



María Esmeralda Sánchez-Navarro (Autora de correspondencia)

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES), Sinaloa

esmeralda.sanchez@upes.edu.mx

ORCID: 0000-0002-8812-2189

Marcia Ayala-Elenes

Centro de Actualización del Magisterio (CAM), Sinaloa

marciayala@hotmail.com

ORCID: 0009-0004-8261-1661

Cecilia Saldaña-Belmar

El Colegio de Morelos, Morelos

cecilia.belmar@elcolegiodemorelos.edu.mx

ORCID: 0000-0002-1018-1517

Formación y práctica docente. Reflexiones desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa

Training and teaching practice. Reflections from Henry A. Giroux's critical pedagogy for transformative intellectual reflective practice development

Palabras clave: formación, práctica docente, práctica reflexiva, discurso educativo.

Resumen

La formación y la práctica docente son procesos y trayectos formativos que permiten el desarrollo profesional de la labor pedagógica de cualquier docente. El presente artículo tiene como propósito analizar las tradiciones, orientaciones conceptuales y perspectivas de los procesos formativos, reflexionando en ellos como en la práctica docente desde el enfoque educativo técnico-eficiente implementado con anterioridad en la educación, así como en concatenación con los retos que imponen la Nueva Escuela Mexicana. Para finalizar este trabajo, se hace un llamado a la reflexión desde la pedagogía crítica, con los aportes de Giroux (1990) para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa y se señala la necesidad de implementar un discurso educativo que incluya las dimensiones de la política cultural, la democracia crítica, cívica y moral, y la ética

profesional; estas dimensiones deben vivirse dentro y fuera del aula para el desarrollo de una sociedad más justa y democrática.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

Keywords: *training, teaching practice, reflective practice, educational discourse.*

Abstract

Teaching training and practice are formative processes and paths that allow the professional development of the pedagogical work of any teacher. The purpose of this article is to analyze the traditions, conceptual orientations and perspectives of the training processes, reflecting on them as well as in teaching practice from the technical-efficient educational approach previously implemented in education, as well as in concatenation with the challenges that the New Mexican School impose. To conclude this work, a call is made for reflection from critical pedagogy, with the contributions of Giroux (1990) for the development of a transformative intellectual reflective practice and the need to implement an educational discourse that includes the dimensions of cultural policy, critical, civic and moral democracy, and professional ethics; these dimensions must be lived inside and outside the classroom for the development of a more just and democratic society.

Introducción

La formación y la práctica docente son procesos y trayectos formativos en el desarrollo profesional de los docentes. Es imposible hablar de práctica docente sin enunciar los conceptos que envuelven su formación, porque son procesos continuos en su perfeccionamiento. La adopción de modelo por competencias en el ámbito educativo delimitó la formación y la práctica en un enfoque eficientista-reproductor. Actualmente, en los albores de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se otorga un papel central al docente desde su revalorización y su autonomía. La importancia del análisis de esta temática subyace en la necesidad de un empoderamiento docente hacia la visión de una práctica docente reflexiva intelectual transformativa, capaz de desarraigar las prácticas y tradiciones dominantes.

El objetivo aquí es mostrar las tradiciones, orientaciones conceptuales y perspectivas teóricas de la formación y la práctica docente, incluyendo análisis críticos

sobre la práctica ante el enfoque tecno-eficiente implementado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los retos hacia la autonomía curricular y profesional propuesta en la NEM y desde los aportes de la pedagogía crítica con Henry A. Giroux (1990) para el desarrollo de una práctica docente reflexiva intelectual transformativa que incluya un discurso educativo acorde con tales perspectivas.

Hablar de los problemas que aquejan la formación y práctica docente, así como de las reflexiones aportados por la pedagogía crítica, son temas de gran profundidad y con diversos matices que requieren ser incorporados para su análisis. Por ende, el presente artículo se limita a cuestionar y reflexionar en la formación y la práctica docente ante el llamado reflexivo, intelectual y transformativo desde la pedagogía crítica de Henry A. Giroux (1990), para la generación y el desarrollo de un discurso educativo que incorpore las dimensiones política-cultural, democrática-crítica, cívica y moral, y ética profesional.

Desarrollo

“Hoy el mundo se comprende como un sistema complejo en constante movimiento y desarrollo” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 25), que exige la formación de docentes que cuenten con nuevas capacidades para el pensamiento complejo y le permitan conocer los contenidos curriculares; planificar, desarrollar y evaluar formativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como desarrollar ambientes de aprendizaje con especial atención en la equidad, la igualdad de derechos y oportunidades, en la formación ciudadana y diseñar, igualmente, estrategias para estimular el esfuerzo de los alumnos y promover su capacidad para aprender por sí mismos y con otros (SEP, 2011).

El concepto de formación docente se compone de dos palabras: formación y docencia. Para Marcelo (1995), la formación es “un fenómeno complejo y diverso[...] [con pocos] acuerdos respecto a las dimensiones y teorías más relevantes para su análisis” (p. 178); por lo tanto, propone tres conclusiones: en primer lugar, la formación como realidad conceptual, la cual no se identifica ni se diluye dentro de otros conceptos; en segundo lugar, el concepto formación incorpora una dimensión personal, de desarrollo humano global que es preciso atender frente a otras concepciones eminentemente técnicas; y en tercer lugar, el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como de la voluntad de formación (p. 178).

Por otro lado, el concepto de docencia se concibe como una profesión que requiere, al igual que otras disciplinas, el dominio adecuado de la ciencia, la técnica

y su arte en sí; es decir, que se posea competencia profesional (Marcelo 1995). La docencia encierra un conjunto de competencias propias del arte de la enseñanza que los docentes como profesionistas requieren desarrollar para sus prácticas. Él concibe entonces a la formación docente como

El conjunto de procesos mediante los cuales los profesores —en formación o en ejercicio— se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, lo cual les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos (Marcelo 1995, p. 183).

La formación inicia desde el primer acercamiento a la escuela: cuando se desempeña el rol de estudiante se pasa por la formación inicial —y el posgrado en algunos casos— y se muestra como docente en la práctica profesional (Barbosa, 2017). Por su parte, García et al. (2008) señalan que la formación docente se ubica en un marco de exigencias, acciones y compromisos concretos y específicos, que requieren de su propia evolución profesional para cumplir con los fines educativos; por lo tanto, el docente necesita estar bien preparado para la profesión, así como ser capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su práctica profesional.

Desde la perspectiva de diferentes teóricos, la formación y la función que los docentes cumplen dentro y fuera del aula han sido consideradas en diferentes modos de concebir la práctica docente (Pérez, 2000). Esto se debe a que no existe una concepción universal en los diferentes tipos de formación docente. Para esto, se analizan tres posturas teóricas que muestran elementos de similitud en su manera de caracterizar la formación y la práctica docente: las tradiciones de la formación de los docentes de Liston y Zeichner (1993), las orientaciones conceptuales de Marcelo (1995) y las perspectivas de Pérez (2000).

En su caso, Liston y Zeichner (1993) muestran cuatro tradiciones en la formación docente: la académica, de la eficiencia social, desarrollista y de reconstrucción social (Tabla 1), donde se señalan las características principales del tipo de formación y el rol que desempeñan los docentes en su práctica:

Tabla 1. Tradiciones de la formación y práctica de los docentes

Tradiciones	Características
Académica	<p>La formación y práctica de los docentes están basadas firmemente <i>en el dominio de las artes liberales y en las ciencias</i>, en lugar de las destrezas profesionales pedagógicas, ya que estas se aprenden mediante la experiencia de aprendizaje en la escuela. Con este tipo de formación los docentes no solo estarán adecuadamente preparados en las disciplinas que deben impartir, sino se les imbuirá el respeto hacia esas disciplinas y estarán preparados para oponerse al antiintelectualismo.</p> <p>Desde esta tradición se considera que la mayor parte de los cursos de pedagogía son vagos, ya que tratan lo obvio para perder tiempo y, quizá, no sean pertinentes para la enseñanza académica, debido a su superficialidad intelectual.</p>
De la eficiencia social	<p>Esta tradición supone la fe en la capacidad del <i>estudio científico de la enseñanza</i> como fuente principal para elaborar el currículo de la formación de los docentes, misma que hace hincapié en la <i>adquisición de destrezas docentes específicas y observables</i> en el aprendizaje de los alumnos.</p> <p>Una característica clave en la formación y la práctica de los docentes es el <i>desarrollo de competencias (C/PBTE)</i>, que consiste en los conocimientos y destrezas que los docentes deben llegar a dominar, en términos generalmente conductuales.</p>
Desarrollista	<p>La característica principal de esta tradición asume que el <i>orden natural de la evaluación del aprendiz</i> constituye la base para determinar lo que ha de enseñárseles tanto a los alumnos como a los profesores. La formación y la práctica de los docentes está <i>centrada en el estudiante</i>, y el docente es considerado como un naturalista, artista e investigador.</p> <p>Tiene un sistema de aprendizaje orientado principalmente al desarrollo humano.</p>

Reconstruccionista social	<p>Desde esta tradición, la <i>escolarización y la formación de los docentes</i> son elementos cruciales en la transición hacia una <i>sociedad más justa</i>. Se considera al currículo como el vehículo mediante el cual se corrigen la injusticia social y los males del capitalismo.</p> <p>La formación y la práctica de los docentes desarrollan un rol clave en el proceso de la reconstrucción social, ya que están relacionados con los fundamentos sociales. Los docentes deben comprender a la perfección los problemas sociales, económicos y políticos a los que se enfrenta el país, celosos en la mejora de las condiciones actuales y capaces de educar a ciudadanos dispuestos a estudiar con toda seriedad en los problemas sociales, pensar críticamente sobre ellos y actuar de acuerdo con sus impulsos más nobles.</p>
----------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia con base en los aportes de Liston y Zeichner (1993).

Tabla 2. Orientaciones conceptuales de la formación y práctica de los docentes

Orientación	Características y objetivo de formación
Académica	<p>Esta orientación destaca que, en la práctica, el docente es un <i>especialista en una o varias áreas disciplinares</i>, siendo el objetivo de la formación el <i>dominio del contenido</i>. La formación y la práctica de los docentes se convierten en el proceso de transmisión de conocimientos científicos y culturales, para dotarlo de una formación especializada, centrada principalmente en el dominio de los conceptos y en la estructura disciplinar de la(s) materia(s) de su especialidad.</p> <p>En esta orientación no solo se busca que los docentes sean expertos en el contenido que han de enseñar, sino que sean capaces de transformar el conocimiento de contenido en conocimiento de <i>cómo enseñar</i>.</p>
Tecnológica	<p>Esta orientación destaca el papel del docente como un <i>técnico que domina aplicaciones del conocimiento científico</i> por otros y las convierte en reglas de actuación. Desde este enfoque, el <i>aprender a enseñar</i> implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos relativos a la enseñanza.</p> <p>En esta orientación no solo se busca que los docentes posean destrezas o competencias, sino que sean sujetos intelectualmente capacitados para seleccionar y decidir cuál es la destreza más apropiada para cada situación.</p>

<p>Personalista</p>	<p>Esta orientación está centrada en <i>la persona con todos sus condicionantes y posibilidades</i>; enseñar no es solo una técnica, es una parte de sí mismo y de los otros, una complicada exploración del intelecto. El recurso más importante del docente es <i>él mismo</i>. Desde este enfoque, el aprender a enseñar se construye como un proceso de aprender a comprender, desarrollar y emplear el <i>sí mismo</i> de forma eficaz.</p> <p>En esta orientación no se trata de enseñar el método más eficaz a todos los docentes en formación, sino el mejor de acuerdo con las características personales de cada docente en formación.</p>
<p>Práctica</p>	<p>En esta orientación la enseñanza es <i>una actividad compleja</i>, que se desarrolla en escenarios singulares, está claramente determinada por el contexto; se aprende <i>el arte, la técnica y el oficio</i> de la enseñanza. Desde este enfoque, el <i>aprender a enseñar</i> es un proceso que se inicia mediante la observación durante un periodo prolongado de maestros considerados "buenos docentes".</p> <p>Esta orientación considera que los docentes funcionan en situaciones únicas, y que su trabajo es incierto y ambiguo. La formación de los docentes es el aprendizaje por la experiencia y por la observación.</p>
<p>Social-Reconstruccionista</p>	<p>Esta orientación concibe a los docentes como <i>activistas políticos y sujetos comprometidos</i> con su tiempo. La reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas.</p> <p>La <i>práctica</i> en la formación y la práctica de los docentes asumen un papel crucial, ya que se conciben como un espacio curricular especialmente diseñado para construir el pensamiento práctico en todas las dimensiones del docente. Por lo tanto, la práctica no se concibe como una actividad asistemática, acrítica, de aplicación de los principios, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimientos y en ellos reside su valor.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en los aportes de Marcelo (1995).

Por su parte, Pérez (2000) hace una estructuración amplia de perspectivas y enfoques en la formación y la práctica docente, que incluye la *académica*, con los enfoques *enciclopédico y comprensivo*; la *técnica*, con los modelos *de entrenamiento y de adopción de decisiones*; la *práctica*, con los enfoques *tradicional y reflexivo sobre la práctica*; y *de reflexión, para la reconstrucción social* con los enfoques *crítico y de reconstrucción social y de investigación-acción*. Estos criterios se muestran a continuación:

Tabla 3. Perspectivas de la formación y práctica de los docentes

Perspectivas	Características de los enfoques y modelos
<p style="text-align: center;">Académica</p> <p>El docente es concebido como un <i>especialista</i> en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vincula estrechamente al dominio de dichas disciplinas, cuyos contenidos debe transmitir.</p> <p>Se confía en la formación del docente como un intelectual a partir de la adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica; no se concede demasiada importancia al conocimiento pedagógico.</p>	<p style="text-align: center;">Enfoque enciclopédico</p> <p>Propone la formación del docente como un <i>especialista</i> en una o varias ramas del conocimiento académico, capaz de explicar de manera clara y ordenada los componentes fundamentales de las disciplinas del saber, así como de evaluar con rigor los conocimientos adquiridos por los alumnos.</p> <p>Se concede escasa importancia a la formación didáctica y pedagógica del docente.</p>
	<p style="text-align: center;">Enfoque comprensivo</p> <p>Concibe al docente como un <i>intelectual</i> que pone en contacto al alumno con los conocimientos científicos y culturales adquiridos por la humanidad. El docente busca la comprensión de los aprendientes y debe transmitirles la incertidumbre de los procesos de búsqueda, como la utilidad y provisionalidad de los resultados de la investigación humana.</p> <p>Debe, además, poseer el conocimiento de la disciplina o disciplinas objeto de la enseñanza, así como el dominio de las técnicas didácticas para una transmisión más eficaz, activa y significativa.</p>
<p style="text-align: center;">Técnica</p> <p>El docente es concebido como un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran los científicos básicos y aplicados.</p> <p>El docente debe prepararse en el dominio de técnicas derivadas desde afuera, por especialistas externos, que él aprende a aplicar. Por ello, su formación no requiere de un <i>currículo</i> más dilatado ni un nivel superior de preparación.</p>	<p style="text-align: center;">Modelo de entrenamiento</p> <p>Concibe la formación y la práctica del docente como un <i>entrenamiento</i> en las técnicas, procedimientos y habilidades de intervención, orientadas al dominio de aquellas conductas docentes que han demostrado su correlación positivamente con elevados rendimientos académicos de los alumnos.</p>
	<p style="text-align: center;">Modelo de adopción de decisiones</p> <p>Considera que los <i>descubrimientos sobre la eficacia</i> del docente deben convertirse en principios y procedimientos que se utilizarán para tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana en el aula.</p>

<p style="text-align: center;">Práctica</p> <p>La enseñanza es una actividad <i>compleja</i> que se desarrolla en escenarios singulares claramente determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles y con una carga de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.</p> <p>Concibe al docente como un <i>artesano, artista o profesional clínico</i> que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las complejas y conflictivas situaciones que configuran la vida en el aula.</p> <p>La formación de los docentes se basa en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.</p>	<p style="text-align: center;">Enfoque tradicional</p> <p>Concibe a la enseñanza como una <i>actividad artesanal</i> cuyo conocimiento se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos, mediante un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, del maestro más experimentado al aprendiz o futuro docente (quien es considerado un recipiente pasivo de este conocimiento).</p>
<p style="text-align: center;">De reflexión para la reconstrucción social</p> <p>Concibe la enseñanza como una <i>actividad crítica</i>, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El docente es considerado un <i>profesional autónomo que reflexiona críticamente</i> sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas del proceso enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar; de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo.</p> <p>En la formación de los docentes se pretende desarrollar, a la vez, el pensamiento reflexivo y la acción de reconstrucción (pedagogía crítica) que, por definición, implica la problematización tanto de la propia tarea de enseñar como del contexto en que se realiza.</p>	<p style="text-align: center;">Enfoque reflexivo sobre la práctica</p> <p>Postula la <i>reflexión sobre la acción</i>, ya que este es un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye la formación profesional. Se orienta a formar docentes <i>reflexivos</i> sobre las normas, creencias y apreciaciones tácitas que subyacen y minan los procesos de valoración y juicio, sobre las estrategias y teorías implícitas que determinan una forma concreta de comportamiento, sobre los sentimientos provocados en una situación y que han condicionado la adopción de un determinado curso de acción, sobre la manera en que se define y establece el problema y sobre el rol que ellos mismos juegan como profesionales dentro del contexto institucional, escolar, en que actúan.</p> <p style="text-align: center;">Enfoque crítico y reconstrucción social</p> <p>Pretende desarrollar en los docentes y estudiantes la capacidad de pensamiento crítico sobre el orden social. El docente es considerado como un <i>intelectual transformador</i>, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven.</p> <p>El docente es, a la vez, un <i>educador y un activista político</i>, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos el interés y el compromiso crítico de los problemas colectivos.</p>

	<p style="text-align: center;">Enfoque de investigación-acción</p> <p>Considera que el desarrollo del <i>currículo</i> es construido por el docente y, por ello, requiere la actividad intelectual y creadora de sí mismo para profundizar en sus conocimientos acerca de los valores educativos, al igual que para trasladar tales valores a la práctica del aula.</p> <p>El docente debe convertirse en un <i>investigador</i> en el aula, en el ámbito natural donde se desarrolla la práctica, donde aparecen los problemas definidos de manera singular y donde deben experimentarse estrategias de intervención singulares y adecuadas al contexto y a la situación.</p> <p>La práctica del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el docente aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce su propia comprensión.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en los aportes de Pérez (2000).

Los teóricos analizados comparten algunas características de la formación y práctica docente; se visualiza al educador como un especialista en el dominio del contenido (académico), un técnico del conocimiento científico (de la eficiencia social, tecnológica y técnica), un naturalista e investigador (desarrollista y personalista), un artesano (práctico) y como un intelectual transformativo con compromiso ético y social (reconstrucción social, social-reconstruccionista y de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social). Si bien existe una gran variedad de apreciaciones, esto no significa que la formación y la función del docente se deben encasillar y perpetuar desde una sola tradición, orientación y perspectiva, sino ser desarrolladas exclusivamente desde la creatividad, libertad y autonomía curricular y profesional de los docentes (SEP, 2017; SEP 2022), para resignificar los contenidos y planes de estudio a la realidad social del contexto (SEP, 2022).

Reflexiones de la práctica docente

La práctica docente se entiende como una acción institucionalizada. Frecuentemente es concebida como la acción que se desarrolla en el aula y dentro de ella, especialmente referida al proceso de enseñar (De Lella, 1999); se concibe como actividad dinámica y reflexiva que incluye los procesos educativos dentro del aula y la intervención pedagógica en los procesos interactivos del antes y el después en el aula (García et al., 2008); es la profesionalización de toda la labor docente.

En México, “en los últimos 50 años ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista en el diseño y la operación de los planes y programas de estudios de la educación básica que se ha ido ajustando con cada reforma” (SEP, 2022, p. 51). Específicamente, en la RIEB –iniciada en 2004 en preescolar, 2006 en secundaria, y 2009 y 2011 en primaria– se implementó el modelo educativo basado en competencias, vigente hasta el 2018, con la encomienda de promover la modernización educativa en América Latina (SEP, 2022).

Las reformas educativas de la RIEB se centraron en una pedagogía “eficiente” o “técnico-eficiente” (Díaz, 2009), “bajo el lema de ‘impulsar la calidad, la equidad y la cobertura del sistema’” (p. 4). Desde este modelo educativo, la práctica del docente quedó determinada desde una visión de técnico, fungiendo como transmisor de la información y gestor educativo capaz de planear, evaluar y motivar a los estudiantes, y anulando sus saberes, experiencias y formación docente (SEP, 2022).

Actualmente, en todo el sistema educativo ha iniciado la propuesta de la denominada Nueva Escuela Mexicana, cuya concepción tiene un enfoque centrado en la dignidad humana, los derechos humanos y de igualdad sustantiva (SEP, 2022), con el propósito de promover la formación integral de niñas, niños y jóvenes desde el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, poniendo al centro a la comunidad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019), con la encomienda de formar “ciudadanos críticos del mundo que les rodea, emancipados, capaces de tomar decisiones que beneficien sus vidas y las de los demás” (SEP, 2022, p. 19).

La NEM subraya que “la escuela debe retomar su papel como institución que forma ciudadanas y ciudadanos para vivir y convivir en una sociedad democrática” (SEP, 2022, p. 23); por lo tanto, los docentes son agentes fundamentales para el proceso educativo y la transformación social (SEP, 2022). La práctica docente desde la NEM resignifica la revalorización del magisterio, donde los docentes tienen la gran tarea de

[...] decidir las posibilidades de educación, emancipación y transformación de la realidad desde los procesos educativos; sus saberes y experiencias les permiten

decidir cotidianamente el sentido que le van a dar a los contenidos; cómo se pueden alcanzar estas posibilidades educativas desde el saber didáctico; en qué espacios y tiempos se pueden desarrollar y cómo se involucran y comprometen las y los estudiantes (SEP, 2022, p. 69).

El punto central de la práctica docente subyace en la revalorización de la “autonomía profesional” de los docentes, reconociendo que son ellos quienes tienen la facultad de decidir sobre la forma de interpretar e implementar el currículo, los criterios que utilizarán en la evaluación de los aprendizajes, la didáctica de su disciplina, el trabajo colegiado interdisciplinario y su formación docente (SEP, 2022). La autonomía profesional docente se entiende como “un ejercicio crítico que practican las maestras y los maestros durante los procesos educativos, en diálogo constante con las y los estudiantes para decidir los alcances y las limitaciones de sus acciones pedagógicas, dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2022, p. 69).

La implementación de la NEM impone un gran reto: formar y desarrollar docentes “como profesionales autónomos e intelectuales que convocan al saber” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [Mejoredu], 2023, diapositiva 5) ante el avasallamiento de las prácticas técnico-eficientes que han imperado en los modelos educativos y que han formado a los docentes como reproductores y transmisores de información (SEP, 2022) privados de su autonomía.

Hacia el desarrollo de una práctica docente reflexiva intelectual transformativa

Si desde la NEM se busca que los profesores brinden una formación integral a todos los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019), “deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos” (Giroux, 1990, p. 177). No se le puede pedir al docente que propicie en los alumnos un espíritu reflexivo intelectual transformativo cuando en él no lo hay y, por ende, mucho menos será capaz de reflejarlo en su práctica profesional en el aula, porque su rol e identidad como docente están ajenos a un desarrollo intelectual, autónomo, crítico y reflexivo. Con base en los aportes de la pedagogía crítica de Henry A. Giroux (1990), se parte de la premisa de que es necesario despertar e impulsar el perfeccionamiento de la formación docente hacia el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa, capaz de generar un discurso educativo desde el desarrollo de la política cultural, de la democracia crítica, de la dimensión cívica y moral, y de la ética profesional de los docentes.

La formación se configura como el punto de partida para el desarrollo de una práctica reflexiva, y es desde ahí que se requiere formar a quienes estudian para docentes como intelectuales transformativos (Giroux, 1990) en los procesos de implicación para intervenir profesionalmente en el currículo, la enseñanza, la escuela y el arte de la práctica (Pérez, 2000). Además, Giroux (1990) se focaliza en la práctica reflexiva desde los aportes de John Dewey (1998), con la propuesta de una pedagogía basada en la acción y la reflexión, y el desarrollo del pensamiento reflexivo en el aprendizaje. Para Dewey (1998) la reflexión se presenta

En el descubrimiento de las conexiones detalladas de nuestras actividades con lo que ocurre como consecuencia, se hace explícito el pensamiento implicado en la experiencia de ensayo y error. Su cantidad aumenta de modo que su valor proporcional es muy diferente. De aquí que cambia la cualidad de la experiencia; el cambio es tan significativo que podemos llamar reflexivo a este tipo de experiencia; es decir, reflexivo por excelencia (p. 129).

La reflexión en la práctica docente involucra un cambio significativo en las experiencias y en el conocimiento y reconocimiento de la acción; “suele comenzar cuando se produce algo que trastorna o que es complicado en apariencia y el individuo trata de explicárselo” (Liston y Zeichner, 1993, p. 100). Es decir, la reflexión es una forma de análisis que orienta la acción. Un docente, como profesional reflexivo, es aquel que “trata de explicarse lo que pasa, reflexiona también sobre los conocimientos que están implícitos en su acción; conocimientos que saca a la luz, critica, reestructura e incorpora a acciones posteriores” (Schön, 1979, p. 50).

Giroux (1990) establece que el desarrollo de la práctica reflexiva conlleva que los docentes posean un carácter intelectual transformativo; “ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman su potencial como académicos profesionales activos y reflexivos.” (p. 177). Desde lo intelectual, Giroux (1990) señala que puede verse a los docentes como algo más que simples “ejecutores profesionales” equipados para cumplir cualquier meta que se les señale. Más bien deberían ser contemplados como seres libres, dedicados especialmente a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los estudiantes. La práctica reflexiva del docente como intelectual abarca tres aspectos de desarrollo:

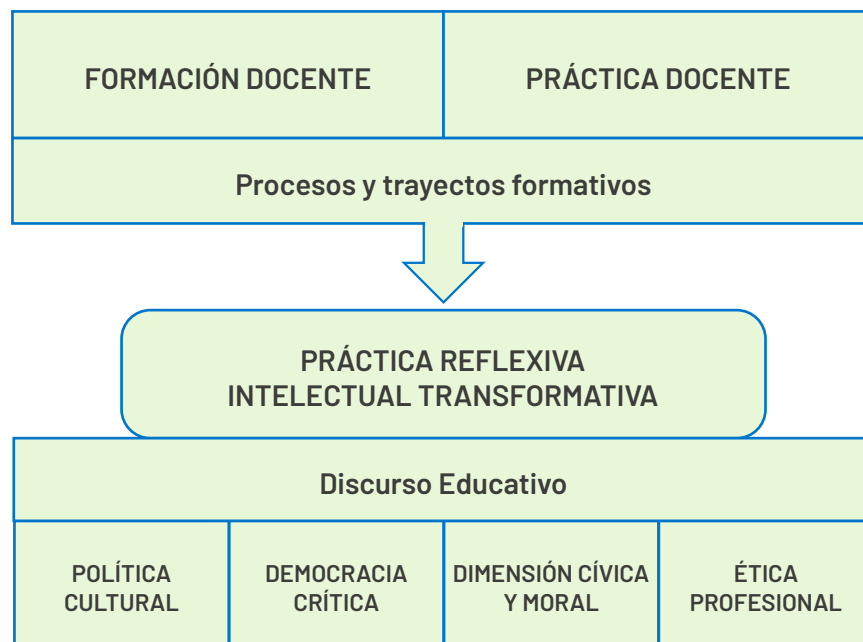
En primer lugar, ofrece una base teórica para examinar el trabajo de los docentes como una forma de tarea intelectual, por oposición a una definición del mismo

término puramente instrumentales o técnicos. En segundo lugar, aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores actúen como intelectuales. En tercer lugar, contribuye a aclarar el papel que desempeñan los profesores en la producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan (Giroux, 1990, p. 176).

Según este mismo teórico, la práctica reflexiva implica una categoría intelectual que relacione “el objetivo de la educación de los profesores, de la instrucción pública y del perfeccionamiento de los docentes con los principios mismos necesarios para desarrollar una ordenación y una sociedad democrática” (p. 176). Los docentes, como “intelectuales transformativos [,] necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad” (Giroux, 1990, p. 178), de tal manera que puedan introducir cambios en su práctica. Esto se traduce en generar un discurso educativo capaz de examinar y enjuiciar los defectos y fallos de la visión tradicional de la instrucción; además, que descubra nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares.

Desde los aportes de Giroux (1990), el “discurso educativo” de los docentes debe configurarse a partir de cuatro elementos esenciales: la política cultural, la democracia crítica, la dimensión cívica y moral, y la ética profesional (Figura 1), elementos que se inscriben en los principios y orientaciones pedagógicas que fundamentan la NEM (SEP, 2019). El desarrollo de la *política cultural* consiste en asociar la teoría social radical y un conjunto de prácticas estipuladas para que los docentes destrocen la lógica de la dominación dentro y fuera de la escuela; permite conectar la teoría con las prácticas sociales y examinar cómo se producen y se transforman los procesos culturales en el discurso de producción, el discurso de análisis del texto y el discurso de las culturas vivas (Giroux, 1990); implica analizar cómo está organizada la producción cultural en las relaciones de poder en las escuelas para participar en las luchas sociales a favor de una escuela democrática. El elemento de la política cultural subyace en los principios de la NEM relacionados con el fomento a la identidad de México y la promoción a la cultura de la paz (SEP, 2019).

Figura 1 Práctica reflexiva intelectual transformativa



Fuente: Elaboración propia.

Según el mismo teórico, el segundo elemento es *la democracia crítica*, la cual “reside en el hecho de que contribuye a definir el papel del ciudadano como agente activo en el cuestionamiento, definición y configuración de la propia relación con la esfera política y la sociedad en general” (Giroux, 1990, p. 222), el desarrollo de la democracia crítica no solo contribuye al beneficio de los estudiantes, también permite a los docentes aliarse entre ellos para la administración y organización de la política escolar, ejerciendo un mayor control tanto del currículo, como de sus materiales (p. 222).

Freire (2019) afirma que la democracia, como parte de un discurso educativo, “es un sueño por el que debemos luchar todas y todos los que apostamos a la seriedad, la libertad, la creatividad y la alegría dentro y fuera de la escuela” (p. 84). La lucha por ese sueño exige respetar a los demás, asumir el deber de cumplir con nuestras tareas, luchar por los derechos humanos, y no rehuir de las obligaciones de nuestra intervención pedagógica (Freire, 2019). El elemento de la democracia crítica subyace en el principio de la NEM de la participación en la transformación de la sociedad y en la autonomía profesional y curricular del docente (SEP, 2019).

El tercer elemento es la *dimensión cívica y moral* que permite la articulación del desarrollo de las escuelas como esferas públicas democráticas, con el objetivo de

incrementar la formación social, la participación ciudadana y el valor moral de los estudiantes (Giroux, 1990), y para incentivar el desarrollo social y la participación de los futuros ciudadanos para fomentar los valores morales que promuevan la cultura de la paz y una formación desde su autonomía, pero que a la vez sean formados en la responsabilidad (Delval, 1990). En este punto es importante precisar que la moral y la ética *no son sinónimos*: la moral es una dimensión de la ética profesional (Yurén, 2013), que consiste en los procedimientos de juicio conforme a los cuales un profesional toma decisiones cuando los valores entran en conflicto; es decir, se refiere al procedimiento interno de reflexión, análisis y crítica del sujeto que se relaciona con la clase de ser al que se aspira cuando se actúa moralmente (Yurén, 2013). La cívica y la moral son parte sustancial en el enfoque humanista de la NEM y ambas subyacen en los principios de responsabilidad ciudadana y de respeto a la dignidad humana (SEP, 2019).

Finalmente, el desarrollo de la *ética profesional* del docente es un elemento crucial en el desarrollo del discurso educativo en la práctica reflexiva intelectual transformativa. La ética en la profesión académica encierra un conjunto de ideas acerca de las acciones y prácticas que en la profesión merecen el calificativo de “buenas” (Yurén, 2013). “Un profesional ético es aquel que hace el bien en su profesión haciendo bien su profesión” (Hortal, 2010, p. 60); entendiendo que “la eticidad, [...] como lo deseable para la convivencia y el desarrollo humano, está asociada, necesariamente, a escenarios donde el individuo crece como persona a partir del derecho de otros individuos a crecer juntos y en libertad” (López, 2007, p. 21).

En este mismo sentido, Hortal (2010) señala que los docentes contribuyen al crecimiento en la vida de los estudiantes desempeñando su práctica desde tres coordenadas éticas de su profesión: *el principio de la beneficencia*, que supone desarrollar la profesión del docente desde el ejercicio de la ética, con el objetivo de hacer el bien del que aprende (estudiantes) con un conocimiento basto de lo que se enseña, sin llegar a la pedantería pedagógica; *el principio de la autonomía*, que conlleva evitar el paternalismo pedagógico, por el contrario, encamina al alumno al ejercicio de su propia autonomía en plenitud de sus derechos, capacidades y responsabilidades; y *el principio de justicia*, la profesión docente se define en términos de los deberes de justicia, requiere cumplir con su deber tanto en obligaciones, como en derechos, fomentando el diálogo y la ética profesional, que constituye un elemento esencial en la NEM, tanto en el enfoque del humanismo y el respeto a los derechos humanos, como en la línea de acción permanente: revalorización del magisterio (SEP, 2019).

La incorporación de un discurso educativo desde la formación y la práctica docente para el desarrollo de una práctica reflexiva intelectual transformativa muestra la posibilidad —y tal vez algunos pudieran llamarla *utopía*— de una transformación

fundamental en el sistema educativo hacia donde los docentes son productores intelectuales del currículo y profesionales éticos, que buscan hacer el bien en la formación de los futuros ciudadanos, bajo los ideales de una sociedad más justa y democrática. Cada uno de los elementos del discurso educativo está establecido en los principios y líneas de acción de la NEM, lo que lleva a repensar la formación y la práctica del docente con una visión reflexiva intelectual transformativa.

Conclusión

En los aportes de la pedagogía crítica de Giroux (1990) se habla de un docente con práctica reflexiva intelectual transformativa que es capaz de controlar los materiales del currículo y al currículo mismo, sin asumir un papel de reproductor, sino de productor capaz de reflexionar, pensar con creatividad y autonomía, y actuar con alto sentido ético para el desarrollo de una sociedad más justa y democrática, generando en los estudiantes la formación de un espíritu crítico, innovador y más humano.

La implementación de la práctica reflexiva intelectual transformativa requiere del desarrollo de un discurso educativo donde se incorpore la *política cultural* (Giroux, 1990), para contribuir a que docentes y estudiantes conozcan la organización de la producción cultural en las relaciones de poder de la escuela, para favorecer y participar en las luchas sociales que buscan una escuela más democrática; la *democracia crítica* (Giroux, 1990) para favorecer la formación ciudadana y la participación activa de los estudiantes, y donde el docente tenga más control de currículo, se sume a la lucha de los derechos humanos y reconozca las obligaciones de su intervención pedagógica; la *dimensión cívica y moral* (Delval, 1990; Giroux, 1990) para incrementar la formación social, la participación ciudadana y el valor moral de los estudiantes a través de la organización de actividades cooperativas, promoviendo su autonomía pero, a la vez, formándolos en la responsabilidad; y la *ética profesional* (López, 2007; Hortal, 2010) para hacer el bien a los alumnos realizando ética y profesionalmente su labor en la enseñanza, con la misión de formar ciudadanos que aprendan a crecer juntos y en libertad.

La Nueva Escuela Mexicana considera a los docentes como agentes de transformación social. Por lo tanto, se requiere que los docentes empiecen a contemplarse con carácter reflexivo intelectual transformativo, capaces de generar cambios desde su práctica docente. ^{sc}

Referencias

- Barbosa, C. E. (2017). Práctica pedagógica y su interrelación con la trayectoria docente: comprensión a partir de la Reforma Educativa. En T. G. Flores y A. Valencia (Coords.), *Y si... ¿Formación e investigación se tejen?... investigaciones educativas, hilvanes de los formadores de docentes*. Grupo Editorial Lumen y Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (4 de septiembre de 2023). *La Nueva Escuela Mexicana, ¿el nuevo maestro? Repensar la formación inicial* [Diapositiva de PowerPoint].
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*.
- Delval, J. (1990). *Los fines de la educación*. Siglo XXI.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu. <https://docs.google.com/file/d/0ByY1BMds6LXabkZZZFNGTWNIZms/view?resourcekey=0-lpU0FokhoBdKKEphh0JiHg>
- Freire, P. (2019). *Pedagogía de los sueños posibles: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI Editores.
- García, C. B., Loredo E. J., y Carranza P. G., (2008) Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Hortal, A. (2010). *Docencia en 10 palabras clave en ética general de las profesiones*. Universidad Jesuitas.
- Liston, D. P., y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ediciones Morata.
- López, Z. R. (2007). *Profesorado, conocimiento y enseñanza conservadora*. Plaza y Valdés-UAS.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Poblagráfic, S. L. https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf

- Pérez, G. Á. (2000). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. G. Sacristán y Á. Pérez-Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Schön, D. (1979). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Relevancia de la profesión docente en la escuela del nuevo milenio en Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2011*.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022), *Planes de estudios de la educación básica 2022*.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de "agencia". *Perfiles Educativos. Ética profesional en la educación superior*, XXXV(142). <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-142-%C3%89tica-profesional-en-la-educacion-superior.pdf>