



LA ENTREVISTA DE REFLEXIÓN DIDÁCTICA COMO DISPOSITIVO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN¹

Marcela Gaete Vergara
Universidad de Chile
magaete@uchile.cl

Resumen

Actualmente existe un amplio consenso de la importancia de la reflexión de la propia práctica en los procesos de formación del profesorado, sin embargo, aún son escasos los dispositivos desarrollados para potenciar la toma de conciencia de una serie de prácticas internalizadas desde la biografía escolar. Este trabajo presenta un dispositivo que surge de una investigación cualitativa sobre las lógicas que estudiantes de pedagogía de diversas universidades chilenas movilizan, configuran y/o articulan en la práctica profesional. El instrumento se diseña como entrevista post-observacional, con el propósito de recoger datos acerca de las vivencias, percepciones y razones que otorgan los practicantes a su acción didáctica, no obstante, y a medida del avance de la investigación, los practicantes comienzan un paulatino proceso de toma de conciencia —no buscado, ni intencionado—. Se concluye entonces, que el instrumento denominado <<entrevista de reflexión didáctica>> colabora a que los practicantes inicien procesos de desnaturalización de los imaginarios instituidos y de sus propios marcos de creencias, que les impulsa a intentar transformaciones en su acción didáctica.

Palabras claves: Formación del profesorado, reflexión de la práctica, entrevista reflexiva, didáctica.

¹ Ponencia consigna parte de los resultados de una investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), proyecto N° 111211312.

Introducción

En las últimas décadas, diversos autores (Larrosa, Arnaus y Ferrer, 1995; Bolívar, 2002; Alliaud, 2004; Porta y Yedaide, 2012; entre otros) han aportado en relación a la relevancia de la biografía en la construcción de los saberes docentes, específicamente en torno a la interiorización, durante el trayecto de formación escolar, de marcos de creencias, conocimientos, modelos de enseñanza, concepciones epistemológicas, pautas de actuación, entre otros, que van configurando una cierta *subjetividad pedagógica*, fuertemente arraigada y resistente al cambio, que actúa como impronta de la práctica docente (Latorre, 2004, Alliaud, 2015). De allí, que un gran desafío de la formación inicial sea que los futuros docentes reflexionen y tomen conciencia de las huellas que ha dejado su experiencia escolar, de modo que su práctica sea fruto de una reflexión epistemológica, ética y política de la educación y los procesos formativos.

En tal sentido, diversos programas de pedagogía en el mundo han incorporado en las carreras de profesorado nuevos dispositivos de formación caracterizados por enfoques narrativos y autobiográficos, que intentan que los futuros docentes resignifiquen nuevos sentidos a partir de la práctica. No obstante, la incorporación de estos nuevos enfoques —sobre todo en el profesorado de nivel medio— se encuentran reducidos, en algunas instituciones, a un par de asignaturas o talleres de práctica, las que chocan en sus enfoques y propuestas con una formación disciplinar academicista y con pasantías o residencias realizadas en escuelas atravesadas por ambientes socioprofesionales tradicionales. De tal modo, dichos espacios se constituyen en verdaderos oasis pedagógicos, en el conjunto de las experiencias de formación de los futuros docentes.

Desde mi experiencia como profesora de talleres de práctica para futuros docentes de secundaria en Chile he podido darme cuenta que los estudiantes de profesorado del nivel medio se sitúan (¿estacionan?) en *modo* reflexivo en el horario de la clase o tutoría y en *modo* tradicional en otras asignaturas o espacios curriculares. Esta escisión epistemológica parece no ser ajena a las sociedades actuales, las que *producen* sujetos escindidos, capaces de actuar de *modos* distintos y hasta contradictorios de acuerdo a las exigencias del medio. Pensemos en los espacios vivenciados por los futuros docentes desde su más temprana edad. Espacios escolares y sociales que disciplinan el cuerpo y el pensamiento, que determinan modos de ser y actuar, que muchas veces controlan los sueños y ponen límites para imaginar lo posible.

Dichos espacios, constituidos por territorialidades físicas y simbólicas, determinan en el caso chileno formas de hacer, decir y estar al interior de un sistema educativo fuertemente fragmentado por clase, arrojado a las leyes del mercado y medido en pruebas estandarizadas. Por su parte, la organización de la escuela moderna determina los tiempos del habitar cotidiano: inicio y término de los semestres, tiempos de clase y descanso, tiempo de exámenes y ocio. Esta cartografía, verdadero molde de nuestras formas de vida cuando



habitamos los espacios escolares, es similar a la vivida por los futuros docentes de secundaria en las universidades. En este sentido, los enfoques reflexivos de la formación, se instalan al interior de esta cartografía, como una parada más, en las vertiginosas clases del día y están sometidos a los mismos requerimientos de inicio y término de semestre, evaluaciones, creditaje y exámenes que cualquier otra asignatura, y por tanto, a los mismos modos de ser y estar tradicionales.

Al respecto, en muchas ocasiones he experimentado la esquizofrenia de los espacios curriculares destinados al detenimiento y la reflexión, en la medida que se encuentran sujetos a la vorágine del tiempo y las calificaciones, propia de "la sociedad de control [que] establece una espacialidad central de movimiento rápido y vertiginoso" (Skiliar, 2002, p. 89). Los estudiantes, por su parte han aprendido a *moverse* en este tipo de cartografía, han aprendido a decir lo que parece queremos escuchar. Por ello, los nuevos enfoques atrapados en una organización tradicional terminan siendo, en muchas ocasiones, un ramo más que aprobar, un *modo* particular de asignatura o módulo, pues no logra superar las lógicas estructurantes de los planes de estudio. Cuando ello sucede, los espacios de formación no abren alternativas que obedecen a espacialidades y temporalidades otras, sino que quedan contenidos/sujetados/constreñidos en las mismas cartografías, por lo que no inciden/alteran los modos de pensar, imaginar, sentir y actuar de los sujetos implicados.

Al respecto, el dispositivo que expongo en estas páginas surge precisamente fuera de la cartografía oficial, es decir, no es parte de una asignatura. ni de los requerimientos de titulación, no se realiza en los espacios universitarios de clases, ni tiene requisitos de aprobación. La participación es voluntaria e implica la reflexión, no solo a partir de la narración, sino de la observación de un tercero, capaz de abrir nuevas perspectivas de análisis.

Contexto

A fines del año 2102 me adjudico un proyecto de investigación cualitativo de corte longitudinal que tiene por objetivo analizar las lógicas de pensamiento disciplinar y pedagógico que movilizan, articulan y/o configuran estudiantes de pedagogía de secundaria en su proceso de práctica profesional (residencia). El estudio indaga en 6 casos de practicantes que han cursado su carrera en universidades acreditadas por más 4 años de un máximo de 7, de distinto sello formativo, área (humanidades, artes y ciencias), trayecto (concurrente y consecutivo) y centro de práctica (municipal, particular subvencionado y privado). El estudio contempla el seguimiento de todo el proceso de práctica (residencia), a través de entrevistas en profundidad, observaciones de clases cada quince días, análisis de

documentos de producción pedagógica (planificaciones, recursos para la enseñanza, evaluaciones). Además, del análisis de las mallas de estudio y entrevistas a los tutores o supervisores de práctica de la universidad, profesores guías de las escuelas y escolares de los cursos de práctica asignados.

Las entrevistas a los practicantes las llevo cabo en tres fases. La primera, constituida por una entrevista inicial realizada en el período de observación, entre 2 a 3 semanas previas a la realización de la docencia. La segunda, contempla la realización de entrevistas inmediatamente después de la observación de cada clase. Por último, la tercera fase está constituida por una entrevista final, realizada entre tres a cuatro semanas después de terminado el proceso de práctica.

La primera entrevista tenía como finalidad indagar en la historia de formación escolar y universitaria; los marcos de creencia en relación a la enseñanza y aprendizaje de la disciplina; las expectativas en relación a la práctica final; la valoración de su formación pedagógica y disciplinar; sus experiencias y aprendizajes en relación al trayecto de la práctica; las dificultades percibidas para iniciar el proceso de residencia; su propuesta pedagógica, entre otras. Esta primera entrevista es semiestructurada, en la medida que pretende indagar temas previamente delimitados, no obstante, no hay guion preestablecido, sino que sigo el hilo de la conversación, y a partir de allí voy introduciendo las temáticas. En todos los casos inicio la conversación solicitando a los practicantes que cuenten sus experiencias anteriores de práctica y a partir de allí, abordamos otros temas. Esta primera entrevista tiene una duración aproximada de dos horas, y la realizo generalmente, en alguna sala de reuniones de la universidad donde ellos realizan sus estudios, además es grabada y transcrita.

En la segunda fase realizo entrevistas a partir de las observaciones de clases, por un periodo aproximado de 3 a 4 meses. En Chile las prácticas profesionales, si bien son definidas autónomamente por cada universidad, al igual que la estructura curricular y los perfiles de egreso, se caracterizan por su similitud en el profesorado de nivel medio. Consisten en la estadía en una escuela por un semestre lectivo. En este período deben realizar entre 2 a 3 semanas iniciales de observación y entre 12 a 14 semanas de clases. Usualmente se solicitan 30 horas de docencia efectiva como mínimo, lo que equivale a asumir docencia en 1 o 2 cursos, dependiendo de la cantidad de horas asignada a la asignatura en el currículo escolar, que puede ir desde 2 a 6 horas pedagógicas semanales. Esto se traduce en que los practicantes están en las escuelas un tiempo semanal que va entre 6 a 9 horas, en las que deben realizar además de docencia en su especialidad, colaboración a los profesores guías y en la escuela. En algunas universidades, esas horas contemplan tiempo en práctica de profesor jefe, que consiste en la responsabilidad en la organización y orientación de un curso.



Las entrevistas de esta segunda fase son de carácter no estructuradas y tienen como propósito que los practicantes relaten su experiencia y reflexionen en torno a las razones por las cuales asumen tal o cual acción y decisión pedagógica, al igual que sobre las dificultades percibidas, fortalezas, preocupaciones, sentimientos. La característica principal es que la conversación se realiza a partir de los acontecimientos del aula, no solo como hechos aislados sino en el contexto global de producción, de modo de ahondar en las decisiones y acciones emprendidas y su relación con la historia y biografía personal y de formación.

La entrevista de la tercera fase tiene como propósito, a partir de una toma de distancia del proceso, una mirada global de la práctica: sus aprendizajes, expectativas, logros, problemáticas y el análisis de la *trama* de sus acciones pedagógicas y su relación con su biografía escolar y universitaria. Es en este tercer momento aparece con claridad que las entrevistas han permitido a los practicantes iniciar procesos de desnaturalización de los imaginarios instituidos y de sus propios marcos de creencias, que los ha impulsado en ciertos momentos del proceso a actuar en una cierta dirección, lo que no hubiese ocurrido de no participar en la investigación, según ellos mismos exponen.

Conceptualización y sistematización de la entrevista de reflexión didáctica

He denominado entrevista de reflexión didáctica a reiterados encuentros de conversación acerca de la acción pedagógica desarrollada por un docente a un entrevistador que ha observado la acción. Las entrevistas son realizadas inmediatamente después o, en su defecto, 24 horas posteriores de la realización de la clase. Siguiendo las categorías de Schön (1998), la entrevista de reflexión didáctica no corresponde propiamente a una reflexión en la acción, pero tampoco se ha producido el distanciamiento suficiente para decantar los sucesos y transformarse en una reflexión sobre la acción. La intención es recoger las primeras impresiones, sin mayores rodeos, que eviten mecanismos de justificación, racionalización, defensa, entre otros, (Perrenoud, 2004). Sobre todo porque las entrevistas están encadenadas en el proceso global de reiterados encuentros, de tal forma que la acción reflexionada en tiempo presente, será sometida a nuevos análisis *sobre la acción* en entrevistas posteriores. En este sentido, comprendo cada entrevista como una reflexión del eco de la acción. Siguiendo el diccionario Oxford Español, el eco es un fenómeno (...) que se produce por la repetición de un sonido (acción) al chocar las ondas (vehiculizadas por relato del practicante) contra un obstáculo (las preguntas del entrevistador) y reflejarse (gracias a las preguntas a partir de la observación) hasta llegar al lugar donde se ha emitido (las interacciones formativas en el aula).

La entrevista tiene la finalidad que los participantes relaten su experiencia de práctica, y a partir de ella, indaguen en los supuestos, motivaciones, creencias, saberes, sentires, entre otros, que se han ido configurando a lo largo de su historia de vida y de formación. En este sentido, mi papel como entrevistadora es incentivar a que los participantes saquen a la luz aspectos personales, sociales e institucionales (escuela, universidad) presentes, en tanto marcas o huellas, en su acción didáctica. De allí, la relevancia de estimularlos para que recuperen parte de su biografía de formación, relacionándola con los episodios o temas que se reflexionan a partir de la entrevista. En tal sentido, la biografía se recupera para la comprensión de los motivos y las causas complejas de las acciones didácticas y no para reconstruir sus historias de vida y formación.

La entrevista de reflexión didáctica se enmarca en una perspectiva narrativa, pues comprende que “las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales de los datos biográficos, es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Bolívar, 2002, p.5.). Es importante señalar que no solo se debe estar atento a las palabras que constituyen el relato, sino a los silencios, cambios de entonación, gestualidad, fuerza de expresión, entre otros, pues es la única manera de comprender el significado y sentido de la experiencia.

Metodológicamente opto por iniciar cada entrevista solicitando al practicante que se refiera a la clase —sentimientos, percepciones, episodios críticos— para ofrecer la alternativa de que sea el propio entrevistado el que instale las problemáticas y los temas. En este sentido la pregunta-tema no prefigura una respuesta y abre la conversación en torno al relato de la acción didáctica. Esta etapa, es identificada por Guber (1991) como el momento de abrir la mirada, propicia para ir construyendo preguntas significativas en términos del actor y no del investigador y a su vez, mantener la atención flotante en el mundo simbólico de los futuros docentes. Esto no sólo en términos de método de entrevista, sino como posibilidad real para que el otro emerja como persona con historias, sueños, desafíos, proyectos. Cuestión a lo que no están acostumbrados los futuros docentes en sus procesos formativos, según lo que ellos mismos manifiestan, y permite que paulatinamente se vaya produciendo un espacio de acogida mutua.

Un aspecto relevante de analizar es que en las primeras entrevistas los practicantes asumen una postura autoevaluativa en términos del desempeño, y no de reflexión de la experiencia vivida. Esto puede interpretarse como la interiorización de una lógica evaluativa del desempeño, por la cual se entiende la práctica como la ejecución de acciones específicas designadas como responsabilidad individual y las cuales serán medidas en base al tipo de ejecución (Coronado y Estupiñan, 2011). Cuestión que los practicantes dicen experimentar a través de la *supervisión* y evaluación realizada por los profesores de práctica de la universidad y profesores guías de las escuelas. Evaluación, que perciben como el cumplimiento de un listado de tareas que deben realizar para aprobar el período de pasantía,



incluso si el didacta o tutor no utiliza una pauta estandarizada como instrumento y opta por una evaluación narrativa. En este sentido, sobre todo en las primeras entrevistas, algunos residentes intentan mostrar(se) como competentes y exitosos, incluso identificando dificultades, señalan haberlas sorteado con éxito. Actitud que concuerda con estudios de Gervais y Correa (2014), que señalan que “las razones que motivan las palabras del profesor, al momento de una primera observación, son para responder a las expectativas del investigador o para salvar su imagen” (p.156).

Cuando los practicantes tienen la seguridad que no se les va juzgar ni evaluar, dejan de preocuparse por entregar respuestas correctas y van dejando fluir sus sentires y percepciones, no solo para responder las preguntas investigativas, sino para sí mismos. En ese momento logran ahondar en aspectos biográficos no abordados en otras instancias de su formación. Por su parte, como los participantes dialogan a partir de preguntas abiertas, encadenadas a partir de su propio discurso, la conversación logra niveles de profundización mayor al asumir un papel activo, no sólo para identificar los nudos del discurso del actor, penetrar en su interior y reconocer la lógica del entrevistado, sino también para tomar conciencia de las propias pautas de interpretación como investigador (Guber 1991).

En este sentido, y a medida que los practicantes van levantando temas para la reflexión, se procede con preguntas de explicitación, cuya finalidad es que aclaren a otro (investigador) las razones implícitas de sus acciones docentes. Estas preguntas han sido desarrolladas por una serie de autores, en las denominadas entrevistas de explicitación que constituyen “una técnica de encuentro, es decir, un conjunto de redes de escucha y de formulaciones o preguntas de relanzamiento [...]” (Champlain, 2014, p. 8). Al respecto, como señala Perrenoud (2004, p.131), este tipo de preguntas de análisis de la práctica suele hurgar en diversas heridas, de allí que en muchos casos se presenta en la conversación ambivalencias, silencios, negaciones y contradicciones. A su vez, los sujetos no sabemos siempre ni el cómo, ni el porqué de nuestras acciones o bien lo sabemos en forma confusa, como prereflexión. Por ello, este tipo de preguntas no tiene como finalidad que sean los participantes quienes elaboren las interpretaciones de la investigación, sino que a través de ellas intenten aclarar a otro que les escucha, sus decisiones y acciones pedagógicas. Por ello el proceso investigativo contiene una serie de herramientas de recogida de datos que permiten la triangulación de información.

Por su parte, como los practicantes saben que no están siendo evaluados y que no se espera un cambio de conducta (desempeño) a partir de la toma de conciencia de sus acciones, como en el caso de las entrevistas con sus tutores, didactas o profesores guías, no ocurre la

prisa por la autocomprensión o la solicitud de consejos o normas de actuación, que advierte Perrenoud (2004) como riesgo de la entrevista de explicitación. Además, estas preguntas no solo se realizan al inicio de la entrevista sino a lo largo del recorrido conversacional, lo que permite al participante ir profundizando, ahondando e incluso cambiando las razones esgrimidas ante su práctica docente. Por su parte, no solo se realizan preguntas de explicitación directamente relacionadas con su acción didáctica, sino una gran gama de interrogantes, por ejemplo, de sentimientos, percepciones, elaboración, información, biográficas, entre otras.

Un aspecto clave en la entrevista de reflexión didáctica son las preguntas a partir de la observación de situaciones concretas del aula, del análisis de las planificaciones y materiales de enseñanza de creación del practicante, donde se plantean preguntas a partir de afirmaciones descriptivas de lo observado, buscando contrastar con la visión del practicante. Opté por no realizar este tipo de preguntas al inicio de la entrevista, sino hasta que los practicantes hubiesen instalado sus temas y aspectos críticos, por lo tanto, tienen una función de relanzamiento de los mismos, a partir de la reflexión de sucesos relevados por otro, y por tanto, intentan reintroducir al practicante nuevamente en la experiencia vivida, pero desde sucesos no identificados como relevantes o problemáticas. Por ejemplo:

- “Me hablabas que en general estuvieron atentos en clases, excepto en un momento donde varios alumnos se pusieron de pie y se pasearon por la sala ¿Viste quiénes eran?, ¿Qué hicieron?” (Ante su respuesta negativa) “¿Qué pensaste en ese momento? ¿Por qué seguiste con la clase, incluso cuando uno de ellos se atravesó delante de tuyo?”
- “Me acabas de decir que hubo mucha participación en la clase ¿Te acuerdas quienes participaron y qué dijeron exactamente? ¿En qué medida sus aportes cambiaron en algo lo que traías planificado?” (Responde que todos participaron y que no tuvo que cambiar nada). “¿Recuerdas que un estudiante tenía la mochila sobre el banco y estaba recostado durmiendo durante toda la clase, sentado justo al lado de otro estudiante muy participativo?” (Ante su respuesta negativa) “¿Por qué crees que no lo viste si estaba sentado al lado del chico que más participó?”
- “Hoy disertaron 3 grupos, me llamó la atención que todos siguieron el mismo esquema ¿Tú diste esa instrucción? (Ante la respuesta negativa). “Veamos el grupo 1 qué hizo primero, y el grupo 2... ¿por qué crees que ocurrió aquello?”
- Me estabas contando que te diste cuenta que los estudiantes no te tomaron en cuenta cuando diste las instrucciones sobre cómo hacer la máscara ¿Por qué crees que ocurrió esto? (Luego de su respuesta) La forma en que diste las instrucciones me parece muy diferente a cómo lo planteaste en la planificación ¿Qué piensas tú?

Por su parte, decidí realizar preguntas que apelaran directamente a su biografía en la medida que establecimos una mayor confianza. Con algunos, las primeras indagaciones en la biografía escolar y familiar se realizaron a partir de la segunda entrevista y con otros a partir de la tercera. Tales indagaciones implicaban relacionar reflexiones acerca de la acción didáctica recién desarrollada con reflexiones anteriores, ya sea porque tales



reflexiones implicaban contradicciones, distonias, recurrencias, confusiones, u otros. En tales casos, las preguntas las focalizaba en profundizar la reflexión hacia otras experiencias que el practicante pudiera identificar como similares o bien preguntado directamente por su experiencia escolar o universitaria. En el plano analítico, las preguntas de explicitación tenían como objetivo el análisis de las acciones específicas de la clase, mientras que las preguntas biográficas a la *reflexión del sistema de la acción o habitus* (Perrenoud, 2004) a partir de la experiencia vivida. No obstante, a partir de la tercera entrevista, donde se mezcla la reflexión de la acción específica con reflexiones sobre acciones anteriores, ambos tipos de preguntas las formulo de acuerdo al curso de la conversación.

Es importante señalar que el relato de los participantes en relación a la vivencia del proceso de práctica, que se va generando a partir de la entrevistas, tienen un fuerte componente afectivo, de modo que la explicitación de las decisiones pedagógicas y acción didáctica, no desemboca en una hiperracionalización de la práctica, sino que las preguntas de explicitación permiten ahondar en los sentimientos, miedos, experiencias previas, marcas biográficas que subyacen a la acción didáctica. Como señala Portas y Yedaide (2014, p. 183.), “las narrativas, en este concierto, son los medios de inteligibilidad de las experiencias, siempre particulares y colectivas a la vez, las vías de acceso a los conocimientos que nos conforman” De allí, que emergen datos situados en su contexto histórico, que permiten comprender la acciones de los practicantes en la red global de sentido, por tanto, no solo su vida particular es lo que interesa sino los procesos de producción social, político, educativo que anclan la experiencia y las lógicas de actuación.

La última entrevista, realizada entre quince días a un mes después del término de la práctica, tenía como finalidad la reflexión del proceso global y la reconstrucción de la trama de sus acciones. La trama es definida por Ricoeur (2006, p.10) como “síntesis temporal de lo heterogéneo”. Por tanto, implica reconstruir la acción didáctica como un todo, reconfigurándola narrativamente más allá de la temporalidad recientemente vivida — tres meses y medio de práctica— hacia su entramado en el transcurso una vida, que a su vez, se circunscribe en una cierta historia social y colectiva (historicidad de la trama). En esta instancia, los participantes van articulando una historia, donde la acción didáctica desplegada en la práctica, cobra sentido en la red de su biografía escolar y del entramado sociohistórico en que se despliega. Para Ricoeur (2006):

la trama tiene la virtud de obtener *una* historia a partir de sucesos diversos o, si se prefiere, de transformar los múltiples sucesos en una historia [...] Pero además, la trama constituye una síntesis [...] [puesto] que organiza y une componentes tan heterogéneos como las

circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que las sufren pasivamente, los encuentros casuales o deseados, las interacciones que sitúan a los actores en relaciones que van del conflicto a la colaboración, los medios más o menos ajustados a los fines y, finalmente, los resultados no queridos. (pp. 10-11).

Es importante señalar que en esta entrevista los practicantes terminan de urdir ciertas comprensiones y perciben sus acciones no como desempeños aislados sino como relato (ver extracto de entrevista caso 3). Por su parte, como dichas acciones están “articuladas en signos, reglas, normas; es decir, la acción se encuentra siempre *mediatizada simbólicamente*” (Ricoeur, 2006, p.18), es posible la interpretación a partir de su naturaleza sociohistórica. Ocurre además, que en el intento porque otro comprenda la propia historia, se inician procesos de reflexión y toma de conciencia, que a veces no suceden o resisten, cuando el objetivo de dicha toma de conciencia es la producción de cambios en la acción que son evaluados con criterios externos (rúbricas, estándares de desempeño, pautas con indicadores de logros, etc.). En esos casos, la reflexión y la recuperación de la biografía se instrumentalizan y devienen en inspección y examinación.

Extracto de entrevista final. Caso 3

P. [...] Conversando en las entrevistas [...] me di cuenta que muchos de los problemas que tengo al enfrentarme al curso o al plantear mis ideas, pasan por ese miedo que me quedó del colegio, y no ha pasado... porque siempre lo guardé, y nunca sentí que influiría en mi desempeño como profesor.

E. ¿Y qué es lo que específicamente hizo que te dieras cuenta?

P: Cuando pensé en presentar mi máscara, después de una de las conversaciones que tuvimos. Entonces, empecé a darle vuelta a mis miedos, y de repente hice el nexo [...] Me di cuenta de los personajes del curso que me recordaban lo que me pasó en el colegio [...]

E: Me llamó siempre la atención que llamaras a los alumnos “personajes”.

P: No lo había pensado /silencio/ [...] Es por este miedo /silencio/. En el colegio siempre intenté estar solo, no hacerme notar y ahora caigo en lo mismo... apartando al curso...

E: Pero, ¿Cómo se llaman esos “personajes”?

P: Damián y Julián. Ellos son los dos personajes [...]

E: ¿Y qué tienen ellos?

P: Se parecen en actitud a quienes me hacían bullying en la escuela [porque era el niño ejemplo] [...] De hecho, admiraba que para ellos valiese mucho más salir a acompañar a un compañero fuera de clases, que estar en la clase... esos dos personajes...

E: Te acuerdas que desde la primera clase empezaste a hablar del concepto de personaje. Yo te pregunté bastante por qué personaje, por qué una máscara.

P: Recién ahora me empiezo a dar cuenta.

E: ¿Y cuál ha sido tu personaje?

P. Me construí como un personaje correcto.

E: ¿Correcto para quién?

P: Para el resto... para mis papás, para mis profesores, para mi hermano.

E: ¿Y tú como no personaje, coincide con el personaje?

P: No, para nada. Yo creo que yo como persona querría ser lo contrario al personaje.

E: ¿Y tú como profesor va a ser personaje o persona?

P: Quiero ser persona [...]

E: ¿Y cómo crees que ser profesor de artes te podría ayudar?

P: [...] Al entrar a estudiar Arte, tal vez inconscientemente, buscaba ser libre... ser persona... Yo creo que los miedos y los problemas que tuve en la práctica fueron porque nunca mostré la parte del José-Artes. La única alusión que hice fue al hacer mi máscara y mostrarla, en todo lo demás era José máscara [personaje]



escolar]

E: ¿Y dónde crees que está la clave de dejar de mirar a los chicos y a ti como personajes?

P: Me di cuenta que al presentarme más humano, desde las Artes, que como profesor, ellos también se abrieron un poco más como humanos.

E: ¿Qué has reflexionado? [...]

P: Me sirvió mucho reflexionar cuando me preguntaba sobre qué hice en la clase, y por qué lo hice de este modo y no de otro, qué significa esto otro, ahora me doy cuenta que soy el personaje siempre... Mi práctica no hubiera sido lo mismo sin estos instantes de reflexión, porque si bien hay reflexiones durante la práctica, no es lo mismo, no cavas dentro de ti para buscar respuestas... Ahí debería estar el foco. Eso falta en el portafolio de práctica... Para mí ha sido súper enriquecedor este trabajo, porque si bien no es evaluado ni nada, me ha dado esperanza... Nunca lo había sentido así, siempre me ganó el miedo, pero nunca sentí que podía ser un gran partícipe en este proceso de ser profesor.

Discusión y Alcances

La reflexión que los participantes van desarrollando —al ser interpelados a explicitar narrativamente su acción didáctica a un otro que la ha presenciado— se caracteriza por su creciente profundidad y autenticidad. Al respecto, los participantes hacen mucho hincapié a que el proceso de reflexión no está mediatizado por la evaluación/calificación, por lo que no se sienten presionados a que su reflexión deba cumplir con ciertos indicadores o criterios preestablecidos en pos de aprobar el creditaje de la práctica. Muy por el contrario, los participantes perciben que la comprensión de sus vivencias e historias por parte del investigador, puede constituir un aporte para la comprensión y transformación de los procesos de formación docente. Este punto es importante de someter a reflexión, pues visibiliza que las herramientas utilizadas en el proceso de reflexión de la práctica están sujetas a una red de relaciones más amplias, donde los procesos de evaluación, por ejemplo, tienen un papel relevante, tanto por las marcas que han dejado en la subjetividad de los actores (practicantes, investigadores, formador de formadores), como por las relaciones de poder implicadas en los sistemas de aprobación de la práctica o residencia.

La evaluación entendida como medición del logro de ciertos indicadores o aprendizajes esperados se constituye en un obstáculo en los procesos de reflexión, sobre todo cuando el paradigma dominante sitúa la responsabilidad de la mala educación en los docentes *que no hacen lo que deberían hacer*, o bien, desde perspectivas más críticas se deja entrever que la transformación educativa no ocurre porque los profesores (más jóvenes) no son capaces *de cambiar lo que deberían cambiar*. El peso de ambas sentencias condena a los futuros docentes a sentirse constantemente evaluados y exigidos a responder exitosamente las exigencias del medio social, escolar y universitario. No olvidemos que en la cartografía de los programas de formación en Chile, la práctica y los talleres asociados, al igual que cualquier otra asignatura, deben consignar calificaciones numéricas del 1 al 7 (incluso con

decimales), en cantidades reglamentadas por las instituciones, las que se promedian para obtener la nota de aprobación final. En ese contexto, los procesos de reflexión de la práctica y las perspectivas narrativas y biográficas, sucumben ante el peso simbólico de la evaluación y su traducción a una cuantificación numérica, convirtiéndolas en meros *instrumentos de medición*, ante los cual los practicantes perciben que deben rendir satisfactoriamente.

En relación a lo anterior, es relevante considerar las distinciones entre percibirse como parte de un proceso de investigación, donde se puede aportar a otros con la propia experiencia y sentirse sujeto/objeto de evaluación, conminado a reflexionar sobre la práctica pedagógica para cambiarla en vistas de ciertos requerimientos externos. En este sentido, no se trata de trasladar los instrumentos de las investigaciones a la formación, sin tener en consideración la red global de sentido en que se desenvuelve una y otra. En el caso de este estudio, la entrevista de reflexión didáctica tuvo implicancias formativas para los participantes, precisamente porque ellos no se sentían presionados ni evaluados para que ello ocurriera. A su vez, la finalidad última de la entrevista excedía la comprensión de sí y la mejora de la propia acción didáctica, hacia el valor público de su experiencia. Pareciera entonces, que lo relevante no es la entrevista de reflexión didáctica como herramienta, sino la red global de sentido en que se inscribe, de modo que los participantes sienten que sus reflexiones tendrán una trascendencia que excede la intimidad de la conversación y su propia formación. Así, cuando se tiene conciencia que la experiencia pedagógica es para otros, y se experimenta como un acto público, recién se completa para sí. De lo contrario, nos quedamos atrapados en el espacio íntimo de lo individual, donde el principio y el fin de la formación de agota en *mi* reflexión, *mi* biografía, *mi* práctica, *mis* logros, *mi* transformación.

La pedagogía y la tarea docente reducida al plano de lo individual es un logro de la sociedad disciplinar que procura una “demarcación estricta de territorios, lo que permite observar y controlar a los sujetos, reparar en sus presencias y en sus ausencias; [...] siempre, ocupando una posición superior, de privilegio” (Skiliar, 2002, p. 89). De allí, que pueda comprenderse que en una educación altamente disciplinadora, como la chilena, los futuros docentes perciban que la evaluación como control los constriñe a una territorialidad individual, de la que no escapan los procesos de reflexión docente llevados a cabo en sus procesos de formación, que si bien pueden adoptar variadas modalidades, finalmente los examina individualmente y los encierra en el espacio privado de un aprendizaje que inicia y termina en sí mismos. Por tanto, una formación docente aprisionada por dispositivos individuales, y sojuzgada por el control evaluativo, impide practicar una pedagogía como acto político.

“(Re)establecer la/s espacialidad/es del otro no supone enumerar en listas interminables la composición de los nombres de la alteridad” (Skiliar, 2002, p. 90), sino tener conciencia



que la tarea pedagogía no se agota en el individuo particular, sino que trasciende el propio territorio hacia el encuentro con los otros. Concebir la propia formación docente más allá de la estrechez del espacio privado, constituye un acto político que nos circunscribe simbólicamente al interior de una comunidad, en la que nunca nada es para mí, menos aún la pedagogía, sino que siempre es para otros-sociales.

En este sentido, la relevancia de la entrevista de reflexión didáctica radica en que simbólicamente abre el espacio íntimo de la propia formación e instala allí al otro-social, es decir vuelve público lo que estaba conminado al espacio privado. En este acto, se reconfiguran las relaciones saber/poder y el margen de lo posible: el practicante tiene conciencia que su saber/experiencia/biografía puede llegar a tener poder (influjo) para comprender y/o alterar la trama de formación. Cuestión que no ocurre cuando los programas de pedagogía reducen la formación al espacio individual, donde los procesos de reflexión de la práctica se instrumentalizan en vistas del control y medición de aprendizajes esperados y por tanto, constituyen dispositivos formativos que *producen* un cierto tipo de sujetos.

España, Foresi y Sanjurjo, (2014), siguiendo a Souto, definen un dispositivo de formación como “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción” (p. 51), en tal sentido, es posible considerar la entrevista de reflexión didáctica en sus potencialidades como dispositivo formativo, en la medida que se inscribe en un espacio simbólico determinado (lo público), instrumenta una concepción de la pedagogía (como acto político), sirve de engranaje para pensar y reflexionar la práctica (más allá de los aprendizajes privados), tiene un alto grado de flexibilidad, de modo de permitir su contextualización y potencia nuevas alternativas de acción en la formación docente. En tanto dispositivo, la entrevista de reflexión didáctica comprende una red de relaciones que involucra nuevas enunciaciones visibles e invisibles (reglamentos de evaluación y de acompañamiento del proceso de práctica), concepciones filosóficas, pedagógicas, políticas de los procesos formativos, tiempos y espacios asignados, entre otros. Por tanto, su emergencia e instalación depende de situaciones sociohistóricas que permiten ciertas condiciones de realización. Condiciones, que en el caso de Chile, se están conjugando a partir de los nuevos escenarios sociales que nos han llevado a pensar la formación desde otros referentes.

Una de las potencialidades del concepto de *dispositivo de formación* es que no solo nos limita a develar la *maquinaria* instalada, sino que se transforma en fuente creadora. Tal y como se han construido dispositivos que oprimen la subjetividad, podemos construir

contextualizadamente otros que la liberen. En este sentido, un dispositivo de formación liberador tendría que implicar una nueva red de relaciones, y por tanto no podría inscribirse en la misma cartografía y tributar a las mismas formaciones discursivas que intenta romper. En este sentido, la entrevista de reflexión didáctica, ofrece una gama de posibilidades que exceden los procesos de investigación, y puede constituirse en un dispositivo de formación que articule nuevas concepciones, formas, espacios y tiempos, visibilizando otras formas de decir, hacer y pensar.

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11.

_____ (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129.

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1).

Coronado, E., y Estupiñan, M. (2012). Imaginarios sociales sobre el desempeño del docente universitario. *Diversitas*, 8(1), 73-84.

Champlain, Y. (2014). La entrevista de explicitación como metodología de investigación transdisciplinaria. *Visión Docente Con-Ciencia* 13(74), 7-14.

España, A.; Foresi, M.A, y Sanjurjo, L. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media*. Rosario: Homo Sapiens.

Gervais, C., y Correa, E. (2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 9(15), 141-167.

Guber, R. (1991). *El salvaje Metropolitano*. Legasa: Buenos Aires.

Larrosa, J., Arnaus, R., y Ferrer, V. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades. *Estudios Pedagógicos*. 30, 75–91.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* España: Graó.



Porta, L., y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193.

Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA. Papeles de Filosofía*. 25(2), 9-22

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Skiliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.