



IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA

Laura Eugenia Romero Silva

**IDENTIDADES EN MOVIMIENTO, EL RECONOCIMIENTO DE SÍ Y DEL OTRO. UNA
EXPERIENCIA FORMATIVA**

**IDENTITIES IN MOVEMENT, THE RECOGNITION OF HIMSELF AND THE OTHER. A
EXPERIENCE FORMATIVA**

Autora: Laura Eugenia Romero Silva

Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Ciudad de México, México

lauraromesilva@hotmail.com

Sumario: 1. Introducción. 1.1 Antecedentes. 1.1.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. 1.1.2 El docente reflexivo. 1.1.3 El docente como sí mismo. 1.1.4 Identidades en movimiento, el reconocimiento del sí y del otro. 1.2 Planteamiento del problema. 1.3 Justificación. 1.4 Objetivo. 1.5 Método. 1.6 Resultados y discusión. 1.7 Conclusiones. 1.8 Referencias bibliográficas

Citación: Romero Silva, Laura Eugenia. "Identidades en movimiento, el reconocimiento de sí y del otro. Una experiencia formativa". En *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, nº 5, 2016, pp. 44-57.

INDICADORES DEL BUEN DOCENTE EN BASE A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL. LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.

INDICATORS OF GOOD TEACHER BASED ON EMOTIONAL INTELLIGENCE. THE UNIVERSITY TRAINING IN INCLUSIVE EDUCATION.

Autor: Autora: Laura Eugenia Romero Silva

Resumen. La Ciudad de México es un mosaico de culturas, los propósitos encaminados para favorecer la inclusión y atender la diversidad, desde el Plan de Estudios de Primaria 2011, son retos para las Escuelas Primarias mexicanas, así como para las escuelas normales como Instituciones de Educación Superior, dedicadas a la formación de docentes.

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las Escuelas Primarias públicas de la Ciudad de México, sorprende a formadores de docentes y estudiantes normalistas, que se quedan perplejos ante la diversidad de los contextos socioculturales actuales, para quienes el currículum, la didáctica y las teorías de aprendizaje quizá no alcancen ante el entramado sociohistórico que hoy involucra los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La experiencia formativa que se presenta, es un Taller realizado durante el ciclo escolar 2014-2015, cuyo propósito fue que estudiantes, en el último año de la Licenciatura en Educación Primaria, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, sede Ciudad de México, escribieran sus trayectorias académicas de forma narrativa, desde un enfoque autobiográfico, con la finalidad de adentrarse en el mundo de la escuela a través de sus experiencias, quienes desde el reconocimiento del sí mismo, se sensibilizaran con y para los otros, en este caso, sus alumnos.

Palabras clave: Docencia reflexiva, narrativas, experiencia, multiculturalismo.

Abstract. The City of Mexico it is a mosaic of cultures, the directed intentions to favor the inclusion and to take care of the diversity, from the Curriculum of Primary 2011, they are challenges for the Mexican Primary Schools, as well as for the normal schools like Institutions of Superior Education, dedicated to the formation of educational.

The presence of students culturally different in the classrooms from public the Primary Schools of the City of Mexico, it surprises training of educational and normalistas students, who remain perplex before the diversity of the present sociocultural contexts, for those who the curriculum, the Didactics and the theories of learning perhaps do not reach before the sociohistórico framework that today involves the processes of education and learning.

The formative experience that appears, is a Factory made during the scholastic cycle 2014-2015, whose intention was that students, in the last year of the Degree in Primary Education, of the Meritorious National School of Teachers, seat City of Mexico, wrote their academic trajectories of narrative form, from an autobiographical approach, with the purpose of entering itself in the world of the school through their experiences, that from the recognition of the yes same one, were sensitized with and for the others, in this case, their students.

Key words : Reflective teaching, narratives, experience, multiculturalismo.

1. Introducción

1.1 Antecedentes

1.1.1 Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria

Las políticas de formación docente están sustentadas por tradiciones políticas, tendencias o paradigmas que requieren ser explicitadas¹.

La formación docente puede ser conceptualizada como el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, habilidades y valores para el desempeño de una función, en este caso, la docente.

El Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria asume que la **reflexión de la práctica** es el eje del proceso formativo de los nuevos maestros, aunque dicho Plan no presenta un planteamiento epistemológico sobre la reflexión se señala que los estudiantes de 7º y 8º semestres **analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo**.²

En el Plan de Estudios 2012 de la licenciatura mencionada, se propone desde el Trayecto de Práctica profesional, que el alumno normalista **reflexione, analice, comprenda e intervenga en su propia práctica, que se reencuentre con ella y al hacerlo pueda mejorarla**.³

Acorde con lo planteado en ambos documentos se asume que la formación inicial para quienes decidan la profesión docente, estará basada en el enfoque de la docencia reflexiva.

1.1.2 El docente reflexivo

Centrarnos en el paradigma del profesor reflexivo nos sitúa en la exigencia, desde la formación de docentes, de aspectos que tienen que ver con formas de pensamiento y acción que se relacionan con el cambio a partir de la búsqueda de significados de las experiencias en el aula; el establecimiento de pautas con el saber desde la incertidumbre; procedimientos metodológicos interdisciplinarios e integradores; una visión crítica de la sociedad y en específico de la función social de la enseñanza, entre otros.

El modelo del docente de pensamiento práctico reflexivo surge como alternativo al modelo eficientista (que tiene sus raíces en la epistemología positivista y en la investigación científico experimental desde el llamado paradigma proceso-producto aplicado a la didáctica), se basa en un profesor que desde la autonomía y toma de decisiones, reflexiona en y sobre lo que hace desde su práctica educativa.

El pensamiento reflexivo es *el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende*⁴; la reflexión parte de la duda, de las creencias, de los conocimientos y de los deseos; también de los saberes que provienen de la práctica.

¹ En el campo de la formación docente confluyen aspectos de orden cognoscitivo, pedagógico, social, cultural y político, relacionados con la transmisión y aplicación de conocimientos, los modelos curriculares y métodos de enseñanza; y, con las diferentes concepciones acerca de los saberes y competencias considerados como necesarios para la formación y el desempeño profesional de los docentes (Castañeda, 2005).

² SEP (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México.

³ SEP (2012). *Plan de estudios 2012. El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*, México

⁴ Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós.

El profesor reflexivo disciplina su pensamiento hacia *la búsqueda, la caza, la investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, la vacilación, que disipe la perplejidad*⁵ que lo lleve a la transformación de la experiencia vivida.

Si asumimos que el pensamiento reflexivo es una actividad, que a partir de él es susceptible generar cambios en las prácticas educativas, que dicha actividad no se reduce a cuestiones técnicas, entonces, la transformación implica **modos de pensar, actuar y sentir la docencia, entendidos dialécticamente**.

1.1.3 El docente como sí mismo

La dialéctica supera la causación lineal y unidireccional, se apoya en el pensamiento socrático-platónico-aristotélico, como también en la filosofía de Hegel:

El ser allí inmediato del espíritu, la conciencia, encierra los dos momentos, el del saber y el de la objetividad negativa con respecto al saber. Cuando el espíritu se desarrolla en este elemento y despliega en él sus momentos, a ellos corresponde esta oposición y aparecen todos como figura de la conciencia. La ciencia de este camino es la ciencia la experiencia que hace la conciencia, la sustancia con su movimiento es considerada como objeto de la conciencia. La conciencia sólo sabe y concibe lo que se halla en su experiencia, pues lo que se halla en ésta es sólo la sustancia espiritual, y cabalmente en cuanto objeto de sí mismo. En cambio, el espíritu, se convierte en objeto, porque es este movimiento que consiste en devenir él mismo otro, es decir, objeto de su sí mismo y superar este ser otro. Y lo que se llama experiencia es cabalmente este movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir, lo abstracto, ya pertenezca al ser sensible o a lo simple solamente pensado, se extraña, para luego retornar a sí desde ese extrañamiento, y es solamente así como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de la conciencia.⁶

Desde el fundamento epistémico hegeliano, los docentes reflexivos no deben quedar en los opuestos fijados por el entendimiento, sino desde su experiencia y consciencia, una docencia como horizonte de posibilidad, la cual resignifique las prácticas educativas y su continua transformación, docentes que conozcan el qué y el cómo de sus prácticas pero también el por qué de las mismas.

Ya que en la reflexión se obtiene la verdadera naturaleza y este pensamiento es mi actividad, igualmente tal verdadera naturaleza es al mismo tiempo el producto de mi espíritu, esto es, de mi espíritu como Sujeto pensante, de mí, en mi simple Universalidad, como Yo que es, sin más, de uno mismo, o sea de mi libertad.⁷

El carácter activo y creador de la reflexión, que saca a la luz la verdadera naturaleza de aquello que indaga, es decir, **el sí mismo**, el docente como sí mismo, pero que en el movimiento dialéctico se encontrará con el otro y con los otros y surgirá el docente **para sí mismo**.

1.1.4 Identidades en movimiento, el reconocimiento del sí y del otro

Transitar del sí mismo al para sí mismo nos lleva a la subjetivación del docente a partir de su identidad, por tanto, identidad y formación son conceptos que se ligan.

La identidad *no es más que el lado subjetivo de la cultura y se constituye en virtud de un juego dialéctico permanente entre autoafirmación (de los mismo y de lo propio) en y por la diferencia*⁸.

⁵ Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós. p. 28

⁶ Hegel, G. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión), México: FCE. pp. 25 y 26)

⁷ En Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (cuarta edición), México: FCE. p. 901

⁸ Giménez, G. (2005). "Materiales para una teoría de las identidades sociales". Recuperado de <http://docen->

De acuerdo con Giménez (2005), la característica central de la teoría de la identidad es la distinguibilidad. La identidad se concibe como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como habitus (Bourdieu) o como representaciones sociales⁹. La distinguibilidad exige que los demás “me reconozcan” en términos de interacción, por lo tanto en términos de comunicación.

La distinguibilidad cualitativa de la identidad de las personas se revela, se afirma y se reconoce en contextos pertinentes de interacción social y comunicación¹⁰ y supone la presencia de rasgos, disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades que distinguen y caracterizan a las personas (sí mismo).

Se destacan tres series de elementos diferenciadores de la identidad¹¹:

1. La pertenencia a una pluralidad de colectivos o pertenencia social (categorías, grupos, redes y grupos de colectividades, como lo pueden ser la familia, grupo profesional, estrato social, nacionalidad). La pertenencia social se asume mediante la apropiación e interiorización del complejo simbólico cultural que funge como emblema de la colectividad de pertenencia a partir de las relaciones e interacciones sociales. A través de la pertenencia social los individuos internalizan en forma idiosincrática e individualizada las representaciones sociales propias de sus grupos de pertenencia o de referencia.

2. La presencia de un conjunto de atributos idiosincráticos o relacionales, los cuales funcionan como atributos identificadores, desde lo individual funcionan como rasgos de personalidad (inteligente, perseverante, imaginativo) y en lo relacional, en el sentido que denota rasgos o características sociales (amable, tolerante, sentimental).

3. Una narrativa biográfica que recoge la historia de vida y la trayectoria social de la persona considerada —identidad biográfica— que remite a la revelación de una biografía incanjeable, relatada como “historia de vida”.

Por lo tanto, los alumnos, en este caso, los docentes en formación, se ven a sí mismos como perteneciendo a una serie de colectivos, como siendo una serie de atributos y, desde un pasado biográfico incanjeable e irrenunciable:

Perteneciendo a...Siendo... Desde...sus muy particulares historias de vida

Orientar la formación inicial de estudiantes normalistas bajo el enfoque de la docencia reflexiva, quienes desde narrativas sobre su identidad biográfica, se descentran y se detienen a ***pensar en lo que son y en lo que quieren ser desde sus proyectos de vida***¹² como personas y como maestros, desafía los postulados del docente como experto técnico de la enseñanza¹³ y acompaña e invita a formarse desde la consciencia por la apertura y generación de diálogos epistemológicos y metodológicos con *otros*; desde el pensamiento

tes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf. Consultado el 11 de abril de 2014. p. 11

⁹ Giménez, op.cit

¹⁰ Giménez, op. cit

¹¹ Giménez, op.cit

¹² Salcedo, E. (2009). “Identidad y formación entre Hegel y Paul Ricoeur” en *Ensayo y Error*, Nueva Etapa, año XVIII, No. 36, pp. 29-54, Caracas, Universidad Simón Rodríguez. Consultado el 22 de abril de 2014

¹³ Davini (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina: Paidós.

complejo —múltiples dimensiones de tiempos y movimientos, reconociendo la alternancia del orden y el caos— en procesos que no sólo incluyen la razón, sino los sentimientos, las intuiciones y el respeto.

La identidad se verifica según Paul Ricoeur en los **relatos**. *Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista*¹⁴, la narración contextualizada se comprende e interpreta desde las experiencias de vida de quien relata.

Al ir tejiendo las historias, quienes las escriben, se reconocen y las identidades, siempre dinámicas, se ponen en movimiento, entonces la narración media hacia la conformación identitaria desde las experiencias del sí mismo en la complejidad del devenir existencial.

Narrar es una acción que tiene implicaciones éticas pues *el mantenimiento del sí, es para la persona, la manera de comportarse de modo que otro pueda contar con ella*¹⁵ y si alguien cuenta conmigo, luego entonces, **soy responsable de mis acciones frente a otro**¹⁶.

La identidad es un movimiento dialéctico entre el sí mismo y la afirmación o negación del reconocimiento del “otro”, esta premisa cobra vital importancia en las acciones e interacciones del fenómeno educativo pues el ser humano se significa a partir del reconocimiento del sí y del reconocimiento del otro y en estos movimientos, de afirmación o negación, crece, se forma y se define a través de sus experiencias manteniendo su esencia de ser sí mismo como otro¹⁷.

1.2 Planteamiento del problema

La pregunta a partir de la cual se guía la experiencia formativa es:

¿Mediante que estrategia se puede desafiar el postulado de una formación docente técnica y homogeneizante, que acompañe e invite a formarse desde la consciencia por la apertura, el reconocimiento de sí y la generación de diálogos epistemológicos y metodológicos con otros?

1.3 Justificación

Narrar sus experiencias como docentes en formación, *pensar en lo que se es y se quiere ser tiene que ver con lo que se ha sido*¹⁸ desde sus recuerdos de la infancia y aquellos momentos de añoranza, que relacionan hoy con sus decisiones sobre ser maestras... “y me descubrí... maestro(a)”, los relatos, como dispositivo de reflexión, acompañan los procesos identitarios, siempre dinámicos, de los alumnos que viven la experiencia de escribir.

Las narraciones no sólo son dispositivos de reflexión sobre lo que se hace, también nos sitúa en procesos dialógicos, donde aquello que narramos y compartimos habilita la interacción y por ende la comunicación.

Los estudiantes, al verse a sí mismos, desde sus sentidos de pertenencia, desde sus muy singulares historias, como productos internalizados y por tanto subjetivados de sus historias

¹⁴ Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpression), México: Siglo XXI Editores. p. 146

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Salcedo, E., op.cit.

¹⁸ Salcedo, E., op.cit

escolares, orienta en buena medida las formas de asumir su papel como docentes ¹⁹pero no en soledad pues en sus relatos se encuentran con el otro y con los otros.

Esos recuerdos son los vestigios narrados que unen un ahora y un después; un pasado, **antes de la BENM**, que impone sus huellas hacia lo que puede ser un cambio de ideas, virtudes, tradiciones y costumbres que impliquen diversidad y pluralidad, así como reflexión crítica²⁰; **después de la BENM**, para pensar, sentir y actuar la docencia como **sujetos sociales** capaces de cuestionar la inercia cotidiana con el fin de objetivar la propia posición en el universo del campo académico.

1.4 Objetivo

Narrar las trayectorias académicas para revelar, parte de la biografía de cada estudiante del octavo semestre del grupo 4° 30, de la generación 2011-2015, con la sola idea de verse a sí mismas como docentes, idea que acompaña el fortalecimiento de la identidad docente desde el anclaje singular de lo que escriban.

1.5 Método

Con el fin de orientar a los estudiantes, de la generación 2011-2015, del grupo 4° 30 de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, en el último año de su formación inicial (7° y 8° semestres) hacia el enfoque de la docencia reflexiva, se llevó a cabo, de forma simultánea con las jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo, un Taller al que llamamos: **Narrar la Escuela. Experiencia y Formación Docente.**

El Taller tuvo como eje las historias de vida de 13 estudiantes, quienes al descentrarse a partir de la escritura de sus narrativas, se acercaron y buscaron, de manera compartida, aquellos sucesos que les llevaron a tomar la decisión de ingresar a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y pensar en un “antes” y un “después” de su formación inicial como docentes.

Narrar las historias de vida y muy en específico las trayectorias académicas de los docentes en formación, con la finalidad de adentrarse en el mundo de la escuela a través de sus experiencias, aporta a lo que representan los procesos identitarios de los estudiantes normalistas y a la formación de docentes en la BENM, desde el reconocimiento del sí y del otro, en tránsito de una docencia en *sí, para sí*.

¹⁹ Davini, op.cit.

²⁰ Sañudo en Perales (2009). *La significación de la práctica educativa* (reimpresión), México: Paidós.

Tabla 1. Carta descriptiva del Taller “Narrar la escuela”

Sesión: 8	Fecha: 6 de feb. A 27 de marzo 2015	Propósito de la sesión	Contenido	Actividades	Recursos tecnológicos y materiales
1	6 febrero	Sensibilización hacia la narrativa	La narrativa es un enfoque que posibilita escribir las trayectorias de vida y formación	Lectura en voz alta por parte de la conductora del taller y sensibilización	Libros, película (La ladrona de libros), lap top, proyector
2	13 febrero	Discutir la relevancia de narrar la experiencia en el aula	El lugar de la narrativa en el aula. Importancia de la identidad biográfica, del docente y de los alumnos.	Leer y analizar diversos textos	Textos sobre narrativa
3	20 febrero	Elaborar imágenes narrativas de la realidad	La representación narrativa de la realidad	Proyección de la película (Rojo como el cielo)	Película, lap top, proyector
4	27 febrero	Escribir una autobiografía	Textos autobiográficos	Escribir y leer para socializar	Narrativas autobiográficas
5	6 marzo	Identificar las tramas de sentido para contar una historia	Tramas narrativas, historias de vida, sentido de pertenencia	Dialogar sobre las tramas narrativas y la construcción de los personajes	
6	13 marzo	Escribir un primer borrador del relato de la experiencia	Primera versión del relato	Escribir y socializar	Borrador del relato
7	20 marzo	Reescribir la versión del relato de la experiencia	Versión final del relato	Escribir y socializar	Versión final del relato
8	27 marzo	Elaborar un metarrelato del relato de la experiencia	Escribir un metarrelato del relato	Escribir y compartir la experiencia del relato, así como las experiencias en las aulas de primaria	Proyector, lap top y micrófonos

Fuente: (Elaboración propia)

1.6 Resultados y discusión

Las sesiones del taller “Narrar la escuela” centró la mirada en 13 estudiantes, desde sus propias narrativas; realizaron dos borradores, en un primer momento se leyeron en voz alta y se comentaron en colectivo y como cierre de su formación inicial como docentes en formación publicamos y presentamos las narrativas a la comunidad en el ejemplar de Barquito de Papel: “Narrar la escuela. Experiencias y formación docente”.

Los títulos de las narrativas fueron los siguientes:

Fui sin ser hasta que me descubrí

Mi barco, la tripulación y el timón dirigido hacia la docencia

Reencuentros

Maestros que dejan huella

Es de sabios cambiar de opinión

¿Ser maestra es lo que realmente quiero ser?

Si tus ojos hablaran, ¿qué dirían?

Un camino diferente pero con sueños y metas en contra de la quimera

En un escritorio comienza todo...

¡Yo no quería ser maestra!

Mi país, mis tradiciones, mi cultura

Un espejo que reflejó siempre mi destino

Ser maestro no es como te lo cuentan, ser maestro es cómo tú lo vives

Uno de los aportes de la sistematización de las narrativas de estudiantes y egresados propició el abrir los ojos y escuchar la voz de un grupo de jóvenes mujeres y hombres, que tocan la realidad de la formación docente en el contexto actual del Sistema Educativo Mexicano, como una actividad concientizadora que remueve la indiferencia y prejuicios hacia este grupo de agentes educativos y va más allá de la definición heterónoma sobre su identidad en términos de técnicos de la educación.

Ante las preguntas ¿quién soy? Y ¿quién soy frente al otro? Las experiencias plasmadas en los relatos de alumnos en la formación inicial, son testimonios de búsqueda hacia una consciencia que desde el sí, desde lo que se es, despliega a la otredad y al diálogo, con cuestionamientos que conforman miradas sobre el mundo y las prácticas cotidianas en las instituciones educativas, que como información compleja se plasman en narrativas que tejen eventos, acciones, interacciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico²¹.

²¹ Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (novena reimpresión), España: Gedisa Editorial.

Tabla 2. Tensiones en el contenido de las narraciones de las y los estudiantes normalistas

Aspectos	Tensiones	
Emociones que evocan la relación con docentes en diferentes niveles educativos	Emociones positivas vinculadas con las y los profesores que tenían un dominio didáctico capaz de promover el logro de los aprendizajes de una manera satisfactoria	Inconformidad con docentes no comprometidos, que dejaban pasar el tiempo sin generar la curiosidad por saber, o bien imponían actividades rígidas y poco significativas; sin título, no saben enseñar .
Ser docentes	Formación de una disposición hacia el quehacer docente a partir de la identificación con docentes con una influencia positiva en el logro de aprendizaje	Segunda opción después de haber iniciado una carrera profesional que no llenó sus expectativas
Motivo por el cual eligieron la profesión docente	Una vocación	Cuestiones económicas
La experiencia de las aulas multiculturales en las primarias	El fortalecimiento y respeto de la dignidad de los niños, está en relación con variables socioculturales que los docentes no ven, las decisiones que toman desde lo pedagógico y lo didáctico no se dirige hacia la atención de la diferencia cultural del alumnado, por lo tanto el respeto y el fortalecimiento de la dignidad de los alumnos no se evidencia.	Al iniciar un reconocimiento del sí mismo, de la construcción identitaria como docente, se abre la posibilidad de generar procesos de reconocimiento y comunicación con los diferentes.
Valoración de la formación en la BENM	La promoción de espacios de docencia reflexiva en los últimos semestres de la carrera	Los espacios escolares agradables, valor de la socialización
Debilidades de la formación en la BENM	Enfocadas a su propio desempeño	Enfocadas al desempeño de docentes-formadores

Fuente: (elaboración propia)

1.7 Conclusiones

Es de suma importancia no desdibujar en la formación de los estudiantes normalistas el enfoque de la Docencia Reflexiva, con la intención de ir construyendo una teoría de la práctica y una práctica docente reflexionada desde el cómo, pero también el por qué, para qué y con quién.

Como formadora de docentes puedo afirmar que la reflexión de la práctica docente se desdibuja en la realidad y las realidades de la escuela primaria, una escuela que se sostiene de procesos administrativos y no pedagógicos; evaluaciones, tiempos muy fragmentados para las intervenciones didácticas de los estudiantes normalistas; burocracia, exigencia de resultados cuantitativos en el corto plazo, desconocimiento teórico del enfoque del docente reflexivo, por parte de profesores titulares, asesores de seminario y estudiantes:

...Es difícil trabajar en una escuela que cumple con varios propósitos como son el Plan y Programa de Lectura, consiste en tomar lectura de las palabras por minuto a todos los miembros del grupo, hacerles preguntas de comprensión lectora, así como medir el nivel de fluidez y después publicarlo en el salón de clases...²²

²² Valeria Yazmin Moreno Quevedo, egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros en julio de 2014

La presencia de alumnos culturalmente diferentes en las aulas de las Escuelas Primarias públicas de la Ciudad de México, es motivo de la reflexión que se hace en torno a las prácticas profesionales, no debíamos quedarnos en la sorpresa y la perplejidad, habrá que avanzar y reconocer la importancia de sensibilizarnos y actuar de manera positiva para vivir la alteridad del aula multicultural, este proceso no se vislumbra posible sin el reconocimiento del sí mismo.

Reflexionar desde las historias de vida de los docentes en formación, puede ser el detonante de dicho proceso. A partir de las narrativas, se revela parte de las biografías incanjeables de quienes aspiran a ser maestros y maestras, permitió que se miraran a sí mismos, desde sus sentidos de pertenencia, de autorreconocimiento y desde sus muy particulares historias de vida, para que en el proceso de autopercepción, se vieran e identificaran en relación al otro, sus alumnos. El taller “Narrar la escuela” fue un espacio creativo, las narraciones no sólo fueron dispositivos de reflexión sobre lo que se hace, también nos situó en procesos dialógicos, donde aquello que narramos y compartimos habilitó la interacción y por ende la comunicación. Lo anterior se pudo concretar en las propuestas de intervención didáctica de algunos estudiantes, relacionados directamente con el enfoque intercultural.

Se concluye que las identidades de los estudiantes normalistas y las de sus alumnos, de aulas multiculturales, están en movimiento dialéctico, que desde los opuestos se esfuerzan por traducir, por interpretar y por resignificar, sus relaciones individuales y sociales, en estos movimientos no cabe el paradigma eficientista, estamos en la construcción de el carácter activo y creador de la reflexión, que saca a la luz la verdadera naturaleza de aquello que indaga, es decir, **el sí mismo**, el docente como sí mismo, pero que en el movimiento dialéctico se encontrará con el otro y con los otros y surgirá el docente **para sí mismo**.

1.8 Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de Filosofía* (cuarta edición), México: FCE.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva* (segunda edición), Argentina: Siglo XXI Editores.
- Castañeda, A. (2005). *La formación permanente del profesorado. Campo temático y tendencias*. Tesis doctoral, México: UPN.
- Davini (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*, España: Paidós.
- Giménez, G. (2005). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”. Recuperado de http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf. Consultado el 11 de abril de 2014.
- Hegel, G. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu* (vigésima primera reimpresión), México: FCE.
- Perales (2009). *La significación de la práctica educativa* (reimpresión), México: Paidós.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México:

FCE.

Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo* (novena reimpresión), España: Gedisa Editorial.

Ricoeur, P. (2008). *Sí mismo como otro* (tercera reimpresión), México: Siglo XXI Editores.

Salcedo, E. (2009). "Identidad y formación entre Hegel y Paul Ricoeur" en *Ensayo y Error*, Nueva Etapa, año XVIII, No. 36, pp. 29-54, Caracas, Universidad Simón Rodríguez. Consultado el 22 de abril de 2014.

SEP (1999). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*, México.

SEP (2000). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*, México.

SEP (2012). *Plan de estudios 2012. El trayecto de Práctica Profesional: orientaciones para su desarrollo*, México

