

## Reflexionar la enseñanza para su mejora continua. ¿Es posible? ¿Cómo?<sup>1</sup>

Epifanio Espinosa Tavera<sup>2</sup>

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).

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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...*

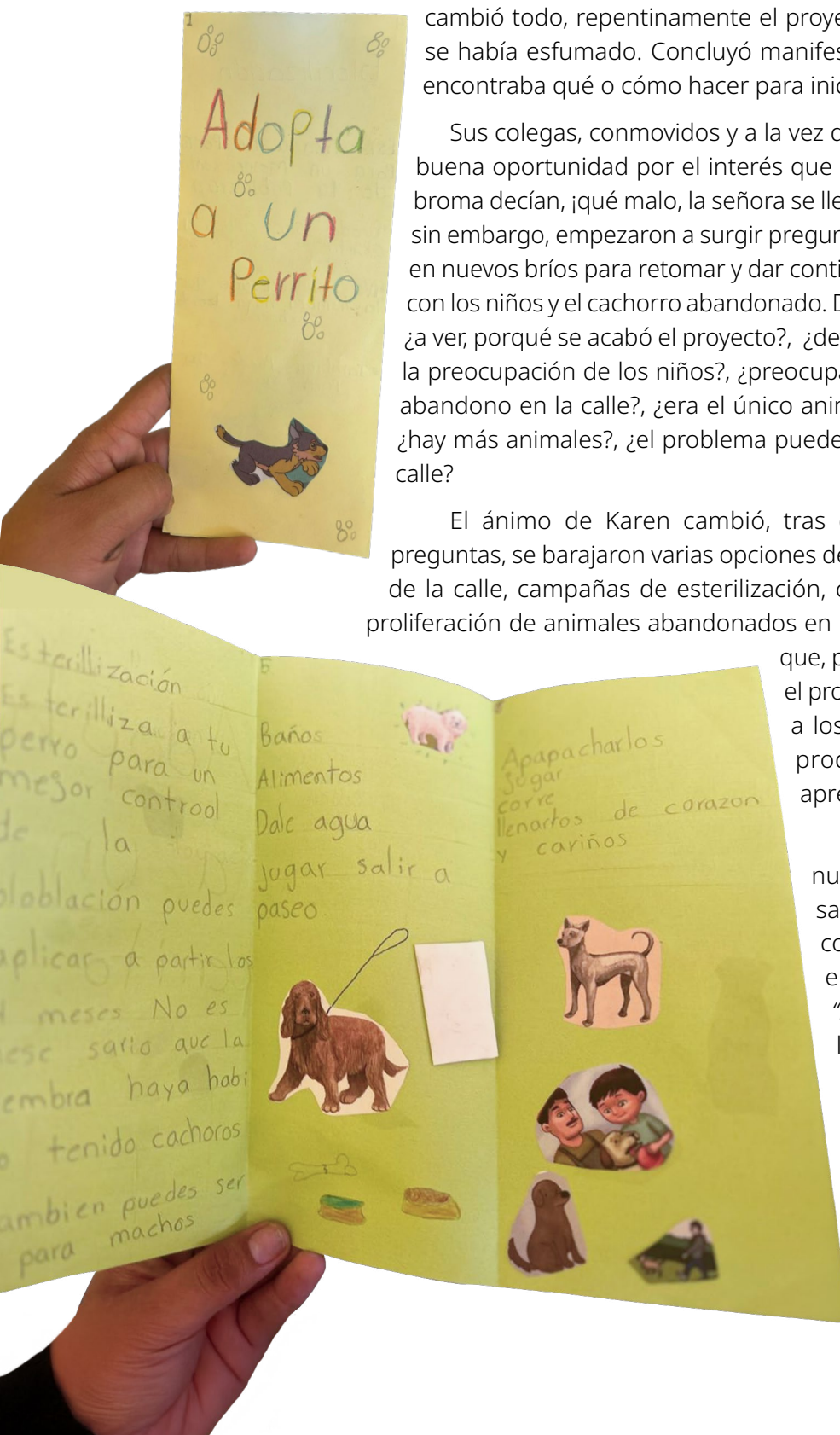
para sus alumnos y que atendieran a problemas de su realidad. Luego, con menos entusiasmo, un poco decepcionada pero risueña decía, “de pronto se esfumó todo, una señora se acercó, vio al perrito, decidió adoptarlo y se lo llevó”. Apenas, comenta, iniciaba un diálogo con los niños para propiciar un proyecto 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.