



Educación
Secretaría de Educación Pública

Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar

9

Reflexión sobre la práctica

Escuelas de Organización Completa. Educación Básica

31 de octubre de 2025
Ciclo Escolar 2025-2026



*Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar.
Reflexión sobre la práctica. Escuelas de Organización Completa. Educación Básica.*
Las Orientaciones fueron elaboradas por la Secretaría de Educación Pública.

Octubre, 2025.

Secretaría de Educación Pública

Mario Delgado Carrillo

Subsecretaría de Educación Básica

Angélica Noemí Juárez Pérez



Presentación

Estimadas agentes educativas y maestras, estimados agentes educativos y maestros:

En esta sesión y a lo largo del presente ciclo escolar, ustedes determinarán el tema pedagógico que abordarán en cada una de las sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar (CTE), esta decisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP) se cimienta en tres consideraciones fundamentales:

- ➔ El reconocimiento pleno de la capacidad profesional de maestras, maestros y agentes educativos, para conocer las características de sus estudiantes, de los contextos comunitarios en los que ejercen su trabajo y para tomar las decisiones pedagógicas más pertinentes para atender los retos que enfrentan.
- ➔ La constitución del CTE en una comunidad de aprendizaje a partir de la reflexión que voluntaria e intencionadamente realiza el colectivo docente acerca de las particularidades, las problemáticas y retos que implica el ejercicio cotidiano de la práctica docente.
- ➔ La utilización de los tiempos destinados al CTE preponderantemente en los temas y asuntos pedagógicos que el colectivo docente requiere abordar para atender las necesidades educativas considerando las características sociales de la escuela o servicio en el que trabajan y de la comunidad de la que forma parte.

A partir de lo anterior, cada CTE construye su Itinerario y para ello, desde la SEP, se proponen una serie de temas pedagógicos que, como parte del seguimiento realizado durante el ciclo escolar pasado, los colectivos docentes consideraron que su abordaje es importante.

Seguramente hay otros temas pedagógicos relevantes para cada escuela; si el colectivo docente lo acuerda, estos también pueden ser incorporados en el Itinerario que establezcan o decidan.

Los temas propuestos por la SEP atienden al fortalecimiento de la apropiación del Plan de Estudio 2022 en este sentido, se espera que los asuntos que el colectivo decida incluir contribuyan a este mismo propósito.

Es importante señalar que la profundidad y la extensión de los temas e incluso la conjunción de algunos de ellos será determinada también por los colectivos docentes.

Maestras, maestros y agentes educativos en su determinación y capacidades, está la posibilidad de transformar su CTE para mejorar la enseñanza y desarrollar plenamente los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes de nuestro país. La SEP confía en que ejercerán su autonomía profesional para lograr este propósito confía en que ejercerán su autonomía profesional para lograr este propósito.

Educación para la transformación

Sugerencias para avanzar en la consolidación del CTE como Comunidad de Aprendizaje

La propuesta de la SEP para las sesiones ordinarias del CTE del ciclo 2025-2026, es que cada colectivo docente decida los temas que abordarán, para ello podrán tomar en cuenta los propuestos por la federación o bien, incluir temas diferentes que sean de relevancia para la escuela; de igual manera, podrán decidir el orden y la profundidad con la que los analizarán.

Este esquema de trabajo busca favorecer la autonomía profesional y la formación situada, así como fortalecer a los colectivos como comunidades de aprendizaje.

A continuación, se presentan algunas sugerencias para favorecer el diálogo pedagógico, la reflexión, el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en las sesiones del CTE:

- **Dialogar en torno a las razones por las que consideran importante abordar el tema que han determinado.** Responder a preguntas como: ¿por qué me interesa profundizar en este tema?, ¿qué es lo que sé del tema?, ¿qué quiero aprender de este tema?, ¿conozco algunos referentes teóricos o insumos que pueden ayudar a su estudio?, entre otras cuestiones, puede apoyarles a delimitar el propósito, diseñar actividades y seleccionar los recursos que contribuyan a dialogar, compartir sus saberes, intercambiar opiniones y aprender entre pares.
- **Explorar los insumos** que se ofrecen en las Orientaciones para determinar si son adecuados para profundizar en los aspectos del tema que les interesa. El propio colectivo podrá buscar y recurrir a otros que consideren adecuados y pertinentes. Tengan presente que los temas propuestos son amplios y tienen muchas aristas, de ahí la importancia de delimitar qué es lo que les interesa profundizar; además consideren que los insumos sugeridos por la SEP no pretenden abordar todos los aspectos relacionados con el tema, son solo una base, un referente mínimo para detonar el diálogo y el aprendizaje.
- **Privilegiar el diálogo y el intercambio de experiencias docentes.** Los insumos no son el recurso más importante para el aprendizaje entre pares, la práctica docente, el intercambio de experiencias y retos que enfrentan cotidianamente, son lo que constituye la materia principal para la reflexión, el aprendizaje y la toma de decisiones del CTE. En este sentido, es importante

reposicionar en las sesiones de trabajo colegiado, el lugar que ocupa el análisis de la propia práctica docente, lo que viven de manera cotidiana en el aula y las dudas o problemáticas que surgen en su trabajo diario. Hay que dar tiempo suficiente para dialogar acerca de los retos que enfrentan, contrastar los propios saberes con los de otras y otros colegas, así como con los referentes que puedan encontrar en los insumos. Al analizar un tema en la sesión del CTE, se considera importante reflexionar sobre los saberes docentes, cuestionarlos, mirarlos críticamente, dialogarlos con otras y otros para identificar los cambios que son necesarios en la práctica que respondan a las características de sus estudiantes.

- **Reconocer que todas y todos son profesionales de la educación** que construyen un cúmulo de saberes prácticos al desarrollar su función: al buscar soluciones a los problemas que enfrentan en los contextos y condiciones de enseñanza en las que trabajan, al escuchar y atender las voces de sus estudiantes o de las familias, al poner sobre la mesa de discusión las dinámicas de la escuela y del aula y al buscar, a partir de la experiencia ganada, nuevas formas de enseñanza que ayuden a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, todo lo anterior permite que produzcan un repertorio de saberes. Esos saberes no siempre son verbalizados o no siempre las y los docentes son conscientes de que los poseen, sin embargo, en el aula, los recuperan para enfrentar los retos que se les presentan. En este sentido es importante confiar en los saberes propios y en los de sus colegas.



Propósitos

- Reconocer a la reflexión sobre la práctica como una actividad inherente al trabajo docente que contribuye a su mejora.
- Reflexionar sobre diferentes estrategias que permitan al colectivo compartir experiencias del trabajo que realizan en las aulas, para aprender del intercambio dialógico con sus pares.

Mensaje del **Maestro Mario Delgado Carrillo**, Secretario de Educación Pública a maestras, maestros y agentes educativos.



Ideas centrales

Cada sesión del Consejo Técnico Escolar representa una oportunidad para que las maestras y los maestros se encuentren con sus pares y dialoguen acerca de los asuntos educativos que les preocupan. La riqueza de este espacio estriba en que quienes se congregan:

- Son profesionales que comparten una práctica: la docencia.
- Ejercen su profesión en un contexto (escolar y comunitario) común, es decir tienen condiciones de trabajo y escenarios para la enseñanza similares.
- Son quienes conocen, a partir de la lectura de su realidad, los problemas que enfrentan como escuela.
- Tienen la capacidad y la atribución de decidir colectivamente qué y cómo avanzar en la solución de los retos que enfrentan.

Las características que comparten como profesionales que ejercen la docencia en un contexto determinado, da sentido a las reuniones colegiadas, pero estas solo resultarán significativas en la medida en que las y los docentes, de manera individual y colectiva, pongan en el centro el aprendizaje de sus estudiantes y la mejora de su práctica y es justamente bajo esta premisa que la reflexión sobre la práctica cobra importancia.

De acuerdo con la investigadora Angels Domingo (2021). “La práctica reflexiva constituye hoy una opción formativa innovadora que articula profunda y significativamente el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en los docentes que buscan mejorar su desempeño profesional”. (p. 3)

Ahora bien, ¿sobre qué reflexionar?, ¿cómo podría realizarse la reflexión?, ¿qué se puede lograr al reflexionar sobre la práctica? A continuación, se proponen algunos asuntos:

- Las estrategias de enseñanza que se implementan (qué demandan de las y los estudiantes, cómo reacciona el grupo ante ellas, qué se puede mejorar).

- La participación de las y los estudiantes (se interesan en las actividades, se involucran activamente en ellas).
- El desarrollo de conocimientos, habilidades y valores por parte de las y los estudiantes (qué aprenden niñas, niños y adolescentes, qué dificultades enfrentan).
- El ambiente y convivencia que se genera (respeto, armonía, dinamismo y confianza o conflictos, apatía o acoso).
- Lo que experimenta la maestra o el maestro en el aula (la clase salió como lo esperaba, sintió confianza al desarrollar las actividades, hubo momentos de incertidumbre o inseguridad por situaciones inesperadas que surgieron; sintió satisfacción con lo logrado o frustración por los resultados; a qué se deben las emociones que experimentó).

La reflexión que hace la o el docente de su práctica puede realizarla de manera individual, lo cual es un buen ejercicio si se utiliza “como un medio para estimular el desarrollo de la capacidad de observarse a sí mismo y de emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que se piensa y se hace;...” (Domingo, 2021, p. 9). Sin embargo, esta reflexión se enriquece cuando se realiza en colectivo, esto permite no solo al que comparte una experiencia vivida, una duda o dificultad presentada en el aula, sino a todas y todos quienes escuchan, porque es a partir de la reflexión sobre el suceso, desde el conocimiento y experiencia de cada una o uno, que surgen ideas, opiniones, puntos de vista, que pueden ayudar a mejorar, pero también a prever dificultades, a aprender otras prácticas o estrategias, a encontrar soluciones, a darse cuenta que no están solas y solos, que más de una o uno ha vivido situaciones parecidas y que la colectividad es una buena aliada para enfrentarlas.

Finalmente, para propiciar la reflexión sobre la práctica existen diversas herramientas, la intención es que se promuevan las que más se adapten a las características del colectivo y realizarlas de manera sistemática para que la reflexión sea parte inherente de su trabajo docente. Algunas estrategias pueden ser las siguientes:

- ➔ Planear colectivamente una situación de aprendizaje o un proyecto.
- ➔ Observar sus clases mutuamente, de uno a uno, por parejas o en equipo.
- ➔ Trabajar dos docentes en un mismo grupo dando la misma clase.
- ➔ Formar grupos de estudio (o grupos de apoyo, seminarios, talleres reflexivos, debates) entre colegas, donde se formulen preguntas que permitan la reflexión sobre cómo y por qué hacen lo que hacen, siempre con miras a buscar alternativas para transformar su práctica.
- ➔ Análisis de incidentes críticos o problemas de la práctica.
- ➔ Dialogar con docentes o equipos docentes de otras escuelas.
- ➔ Elaboración de narraciones de experiencias de aula.
- ➔ Círculos de estudio sobre temas didácticos y su vinculación con experiencias de aula.

¿De qué otra forma podrían reflexionar sobre su práctica?



Insumo

Artículo



Reflexionar la enseñanza para su mejora continua. ¿Es posible? ¿Cómo?

Epifanio Espinosa Tavera. (2025)

Este artículo contribuye a visibilizar algunas formas en las que la reflexión individual y colectiva de la práctica puede conducir a mejores comprensiones acerca de la enseñanza y detonar intervenciones pedagógicas que promuevan aprendizajes relevantes entre las niñas y los niños.

A partir de la experiencia de Karen, maestra de cuarto grado de primaria, el autor ilustra cómo la reflexión sobre la práctica contribuye a resolver las dificultades que las maestras y los maestros enfrentan cotidianamente.

El relato revela aspectos importantes del ejercicio de reflexión tanto individual como colectiva, por ejemplo, la reflexión que realiza la docente con el apoyo de su diario de trabajo y el intercambio de ideas favorecido por las preguntas que le formularon sus colegas, lo cual le permitió llevar adelante el proyecto que había planeado.

Asimismo, analiza el papel de la reflexión en la transformación de la práctica docente. Destaca cinco aspectos clave:

1. Comprender lo que nos pasa en el trabajo con las alumnas y los alumnos.
2. La reflexión para la mejora como proceso.
3. La reflexión un insumo para crear no para estandarizar.
4. Documentar la práctica y afinar la lente para su escrutinio.
5. Asumir que el propio trabajo puede requerir cambios: condición para el análisis y la mejora.

Finalmente señala que la riqueza de la reflexión sobre la práctica se alcanza cuando se hace de manera intencionada, con la finalidad de comprender lo que pasa, con el ánimo e interés (colectivo) por mejorar la enseñanza y dotarla de mayor sentido formativo para niñas, niños y adolescentes.

Para seguir Profundizando



- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 75-92. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587005/html/>
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. Gedisa Editorial.
- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2017). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. GRAÓ.

El Proceso de Mejora Continua

En cada sesión del CTE es importante dedicar tiempo para revisar los avances en su Proceso de Mejora Continua. Las escuelas que se encuentren todavía en la concreción de los objetivos, metas y acciones, es importante que destinen tiempo para concluir la fase de Planeación a fin de implementar las acciones que les permitan mejorar.

Recuerden que como comunidad de aprendizaje tienen una responsabilidad compartida en el logro de los objetivos y metas que se plantean para resolver las problemáticas que han decidido atender. No es solo una tarea de la directora o del director, ni exclusiva del Comité de Planeación y Evaluación, todas y todos contribuyen al logro de sus metas y objetivos.

Referencia



- Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>



Estrategias Nacionales



Campaña por la Paz y Contra las Adicciones. El Fentanilo te Mata. Aléjate de las drogas. Elige ser Feliz



Este 7 y 8 de noviembre de 2025 se invita a las escuelas secundarias del país, a participar en la Jornada Nacional por la Paz y Contra las Adicciones. En la que podrán realizar actividades deportivas, recreativas y lúdicas con la participación de estudiantes, familias y miembros de la comunidad, para fomentar el autocuidado, los estilos de

vida saludables y la toma de decisiones que contribuyan a prevenir el riesgo de consumo de drogas. Consulten los materiales disponibles en: <https://www.gob.mx/lineadelavida>

Ejercicios Integradores del Aprendizaje

Ejercicios Integradores del Aprendizaje para las Alumnas y los Alumnos de Educación Básica Ciclo escolar 2025-2026

Aplicación del 22 de septiembre al 3 de octubre de 2025

[Conocer más sobre EIA](#) [Descargar materiales](#)

Agradecemos a las **43,351** escuelas de educación básica que, de manera voluntaria, han participado en la aplicación de los Ejercicios Integradores del Aprendizaje (EIA). Su colaboración permitirá obtener información sobre los procesos de aprendizaje a nivel estatal y nacional.

Invitamos a maestras, maestros y equipos directivos a compartir experiencias y aprendizajes derivados de la aplicación de los EIA. Los resultados de estos ejercicios ofrecen información que puede orientar la planeación didáctica y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en el aula.

Asimismo, se sugiere que, cada docente que aplicó los EIA, realice un ejercicio de retroalimentación con el alumnado de su grupo para favorecer la reflexión sobre su aprendizaje, de esta manera se contribuye también a favorecer la evaluación formativa.

Se invita a las escuelas que estén interesadas en sumarse a esta iniciativa, a participar en este proceso, para lo cual **se ha ampliado el periodo de aplicación de los EIA, al 31 de octubre de 2025.**



Desde el aula: La voz de quienes hacen la Nueva Escuela Mexicana



Les invitamos a escuchar las entrevistas a maestras, maestros y especialistas que nos comparten sus perspectivas acerca de temas centrales de la Nueva Escuela Mexicana. Escuchen las transmisiones en vivo, los viernes a las 09:30 am (Centro de México) a través de **Horizonte**, en el 107.9 FM. Descarguen la programación **aquí**.



Voces del Territorio



A partir del 22 de octubre, les invitamos a conocer **Voces del Territorio**, un *podcast* que reúne las experiencias y reflexiones de maestras y maestros que día a día construyen propuestas pedagógicas en escuelas multigrado.

Esta serie cuenta con seis episodios que serán transmitidos cada miércoles a las 16:00 horas (Centro de México), del

22 de octubre al 26 de noviembre, a través de las redes oficiales de la Secretaría de Educación Pública:

Facebook: <https://www.facebook.com/SEPmx>

YouTube: <https://www.youtube.com/@canalsep>

Escuchar sus voces es reconocer que, desde cada territorio, se aportan claves valiosas para avanzar en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.



Educación Multigrado



Les invitamos a explorar el micrositio de **Educación Multigrado**, un espacio pensado para visibilizar, acompañar y fortalecer el trabajo de las escuelas multigrado del país.

Aquí encontrarán materiales didácticos, experiencias pedagógicas, recursos audiovisuales, *podcasts* y mucho más, con el sello de lo situado, lo comunitario

y lo que se construye desde el territorio. ¡Visítalo, compártelo y forma parte de esta comunidad!



Vive saludable. Vive feliz



A las escuelas primarias les recordamos que las brigadas de salud acudirán a los planteles a realizar la medición de peso, talla y agudeza visual, revisarán la presencia de caries y aplicarán flúor; también impartirán pláticas sobre salud, higiene, alimentación, actividad física y habilidades socioemocionales a niñas, niños y adolescentes. En las escuelas que ya fueron visitadas por los brigadistas,

es importante que madres, padres de familia o tutores atiendan las recomendaciones que recibieron en el Informe de Resultados.



Gobierno de
México

Educación

Secretaría de Educación Pública



2025
Año de
**La Mujer
Indígena**

Reflexionar la enseñanza para su mejora continua. ¿Es posible? ¿Cómo?¹

Epifanio Espinosa Tavera²

La reflexión de la práctica como herramienta para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente ha cobrado una importancia creciente en el discurso y las propuestas formativas desde los años ochenta; paradójicamente, tanto en los espacios de formación docente como en los Consejos Técnicos Escolares (CTE), también se incrementa la diversidad de entendimientos que orientan su concreción y su utilidad en la mejoría de la enseñanza (Espinosa, 2025).



Sin demeritar otras orientaciones, en este breve artículo nos valemos de la sistematización de experiencias (Morgan y Barnechea, 2010; Jara, 2018) para visibilizar algunas formas en que la reflexión individual y colectiva de la práctica puede conducir a mejores comprensiones de la enseñanza y detonar intervenciones pedagógicas que promuevan aprendizajes relevantes entre las niñas y los niños. Inicialmente narramos la experiencia de Karen, una maestra de cuarto de primaria; enseguida emprendemos un esfuerzo analítico por identificar aspectos clave que pueden motivar el inicio y el sostenimiento de esfuerzos individuales y colectivos de reflexión y mejora de la enseñanza entre maestros. Nos apoyamos en supuestos teóricos sobre las prácticas sociales y su apropiación (Schön, 1982; Lave y Wenger, 2003; Wenger, 2002; Chaiklin y Lave, 2002; Espinosa, 2014).

¹ Agradezco a la maestra Karen Paloma Gallardo Millán su consentimiento para esta publicación, así como a todos sus colegas docentes participantes en este viaje de reflexión y mejora de sus prácticas; a la maestra Saily Mayte Casarrubias Giles, miembro de este colectivo, por su lectura de una primera versión de este trabajo y sus valiosas recomendaciones.

² Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN y Director de la Unidad 122 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en el estado de Guerrero.

Karen, el diario de trabajo y la reflexión colectiva: abriendo mundos posibles

A inicios de noviembre de 2024, a veces leyendo en su diario, a veces recordando, Karen compartía en un colectivo docente su experiencia con el inicio de un proyecto que junto con sus alumnos denominaron ***“Buscando un hogar”***.

Era el segundo año que exploraba esa modalidad pedagógica en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Después de algunas lecturas compartidas con sus colegas sobre el aprendizaje desde la perspectiva sociocultural, coincidían en que, durante el primer año realizando proyectos, sus formas de trabajo poco despertaban el interés de sus estudiantes, su participación activa en el desarrollo, así como sus interacciones orales, la lectura y la producción de textos.

Previo al inicio del ciclo escolar 2024-2025, Karen y sus colegas dialogaron sobre su trabajo en el aula. En general coincidían en que, aunque tenían nuevos programas y Libros de Texto Gratuitos (LTG), mantenían formas de intervención cotidianas que poco contribuían a entusiasmar a los alumnos, involucrarlos y lograr que aprendieran de manera más significativa.

Entre otras cuestiones, señalaban: “todas las actividades las decidimos nosotros los docentes”; “hacemos la planeación y la queremos seguir tal cual (porque así están acostumbrados o porque así lo determinaba alguna autoridad educativa, decían)”; “poco observamos, escuchamos o preguntamos a los alumnos temas o problemas que les interesan”; “retomamos los proyectos tal cual vienen y solo seguimos la secuencia”; “poco involucramos a las y los estudiantes en los acuerdos y decisiones”. En suma, coincidían en que predominaba una enseñanza directiva con escaso margen para un mayor protagonismo de los niños; algunas de sus conclusiones eran que necesitaban impulsar una mayor participación de niñas y niños, retomar temas de su interés que estuvieran o no contemplados en los proyectos propuestos en los LTG o en el Programa de Estudio; pero decía que debían tener presentes los principales aprendizajes previstos en el curriculum para “vincular los contenidos escolares con situaciones reales” que viven las niñas y los niños.

“Buscando un hogar”, era el tercer proyecto que Karen emprendía con tales aspiraciones pedagógicas –el primero fue *“Organizando un torneo de fútbol”* y el segundo *“Museo en la escuela”*–. Al principio entusiasmada y luego con cierta frustración, leía su diario y rememoraba otras partes de un acontecimiento que tenía atrapado el interés, la preocupación y el ánimo de sus alumnos: un perrito abandonado y la preocupación de qué hacer con él. Escuchó lamentaciones sobre su situación, lo que le podría pasar, la necesidad de protegerlo, inquietudes de qué hacer, de los cuidados y la alimentación que requería. Justo, dice, pensó que ese era el tipo de situaciones que, acorde con las reflexiones previas con sus colegas, eran centrales para emprender proyectos de importancia compartida

...necesitaban impulsar una mayor participación de niñas y niños, retomar temas de su interés que estuvieran o no contemplados en los proyectos propuestos en los LTG o en el Programa de Estudio...

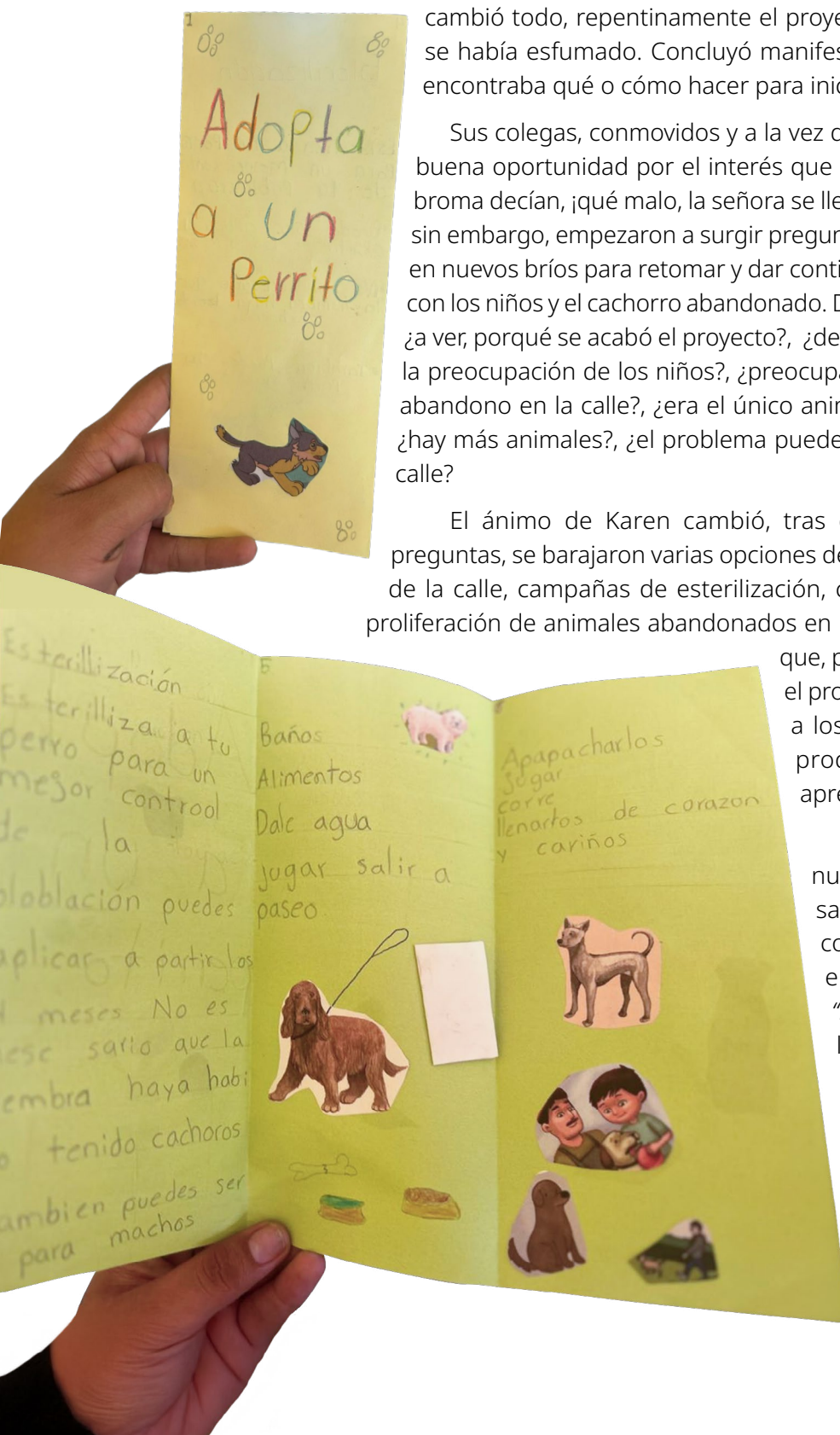
para sus alumnos y que atendieran a problemas de su realidad. Luego, con menos entusiasmo, un poco decepcionada pero risueña decía, “de pronto se esfumó todo, una señora se acercó, vio al perrito, decidió adoptarlo y se lo llevó”. Apenas, comenta, iniciaba un diálogo con los niños para propiciar un proyecto sobre el cuidado del animalito, pero la aparición inesperada de la señora lo cambió todo, repentinamente el proyecto que prometía ser de relevancia se había esfumado. Concluyó manifestando su preocupación porque no encontraba qué o cómo hacer para iniciar su proyecto.

Sus colegas, conmovidos y a la vez divertidos, coincidían en que era una buena oportunidad por el interés que suscitó el hecho entre los niños, en broma decían, ¡qué malo, la señora se llevó tu proyecto! Entre bromas y risas; sin embargo, empezaron a surgir preguntas que transformaron la frustración en nuevos bríos para retomar y dar continuidad a la situación experimentada con los niños y el cachorro abandonado. Diversos cuestionamientos surgieron: ¿a ver, porqué se acabó el proyecto?, ¿deveras no puede continuar?, ¿cuál era la preocupación de los niños?, ¿preocupaba solo el perrito o su situación de abandono en la calle?, ¿era el único animal abandonado en la comunidad?, ¿hay más animales?, ¿el problema puede ser el abandono de animales en la calle?

El ánimo de Karen cambió, tras el intercambio favorecido por las preguntas, se barajaron varias opciones de proyectos: la adopción de animales de la calle, campañas de esterilización, cómo evitar el maltrato animal y la proliferación de animales abandonados en la calle, entre otras. Coincidieron en

que, por lo sucedido, valía la pena retomar el proyecto, seguro volvería a entusiasmar a los niños y en su realización podrían producir y poner en juego varios aprendizajes relacionados con el tema.

Algunas semanas después, de nuevo con apoyo de su diario, Karen satisfecha comentaba al colectivo de colegas cómo se desarrolló y concluyó el proyecto que denominaron “Buscando un hogar”. Al dialogar con los niños, relató Karen, recordaron lo sucedido con el cachorro días antes y su interés por cuidarlo. Aprovechó para preguntarles “si había más perros en la calle que necesitaran ayuda”. Faustino, un alumno, comentó que tenía dos perritos en casa y su mamá



estaba buscando quien los adoptara. Los estudiantes se entusiasmaron con la idea de ayudar en la adopción. De esta forma, decía, los niños se involucraron en diversas acciones con el “objetivo de encontrar un hogar seguro y amoroso para los perritos”.

Indagaron y compartieron conocimientos sobre “los derechos y el cuidado de los animales”; examinaron y crearon trípticos en colaboración para difundir información sobre la adopción de los perritos y “concienciar a la comunidad sobre la importancia de cuidar a los animales”. “Agregaron información relevante sobre los perritos, como la importancia de la limpieza, la alimentación y la esterilización”.

Por equipos realizaron una encuesta sobre el animal favorito de niñas y niños de la escuela y “preguntaron si tenían perros como mascotas, lo que nos permitió considerar la posibilidad de que algunos de ellos adoptaran a las dos perritas de Faustino”. También organizaron los resultados en tablas y los graficaron. “Crearon un total de nueve gráficas que reflejaban la información recopilada en los salones”.

Junto con niñas y niños, también decidieron hacer carteles en equipos en los que incluyeron fotos de las perritas en adopción. “Con la ayuda del pizarrón, los alumnos comenzaron a discutir qué incluir en los carteles”.

Los carteles, contó Karen, se presentaron en los diferentes grupos de la escuela. Los estudiantes se emocionaban con la posibilidad de adoptar un cachorro. Karen, sin embargo, cuestionó a sus alumnos sobre la conveniencia de realizar la adopción de los cachorros al azar. Suscitó un debate entre los niños que condujo a la decisión de realizar una encuesta sobre las condiciones y posibilidades que cada niña o niño tenía para dar los cuidados requeridos a los perritos. “Decidimos informar a los grupos y aplicar un cuestionario para encontrar al candidato ideal”.

Con los niños, narró Karen, decidieron qué preguntas hacer, las escribieron, hicieron el cuestionario respectivo y lo aplicaron a los niños de la escuela que deseaban adoptar los perritos. Agregó, “una vez que tuvimos los cuestionarios, los leímos en voz alta en clase y mi grupo comentó sus reacciones a las respuestas, por ejemplo, mencionaron que algunos niños tenían antecedentes de maltrato a los perros o ya tenían demasiados en casa. Luego, generamos una lista de posibles candidatos”.





Al culminar la valoración de la información obtenida de todos los candidatos, eligieron a dos niñas, pero Karen, cuenta, instigó aún más a los niños para verificar también que en sus casas estuvieran de acuerdo con adoptar y cuidar a los cachorros deseados por las dos niñas electas. Se implicaron en la organización de una entrevista a las madres de las niñas, a las que previa cita, visitaron en grupo acompañados de otras dos madres de familia un día después para entrevistarlas. “Las preguntas que formulamos fueron: ¿Dónde vivirá el cachorro? ¿Está de acuerdo en que su hija adopte un cachorro? ¿Tiene los recursos necesarios para cuidarlo? ¿Puede llevarlo al veterinario cuando sea necesario? (...) las madres de las niñas se mostraron amables y respondieron a las preguntas de mis alumnos. Les explicaron cómo cuidarían al cachorro y cómo se asegurarían de que estuviera feliz y saludable”.

El 5 de diciembre, como habían acordado, Karen y sus alumnos, según relató, llevaron a cabo un acto público para la entrega en adopción de los cachorros a las niñas que resultaron electas y tenían el consentimiento de sus madres. “La escuela se convirtió en un lugar de alegría y emoción cuando se llevó a cabo un pequeño evento en el que se invitó a todos los grupos a presenciar la adopción. Mis alumnos tomaron el escenario y dieron una presentación especial, entregando diplomas a las alumnas adoptantes”.



Después del evento, mi alumno Marcos Fabián me preguntó con una sonrisa traviesa: “Maestra, ¿y yo puedo tener una jirafa de mascota?”. Los demás alumnos estallaron en risas, diciendo que no cabría en su casa. Esa pregunta inocente desencadenó una interesante conversación sobre la diferencia entre animales salvajes y domesticados. A partir de ahí, realizamos actividades que profundizaron en ese tema. Es decir, los alumnos propiciaron el emprendimiento de un nuevo proyecto centrado en la indagación del tema de animales salvajes y domésticos.

Karen: indicios de una reflexividad que mejora la enseñanza y el capital profesional

La de Karen, es una historia que, como otras del magisterio, ilustra la reflexividad que de por sí impone la enseñanza para la resolución de las dificultades que la afectan cotidianamente (Mercado, 2002) y el enriquecimiento que conlleva cuando coparticipan otros docentes (Espinosa; 2022). De la frustración y el no saber qué hacer, Karen, con la ayuda de los otros docentes, se embarcó con sus pequeños estudiantes en una aventura que los involucró activamente, como ella y sus colegas deseaban, en una serie de tareas que culminó en un evento público para la adopción de dos cachorros.

En la dinámica de trabajo relatada por Karen, el rol que jugaron los niños –discutir, reflexionar, proponer, acordar, trabajar colaborativamente, indagar temas relacionados con la adopción de mascotas, y la implicación de los niños en la lectura y producción de textos con diversos usos sociales (lectura sobre derechos y cuidados de mascotas, realización de encuestas y entrevistas, elaboración de tablas y gráficas para procesar información, así como de trípticos, carteles y reconocimientos) entre otras acciones–, contrasta claramente con la orientación directiva que conjuntamente con sus colegas atribuían a sus formas de trabajar con los proyectos de los LTG, al igual que con el escaso interés y participación que decían advertir en sus alumnos. En suma, la historia expresa procesos en curso de transformación de la enseñanza y del capital profesional docente de Karen y sus colegas. En esta transición, como mostraremos a continuación, fueron claves la reflexión de la práctica y ciertas formas de llevarla a cabo.

1. Comprender lo que nos pasa en el trabajo con los alumnos

La reflexión sobre la práctica se propicia cuando los maestros comparten sus preocupaciones de lo que les pasa en el trabajo con los alumnos, particularmente cuando enfrentan insatisfacciones respecto a sus aprendizajes. Experiencias como la de Karen revelan que estos intercambios son fructíferos cuando se realizan en un contexto de confianza y colaboración en el colectivo docente. En estos ambientes los maestros se animan a compartir lo que les pasa porque el objetivo no es evaluar, o enjuiciar al maestro, a su práctica, o a los alumnos.

La reflexión sobre la práctica se propicia cuando los maestros comparten sus preocupaciones de lo que les pasa en el trabajo con los alumnos, particularmente cuando enfrentan insatisfacciones respecto a sus aprendizajes.

Sino co-entender, comprender juntos qué es lo que pasa en la experiencia compartida, en qué consisten las acciones que se llevan a cabo, por qué se generan determinados efectos o reacciones en los estudiantes, qué otros colegas enfrentan situaciones similares e interrogarse por qué pasan.

Estos intercambios reflexivos favorecen la toma de conciencia de los aspectos de la práctica que limitan un mejor desempeño de los alumnos y, ... detonan nuevas posibilidades de enseñanza, permiten imaginar mundos pedagógicos posibles ...

La historia de Karen, por ejemplo, tiene como antecedente las reflexiones que colectivamente con sus colegas realizaron sobre sus insatisfacciones con las reacciones y el desempeño de sus alumnos en el trabajo con los proyectos. Al examinar qué hacían y cómo lo hacían se percataron de aspectos de su enseñanza que limitaban la participación y el interés de niñas y niños en el trabajo escolar. Estos intercambios reflexivos favorecen la toma de conciencia de los aspectos de la práctica que limitan un mejor desempeño de los alumnos (Schön, 1992) y, lo que más importa a maestras y maestros, detonan nuevas posibilidades de enseñanza, permiten imaginar mundos pedagógicos posibles; esto es, crear nuevas formas de hacer y actuar ante los problemas propios que enfrentan.

Karen y sus colegas, por ejemplo, imaginaron nuevos escenarios pedagógicos para trabajar los proyectos de manera que los niños, sus intereses y problemas fueran el motor y punto de partida de los proyectos; contaran con amplio margen en la toma de decisiones y así se sintieran más implicados e identificados con el trabajo y los contenidos de los diferentes campos formativos. El proyecto “Buscando un hogar” de Karen y sus alumnos evidencia que la reflexión colectiva de la práctica favorece la coproducción de una comprensión más profunda de lo que pasa con la enseñanza y el aprendizaje, abre la imaginación a mundos posibles (Bruner, 1996) y... ¡¡los hace realidad!!

2. La reflexión para la mejora como proceso

...la reflexión no es un acto que produzca mágicamente transformaciones; es más bien un proceso en el que los mundos posibles imaginados sumergen a los docentes en la producción y reelaboración continua de comprensiones y saberes prácticos que los hagan factibles y viables en las realidades particulares en las que laboran.

Examinar la práctica, hacerlo en colectivo, comprender lo que pasa en esta, cómo incide en los alumnos y su aprendizaje, imaginar mundos posibles y suscitarlos en el aula, propicia cambios en la visión de los docentes y en su enseñanza (Jara, 2018). En este proceso, afirma Karen, experimentó “un cambio como docente (que) requirió dejar atrás creencias limitantes como la idea de ser el principal protagonista en la enseñanza (y, en su lugar,) dar la oportunidad a los escolares de convertirse en parte activa, tomando en cuenta sus voces, sentimientos, intereses y problemáticas que los abrumaban”. No obstante, la reflexión no es un acto que produzca mágicamente transformaciones; es más bien un proceso en el que los mundos posibles imaginados sumergen a los docentes en la producción y reelaboración continua de comprensiones y saberes prácticos que los hagan factibles y viables en las realidades particulares en las que laboran. Así lo dejan ver la incertidumbre y frustración que Karen vivió y narró a sus colegas en noviembre, dos meses después de haber iniciado el ciclo escolar, así como las reflexiones que se suscitaron al respecto en el colectivo docente.

En efecto, es significativo que después de haber trabajado dos proyectos en los que, según narró en su diario, dio la “oportunidad a los escolares” de ser más activos y tomó “en cuenta sus voces, sentimientos, intereses y problemáticas que los abrumaban”, Karen se sintiera frustrada y sin saber qué hacer cuando una señora “¡se llevó su proyecto!”, el perrito abandonado, en cuyo cuidado había fincado el inicio de su tercer proyecto porque había acaparado el interés y preocupación de los niños. Ello revela que, aunque resulten de procesos reflexivos y la imaginación pedagógica que se deriva de estos, los cambios o mejora de la práctica no son lineales. Los problemas que conlleva su concreción en el aula demandan y propician nuevas reflexiones y la consecuente reformulación de las comprensiones y los saberes que sostienen las mejoras de la enseñanza.

El compartir con los colegas las dudas, temores o problemas que amenazan la continuidad de las mejoras favorece nuevas reflexiones tendientes a comprender –no a evaluar– lo que está pasando y, desde nuevos entendimientos, imaginar alternativas pedagógicas posibles. En la historia de Karen es visible cómo, tras las bromas por el “robo” del proyecto, se suscitan una serie de preguntas relativas a lo acontecido que llevan a comprender el interés de los niños por el perrito abandonado como un caso particular que puede mirarse de un modo más general: la preocupación de los niños por el cuidado y la protección de los animales. Desde esa forma de entender lo que sucedió a Karen y sus alumnos con el perrito abandonado, en el colectivo se vertieron nuevas alternativas. Esto significa que la reflexión colectiva, en tanto proceso dinámico y continuo, es necesaria para sostener la continuidad y la viabilidad de mejoras en la enseñanza deseadas por el colectivo; lo es porque contribuye a la co-construcción de entendimientos y saberes prácticos articulados a las necesidades enfrentadas en la acción.

3. La reflexión, un insumo para crear no para estandarizar

Reflexionar la práctica en un colectivo docente contribuye a la creación de visiones compartidas de la enseñanza, por ejemplo, qué es relevante que los estudiantes aprendan y cómo pueden lograrlo. Las distintas miradas, orientadas por el interés común de mejorar la enseñanza, enriquecen las comprensiones individuales y propician la creación de un repertorio de recursos y saberes comunes para emprender una enseñanza que tenga sentido para los niños y los estimule en la construcción de aprendizajes complejos. No obstante, el repertorio de comprensiones y saberes producidos colectivamente, inevitablemente son transformados y recreados por los docentes al concretarlos en las aulas y con alumnos específicos. En este sentido, tanto las interpretaciones como las alternativas de acción resultantes de la reflexión colectiva de la enseñanza constituyen una base para crear más que para estandarizar el trabajo de los docentes.

...la reflexión colectiva, en tanto proceso dinámico y continuo, es necesaria para sostener la continuidad y la viabilidad de mejoras en la enseñanza deseadas por el colectivo; lo es porque contribuye a la co-construcción de entendimientos y saberes prácticos articulados a las necesidades enfrentadas en la acción.

Las distintas miradas, orientadas por el interés común de mejorar la enseñanza, enriquecen las comprensiones individuales y propician la creación de un repertorio de recursos y saberes comunes para emprender una enseñanza que tenga sentido para los niños y los estimule en la construcción de aprendizajes complejos.

En el desarrollo del proyecto de Karen “Buscando un hogar”, es posible identificar las voces de sus colegas en las acciones que emprendió en el aula como en el protagonismo que otorgó a sus estudiantes. Por ejemplo, en su forma de iniciar el proyecto es evidente la puesta en juego de que lo importante del suceso era el interés de los niños por los animales, más allá del perrito abandonado. Asimismo, en las actividades emprendidas para ayudar a la adopción de dos cachorros, se advierte la huella de sugerencias de proyectos propuestos en el colectivo de docentes –la adopción de animales, la esterilización, el maltrato animal, evitar la proliferación de animales abandonados–. Sin embargo, el trabajo desarrollado más que ser una réplica de las sugerencias de los colegas, es una coproducción de Karen y sus alumnos que respondían a su interés por lograr una adopción de los cachorros que les asegurara bienestar, salud, alimento y buen trato. Es decir, la voz de los niños y sus necesidades fueron preponderantes en cómo la docente retomó las interpretaciones y las alternativas surgidas de la reflexión con sus colegas. Ello explica la emotividad e implicación de los niños en las indagaciones, deliberaciones y producción de distintos textos que realizaron.

4. Documentar la práctica y afinar la lente para su escrutinio

La reflexión de la práctica, sobre todo hacerla en colectivo, demanda aprehenderla de alguna forma para hacerla accesible a la mirada de los otros, a su escrutinio (Espinosa, 2022).

La reflexión de la práctica, sobre todo hacerla en colectivo, demanda aprehenderla de alguna forma para hacerla accesible a la mirada de los otros, a su escrutinio (Espinosa, 2022). Algunos docentes recurren a las **videograbaciones**, otros como Karen y sus colegas utilizan el **diario de trabajo**. En este relatan las acciones emprendidas en el día a día, ejemplifican interacciones o narran sucesos que les parecen relevantes.

Hacer un **diario digital** facilita la incorporación de fotografías de lo narrado o de los trabajos de los niños. Hay algunos más detallados en la narración que otros; no importa, al exponerlo para los otros colegas, los fragmentos registrados estimulan la memoria de los docentes y comparten una visión más amplia de lo acontecido.

En la historia de Karen, hay momentos en los que ella hace una lectura literal del diario y otros en los que reconstruye de memoria sucesos vividos. Todo eso ayudó a que sus colegas pudieran formarse una idea de lo que le sucedió, de lo que experimentó. Fue además la base para generar cuestionamientos, reflexiones, interpretaciones y proposiciones. Ante el escaso tiempo del que disponen los docentes, **un carrusel de fotografías** puede funcionar muy bien como una especie de tomografía de la enseñanza de un docente que, aunado al **relato oral** que acompaña su exposición, puede detonar en el colectivo escolar diagnósticos tan complejos de la práctica, como los logrados por Karen y sus colegas.

Las lecturas o interpretaciones de los sucesos documentados de las prácticas que se comparten en el colectivo suelen ser más profundas y aleccionadoras cuando además de los saberes acumulados por la experiencia se incluye la voz de algunos estudiosos de la educación, según los temas que interesan o preocupan al colectivo.

Las conjeturas sobre lo que pasaba en sus prácticas y las proposiciones que en general planteaban como alternativas Karen y sus colegas, resultaron de una especie de diálogo entre sus creencias y saberes acumulados con la experiencia, lo que estaba documentado en los diarios y las aseveraciones sobre el aprendizaje, la enseñanza y el lenguaje de autores consultados que comparten una visión sociocultural de estos temas. En este sentido, resulta útil la revisión al menos del enfoque que sustenta la propuesta curricular de la NEM o de la literatura sugerida en las Orientaciones para el CTE.

Conviene, sin embargo, evitar dos riesgos comunes entre el magisterio: por una parte, asumir acríticamente lo que dicen los autores y adoptarlo como un deber ser cuya validez deviene de la autoridad concedida a sus planteamientos; por otra, rechazar *a priori* lo que se lee por diversas razones.

Ambas posturas evitan penetrar en el significado de los planteamientos que se leen y su puesta en relación, en diálogo, con lo que pasa ordinariamente en las aulas, con lo que hacemos los docentes y con las reacciones de los niños. Es decir, ambas cancelan la posibilidad de ver, de escudriñar con otros ojos y de dialogar con otras voces sobre las situaciones de la enseñanza y el aprendizaje que son motivo de insatisfacciones docentes. Asimismo, se limitan las posibilidades de producir comprensiones y atisbar alternativas más allá de las creencias y las formas de enseñanza que ya se poseen; las cuales, como lo advirtieron Karen y sus colegas, pueden incidir de manera importante en el desarrollo de prácticas poco estimulantes para el aprendizaje de los alumnos.

5. Asumir que el propio trabajo puede requerir cambios: condición para el análisis y la mejora

Habrà que advertir que aún cuando la práctica se documente en diarios y fotografías y se retomen los planteamientos de propuestas pedagógicas o de estudiosos de la educación, es probable que lo que se vea y se diga de la práctica, así como las alternativas que se planteen en el colectivo escolar, sean meras reiteraciones de lo que ya sabemos y hacemos, solo que cobijadas con un nuevo lenguaje o insertas en una variante. Eso pasaba inicialmente con Karen y sus colegas, además de que atribuían solo al contexto social e institucional las situaciones que enfrentaban.

Las lecturas o interpretaciones de los sucesos documentados de las prácticas que se comparten en el colectivo suelen ser más profundas y aleccionadoras cuando además de los saberes acumulados por la experiencia se incluye la voz de algunos estudiosos de la educación, según los temas que interesan o preocupan al colectivo.

Fueron útiles preguntas como las siguientes: ¿cómo inicia el maestro?, ¿qué está esperando de los alumnos?, ¿cómo reaccionan los alumnos a las tareas propuestas?, ¿en qué consisten las tareas?, ¿qué demandan de los niños?... ¿las reacciones y el desempeño de los niños son lo que esperamos?, ¿a qué se debe?, ¿cómo explicarlo?

Una reflexión orientada a la mejora se detona, entonces preguntando por lo que hacemos y lo que pasa con los niños. Es ahí donde otras voces pueden ayudarnos a ver lo que nuestras perspectivas actuales no alcanzan a identificar.

...“es difícil aceptar que podemos no estar enseñando del todo bien como creíamos”... “hay resistencias iniciales en la incorporación de nuevas formas de trabajo... se enfrentan temores, dudas e incertidumbres, pero conforme avanzas y ves la reacción de los niños te convences cada vez más de la magia de los proyectos”.

Ciertamente el colectivo y Karen, en algún momento, situaban la tradición y la imposición de las autoridades como las causantes, por ejemplo, de que en su práctica se ajustaran al seguimiento puntual de las propuestas curriculares. No obstante, sus apreciaciones incluyeron a su propio trabajo a partir de interrogar sus prácticas. Fueron útiles preguntas como las siguientes: ¿cómo inicia el maestro?, ¿qué está esperando de los alumnos?, ¿cómo reaccionan los alumnos a las tareas propuestas?, ¿en qué consisten las tareas?, ¿qué demandan de los niños?, ¿qué desempeño muestran los niños en la actividad?, ¿por qué actuamos así?, ¿las reacciones y el desempeño de los niños son lo que esperamos?, ¿a qué se debe?, ¿cómo explicarlo?, ¿qué papel juegan los niños y nosotros en las acciones del aula?, en su participación, ¿qué logran aprender?

Al interrogar el propio trabajo se logra identificar qué aspectos de la práctica resultan significativos para los niños, y cuáles otros desalientan y hasta provocan su rechazo al trabajo propuesto. Asimismo, como se apreció en la historia de Karen, los docentes logran pensar en mundos pedagógicos alternos que se distancian de la mirada y las prácticas que realizan. Una reflexión orientada a la mejora se detona, entonces preguntando por lo que hacemos y lo que pasa con los niños. Es ahí donde otras voces pueden ayudarnos a ver lo que nuestras perspectivas actuales no alcanzan a identificar.

Reflexionar sobre el propio trabajo, también requiere asumir que posiblemente haya que reinventar, modificar, replantear cómo entendemos, y más aún, cómo realizamos la enseñanza cotidianamente. Lograrlo no es fácil, pero es gratificante cuando la mirada se abre, se comprende mejor lo que pasa y paulatinamente se avanza en la producción de contextos de aprendizaje más auténticos, más vinculados a los intereses de los alumnos y, en ese sentido, productores de aprendizajes en colaboración más relevantes.

Maite, una de las colegas de Karen coincidía con el colectivo, afirmaba que “es difícil aceptar que podemos no estar enseñando del todo bien como creíamos”. Igualmente, sostenía, “hay resistencias iniciales en la incorporación de nuevas formas de trabajo –como el trabajo por proyectos que se plantearon en el colectivo; se enfrentan temores, dudas e incertidumbres, pero conforme avanzas y ves la reacción de los niños te convences cada vez más de la magia de los proyectos”. Así reflexionaba Maite sobre la confianza que los docentes van experimentando cuando las iniciativas que emprenden, como el proyecto “Buscando un hogar”, cautivan a los niños y provocan su aprendizaje para saber actuar en la vida social.

Comentarios finales

La historia de Karen permitió mostrar la utilidad de la reflexión colectiva de las prácticas docentes para la mejora continua de estas y cómo este proceso conlleva a los maestros a la coproducción de comprensiones más profundas de la enseñanza y de saberes docentes prácticos –capital profesional (Fullan y

Hargreaves, 2017)– para la creación de contextos que interesen e involucren a los estudiantes en procesos de aprendizaje vinculados al logro de propósitos compartidos.

Vale la pena destacar dos cuestiones más acerca de la reflexión sobre la práctica que evidencia la historia de Karen.

La reflexión de la práctica no tiene importancia en sí misma, tampoco acontece de manera desinteresada, es relevante y adquiere sentido en tanto se inscribe en un proceso intencionado en la comprensión de lo que pasa en el aula y preocupa a los docentes, así como en el deseo de estos por mejorar la enseñanza y dotarla de mayor sentido formativo para los estudiantes.

Por otra parte, como todo proceso social, la reflexión de la práctica está situada (Lave y Wenger, 2003: Chaiklin y Lave, 2001), se aprende y se perfecciona en la acción, cuando el colectivo de maestros la emprende con el propósito compartido de superar dificultades o preocupaciones docentes que enfrentan, así como de crear contextos donde los estudiantes adquieran aprendizajes para la vida social. Esto significa que aprender a reflexionar colectivamente sobre la práctica para mejorarla se logra reflexionando en colectivo en pos de la transformación de la enseñanza.

Karen y sus colegas aprendieron a compartir sus experiencias, a examinarlas y producir comprensiones y saberes docentes para superar dificultades que enfrentaban, mientras se ocupaban colectivamente en desentrañar lo que les pasaba, dialogaban con otras voces informadas sobre los temas que les interesaban, imaginaban mundos pedagógicos alternativos, buscaban cómo concretarlos en sus aulas y volvían a dialogar y meditar sobre los nuevos retos y preocupaciones que enfrentaban para lograrlo. Es decir, aprendieron a reflexionar colectivamente sobre preocupaciones docentes y compromisos de mejora compartidos. En otros términos, fue su constitución como comunidad de profesionales y el compromiso mutuo que compartían por la mejora de la enseñanza lo que posibilitó la coproducción tanto de formas de comprometerse en la reflexión para la mejora, como de recursos compartidos para concretar los cambios anhelados.

Deseo como autor, sin embargo, que la historia de Karen y sus colegas haya contribuido a visibilizar algunas de las formas posibles en que los maestros pueden emprender búsquedas compartidas de mejoras en su práctica y cómo hacer de la reflexión colectiva sobre sus preocupaciones docentes una potente herramienta para co-producir nuevas comprensiones y novedosas formas de hacer en la enseñanza que involucren a los niños en la co-construcción de aprendizajes relevantes para la vida en sociedad. Es decir, deseo que esta historia haya propiciado en las y los docentes la imaginación de mundos posibles –no iguales– de cómo usar la reflexión colectiva de la práctica para lograr mejoras en su enseñanza.

... la reflexión de la práctica está situada (Lave y Wenger, 2003: Chaiklin y Lave, 2001), se aprende y se perfecciona en la acción, cuando el colectivo de maestros la emprende con el propósito compartido de superar dificultades o preocupaciones docentes que enfrentan ...

Referencias

- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencia: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tendencias & Retos*. 15, 97-107.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Chaiklin S. y Lave J. (Coords.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Gedisa.
- Espinosa, E. y Alcaraz, U. (2025). Formación y ejercicio profesional: policromía de vínculos. En Ducoing, P. y Fortoul M. B. (Coords.) *Procesos de formación. Análisis de una década (2012-2021)*. UNAM-COMIE.
- Espinosa E. (2022). El diario de trabajo: reflexionar y mejorar la enseñanza. En Jiménez, A. (Coord.) *Escribir en la universidad: un bordado fino*. 57-72. UPN.
- Espinosa, E. (2014). *Prácticas de alfabetización en la primaria: apropiación docente de nuevas propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Jara H., Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. UNAM.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.