la panza

Isai: ¿Por qué te dolía la panza Azulito? ¿Sabes?

Azulito: No sé maestro, pero me dolía la panza y me quedé dormido

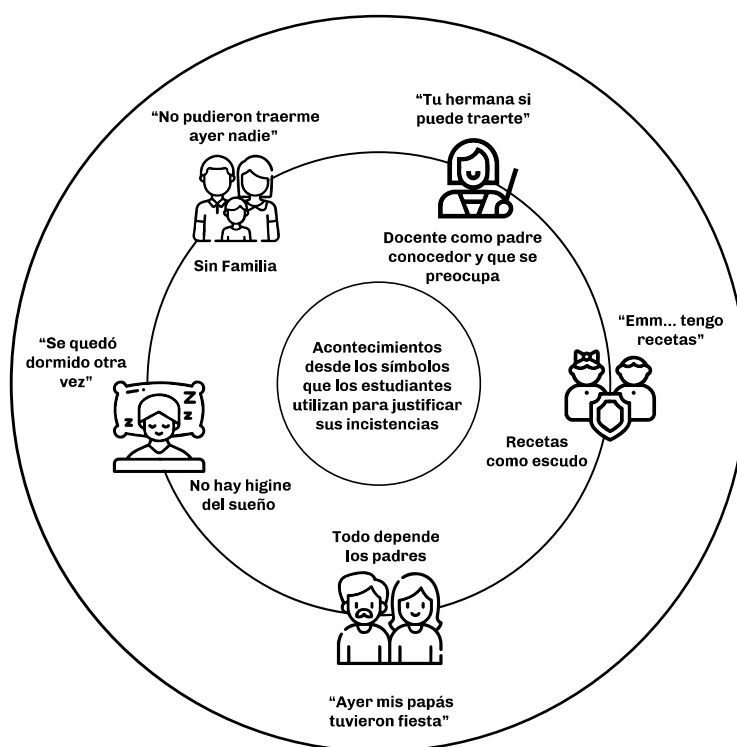
Isai: Azul y verde otra vez faltaron ¿Alguien sabe por qué faltó Azul, o verde? ¿Tu moradito?

Moradito: De seguro se quedó dormido otra vez maestro, este azulito.

En los símbolos que comparten Azulito y Moradito, puede verse reflejado que toman a juego esta situación de quedarse dormidos y no asistir a la escuela, ambos estudiantes carecen de motivación para levantarse e ir a la escuela, pero de igual forma hay un problema de hábitos de sueño, pues los estudiantes en sus fragmentos comparten que se conectan para convivir mediante juegos virtuales.

Bahena (2022) menciona que los hábitos de sueño saludables favorecerán el dormir de manera adecuada contemplando el tiempo y la forma, sin embargo, hay casos en los cuales no se cuenta con una higiene del sueño y esto puede generar problemas en el buen dormir provocando posibles trastornos de sueño. Considerando el estudio de Masalán (2013) sobre el sueño en escolares, se analiza que el no despertarse para ir a la escuela puede ser una consecuencia de movimiento de las horas de sueño, derivadas de algún incidente esporádico o que se vuelva costumbre, el cual esté privando las horas de descanso del niño. Dicho lo anterior y contrastando con los fragmentos compartidos por Azulito y Moradito, se distingue la simbolización "Se quedó dormido otra vez" observando las inasistencias como consecuencias de posibles trastornos de sueño, dando a entender que los estudiantes han tenido inasistencias recurrentemente debido a que no tienen una higiene del sueño, y por lo tanto al quedarse dormidos, padecen de problemas o trastornos de sueño que ocasionan que tengan inasistencias en la institución. De esta manera se presenta ágrafamente las simbolizaciones encontradas en el siguiente esquema representativo.

Figura 1. Acontecimiento desde los símbolos que los estudiantes utilizan para justificar sus inasistencias



Fuente. Elaboración propia

Reflexiones finales

Las simbolizaciones que se reflexionaron a partir de los fragmentos otorgados por los estudiantes: "Sin familia", "Docente como un padre conocedor y que se preocupa por sus niños", "las recetas como un escudo", "todo depende de los padres", "No hay higiene del sueño" son recuperadas y analizados mediante el interaccionismo simbólico, el cual de acuerdo con Blumer (1982) tiene tres premisas que consisten en los siguientes postulados:

El ser humano orienta sus actos a las cosas en función a lo que estas significan

El significado de las cosas surge de la interacción social que cada uno tiene con las cosas

142 Los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al frente con las cosas que va encontrando a su paso (Pérez, 2000: 87-89).

Estos símbolos permiten comprender el acontecimiento central: La inasistencia escolar recurrente, explicada a través de vivencias dentro y fuera del aula. Las justificaciones de los estudiantes revelan sentidos como: "sin familia "lo tanto puedo concluir que las simbolizaciones que se encontraron se relacionan primordialmente con la premisa " El significado de las cosas surge de la interacción social que cada uno tiene con las cosas", porque los símbolos recolectados surgen de los estudiantes quienes interactúan socialmente tanto con su familia en su hogar como con sus compañeros en su aula, y al ser estudiantes de nivel básica, no interpretan como tal los significados que le van otorgando a cada situación con la que interactúan, con estos primeros participantes clave de quienes se toma registro, dan significado a sus símbolos de acuerdo a la interacción con la que han tenido con el entorno.

Estos símbolos dan razón y sentido al acontecimiento central, pues se profundiza en los acontecimientos que se vivencian en el aula, a causa de las vivencias fuera del aula, en el hogar, y que tienen en común el ser justificantes ante la acción recurrente de no asistir a clases, de esta manera es como podemos analizar la consideración y la prioridad o importancia que los estudiantes tiene sobre el asistir a clases, dado que la recurrencia de sus acciones y faltas se convierten notablemente en hábitos que no son favorables para un buen desarrollo integral académico y alcance de los aprendizajes esperados, generando otros posibles problemas académicos.

Se cumplió el propósito, dado que, se lograron analizar los diferentes sentidos atribuidos a la inasistencia escolar, identificando las recurrencias en el dato empírico, concluyendo que existen diversos aspectos que influyen en que se susciten inasistencias recurrentes por parte de algunos estudiantes y que como actores educativos nos involucran a todos en nuestro acontecer escolar.

Bibliografía

Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Editorial Hora.

Bruner, J (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Madrid Gedisa.

Córdova, F. & Córdova, L. (2005). *La problematización. Etapa determinante de una investigación. segunda edición*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

De Pina, R. (1986). *Elementos de derecho civil mexicano. Introducción. Personas. Familia*. 15ª. ed. México, Porrúa, p.373.

Delval, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid. Magíster.

Fernández, E. (2011). *Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar*. Cuadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 732-751. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a05.pdf>. Acceso en: 22 mar. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300005>

Goffman, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. Buenos Aires.

Masalán P. (2013) *Sueño en escolares y adolescentes, su importancia y promoción a través de programas educativos*. Education and behavioral approach programs. Rev. Chil. Pediatr. Santiago, v. 84.

Nieto, S. Gómez, D. (2016). *Significado psicológico del concepto de "investigación" en los investigadores*. Diversitas: Perspectivas en Psicología. 12 (1), 109-121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2016.0001.08>

Oropeza, G, López D. & Granados D. (2023). *Hábitos de sueño, memoria y atención en niños escolares*. Rev. mex. neurocienc. [online]. 2019, vol.20, n.1 [citado 2023-11-13], pp.42-49. Disponible en: <https://doi.org/10.24875/rmn.m19000021>.

Serradilla E. (2017). *Se han de considerar los pares de reposo como partes de baja*. Mutua Universal 2024.

Tinto, V. (1989). *Definir la deserción: una cuestión de perspectiva*. Edit. Jossey-Bass Inc. Disponible en: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1342823160_52.pdf, consultado en noviembre del 2014.

Tocora, S. (2018). *La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar*. Varona. Núm 02, Esp. Universidad Pedagógica Enrique José Varona.

CAPÍTULO 11

Miradas de los docentes en formación ante la condición de vulnerabilidad escolar: experiencias y desafíos en la práctica educativa

Verónica Aketzali Salazar Valverde ¹¹

Introducción

En el ámbito educativo, el reconocimiento y la atención de las condiciones de vulnerabilidad en la infancia representan uno de los desafíos más urgentes para construir una educación verdaderamente inclusiva y equitativa. La vulnerabilidad escolar, entendida como la suma de factores sociales, familiares, emocionales y económicos que afectan el desarrollo integral del estudiante, continúa siendo una constante que condiciona el aprendizaje, la permanencia escolar y el bienestar emocional de niñas y niños (UNESCO, 2017). En particular, en el contexto mexicano, esta problemática se manifiesta con fuerza en escuelas primarias de zonas marginadas, donde estudiantes enfrentan condiciones de pobreza, violencia familiar, abandono emocional, rezago escolar y discriminación (Horbath, 2010).

Este estudio parte de la inquietud por comprender cómo se manifiestan estas condiciones desde la mirada de los docentes en formación durante sus prácticas profesionales y como a podido sobrellevar esta situación o como sean visto inmersos en estas. Las experiencias directas de los normalistas, en contacto con infancias vulnerables, se convierten en un espacio privilegiado para analizar los efectos de estas realidades en el aprendizaje y la conducta de los estudiantes. Según Bourdieu y Passeron (1970), el sistema educativo tiende a reproducir las estructuras sociales dominantes, convirtiéndose en un terreno donde las desigualdades no solo se reflejan, sino también se perpetúan. Frente a ello, autores como Paulo Freire (1996) proponen que la escuela debe ser un espacio de emancipación, donde los docentes asuman un papel crítico frente a la injusticia social.

Es importante analizar cómo la condición vulnerable de los alumnos en el contexto escolar impacta en su desarrollo académico y emocional, a partir de las experiencias de estudiantes normalistas durante sus prácticas

¹¹Estudiante de la Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan.

docentes, con el fin de identificar elementos que permitan una intervención educativa más consciente, empática y comprometida.

a)Bajo la piel del aula: ecos de una realidad invisible

La condición vulnerable escolar se refiere a la situación en la que se encuentran ciertas infancias que, debido a diversos factores, ven afectado su desempeño y/o rendimiento escolar, su bienestar emocional y su desarrollo integral. En este análisis nos centraremos en los factores sociales, familiares, económicos o personales que influyen directamente en su experiencia dentro del ámbito educativo. Esto nos lleva a que la vulnerabilidad escolar puede abordarse desde múltiples dimensiones:

- Económica: Carencia de recursos materiales, pobreza extrema, falta de alimentación adecuada o necesidad de trabajar desde temprana edad
- Familiar: Desintegración familiar, violencia intrafamiliar, negligencia o abandono.
- Socioemocional: Baja autoestima, inseguridad emocional, ansiedad, depresión u otros factores psicológicos.
- Escolar: Falta de acompañamiento educativo, estigmatización, bullying, expectativas bajas por parte de docentes y desinterés por el bienestar del estudiante haciendo énfasis en su salud emocional.

A lo largo de mi formación docente, he aprendido que la escuela no es únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino un escenario donde se entrecruzan realidades humanas profundas, muchas veces invisibles. Lo que para algunos puede parecer una simple conducta disruptiva o un bajo rendimiento escolar, para mí comenzó a tener otra dimensión cuando comprendí que detrás de esos comportamientos se esconde una historia, muchas veces marcada por la carencia, el dolor o el abandono. Es en esos momentos es cuando se entiende que la condición vulnerable no es un concepto abstracto, sino una presencia viva, palpable, que habita entre los pupitres y los silencios de mis alumnos.

Durante mis prácticas docentes, me enfrenté a infancias que cargaban con responsabilidades que no les correspondían: niñas cuidando a sus hermanos menores, niños que llegaban sin desayunar, estudiantes que se ausentaban por razones familiares complejas. Estas experiencias me interpelaron profundamente y me hicieron preguntarme cómo debía posicionarme como futura docente frente a esas realidades que no se enseñan en los libros, pero que se viven en cada jornada escolar. Fue entonces que descubrí la necesidad de adentrarme en un enfoque más

- 146** humano, más crítico y comprometido con el derecho a una educación digna para todos y todas.

La vulnerabilidad en el ámbito escolar no puede entenderse solo como pobreza material. Tal como lo plantea Bolívar (2005), es también la falta de oportunidades para enfrentar la adversidad, la carencia de redes de apoyo emocional y el debilitamiento de los vínculos que sostienen a los niños. Esta condición afecta profundamente el rendimiento académico, el bienestar emocional y el desarrollo integral del estudiante. Desde mi experiencia, muchas veces estas situaciones pasan desapercibidas o son ignoradas por miedo, por indiferencia o por la sobrecarga laboral que enfrentamos como docentes en formación.

Me resultó especialmente revelador el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), quien propone que el desarrollo infantil está condicionado por una serie de sistemas que se entrelazan: el microsistema (familia, escuela, amigos), el mesosistema (las interacciones entre estos contextos), el exosistema (factores que afectan indirectamente al niño) y el macrosistema (normas culturales y sociales). Cuando alguno de estos sistemas se ve afectado, por ejemplo, cuando hay violencia intrafamiliar o desintegración familiar, el impacto en el niño se refleja directamente en su experiencia educativa. Esta teoría me ayudó a comprender que no puedo mirar al estudiante de forma aislada, sino que debo entenderlo como parte de un entramado más amplio.

En este mismo camino, la pedagogía crítica de Freire (1970, 1996) me ofreció una guía ética y política para mi práctica. Él sostiene que la educación debe ser una herramienta de transformación social, donde el maestro se posicione como un agente activo frente a la injusticia. Freire nos menciona que enseñar no es solo un acto técnico, sino profundamente humano. No puedo permanecer neutral ante las desigualdades que atraviesan a mis alumnos. Como él mismo dijo, “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”. En cada niño que enfrenta vulnerabilidad, hay una posibilidad de cambio, pero solo si somos capaces de verlos, escucharlos y acompañarlos con empatía.

La inteligencia emocional, desde la perspectiva de Goleman (1995), también se volvió central para mí. Comprendí que no basta con tener dominio del contenido pedagógico; necesitamos también desarrollar habilidades emocionales que nos permitan contener, cuidar y guiar a nuestros estudiantes. Muchos de ellos no encuentran en casa un espacio seguro, por lo que el aula puede convertirse en ese refugio que los impulse a seguir. Pero para que eso ocurra, debemos ser maestros emocionalmente presentes, capaces de crear vínculos reales, humanos, cálidos.

Desde la sociología, el pensamiento de Bourdieu (1998) me ayudó a mirar la escuela con otros ojos. Él argumenta que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales, ya que privilegia el capital cultural de las clases dominantes. Esto significa que muchos de nuestros estudiantes, sobre todo aquellos que provienen de contextos empobrecidos o excluidos, enfrentan barreras invisibles que dificultan su avance. Estas barreras no solo están en los libros o en los exámenes, sino en las expectativas bajas que a veces se tienen sobre ellos, en la falta de representación, en los juicios que emitimos sin conocer su historia.

Asimismo, el autor Mélich (2023) plantea que la vulnerabilidad es la condición humana por excelencia. Él señala que en los espacios públicos habita la indiferencia, y que esta indiferencia duele tanto como la violencia misma. Esta idea me impactó porque, en muchas ocasiones, como docentes en formación, evitamos involucrarnos con ciertos casos por miedo a no saber qué hacer, por temor a equivocarnos o por simple saturación emocional. Pero comprender que la vulnerabilidad exige una respuesta ética —una respuesta que parte de la presencia, del cuidado y del reconocimiento del otro— me recordó por qué elegí ser maestra.

Por último, el informe de la UNESCO (2017) advierte que los estudiantes en situación vulnerable enfrentan múltiples barreras que obstaculizan su permanencia y éxito en la escuela: pobreza, discriminación, desnutrición, abandono. Sin embargo, creo que es necesario ir más allá del diagnóstico. No basta con nombrar los problemas, hay que comprometerse con la búsqueda de soluciones reales, sistémicas y humanas. La escuela debe ser un espacio que no solo enseñe contenidos, sino que también abrace historias.

Hoy comprendo que enseñar en contextos vulnerables no significa hacerlo desde la lástima, sino desde el compromiso. Significa ver al niño completo, con sus heridas, sus talentos, sus resistencias y su esperanza. Significa también mirarnos a nosotros mismos como educadores en formación y preguntarnos de qué manera podemos construir una escuela más justa, más humana y consciente. Porque detrás de cada cuaderno mal escrito, de cada tarea no entregada, hay una vida que merece ser comprendida, no juzgada.

Y si bien no se puede cambiar la historia de cada niño o niña que llega al aula, y sí podemos ser una presencia significativa. Una presencia que escuche, que cuide, que enseñe desde el amor y la convicción de que otra educación es posible.

148 **b)Voces entre espejos: Experiencias de la vulnerabilidad escolar desde la práctica docente**

A través de las entrevistas realizadas a estudiantes normalistas a quienes se les asignó los seudónimos ENV04, ENY04 y ENJ04 se rescataron múltiples experiencias vividas en el contexto de la práctica docente, todas relacionadas con la condición vulnerable de los alumnos. Estos relatos, contruidos a partir de una metodología narrativa, permitieron adentrarnos en la complejidad del fenómeno desde una mirada humana, situada y comprometida.

Al analizar las respuestas a partir de un enfoque cualitativo con una orientación narrativa, fue posible identificar categorías comunes que emergen desde las experiencias, así como matices personales en la manera en que cada estudiante en formación vivió, interpretó y reaccionó ante la realidad de la vulnerabilidad escolar que se ve día a día. La triangulación de las respuestas permitió fortalecer la validez del análisis, mostrando coincidencias significativas en los factores identificados y las emociones que estas experiencias provocaron en los futuros docentes.

El seudónimo ENV04 compartió que, en su grupo, trabajó con una niña que dormía constantemente en clase. Al principio lo interpretó como desinterés, pero al conocer su situación familiar sobre padres ausentes, cuidados a un bebé recién nacido y violencia doméstica, comprendió que no se trataba de pereza, sino de agotamiento físico y emocional. “La vulnerabilidad no se ve a simple vista, pero cuando observas con el corazón, todo cobra sentido” (P1-E1). A través de este proceso, redimensionó su papel como docente en formación: pasó de aplicar estrategias didácticas a brindar contención emocional.

Veamos el siguiente fragmento que un docente en formación nos comparte:

“Recuerdo aquella estudiante, una niña que siempre estaba sola. Al principio pensé que era tímida, pero con el tiempo noté que evitaba el contacto físico. Un día, me confesó que en su casa la gritaban y pegaban mucho. Fue doloroso. Yo no sabía qué hacer. Comencé a acercarme poco a poco, y ella empezó a escribirme cartas. La última que me dio decía: ‘Gracias por verme’. Esa frase se me quedó clavada.”

Freire (1970) nos recuerda que la educación debe ser un acto de libertad. Pero para estos estudiantes, la escuela se convierte muchas veces en un lugar de carga, no de liberación. La vulnerabilidad emocional, como lo plantea Goleman (1995), termina afectando la capacidad de

aprendizaje, la motivación y la autoestima. Lo que se observa no es apatía, sino resistencia silenciosa ante un entorno que les ha fallado.

ENY04 narró una experiencia similar. En su relato, habla de un niño de segundo grado que mostraba comportamientos hostiles, evitaba participar y respondía con gritos. “Descubrí que estaba solo casi todo el día, encerrado en su casa. Me partió el alma” (P3-E2). Para transformarlo, le asignó pequeñas tareas de liderazgo, lo integró en los equipos de trabajo y reconoció sus logros. Al final del ciclo, había cambiado su actitud. “Solo necesitaba que alguien lo viera y creyera en él” (P4-E2). Este relato evidencia cómo el reconocimiento del otro puede ser un acto profundamente pedagógico. Según Freire (1996), el acto de enseñar debe humanizar, abrir espacios para el diálogo y construir vínculos de respeto, especialmente con quienes han sido históricamente silenciados.

El estudiante normalista nos compartió este fragmento:

“Tuve a un estudiante, un niño muy inteligente, pero que siempre estaba de mal humor. Un día explotó y gritó que nadie lo quería. Investigando, supe que sus papás lo dejaban solo todo el día. Comencé a darle pequeñas responsabilidades, como cuidar los lápices del grupo. Al final, se convirtió en el líder del equipo. Me di cuenta de que solo necesitaba ser valorado.”

Por su parte, ENJ04 abordó la situación de niños que vivían con sus abuelos, sin la presencia de sus padres. “Noté que los más callados, los que no se meten con nadie, muchas veces son los más dolidos” (P2-E3). En su grupo, trabajó con una niña que lloraba en silencio, escribía frases tristes en su cuaderno y evitaba cualquier contacto físico. “Ella no tenía a nadie que le preguntara cómo estaba. Y ese vacío era más grande que cualquier rezago académico” (P3-E3). Este testimonio revela la dimensión emocional de la vulnerabilidad, que en muchas ocasiones no se expresa en palabras, sino en gestos, silencios y ausencias.

Todos los entrevistados identificaron factores estructurales y emocionales como detonantes de la vulnerabilidad. Mencionaron repetidamente la violencia familiar, la desnutrición, el abandono emocional y la pobreza como principales causas. ENY04 resaltó la soledad afectiva, especialmente en alumnos criados por abuelos, vecinos o cuidadores ausentes (P2-E3). Esta diversidad de factores coincide con el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que explica cómo el desarrollo del niño es afectado por su contexto inmediato (familia, escuela), las relaciones entre esos contextos (mesosistema) y estructuras más amplias (exosistema y macrosistema), como la cultura o la economía.

150 A través de sus relatos, los participantes identificaron múltiples formas en las que los niños expresan su vulnerabilidad. Desde la agresividad hasta el silencio, desde el bajo rendimiento hasta la hipersensibilidad, cada gesto es un mensaje que, si no se interpreta correctamente, puede ser mal diagnosticado o incluso castigado. En todos los casos, los docentes en formación narraron cómo pasaron de la duda o el miedo, al compromiso. ENV04 relata la historia de una niña que se alejaba del grupo y que poco a poco comenzó a comunicarse mediante cartas (P4-E1). ENJ04 transformó la actitud agresiva del estudiante al otorgarle un lugar dentro del aula: “solo necesitaba ser valorado” (P4-E2). Estos relatos no son solo anécdotas: son ejemplos de prácticas pedagógicas emancipadoras, como las que propone Freire. También son evidencia de que el docente puede generar un microclima emocional seguro, donde la infancia herida se resignifica y florece.

Más allá de las particularidades de cada caso, hubo fuertes coincidencias entre los entrevistados. Todos reconocen que la vulnerabilidad no se limita a la falta de recursos materiales; también se manifiesta en la ausencia de afecto, en la violencia emocional, en la sobrecarga de responsabilidades o en la falta de reconocimiento. A nivel estructural, destacan la pobreza, la desnutrición, la violencia intrafamiliar, el abandono emocional y la discriminación como los principales factores que afectan el desarrollo escolar. Estos hallazgos confirman lo señalado por la UNESCO (2017) y por el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), que sitúa al niño como parte de una red de sistemas que, al fallar, inciden negativamente en su desarrollo.

Reflexiones finales

Este trabajo representa una aportación significativa al campo de la educación, particularmente al entendimiento profundo y contextualizado de la vulnerabilidad escolar desde la mirada de quienes se están formando como docentes. La investigación no solo recoge las voces de futuros profesionales de la enseñanza, sino que logra articular, mediante una metodología narrativa, una comprensión sensible, crítica y situada de una realidad muchas veces silenciada en los discursos oficiales: la vida emocional y social de las infancias que habitan en condiciones de desigualdad.

La principal aportación al área de conocimiento reside en visibilizar que la vulnerabilidad no es una categoría estática ni homogénea, sino una experiencia multidimensional que se manifiesta a través de comportamientos, silencios, resistencias o afectos que los estudiantes normalistas logran identificar desde su práctica pedagógica. Este enfoque rompe

con la mirada reduccionista que limita el rendimiento escolar a factores académicos, y en su lugar propone una lectura compleja, que entrelaza lo emocional, lo social, lo económico y lo cultural como dimensiones inseparables del proceso educativo.

Desde una perspectiva teórica, el trabajo profundiza el diálogo entre autores fundamentales del pensamiento pedagógico, psicológico y sociológico como Freire, Goleman, Bourdieu, Bronfenbrenner, integrando sus aportaciones de manera coherente para sustentar una práctica docente crítica, ética y empática. Al hacerlo, se promueve una comprensión de la escuela como espacio de contención, resistencia y transformación, más allá de la instrucción técnica o curricular.

Asimismo, este estudio ofrece una contribución metodológica relevante al área educativa, al utilizar la narrativa como herramienta investigativa. Las voces de los normalistas no solo enriquecen el corpus empírico, sino que permiten construir conocimiento desde la experiencia vivida, humanizando los datos y evidenciando que el saber docente también se gesta en la emoción, en la duda, en la reflexión y en el vínculo con los otros.

Los hallazgos confirman que la formación docente no puede prescindir de una dimensión ética y socioemocional, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. En este sentido, el estudio invita a repensar la manera en que se preparan los futuros maestros: no solo como transmisores de conocimiento, sino como acompañantes de vidas, capaces de leer las señales invisibles que marcan la realidad de muchos estudiantes. Este enfoque plantea una revalorización del rol del docente como agente de cambio y como figura fundamental para generar entornos seguros, afectivos y transformadores.

En conclusión, esta investigación amplía el campo de conocimiento sobre la vulnerabilidad en contextos escolares desde una perspectiva situada, crítica y sensible. Aporta herramientas para repensar las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y la formación docente, al tiempo que recuerda que detrás de cada historia escolar hay una vida que espera ser reconocida. La educación, entonces, no puede limitarse a enseñar contenidos; debe ser también un acto de amor, de escucha y de compromiso con la dignidad de cada niño y cada niña. Este es el verdadero sentido de enseñar en y desde la vulnerabilidad.

152 **Bibliografía**

Bolívar, A. (2005). *La resiliencia y la educación: superar la adversidad, aprender de las dificultades*. Graó.

Bourdieu, P. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamar.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos naturales y diseñados*. Paidós

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Editorial Kairós. (Obra original publicada en 1995).

Horbath Corredor, Jorge Enrique. (2004). *Primer empleo de los jóvenes en México*. Papeles de población, 10(42), 199-248. Recuperado en 15 de mayo de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252004000400008&lng=es&tlng=es.

Melich, J. (2023). *La condición vulnerable*. España. Fragmenta Editorial. <https://www.fragmenta.cat/wp-content/uploads/2023/06/Fragmenta-Anika-Entre-Libros-Joan-Carles-Melich-La-condicion-vulnerable-30-6-2023.pdf>. 10/03/25

UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Responsabilidad en la educación: Cumplir nuestros compromisos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/>



Educación normalista en diálogo. Saberes compartidos de docentes y estudiantes es un libro que surge como una apuesta por visibilizar las reflexiones, experiencias y aprendizajes construidos en las Escuelas Normales desde dos perspectivas fundamentales: la de los docentes asesores de trabajos de titulación, la de los estudiantes y egresados que viven en carne propia los desafíos de formarse como educadores. Esta obra colectiva se organiza en dos apartados que dialogan entre sí, y que, al entrelazarse, dan cuenta de una formación docente viva.



ISBN: 978-980-18-6800-2



9 789801 868002