

La articulación de la realidad de las prácticas docentes en la formación inicial

Ma. Lourdes Santana Salgado ¹

Resumen

El objetivo es analizar algunos momentos que marcaron el trayecto de las prácticas docentes de los estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) mediante la reconstrucción articulada. La metodología sistematiza la experiencia, sustentada en Zemelman (2011), sobre la articulación del presente -lo dándose-, el pasado -lo dado- y por darse -en una colocación como sujeto capaz de problematizar la realidad.

Los hallazgos revelan la necesidad de cuestionar momentos históricos de sus vivencias para darse cuenta de las condiciones con las que se configura la realidad en diferentes dimensiones y transitar hacia la ruptura de sus propias circunstancias. Esto implica la voluntad de escuchar, observar, preguntar y dialogar entre estudiantes y profesores para compartir sentimientos, pensamientos, emociones y afectaciones que posibiliten acciones en la práctica para transformar la realidad.

Palabras clave: articulación de la realidad, problematización, práctica docente

Abstract

The objective is to analyze some moments that marked the trajectory of the teaching practices of the Bachelor of Teaching and Learning in Telesecundaria (BTLT) students through

¹ Integrante del Cuerpo Académico Consolidado Investigación para la Innovación de docentes del Centro de Actualización del Magisterio Acapulco, Guerrero. México Correo: lulusantana@normales.mx <https://orcid.org/0000-0001-5480-001X>

articulated reconstruction. The methodology systematizes the experience supported by Zemelman (2011), on the articulation of the present – what is being given -the past – what is given – and for giving itself in position as a subject capable of problematizing reality.

The findings reveal the need to question historical moments of their experiences to understand the conditions in which reality is configured, the different dimensions, and move towards the rupture of their own circumstances. This means being willing to listen, observe, ask, and dialogue between students and teachers to share feelings, thoughts, emotions, and affectations that enable the practical transformation of reality.

Keywords: articulation of reality, problematization, teaching practice.

Introducción

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de los docentes en la formación inicial se establecen los conocimientos pedagógicos, la didáctica, las capacidades, los dominios del saber, el conocimiento de los alumnos y del contexto de los trayectos formativos del área o nivel del programa en las Instituciones de Formación Docente Pública que incluyen Escuelas Normales y Centros de Actualización del Magisterio (IFDP). Esto comprende diferentes planos de realidades que cada estudiante enfrenta: emociones, afectaciones, discursos y comportamientos, que subyacen a las relaciones con los otros y consigo mismo, en espacios reflexivos que acontecen en la práctica docente.

El estudio se llevó a cabo en el trayecto formativo de la práctica profesional y saber pedagógico de la primera generación de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), donde la docencia significaba retos al atender a estudiantes en comunidades rurales, indígenas y de zonas urbanas de difícil acceso o menos de 2500 habitantes (MEJOREDU, 2022). Además, existen modalidades: multigrado, unitarias, bidocentes. El maestro atiende a un grupo o varios, según las

condiciones materiales de cada escuela. Esto representa un trabajo aislado, dado que la implementación de programas de educación a distancia o semipresencial depende de la capacidad del docente para aprovechar las plataformas digitales y el uso de las Tecnologías de la Información, la Comunicación, los Conocimientos y los Aprendizajes Digitales (TICCAD).

En los primeros semestres, los estudiantes mostraban conocimientos teóricos, acumulados sin conocer las condiciones históricas. Esto implicó poner en juego actividades en una colocación como sujeto capaz de problematizar la realidad en espacios de reflexión, para transformar *lo dado*, reconfigurar el campo de observación y acción de las prácticas profesionales en diferentes niveles de complejidad: se entrelazan procesos coyunturales, políticos, culturales, psicosociales, estructurales y metodológicos, como parte del conocimiento y reconocimiento en los sujetos que producen y reconstruyen las vivencias personales, familiares y académicas: ¿quiénes son los estudiantes?, ¿de dónde vienen? ¿cuáles son sus expectativas? ¿cómo estamos articulando en el presente —lo dándose—, el pasado —lo dado— y por darse? ¿cómo realizar la resonancia del proceso del acompañamiento en la formación inicial?

La importancia de este trabajo radica en la construcción de sentido a partir de los relatos y en el compartir vivencias en espacios de reflexión, al reconocer su existencia como sujetos, identifican emociones y afectaciones en distintos momentos históricos. Se describen algunas expresiones de los estudiantes en las que se les reconoce como sujetos que aprenden y piensan en la interpretación y producción de lo que escriben.

Desarrollo

Las aportaciones de Zemelman (2011) sobre la sistematización de la experiencia como un proceso reflexivo en el que el sujeto se ubica en momentos históricos para problematizar la realidad, comenzando por darse cuenta de lo *dado*, como herencia histórica instituida; *lo dándose*, el presente que se encuentra en movimiento dinámico; y *lo posible por darse*, el futuro como el

desenvolvimiento, transformador y potencial. En esa misma línea se encuentra Estela Quintar (2008), quien propone un enfoque no lineal de la didáctica, rompiendo con los parámetros establecidos en los modelos coloniales, eurocéntricos. Esto forma parte de la lectura crítica en la pedagogía liberadora, frente a las *opresiones históricas* (Freire, 1970) y *decoloniales del conocimiento* en América Latina (Quijano, 1980; Sousa, 2014 en Moreno, 2023).

La problematización de la realidad histórica de cada sujeto se realiza mediante una lectura crítica del entorno, que integra experiencia y reflexión para promover subjetividades transformadoras. Esta subjetividad social es definida como la capacidad para construir sentidos, en diferentes tiempos y espacios (Zemelman, 2011). En esta reconstrucción se sitúa el contexto de las prácticas formativas que los estudiantes de la LEAT experimentan como espacio curricular, que articula la relación intersubjetiva de formación al reconocer en el otro una conciencia para sí mismos.

En los antecedentes de los estudios, se menciona a Paredes (2014), quien realiza un ejercicio de reflexión sobre el conocimiento, comprensión y aprehensión del movimiento de la realidad social mediante la problematización de concepciones y niveles de apropiación histórica de la inclusión. En esa misma línea, se encuentra el estudio de Hernández (2025), que investiga el proceso de intervención de docentes para cuestionar lo que se piensa en torno a la inclusión, en un aspecto semántico donde se resemantiza, a partir de lo que experimentan al participar, ampliando la comprensión y transformando su significado en función de las condiciones contextuales de los sujetos. Por otro lado, se presenta el trabajo de Cardona (2020), quien sistematiza experiencias en contextos educativos locales, integrando *lo dado* por territorios históricos con *lo por darse* en las transformaciones comunitarias. Se trata de transformar comunidades a partir de articular el pasado territorial con el presente en acción desde la proyección social.

En ese contexto, Moreno (2023) retoma la propuesta de Zemelman en relación con la restitución del sujeto mediante la afectación

estructurante como parte subjetiva que el individuo tiene consigo mismo y con los demás al problematizar la realidad que articula el pasado en distintos momentos históricos. Esto permite establecer la relación con diferentes niveles de conocimiento, con la intención de influir al proyectar la posibilidad de cambiar de dirección al buscar alternativas desde el presente potencial. Gutiérrez (2024) resalta la necesidad de que la historicidad de los sujetos en espacios de cocreación en la vida cotidiana se traduzca en la transformación de la escuela primaria rural, brindando la oportunidad de vincular al aula a su historia, su subjetividad y sus vivencias como un sujeto con rostro. La lectura de la realidad, donde se ubique temporal y espacialmente en el contexto, relaciona lo que es posible enseñar desde el currículo y preparar a los estudiantes para asumir una postura y potenciarlos como creadores de nuevas realidades.

La metodología cualitativa incluyó registros etnográficos, relatos, entrevistas y notas de campo de cinco estudiantes LEAT durante el trayecto formativo de la práctica profesional del 2021 al 2022. Las visitas guiadas, observaciones y prácticas en telesecundarias ubicadas en zonas urbanas, semiurbanas y rurales de la región de Acapulco, articulando el pasado y el presente para el futuro. Esto significa que es un texto vivo en el que se integran la experiencia y reflexiones, preguntas problematizadoras. Los espacios compartidos por los estudiantes articulan las experiencias de *lo dado* como lo instituido, que implica cuestionarse desde el presente, pero se revierte en *lo dándose como lo posible y abierto para un cambio social* (Zemelman, 2011). Esto conlleva la necesidad de interrelacionar distintos niveles, movimientos y dimensiones políticas, ideológicas, económicas, del conocimiento y reconocimiento de los sujetos que producen y reconstruyen su historia.

El análisis se realiza en la voz de cinco estudiantes compuesto por dos mujeres y tres hombres, cuyas edades oscilaban entre los 21 a los 24 años, durante el trayecto formativo de la práctica profesional de quinto a octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT) en IFDP en

Acapulco, Guerrero, Generación 2018-2022. Las características, afectaciones y posibilidades que les habitan como sujetos que cuestionan y reconocen diferentes dimensiones familiares, académicas, políticas, ideológicas, económicas del contexto histórico, las condiciones, necesidades y particularidades que dan sentido e interpretan la realidad, es parte de la naturaleza de los fenómenos a investigar que deviene de diferentes mundos (Weiss,2017). Yuri¹ de 23 años viene de una familia de tres hermanos del segundo matrimonio de su padre, quien era originario de Malinalco, poblado del Estado de México, y su madre, de Acapulco. El segundo estudiante es Gael, el mayor de tres hermanos; tiene 24 años, es originario de la costa chica del estado de Guerrero, en Ometepec, creció en una comunidad de nombre Huehuetonoc, municipio de Tlacoachistlahuaca, donde la lengua materna es mixteca. Los siguientes tres estudiantes son originarios de Acapulco. Marian tiene 22 años; es la menor de sus dos hermanos; su padre es maestro de música; su madre, ama de casa. Se casó a los 18 años y tiene una niña de 3 años. Juan tiene 2 hermanas y 2 hermanos, familia disfuncional. El quinto estudiante es Pablo; tiene 21 años, tiene un hermano de 14 años y otro de 13 años; su mamá es maestra y se dedica a predicar; su padre es maestro y tenía un grupo musical.

A lo largo de la trayectoria académica, se han distinguido por ser estudiantes críticos y reflexivos, que han tenido muchas dificultades, carencias económicas, la falta de comunicación en la familia, pocas habilidades en lectura y escritura, debido a que dejaron de estudiar por más de dos años, otros por más de tres o cuatro años. Los padres y madres son empleados en la iniciativa privada: ventas, administración, comerciantes y otros desempleados, por lo que tienen que ayudar a sus hermanos a trabajar y estudiar. La recuperación de las experiencias que viven los estudiantes parte del conocimiento y del reconocimiento de su historia, desde lo que para ellos tiene sentido el seguir

¹ Se utilizaron seudónimos para nombrarlos para proteger la privacidad de los participantes

aprendiendo, encontrarse en sí mismos, disfrutar enseñando y apoyar a otros estudiantes.

Transitar de lo dado a lo posible

La recuperación del pasado, donde el sujeto se problematiza para conocerse y aprender que *lo dado*, implica cuestionarse desde dimensiones familiares, como José:

Mis padres se separaron definitivamente y mi papá se fue a Cancún para evitar más problemas, mi hermano comenzó a caer más en las drogas... yo lo veía y no sabía qué hacer ni cómo ayudarlo siendo yo menor que él, por otro lado con tantos problemas mi mamá comenzó a tomar mucho más, con toda mi familia tomando yo no sabía a quién recurrir, sentía que estaba solo y que nadie me comprendía, quería ayudarlos pero no sabía qué hacer, me quedaba callado y ayudaba en lo que podía, siendo pequeño me daba cuenta de todo lo que pasaba en ese momento y lo comprendía, necesitaba alguien con quien hablar, un abrazo o simplemente un hombro en el que pudiera llorar. Creo que en ciertos puntos de ahí nace mi desprecio por las drogas, las bebidas o cualquier otro producto tóxico que afecte el comportamiento del ser humano.

El reconocer la soledad, la incompreensión y el desprecio a las drogas como afectaciones del sujeto que abre el significado y sentido de reconocer lo que sentía y lo que necesitaba, forma parte de establecer relaciones en las que la reconstrucción de su historia ayuda a configurar nuevas formas de enseñanza con decisiones situadas, como se menciona en el siguiente fragmento:

José:

Cada vez que yo miraba a alguien tomado, drogado o intoxicado vuelven a mí ese recuerdo de mi pasado, nuevamente me siento raro, solo y no comprendido, en mí surge esa necesidad de ayudar a esa persona que está pasando por esa situación, así como me hubiera gustado que me apoyaran con mis seres queridos en esos momentos.

El docente en formación integra lo que sucedió en su dimensión familiar y lo revierte en *lo que se da como lo posible y abierto para un cambio social* (Zemelman, 2011). Implica cuestionar los momentos históricos para articularlos en acciones que posibilitan inducir cambios que se materializan en la realidad.

Ahí me encontré con mi realidad

En otro relato, Marian interpreta lo sucedido en sus primeras prácticas y problematiza la realidad al asumir una postura:

Se llegó el momento de nuestras primeras prácticas algo que jamás olvidaré, para mí fue una nueva aventura, ya que serían en una comunidad rural, un lugar en donde al menos yo no estaba acostumbrada, no había señal de teléfonos celulares, la luz era baja y el internet era por fichas y estaría yo sola con el grupo, no habría ningún compañero que me ayudara en caso de olvidar algo, lo que me exigía a ir bien preparada con mis temas, aún con eso me sentía emocionada y nerviosa, pero ¿cómo haría para enseñar en un lugar así?

Ahí me encontré con mi realidad, con lo que quizá en un futuro ya no muy lejano tendré como docente en servicio; comprendí que como futura maestra de telesecundaria debo estar preparada para cualquier situación y poner en práctica los conocimientos, habilidades, actitudes y valores desarrollados durante mis estudios.

En ese diálogo consigo misma en el que se describe la situación de las prácticas en la que se encuentra, implica *darse cuenta* de sus condicionamientos y transita a la ruptura de sus propias circunstancias para aprender a construir mundos posibles asumiendo la lucha de la situación real. Lo que menciona Quintar (2021, p. 10), «El retorno sobre sí es un mirarse y reconocerse como la activación del sentido; es, por tanto, la activación del deseo de saber”. En ese sentido, la prioridad del sujeto es encontrar nuevas posibilidades que le permitan aprender a aprender, a hacer, a ser y a convivir, con habilidades, competencias y destrezas técnicas de la profesión; no como el discurso del sistema educativo en las

IFDP que tiene el docente en formación por encima de la realidad para transitar una vida con sentido.

Escucharnos mutuamente

Compartir en espacios de formación implica problematizar las afectaciones de los estudiantes como parte de encontrarse a uno mismo en el trayecto de la práctica profesional, que son de amplio alcance y de larga duración. De ahí que la lectura de la realidad histórica implique la interpelación de sí mismo, cuestionarse sobre sus acciones y las de los otros para repensarnos, tal como menciona el estudiante Pablo:

Considero que se debe de tocar con mayor frecuencia temas como estos, para ayudar a liberar tensiones que se vienen arrastrando desde el pasado, saber que no eres la única persona que has vivido este tipo de situación, ser empático con el tema de escuchar a los alumnos en sus problemas porque pueden ser el motivo de que el alumno no sea responsable y que no tenga el compromiso para dar un paso más en su vida.

Gael, advierte:

La importancia de que seamos reflexivos es con la finalidad de jamás dejar de aprender, de adquirir un manejo adecuado de nuestros instrumentos, así como demostrar seguridad, a la hora en que enseñamos situaciones que propician una mejora continua en el perfil de egreso de los alumnos de secundaria con los que realizamos la práctica y, por supuesto, el de nosotros, también para que a nivel personal logremos desempeñarnos satisfactoriamente.

Yuri menciona:

He tenido la oportunidad de hacer más que los demás, y eso ha significado más horas de trabajo, menos tiempo libre, pero ciertamente ha valido la pena, ya que resulta satisfactorio escribir, expresarme y compartir lo poco que

sé. Desde lo personal, puedo hacer las dos cosas que más me gustan: la docencia y la escritura

Como una escuela formadora de docentes, se tiene que impulsar a los alumnos no solo a ser buenos maestros, sino a atreverse a hacer más, no ser conformistas, trabajar duro y reflexionar.

Esto significa tener voluntad de escuchar, observar, preguntar y dialogar mutuamente entre los estudiantes y profesores que comparten sus sentimientos, pensamientos, emociones y afectaciones para darse cuenta de los parámetros con los que se configura la realidad educativa, que puede ser transformada en acciones viables y voluntades de los sujetos. Al incluir en el comentario a la IFDP como parte del *presente potencial* (Zemelman, 2011), hace posible el engarce de lo aprendido con el futuro como escenario exigido por la construcción de sus experiencias. La comprensión de las realidades, de los problemas y posibilidades, pero se necesita formar la relación del sujeto con su mundo.

La participación en espacios académicos

La participación en congresos posibilita nuevos horizontes de actuación como visualizarse como investigadores, al respecto los estudiantes comentan:

Yuri:

El acompañamiento en los cuatro años de formación docente ha sido muy bueno. Desde el primer congreso mi perspectiva cambió, pues no solo me veo como una maestra en el aula, sino también como una investigadora que reflexiona y comparte su práctica educativa.

Desde el proceso de formación, el seguir aprendiendo forma parte del acompañamiento de la práctica educativa para construir el sentido y problematizar continuamente desde lo qué y cómo lo hacemos; no se limita al aula.

Marian:

Este congreso ha impulsado más mis ganas de seguir investigando y escribiendo; han surgido más temas de los cuales quiero hablar, proyectos en los que deseo trabajar y sé que puedo lograrlo con la gran comunidad de aprendizaje que hemos formado con mis compañeros.

La participación en los congresos es un estímulo que experimenta el estudiante para poner en práctica sus capacidades de comunicarse y expresar sus ideas de forma oral y escrita. A la vez, aprende a aceptar comentarios de los otros sobre la presentación de sus trabajos y aumenta la voluntad de lograr lo que se propone:

Gael:

La experiencia de asistir a los congresos que fomentan un ambiente colaborativo, porque se da la retroalimentación con preguntas, sugerencias y demás, también genera ideas innovadoras, como nuevas propuestas de enseñar algún contenido. Por ejemplo, desconocía que en preescolar se ven estadística, fracciones y otros temas que, pensaríamos, se desarrollan en secundaria, lo que fortalece la práctica con perspectivas y experiencias basadas en distintas metodologías que otros comparten.

Cada exponente tiene diferentes ideas que ayudan a tener ideas de cómo reducir errores, adaptarse a diversas realidades, así como inspirarse a pensar fuera de lo convencional.

Los fragmentos anteriores develan reflexiones de los estudiantes sobre cómo enfrentar a otros compañeros de distintas especialidades y diferentes problemáticas. Este hecho implica ser un docente investigador capaz de escuchar, dialogar y respetar a sus compañeros y aprehender otras ideas que transformen la realidad al ir más allá del contenido curricular. Así, como lo advierte Quintar (2008, p.16): "el maestro vive preocupado por cumplir con un programa, con un plan o con lo que manden, digo «manden» en términos muy dramáticos; o sea, es tan jerárquico-funcional el sistema que la práctica responde a un orden que viene de arriba y desde fuera". Se necesita romper los parámetros.

Conclusiones

La construcción de la propia historia de los estudiantes en formación es un proceso de conocerse y reconocerse en sus construcciones al problematizar sus emociones, afectaciones, frustraciones, miedos, tensiones: sus condicionamientos, sus acciones y las de los otros -darse cuenta-. Implica comprender el presente en distintos planos de la realidad y cómo lo retoma desde el presente; dar cuenta —desde la posición de intervenir en situaciones concretas, condiciones reales— con autonomía y flexibilidad. De este modo, se abre la posibilidad de las prácticas docentes como coyunturas en las que se visualizan los espacios dialógicos de co-construcción de experiencias contextualizadas e historizadas entre estudiantes y docentes para lo *dado*; se promueven cambios educativos que signifiquen una forma de reinventar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desafío del estudiante en formación es la articulación de la realidad al colocarse frente a sus circunstancias en distintas situaciones, temporal y espacialmente, y asumir una postura que se configura en la toma de decisiones en la práctica docente y se potencia como creador de posibilidades de transformación. En la perspectiva de “Zemelman, situaba al sujeto como agente en la exploración del presente potencial, articulando pasado, presente y futuros posibles: ¿Cómo pensar lo que aún no es, pero puede ser?” (Retamozo, 2015, p. 48).

Referencias bibliográficas

Cardona Colmenares, C. F. (2020). El aprendizaje con los territorios: una oportunidad para transformar comunidades. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 105-120. ISSN: 0212-492X. <https://www.digitaliapublishing.com/a/160774/el-aprendizaje-con-los-territorios--una-oportunidad-para-transformar-comunidades>

Comisión para la Mejora Continua de la Educación. 2022. *Prontuario de indicadores y estadísticas para el seguimiento de la mejora continua de la educación en las entidades federativas 2022. Cifras del ciclo escolar 2020-2021*. Edit. SEP. <https://www.studocu.com>

com/es-mx/document/universidad-iexpro/teorias-y-modelos-de-gestion-escolar/semana-1-lectura-2-complementaria/103641224

Gutiérrez Sánchez, G. C. (2024). *Didáctica no parametral y conciencia histórica, dos dimensiones para pensar la educación rural* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira] <https://repositorio.utp.edu.co/entities/publication/5e1766ef-29bc-4236-b776-67fe1da44d89>

Hernández González, Guillermo. (2025). Resemantizando la noción de inclusión en docentes de educación básica de Querétaro, México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(30) p.814. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i30.2251>

Lacour, C. (2021). Didáctica no paramétrica: Principios didácticos de implementación desde experiencias educativas circenses. *Movimento*, 27(1), p.27013. DOI: 10.22456/1982-8918.109456. <https://www.scielo.br/j/mov/a/wWHnfQw4bnjkgGTcb9Bpf9z/?lang=es&format=pdf>

Moreno López, W. (2023). Restitución del sujeto y construcción del problema de investigación en la epistemología de Hugo Zemelman. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 44(128), 187-205. <https://doi.org/10.15332/25005375.7680>

Paredes, J. P.(2014). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, (48), 125-138. <https://www.redalyc.org/pdf/815/81530018010.pdf>

Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: Sendero hacia la descolonización*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). <https://alfarcolectivo.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/quintar-e-didc3a1ctica-no-parametral-2.pdf>

Quintar, E. (2021). Didáctica no parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (26), 79-94. <https://doi.org/10.25074/07195532.26.2149>

Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, 36, 35–61. <https://doi.org/10.1016/j.espol.2015.08.001>

Weiss, Eduardo (2017). Hermenéutica y descripción versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662017000200637&script=sci_abstract

Zecchetto, V. (2011). El persistente impulso a resemantizar. *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (14), 127-142. ISSN: 1390-3837. <https://universitas.ups.edu.ec/index.php/universitas/article/view/14.2011.05>

Zemelman, H. (2011). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL).