



## REFLEXIVIDAD: CONSTRUCCIÓN INTERSUBJETIVA DE LOS SABERES DOCENTES

### María Isabel Vargas Calanda

Maestría en Educación Superior / Docente- Investigador / Coordinadora de la Maestría en Tutoría Docente  
isabelensem@yahoo.com.mx

### José Luis Martínez Díaz

Doctorado en Ciencias Sociales / Doctorado en Enseñanza Superior / Docente-Investigador  
Jefe del Departamento de Posgrado  
jluismartdiaz@gmail.com

---

**Área Temática:** A.7) Prácticas Educativas en Espacios Escolares

**Línea Temática:** 4. Vida cotidiana, contexto, agentes e interacción en la práctica docente

**Tipo de Ponencia:** Reporte Parcial de Investigación

---

**Resumen:** Se intenta, en una *primera aproximación*, identificar algunos saberes docentes que construyen intersubjetivamente Maestranteros y Docentes de la Maestría en Tutoría Docente (MTD) de la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM), a partir de las experiencias obtenidas en la práctica docente y su impacto en los niveles de Educación Básica y Educación Media Superior los primeros, y en la formación de formadores en la Escuela Normal al desarrollar por parte de los Docentes de la Maestría en cuestión.

El trabajo pretende “*dar cuenta acerca de los saberes que adquieren en y durante la práctica desde una mirada de construcción intersubjetiva a partir de la reflexividad*”, y cómo influyen en los actos y toma de decisiones. Schön argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y el conflicto de valores debe mirarse como actividad reflexiva para entender situaciones cotidianas de aula. Resulta necesario, por lo tanto, aportar nuevas ideas sobre la naturaleza de la reflexión, la enseñanza y la práctica reflexiva y su impacto en la educación

**Palabras Clave:** Reflexividad, construcción intersubjetiva, saberes docentes

## Introducción

Uno de los desafíos más importantes que la nueva tendencia en educación va generando en los profesores, consiste en saber atender las distintas necesidades educativas de los alumnos. Junto al aprendizaje significativo del lenguaje, la comunicación y las ciencias, parece configurarse de manera imperativa la necesidad de reflexión continua para adaptar la enseñanza a las características e intereses cognoscitivos y afectivos de los alumnos. “Adecuar la propia intervención docente para responder a la diversidad de capacidades, interés, motivaciones y estilos peculiares de aprender que se manifiestan en cualquier grupo-clase, es una importante meta en el sistema educativo” (Lowe, 1997).

La mejora del proceso académico en el sistema educativo nacional, ha favorecido la sistematización del Programa de Maestría en Tutoría Docente en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) misma que se ofrece en el Departamento de Posgrado. Tal sistematización ha implicado el análisis de procesos de actuación en la formación de formadores y en el seguimiento a la profesionalización y aprendizaje de los maestrantes. Con ello se pretende objetivar el sentido de las experiencias adquiridas en la trayectoria de actualización y profesionalización adquirida en las aulas de posgrado de la ENSEM hasta trascender a las aulas de las escuelas y niveles educativos donde en teoría debe impactar la formación adquirida a través de la construcción intersubjetiva de los saberes docentes.

Hasta ahora ha existido un primer acercamiento a la recuperación mediante procesos de *“reflexividad”* de la práctica docente, recuperación de información sobre las experiencias adquiridas durante la trayectoria de formación como maestrantes normalistas y los saberes que adquieren. En este sentido es interesante el enfoque de la investigación reflexiva por la posibilidad de recuperación de experiencias significativas en las que se vislumbren el aprendizaje, procesos de adquisición o construcción de conocimientos, valores, actitudes y herramientas propias de un maestro, es decir, ***construcción intersubjetiva de saberes docentes***.

El contexto en el que está implantada la educación y los posibles cambios en sus concepciones, dimensiones sociales, pedagógicas y su práctica, obliga en cierta forma a la reflexividad sobre los estilos de quienes forman y de quienes están siendo formados en posgrado. La idea que permea el documento consiste en que para poder entender el aprendizaje de la profesión docente en la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM) es importante analizar los conceptos, premisas y experiencias significativas, así como los rasgos y contenidos de esas experiencias recíprocas al reflexionarlas y expresarlas, que de la rememoración emanan a la objetivación, hasta convertirse en elementos de análisis e interpretación.

El mirarse a sí mismo, implica un proceso auto-reflexivo de lo que se hace antes, durante y después de la práctica docente. Proceso que inicia desde la planeación como una forma de anticipación de la enseñanza y toma de decisiones; socializar los saberes; adaptarse a la cultura escolar y comprender la influencia misma de la formación en la historia de vida. Ésta mirada intersubjetiva de lo que se hace favorece la construcción de nuevos saberes. Aprender y desaprender de manera permanente, abre la posibilidad de mejora de la práctica docente.

## Desarrollo:

### Fundamentos Teóricos

Con base en estas ideas recuperadas de la investigación educativa, se ha podido comprender que ser maestro implica la apropiación o la construcción intersubjetiva de saberes generales y particularizados en torno a una determinada práctica social cotidiana: la docencia y la reflexividad de la práctica. En este sentido, profesionalizarse como docente, implica *saber inicialmente ser* docente, esto es, apropiarse no sólo de los contenidos curriculares que la profesión le exige a cualquiera que opta por esta carrera, sino también de una actitud cognoscitiva, abierta, que le sitúe en condiciones efectivas de aprender de manera permanente.

Para poder utilizar el término *reflexividad* en la investigación educativa, lo primero que se ha realizado es determinar su origen etimológico. *Reflexividad* se construye con el prefijo “re-”, que significa “*hacia atrás*”; el adjetivo “*flexum*”, que es sinónimo de “*doblado*”, y el sufijo “-ivo”, que se emplea para indicar una relación activa o pasiva.

La idea de **reflexividad** está vinculada a las características de la persona (docente) que es **reflexiva**, es decir, que **suele reflexionar antes de hacer o decir algo**. Reflexionar implica **analizar algo con detenimiento**, este proceso se asocia con la introspección, es decir, el pensamiento que tenemos de nosotros mismos y cómo influye en los que hacemos y decidimos, lo que supone estar apegados a la realidad.

Cuando en la práctica cotidiana decimos que queremos repensar algo, estamos anunciando que tenemos la intención de sopesar y meditar unas ideas y, por lo tanto, se hace análisis crítico sustentado en la “reflexividad”. Para Medina (2010), actualmente se exige un nuevo perfil docente que pueda satisfacer las demandas que estos cambios producen, donde la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica y la habilidad para desarrollar el pensamiento reflexivo se consideran aspectos clave. Por otra parte, Schön argumenta que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, inestabilidad, singularidad y el conflicto de valores y debe mirarse como actividad reflexiva para entender situaciones cotidianas del aula escolar, propiciando la actitud de integración creadora entre el conocimiento y la práctica, una forma y modo especial de conocimiento que orienta en, durante y sobre la acción.

La reflexividad es una forma de pensamiento crítico; al meditar sobre determinados conceptos ya estamos pensando e interrogándonos sobre ellos, en este caso, nuestra práctica docente. Lo fundamental es la reflexión acerca del qué y cómo lo hacemos. Dando la posibilidad de que la mejora de la práctica se realice por parte del docente de posgrado o del maestrante. Asimismo, para Badia y Monereo (2004) la capacidad reflexiva constituye una competencia central en la promoción del aprendizaje estratégico, basado en el principio de la construcción conjunta de significados y en la disminución progresiva del proceso de enseñanza Coll, (1985); Rogoff, (1993) (procedimiento que, en definitiva, apunta hacia el aumento de la conciencia del docente sobre sus propios procesos formativos.

Ahora bien para entender el concepto de “intersubjetividad” hay que tener primero clara la noción de “subjetividad”, entendida ésta como la conciencia que se tiene de todas las cosas desde el punto de vista propio, que se comparte colectivamente en la vida cotidiana. La intersubjetividad es entonces, el proceso en el que compartimos con otros en el mundo de la vida. (Marta Rizo, 2005)

La vida cotidiana en el aula es un mundo, permeado de un sin número de saberes, es entonces el espacio en donde el maestro formador de docentes comparte conocimientos con sus alumnos maestrantes, que a la vez transfieren los propios a sus alumnos en las escuelas de los diferentes niveles educativos. Por su parte la fenomenología se cuestiona por las formas y procesos que constituyen objetivamente- e instituyen intersubjetivamente- a las estructuras de la realidad, como una construcción y reconstrucción permanente de saberes para la práctica docente, en éste caso, en el entendimiento de mutua comprensión de espacio compartido para el aprendizaje e interacción entre los sujetos.

Además, los actos reflexivos en el sentido que señala Dwey (1998), implican el registro de algo realizado, alguna visión de futuro o anticipación. La autorreflexión, sucede en el aquí y el ahora específicos que miran al pasado para que en un plano real de conciencia se den actos de construcción y reconstrucción de la vida cotidiana (Schurz, 1995).

El enfoque se da también, a partir de la perspectiva de Ruth Mercado (2002), es decir, pensados los saberes docentes como una construcción social de la vida cotidiana de los maestros: *“Las experiencias acumuladas de conocimientos que el profesor pondrá en práctica en situaciones y contextos específicos... Los saberes docentes (son) parte de un proceso histórico social local, de la relación cotidiana entre maestro y alumnos”*. Así, la docencia puede ser pensada como sustentada en saberes que los profesores se apropian a partir de las acciones de la vida de todos los días y que son propias de los maestros y en la interacción entre sujetos (maestros, alumnos padres, directivos, personal manual, etcétera).

La reflexividad de la práctica docente permite llevar a cabo acciones deliberadas e intencionalmente para la mejora, la construcción intersubjetiva de saberes, posibilitando el reconocimiento intrínseco de la acción educativa en el aula.

### **Metodología:**

*Problemática que invita a la reflexividad como elemento fundamental para la construcción intersubjetiva de saberes docentes para la mejora de la práctica.*

En una mirada cotidiana de los formadores de docentes, se encuentran pocos referentes acerca de la recuperación reflexiva de las experiencias adquiridas de su propia práctica docente y la de los maestrantes de la MTD. La atención generalmente se centra en la asistencia, puntualidad, elaboración de planes de clase, materiales de apoyo entre otros. En el contexto de la cotidianidad normalista nos visualizamos más en tareas administrativas y elaboración de proyectos que poco tienen que ver con la profesionalización de los maestrantes de posgrado, y el conocimiento del desempeño de su práctica docente en la vida cotidiana

de trabajo profesional en sus escuelas, ya sea como docentes o bien en algunos casos como directivos, en la consecuente reflexión de los docentes formadores con relación a su propia práctica.

En éste sentido, ha valido la pena poner atención en la investigación reflexiva como posibilidad de recuperación de las experiencias más significativas en el proceso de formación de docentes, en la que se hace necesario plantear algunas interrogantes: *¿Qué características tiene el aprendizaje docente?, ¿Qué significado tienen para el estudiante normalista los conocimientos que adquiere en la escuela normal?, ¿Cómo interpreta el formador docente las experiencias de los estudiantes?, ¿Cómo construyen ambos sus saberes como docentes?*.

Para poder entender la profesionalización, el aprendizaje y la construcción de saberes de la tutoría docente en la Escuela Normal Superior del Estado de México, a través de la MTD se ha hecho necesario apropiarnos de experiencias, conceptos y premisas, para analizarlas y reflexionarlas en un sentido que nos llevase a la objetivación e interpretación.

Se ha trabajado hasta el momento con un grupo de docentes (8) y estudiantes de posgrado (18) de la MTD, que pudieran aportar elementos de sus expectativas pedagógicas los unos, e indicios de su desarrollo en su profesionalización, los otros.

Para lograr esta especie de análisis del Yo del otro y del Sí mismo, en términos que sugiere Ricoeur (1996), nos ubicamos en el contexto de la trayectoria profesional del maestrante de posgrado en la ENSEM. Se ha encontrado en la investigación educativa el arte de reflexionar e intervenir en la práctica que se lleva a cabo, de manera directa o indirecta a través de las actividades, participación e impacto en las escuelas de los diversos niveles educativos (Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media Superior) docentes de formación heterogénea, ya que no todos tienen una formación inicial (licenciatura) normalista, algunos son egresados de la UAEM, Institutos Tecnológicos, Escuela de Bellas Artes, entre otras instituciones de Educación Superior. Lo anterior, lejos de significar un obstáculo, ha favorecido la reflexividad, la socialización y la reconstrucción intersubjetiva de la propia práctica docente que lleva a cabo cada uno de ellos.

*La historia de vida y la entrevista*, son elementos que han facilitado el análisis, dada la complejidad de estudiar como sujetos adultos a docentes y maestrantes de la ENSEM. De tal forma que el trabajo de reflexividad, la relación cara a cara, en un principio unilateral, para convertirse paulatinamente en un devenir simultáneo, favoreció la constitución de un tipo de *relación –nosotros-concreta*, que se hace posible a través de un proceso organizado de interrogación, la reconstrucción intersubjetiva de vivencias, actividades experiencias, conocimientos y saberes adquiridos en la trayectoria de los cuatro semestres de profesionalización. Nos damos cuenta que la reflexividad, como tal, es compleja, dada la inmediatez de los procesos en el que prevalecen quizá, los intereses prácticos sobre los intereses reflexivos, de orden superior, tanto en los docentes en formación como en los formadores de docentes.

No obstante, los resultados no han sido adversos en términos objetivos y reales, se ha mostrado interés, disposición y apertura por la mayoría de los involucrados en el estudio. Identificando aspectos favorables que permiten socializar sus conocimientos, anticipar su enseñanza través de las planeaciones e implementación de estrategias innovadoras para mejorar su práctica docente y construir intersubjetivamente nuevos saberes.

## Resultados:

La ENSEM como institución formadora de docentes, se ha interesado y caracterizado a lo largo de su vida académica, por la innovación de nuevas formas de enseñanza a través de la profesionalización, capacitación y actualización de sus docentes formadores de nuevas generaciones de maestros. Lo anterior implica que se genere la cultura de la reflexividad de la práctica docente que propicie la construcción intersubjetiva de saberes para la mejora. Indagar al respecto ha sido una necesidad y un reto por las implicaciones tácitas de afrontar en algunos casos, actitudes de resistencia, inseguridad, desconfianza y duda acerca de las pretensiones del estudio realizado. Sin embargo, las más de las veces se obtuvieron acercamientos con docentes y estudiantes normalistas, dispuestos a la apertura, colaboración y participación para dar respuesta a los planteamientos contenidos en las entrevistas, historias de vida compartidas y experiencias docentes relacionadas con su práctica.

La investigación facilitó cierta aproximación a las ideas que se tienen con relación a los conocimientos y saberes que se tienen, se adquieren y se construyen intersubjetivamente durante el desarrollo de la práctica docente y a la concepción que se tiene de “ser maestro”. Respuestas relacionadas con la elección profesional, en ocasiones influenciados por la familia, expectativas laborales, las ideas previas e iniciales del mundo social y cultural de la institución normalista que los ha ido formando como docentes, sus maestros sus clases, sus experiencias de formación que iban tipificando a los sujetos (estudiantes y docentes formadores) con relación a sus clase, trabajos escolares, planeaciones, formas de organización e interacción social, de sus idealizaciones y a sus imágenes de la educación y de la profesión docente, al involucrarse en la dinámica cotidiana de la escuela secundaria, con las cuales poco a poco se iban familiarizando.

Con esta gama de conocimientos, iban reconstruyendo sus primeras experiencias y reflexionaban acerca de sus primeros presupuestos. Tal reflexión habría de permitirles transformar sistemáticamente su quehacer docente, dándole sentido y validez al cumplir con sus expectativas de mejora. Se persuadió para la toma de conciencia de generar en docentes y alumnos la cultura de la reflexividad de la propia práctica docente en la idea de que es un actuar deliberado e intencional por parte del sujeto que genera cambios, innovaciones, nuevos saberes y adaptaciones en la acción docente.

De lo anterior expuesto surge, en cierto sentido, una de las premisas que coordina el conjunto de ideas expuestas en este documento: En todo intento de estudiar la acción social en el aula y por supuesto a la educación, no podemos abstraernos de realizar acciones que favorezcan la mejora de una práctica docente de calidad, en este sentido la reflexividad de la práctica es una oportunidad autónoma que favorece la construcción intersubjetiva de saberes docentes

Durante el tiempo que duro el estudio con el grupo elegido, se fue reconociendo que a partir de la reflexividad de la práctica del otro, que en su momento resultó anónimo, extraño e incluso indiferente, se fue generando una actitud co-participativa, colaboración e impulso intersubjetivo. Con la presencia reflexiva del otro, su existencia docente iba cobrando sentido, asumiendo una actitud empática, tolerante y propositiva con relación al otro.

Como interpretación, la reflexión de la práctica docente intento llegar a niveles más personales y finos de la construcción intersubjetiva de saberes docentes, que refleje la idea implícita de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace. Tomando en cuenta, ya sea por parte de formador de docentes en la ENSEM, como de los estudiantes normalistas en sus escuelas secundarias de práctica, que alumnos siempre van a estar presentes inconscientemente en su vida, por lo que se planea en función de ellos antes, durante y después de la acción en una dinámica espiral que va mejorando y fortaleciendo la práctica misma.

## Conclusiones:

Aproximarnos, mediante los actos de interrogación a los aspectos significativos de la adquisición y construcción intersubjetiva de saberes docentes, nos permitió entender de cierto modo, aunque todavía muy superficialmente, la manera de cómo se constituye el propio Yo, como un proceso continuo de hacer y deshacer, construir y reconstruir nuevos conocimientos, circunstancia que converge en un proceso complejo de aprendizaje, típico de la institución normalista. Permitted además, rechazar la idea de que la formación docente puede ser como cualquier otra profesión, o que cualquiera puede ser profesor con tan solo saber leer y escribir. Por el contrario, la adquisición de la profesión docente, implica una dinámica cognositiva que enlaza experiencias docentes, es decir, que vinculan al mismo tiempo saberes y experiencias de orden pedagógico y disciplinario de la vida cotidiana de la escuela.

Saberes que trascienden el contenido curricular de la formación de los maestrantes de la ENSEM y la enseñanza que realizan e impacta en las escuelas de Educación Básica y Educación Media Superior. Pero en esa complejidad, su actuar ético en las escuelas su presencia, socialización, acciones, su quehacer en el aula entre otras funciones, va legitimando su presencia y se van construyendo nuevos saberes a partir de la reflexividad conformando una cadena de procesos asistemáticos de actualización, profesionalización y transformación de la práctica docente.

Se vislumbra una creciente necesidad de reflexionar acerca del quehacer pedagógico como un proceso que ha de servir para optimizar la respuesta docente ante situaciones reales, teniendo en cuenta que el profesional debe poner sus recursos intelectuales, éticos y emocionales al servicio de la situación, de manera que a través de un proceso – que debe ser semiautomático – de análisis y búsqueda de estrategias o soluciones, se satisfagan las necesidades reales del y en el aula de forma eficaz.

Los aprendizajes de docentes formadores y maestrantes se suceden generalmente en el aula, en donde se hace latente la heterogeneidad de los grupos. La acomodación de los saberes a partir de la reflexividad, sus referentes previos, la socialización de sus conocimientos, la toma de decisiones son elementos que irán caracterizando la etapa inicial de la profesionalización docente y la práctica de los docentes de la escuela normal. Por lo tanto:

- La reflexividad como elemento consciente ayuda a enfrentar incertidumbres, inseguridad y conflicto de valores.
- Con la reflexión, la relación cambia la interacción consigo mismo y con el otro, para encontrarse consigo mismos como semejantes, coparticipes y colaboradores.
- La autoreflexión es crucial como posibilidad de reconstrucción de la práctica docente antes, durante y después de la acción.
- La reflexividad favorece la construcción intersubjetiva de saberes docentes y a dirigir la mirada a nuevas formas de experiencia formativa.
- Mediante la reflexividad de la práctica docente, se aprende a mirar más allá de la propia experiencia, favoreciendo la empatía y la tolerancia.
- A partir de la experiencia lograda en la práctica y su reflexión se va tomando conciencia de que las planificaciones por más elaboradas que estén no son suficientes para desarrollar la enseñanza, el conocimiento y caracterización del grupo es determinante y abre la posibilidad casi de inmediato de reelaborar otra planeación que es la que usa realmente en el salón de clases.
- La dinámica reflexiva en, durante y para la práctica docente permite la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en la escuela, también implícita la interacción entre interlocutores donde los significados se objetivan en acciones, gestos, emociones y en general en respuestas de algún tipo.
- Los “*saberes de los maestros*”, son elementos como: saber organizar al grupo, planear la enseñanza, decidir sobre las actividades dentro del salón de clase, saber responder a las demandas de los alumnos e improvisar (no en el sentido de “nada se había pensado”, y si, por “haber pensado” el maestro es capaz de tomar decisiones que él considera adecuadas, por ejemplo, cómo, por qué



y cuándo mantener comportamientos disciplinares.

- La dinámica de reflexividad en, durante y para la práctica favorece la negociación de significados, acuerdos, tareas compartidas y toma de decisiones en una comunidad de práctica.
- La posibilidad reflexiva constituye una habilidad y competencia central en la promoción de una enseñanza estratégica intersubjetiva por parte del docente formador.
- La historia de vida y la entrevista son instrumentos que permiten identificar intereses, necesidades, referentes conceptuales y experiencias de los sujetos que intervienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La vida cotidiana escolar es un espacio de socialización de conocimientos y construcción intersubjetiva de saberes docentes

## Referencias Bibliográficas

- Badia, A. y Monereo, C. (2004). *La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre enseñanza estratégica*. Anuario de Psicología, 35 (1), 47-70.
- Carrizales, C (1987) *Los conceptos estelares en la formación*, México: Universidad
- Coll, C. (1985). *Psicología y curriculum*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (1998) *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- Lowe, P. (1995) *Apoyo Educativo y tutoría en la Secundaria*. Narcea , Madrid
- Medina,J. (2010) *La Enseñanza reflexiva en Educación Superior*. Octaedro.Barcelona
- Mercado, R. (2012). *Saber enseñar: un trabajo de maestros*. México. D.F.: SM.
- Monereo, C. (2001) *El aprendizaje estratégico*. Revista: Docencia Universitaria. Madrid, España
- Recoeur, P. (1996) *Sí mismo como otro*. Siglo XXI. España
- Rizo, M. (2015) *Intersubjetividad, comunicación e interacción: los aportes de Alfred Schütz a la comunicología Razón y palabra*. ISSN-e 1605-4806, N°. 57, 2005
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. CLACSO . Sao Paulo: CLACSO.
- Rogoff, B. ( ) *El desarrollo cognitivo aprendices del pensamiento en el contexto social España*.Paidos
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Schutz, A. (2007). *El concepto de Intersubjetividad*. Revista: Espacios públicos, vol.10, núm. 20. Barcelona
- Schutz, A. (1993). *Construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós
- Taylor S. y Bodgan, R. (1986) *Introducción a los métodos de investigación*. Buenos Aires: Paidos