

Las representaciones en la reflexión de la práctica de las estudiantes del profesorado de educación inicial en el IES N°7

The representations in the reflection of the practice of the students of
the kindergarten education in the IES N°7

As representações na reflexão da prática dos estudantes do
professorado de educação inicial no IES N°7

Alejandra Laura García¹

Angélica Silvana Delgado²

Juan David Ávila³

Norma Isabel Leone⁴

Silvana Lorena Freyre⁵

¹ alegarciacavanagh@hotmail.com. Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

² delgadosilvana@hotmail.com. Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

³ juandavidagatielloavila@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

⁴ normaisabeleone@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

⁵ silvanafreyre@gmail.com Instituto de Educación Superior N° 7, Venado Tuerto, Santa Fe. Argentina.

Resumen

El propósito de esta comunicación es presentar los aportes de un estudio empírico enmarcado en una convocatoria del INFD, sobre el Profesorado de Nivel Inicial. La misma analiza a estudiantes del Taller de Práctica IV de Residencia, en la manera que han construido representaciones en su trayectoria de formación, sobre la instancia de reflexión, en asociación al entendimiento de la relación entre teoría y práctica, desde concepciones de la racionalidad técnica. Y la forma en que estas se evidencian, obstaculiza el proceso de metacognición necesario para reflexionar sobre la práctica docente en ese espacio. Pero también, cómo, desde la intervención de las docentes, a partir de la producción de aprendizajes desde la racionalidad reflexiva, se afectan y deconstruyen las RS, permitiendo su interrogación, reelaboración, y cambios en el grupo. Abordamos la investigación, dentro de una línea teórica hermenéutica reflexiva, y desde los aportes del enfoque cualitativo y cuantitativo. A partir de observaciones, entrevistas estructuradas y encuestas a estudiantes del taller de Residencia del Profesorado de nivel Inicial.

Palabras Clave: taller, reflexión, representaciones sociales, práctica docente, formación docente

Abstract

The purpose of this communication is to present the contributions of an empirical study framed in an announcement of the INFD, about the education of the kindergarten teacher. It analyzes students of the "Residence Workshop of Practice IV", the way in which they have constructed representations in their trajectory of education, about their instance of reflection, in association to the understanding of the relationship between theory and practice. But also how, from the teacher's interventions, taking into account the production of learning from reflective rationality, the SRs are affected and deconstructed, allowing its interrogation, re-elaboration, and changes in the group. We made the research within a reflexive hermeneutical perspective, and the contributions of qualitative and quantitative methods: observations, structured interviews, and surveys to students of the "Residence Workshop of Practice IV".

Key words: workshop, reflection, social representations, teaching practice, teacher education

Resumo

O propósito desta comunicação é apresentar os aportes de um estudo empírico enquadrado em uma convocatória do INFD, sobre o Professorado de Educação Inicial. A mesma analisa os estudantes da oficina de Prática IV de Residência, na maneira como construíram representações em sua trajetória de formação, sobre a instância de reflexão, associada à compreensão da relação entre teoria e prática, desde concepções de racionalidade técnica. E a forma em que estas se evidenciam, dificulta o processo de metacognição necessário para refletir sobre a prática docente nesse espaço. Mas também, a partir da intervenção das professoras, desde a produção de aprendizagem com a racionalidade reflexiva, as RS são afetadas e desconstruídas, permitindo sua interrogação, reformulação, e mudanças no grupo. Realizamos a pesquisa dentro de uma linha teórica hermenêutica reflexiva, e com os aportes do enfoque qualitativo e quantitativo: observações, entrevistas estruturadas e enquetes com estudantes da oficina de Residência do Professorado de Educação Inicial.

Palavras-chave: oficina, reflexão, representações sociais, prática educadora, formação educadora

Introducción

El presente trabajo tiene como objeto de estudio, las representaciones que han construido las estudiantes en su trayectoria de formación sobre la reflexión, y cómo estas se evidencian en el Taller de Práctica IV de Residencia, en el Profesorado de Educación Inicial del XXX. Se trata de un estudio de caso sobre la cohorte de alumnas que comenzaron a cursar en el año 2012 y cursaron la Residencia en el 2015.

Con respecto al espacio donde se genera nuestra investigación, el Taller de práctica IV asociado a la Residencia, se espera desde los diseños curriculares vigentes de la Provincia de Santa Fe⁶, que los/as estudiantes asuman la complejidad de las prácticas, desde la reflexión, el análisis y la metacognición

⁶ Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación (2009). Resol. ministerial nº 529. Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Primaria.

como dispositivo de comprensión de su proceso de formación profesionalizante. Así como generar y desarrollar en relación con las prácticas propuestas intensivas de intervención. También se propone a este taller como un dispositivo de formación que tiene como intención abordar las tensiones propias entre la teoría y la práctica, a partir de instancias de reflexión y de acción.

Se analizan las problemáticas que se daban al interior del taller, en relación con las dificultades que se suscitaban en las instancias de reflexión sobre la propia práctica de las futuras docentes. Al respecto, en ese sentido, las docentes de la cátedra percibían que la reflexión era vivida por las estudiantes como un problema del espacio, y al mismo tiempo como algo no valorado. Esa inquietud nos llevó a la lectura de bibliografía sobre el tema, pero también a una exploración preliminar del grupo de las estudiantes a través de observaciones. De allí que cuando tuvimos que reformular el problema, luego de haber pasado por varios momentos e instancias de reelaboración, nos focalizamos en los obstáculos que operaban en el ejercicio de las reflexiones sobre su práctica en las futuras docentes. Consideramos que los mismos podrían estar vinculados a representaciones que las estudiantes habían construido y tienen sobre la reflexión, anudadas a concepciones sobre la teoría y la práctica y el espacio de taller. Nos planteamos: ¿Qué características asume la instancia reflexiva por parte de las estudiantes? ¿Qué representaciones se ponen en juego al momento de reflexionar? Una posible respuesta a ello es, que las representaciones sobre la instancia de reflexión en las estudiantes en el espacio del Taller de Práctica IV, están relacionadas con una manera de reflexionar subjetiva. Donde se pone en juego lo emocional antes que lo epistemológico, ligado a una práctica que visualiza la tarea docente como el hacer inmediato del aula, escindida de la teoría y del conocimiento en la acción.

Algunos de los objetivos que nos propusimos con este trabajo fueron: indagar cómo reflexionan las estudiantes en el espacio de taller IV; identificar esos momentos; reconocer los dispositivos y recursos utilizados para expresar esas reflexiones; indagar sobre la valoración de la práctica docente. Investigar sobre las representaciones que se ponen en juego en las instancias de reflexión, y analizar las concepciones sobre la teoría y la práctica que las enmarcan. Y al mismo tiempo, reconocer el sentido del taller de Residencia como espacio de encuentro y reflexión.

En este trabajo han sido centrales los aportes de la propuesta práctico reflexiva de Schön (1998), que encuentra sus orígenes en dos autores que marcaron históricamente la misma: Dewey y Freire desde sus trabajos sobre la experiencia y la praxis. Y de las Representaciones Sociales (RS en adelante), de Moscovici (1979), quien modernizó e introdujo en la psicología social, las representaciones colectivas que produjo Durkheim como centro de su teoría Sociológica. Aunque serán los trabajos de su alumna y colaboradora Denise Jodelet (1986), por su mayor circulación en Latinoamérica, a los que tuvimos más acceso.

Nuestra investigación pretendió ser de carácter exploratorio, la orientamos desde la tradición interpretativa de la investigación social, incluida dentro del paradigma comprensivo/interpretativo. Los métodos y las técnicas que implementamos son observaciones, registros orales y visuales, entrevistas estructuradas y encuestas. Dicha sistematización se desarrolló de manera cuantitativa y cualitativa para así articular los resultados con las concepciones teóricas, y los supuestos básicos, a fin de arribar a consideraciones significativas sobre las problemáticas abordadas en esta investigación.

Las representaciones sobre la instancia de reflexión al influjo de las experiencias problemáticas y las tradiciones docentes

Las RS sirven a los individuos y a los grupos para la acción, como acto de apropiación de una realidad exterior que les resulta compleja de asimilar o manejar (Jodelet, 1989a, citado en Albundiz, 2007). Se trata de un acto de pensamiento por el cual un sujeto se relaciona con un objeto, que puede ser una cosa, una idea, una teoría. En nuestro trabajo, esa relación es con 'la reflexión' en tanto eje central dentro del proceso de la práctica profesional que se desarrolla durante el taller de Práctica IV. La reflexión, entendida desde la propuesta de Schön (1998), como una habilidad práctico-reflexiva en tanto permite construir y reconstruir desde la práctica y desde la acción, fuertemente vinculada a la profesionalidad docente. Es en relación con ello que nos preguntamos en esta investigación sobre las representaciones que tienen las estudiantes de la reflexión y el momento de reflexionar, teniendo en cuenta, en especial, la configuración del saber pedagógico del que disponen, producto de sus trayectorias reales (Terigi, 2008). Sobre ellas y el tema que nos convoca pronuncian las estudiantes en forma mayoritaria en las encuestas⁷, que durante la escuela secundaria nunca habían reflexionado en el hacer educativo. Ese es un punto muy importante ya que, en el marco del diseño curricular Jurisdiccional de la carrera del Profesorado de Educación Inicial del año 2009, la formación docente es entendida como praxis (Freire 1986) y experiencia (Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2009). La reflexión forma parte intersticial del campo de la formación en la práctica profesional, desde los espacios de talleres (4) que lo conforman en forma articulada desde 1° a 4° año. La propuesta es que, desde estos formatos, se formen docentes reflexivos, que puedan darse cuenta y

⁷ Las encuestas a las alumnas fueron auto administradas y respondidas *on line*, en noviembre de 2015. Sobre un total de 16 respondieron 11 estudiantes. En las mismas buscamos saber: Cómo y en qué instancias reflexionan sobre su práctica, de qué recursos se valen y qué sentidos le atribuyen a la misma.

dar cuenta de los fundamentos de sus propias acciones, de las creencias y valores que las atraviesan. Que puedan socializar su trabajo, desde los dispositivos de formación habilitados por los formadores, con el objetivo de posibilitar la revisión crítica de los modelos internalizados acríticamente.

La innovadora propuesta del diseño, -que implica una reforma paradigmática (Morin 2002, citado en Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación, 2009)-, del cual el grupo investigado es la cuarta cohorte, conlleva algunas dificultades. A pesar del lugar estelar que tienen los talleres en el mismo, su distribución a lo largo de los años de cursado de la carrera es muy irregular. Con una carga significativa en el primer año, donde se concentran el 70 % de las unidades curriculares con dicho formato taller, -desde los campos de la Formación General, (1), desde la formación específica (5) y desde la práctica profesional (1). En el segundo año, la misma desciende a un 20 %, -con (2) talleres, (1) en la formación general y (1) desde la práctica-. En tercer año, vuelve a ascender al 28 %, -con (3) talleres, (1) en la Formación de la práctica profesional y (2) en el campo específico-. Finalmente, en 4° año, queda solo como espacio instituido de taller el de Práctica IV, más allá que los Ateneos se expresan en muchos casos desde ese dispositivo (taller).

En los talleres hay que reflexionar...

Frente a un requerimiento que se reitera en los distintos espacios de taller del primer año y una habilidad que no venían desarrollando desde sus diversas trayectorias en la escuela secundaria, -tanto de gestión pública como privada-, el compartir la falta de prácticas reflexivas en el hacer educativo posiblemente anudó y conformó a estas alumnas como miembros de un grupo que tenían recorridos escolares en común, más allá de la cohorte que, como estudiantes de la carrera de Inicial conformaban. Esa pertenencia influirá en los procesos de pensamiento que a futuro generarán, frente a una demanda a la que no pueden responder. Que, entendemos desde el relato de las estudiantes desde estos espacios, dan por sentado que lo saben hacer,

‘que deben reflexionar y que saben de qué se trata’, lo que supone pensar en la vigencia dentro del ámbito escolar de concepciones que toman a la reflexión como innata y no aprendida. Ello puede relacionarse a la vez con representaciones de las propias docentes, como con falencias que ponen en evidencia una insuficiente capacitación de estas por parte del Estado para asumir reformas paradigmáticas en ese terreno, que terminan afectando la formación de las estudiantes. En ese contexto es que pensamos que se produce el proceso de objetivación o construcción selectiva (Jodelet, 1989a, citado en Albuniz, 2007) de la representación sobre la reflexión, dándole formato a aquello que les era extraño. Como se trata de una habilidad nueva que desconocen y no manejan, las estudiantes, antes de profundizar en su definición desde los discursos o racionalidades sobre la reflexión, construyen selectivamente ese concepto y su significado (Jodelet, 1984; 1989a, citado en Albuniz, 2007), desde sus valores y creencias. Señalamos este momento como el de construcción de la representación, producto de las interacciones en el contexto áulico de las alumnas y las docentes de los trayectos de práctica y otros talleres. En principio, distorsionando la información disponible sobre esta habilidad y apelando a lo que les es familiar. En lugar de asumir la reflexión como la capacidad de aprehender de la experiencia de modo problematizador, lo terminan asociando a problemas de la práctica, que irrumpen su planificación.

También pensamos que tuvo influencia en la construcción de las representaciones de las estudiantes, creencias arraigadas sobre la profesión docente. En las entrevistas se revela que, de las 16 estudiantes entrevistadas, solo dos nombraron características deseables para un docente el ser reflexivo y crítico como se esperaba desde el diseño. En el puesto más alto de coincidencias sobre las especificidades que debe tener el mismo, encontramos el ser innovador y creativo, aunque esto parece referir, antes que una enseñanza vinculada a habilidades como la fluidez, la originalidad, la flexibilidad e iniciativa, Guilford (1977), a un don innato. El lugar siguiente

fueron: el tener amor para dar, la vocación de servicio, el ser responsable y respetuosos. Características que no refieren a docentes con capacidades para la creatividad e innovación como lo concibe Litwin (2008), sino a la tradición normalizadora del buen maestro Davini (2001), que lleva a cabo su función desde la entrega personal y amorosa, y desde un papel socializador e inculcador de formas de comportamiento. El hecho de encontrar en el presente, y en alumnas avanzadas de la carrera, configuraciones que remiten a escenarios escolares del pasado, mezclados con otros que responden a las nuevas realidades educativas, nos revelan cómo estas sobreviven en las clases, las prácticas y las percepciones. Las mismas funcionan como obstáculos epistemológicos Bachellard (1988), y como marco de referencia pre-existente en el que se inserta la representación, por el no lugar que tiene en ella la reflexión. Las RS se construyen aquí desde un sistema de ideas ya conocido, lo que se reconoce como adaptación Albundiz (2007), desde una imagen que tiene significación para las estudiantes y está vinculada con el objeto de la representación. Se trata de una esquematización estructurante (Jodelet, 1984; 1989a, citado en Albundiz, 2007), que da lugar a la simplificación del fenómeno representado, en donde la reflexión se asocia a lo emotivo, lo vivencial y el sentir que viven en su vida cotidiana, que en este caso tiene que ver con el espacio de la práctica. Responde a la esquematización estructurante: reflexión es catarsis de los problemas que surgen en el aula y en la praxis.

En los relatos de las alumnas en las entrevistas, estas dicen:

[...] *“hasta la Residencia la reflexión era; qué fue lo que pasó, cómo pasó y cómo lo sentimos.”* (O)

[...] *“emocional, lo que sentíamos”* (J)

[...] *“siempre aparecieron, pero como catarsis a raíz de vivencias de la práctica.”* (J).

A partir de la materialización en la abreacción o descargas colectivas de las estudiantes ante distintas cuestiones sobre situaciones de la práctica profesional, desatendiendo por otra parte la evaluación crítica (de las clases o prácticas), desde un enfoque que les permita visitar la teoría. Se fue dando, debido a la sinergia del grupo, la naturalización de esta representación (Jodelet, 1989, citado en Abundiz, 2007). La esquematización, reflexión = a catarsis se fue consolidando por parte de las alumnas como un instrumento (mediador) de comunicación, entre ellas y las demandas por parte de las docentes sobre la misma. Desde connotaciones negativas y positivas; ya sea caracterizando al taller y a las reflexiones = catarsis como ‘una pérdida de tiempo’, o positivamente como ‘posibilidad de expresión de las emociones de sus integrantes’.

El Taller de Práctica IV y la ‘reflexión en la acción’

Durante el cursado del Taller de Práctica IV de la Residencia, en el año 2015, se interpeló a este grupo de estudiantes desde una propuesta de formación docente, acorde con el diseño, que pretende vincular dialécticamente la teoría y la práctica, desde la ‘reflexión en la acción’.

Al respecto, en las entrevistas, las alumnas coinciden en que la reflexión:

[...] “no había aparecido antes de la forma en que la vimos en 4” (M)

Por lo que en comparación declaran:

[...] “la reflexión aparecía, pero era más emocional, no nos decían muy bien cómo era, yo ponía una reflexión de cinco renglones de lo que sentía durante las prácticas y creía que reflexionaba.” (O)

[...] “Nunca decir, ay lo podría haber hecho de tal manera...” “De la manera que hoy las vemos antes no existía y si existía no éramos conscientes.” (J).

Con respecto al Taller de Práctica IV, las estudiantes, desde un decir explícito, coinciden en que en el proceso de formación de dicho espacio se da la implementación de la reflexión desde la propuesta que evaluamos como “práctico reflexivo” Schön (1998). Dirán al respecto:

[...] “te enseñan a reflexionar.” (N).

Sin embargo, más allá que la reflexión es un resultado deseado por los formadores, y que en las encuestas las alumnas aseveran reflexionar sobre la propia práctica en el Taller de Práctica IV en abrumadora mayoría -de 16 estudiantes, 9 dijeron que lo hacían, 2 solo a veces y el resto no contestó- en las entrevistas se trasunta que no todas logran entender de qué se trata. Así como algunas estudiantes expresan estar aprendiendo a reflexionar más profundo, no desde el sentimiento sino desde lo profesional, o que empezaron a reflexionar a partir de la teoría, en su mayoría reconocen estar en una dificultad:

[...] “hablamos mucho de la reflexión este año, pero tanto yo como mis otras compañeras nos sentimos en un problema, porque por ahí no sabemos cómo tenemos que reflexionar, desde dónde, y hasta ahora creo que seguimos con dudas, (aunque aclara). Un poco progresamos.” (O).

La contradicción sobre ello se observa cuando se cruzan las encuestas con las entrevistas. Por ejemplo, cuando observamos los dispositivos y recursos utilizados para expresar las reflexiones. La misma queda asociada a los escenarios educativos de la modernidad (Najmanovich, 2009), en lo que refiere a las dimensiones espaciales, epistemológicas y comunicativas. En

especial, si tenemos en cuenta que el formato y el dispositivo taller habilitan la reflexión desde la construcción dialógica entre lo grupal e individual, en las encuestas casi la mitad de las alumnas señalaron reflexionar en forma individual, un grupo menor en forma grupal, y el resto no contestó. Estos guarismos se mantuvieron cuando se les preguntó sobre la forma en que expresaban la reflexión⁸, casi la mitad de las respuestas obtenidas formularon que preferían la modalidad escrita. Y que esta se producía a posteriori del acto educativo, como en los siguientes relatos:

[...] “en una clase en donde el grupo se había dispersado, yo tenía el conflicto entre seguir y parar y a su vez me estaban observando, entonces seguí y después la profesora me permitió hacer una auto reflexión de lo que yo hubiese hecho ya en frío, y cuando se va la profesora te quedas pensando, yo hubiera hecho esto, o lo otro, pero en ese momento no se me ocurrió.” (J)

[...] “yo antes no me hacía preguntas, como por ejemplo qué me faltó dar, si los nenes habrán aprendido, si estuvo bien como lo hice, yo creo que es algo que aprendí.” (M).

Resultado de ello, registramos una reflexión escindida de lo colectivo y grupal cuando se hace individualmente, asociada al registro escrito, antes que a la verbalidad, y a posteriori de la práctica educativa.

Cuando indagamos sobre las características que asume la instancia reflexiva por parte de las estudiantes, encontramos que, a pesar de ser reconocida, se muestra desde el discurso, objetivada, cosificada como si tuviera entidad y

⁸ Las opciones fueron, verbalmente, registrando, grabando, filmando y con otros lenguajes.

no como una habilidad aprendida y puesta en práctica por las estudiantes para mejorar las experiencias de enseñanza que surgen en la Residencia:

[...] “la reflexión, la pregunta, sí aparecen, pero yo me di cuenta recién en estas últimas prácticas, que aparecían.” (J)

[...] “ahora apareció, no había aparecido nunca”, “sí aparecen” (N)

(...) “Sí, siempre aparecieron, obviamente que acá en el Taller de Práctica IV está la reflexión propiamente dicha.” (M).

Se reconocen también como impuestas y fuertemente relacionadas a un proceso de ayuda externa desde las profesoras de la práctica y co-formadoras, aunque curiosamente la pregunta sobre ello no fue respondida en las encuestas -sobre si el proceso de reflexión fue impulsado o se generó de manera autónoma-.

En ese punto es importante destacar que las estudiantes reconocen mayoritariamente que incorporar la reflexión en su formación, las vincula y les permite mejorar la práctica, aunque no hubo elecciones de opciones que vinculen a esta con el pensamiento crítico, o con cambios en la misma.

En síntesis, aunque desde el decir de las producciones discursivas realizadas en las entrevistas y posiblemente también desde sus prácticas, -aunque no podemos documentar su impacto desde esta investigación-, reconocen un desplazamiento desde lo emocional a lo pedagógico, se observan muy pocas alumnas dimensionando y relacionando la reflexión con el bagaje teórico. Las hipótesis al respecto serán desarrolladas en el capítulo siguiente.

Las concepciones de la teoría y la práctica y su vinculación con la reflexión

Lo relatado anteriormente nos invita a pensar qué lugar ocupa la teoría en la formación docente inicial, entendiendo que conviven distintas maneras de comprender la vinculación entre la teoría y la práctica. Generan así, representaciones sociales sobre la tarea docente en general y sobre nuestro tema en particular, la reflexión de la propia práctica en las futuras docentes del Profesorado en Educación Inicial. Como hemos señalado en el capítulo uno, estas relaciones, por su complejidad, no representan linealidad. En el decir, de las futuras profesoras es posible identificar maneras propias de entender dicha relación, pero también contradicciones que atraviesan sus discursos y prácticas. Estas tensiones se perciben claramente cuando se cruzan las encuestas con las entrevistas, en tanto estas últimas posibilitan al investigador interpretar en su argumentación aspectos del discurso que en las primeras resultan vedados. Un ejemplo de ello es la pregunta realizada en la encuesta, sobre el momento de la práctica en que las estudiantes realizan la reflexión. Al respecto se les daba a elegir entre varias opciones estructuradas que iban, desde la instancia de planificación, durante la práctica, después de la práctica y en el Taller de Práctica IV. En las elecciones de respuestas que hicieron las estudiantes, la mayoría consideraron que reflexionaban en todas las instancias y solo una minoría, después de la práctica. Sin embargo, desde el discurso y fundamentación de las entrevistas, se contradecía ese decir explícito. Casi la totalidad de las respuestas de las futuras docentes consideraron a la formación teórica como un momento a priori de la práctica, desde una afirmación apriorística que solo se fundamenta en abstractas consideraciones previas, y que no se apoya en la experiencia y en la práctica mediante un proceso de resignificación, que permita la retroalimentación con marcos teóricos. Nos encontramos con expresiones tales como:

[...] “yo me estudiaba todo, todo, resulta que cuando voy a la práctica de este año, pareciera que me dieron una cachetada, digo ¡Dios mío! acá me mintieron durante estos cuatro años, el libro me dice una cosa, la práctica es otra, la realidad es otra hoy en día.” (N)

[...] “Hay relación... porque la teoría y la práctica van juntas... pero creo que... actualmente la sociedad vive muy acelerada, marca muchos cambios, hay muchos cambios, entonces es como que la teoría ayuda, nos guía, pero no sé si es tal cual dice la teoría a lo que se refleja en la práctica” (O).

Leemos así que, en las representaciones de las estudiantes, las prácticas ‘debían’ ser un modo de comprobar lo que habían estudiado.

Podemos advertir cómo, desde el discurso de las futuras docentes, la formación teórica se considera incapaz de generar significados para la práctica, en tanto se piensa a la teoría como guía de acción para resolver problemas con los que ‘tropiezan’ en el hacer cotidiano. Poseen, podríamos decir, una concepción aplicacionista. Esperan que la teoría sea comprobada en la práctica. Los problemas de la práctica serían problemas técnicos, instrumentales, no hay razonamiento subjetivo o ideológico. En este sentido, una de las estudiantes expresa en la entrevista:

[...] “siempre esperamos que esa teoría se cumpla a través de la práctica y no siempre se da.” (N).

En estas concepciones sobre la teoría y la práctica están implícitos modelos que han marcado la formación docente de las estudiantes. Nos encontramos con una fuerte impronta en los modos de percibir las prácticas, desde una

conjunción de la tradición Normalizadora-Disciplinadora, la Académica y la Eficientista. Más allá de esta clasificación, la manera de entender la relación entre la teoría y la práctica en estas tres tendencias, es que, la primera es *a priori* a la segunda. Estas perspectivas trascienden el momento histórico que, como matriz de origen las acuñó, -sobreviven actualmente- orientando las acciones de las futuras docentes del Profesorado de Educación Inicial.

La teoría de lo dado....

Un aspecto que nos resultó significativo, fue la perspectiva de las estudiantes con respecto a su bagaje teórico, en tanto consideran teorías o marco teórico apropiables solo a lo que se había trabajado en el profesorado. Constantemente se hace referencia a lo 'dado en clase', a lo trabajado en las diferentes unidades curriculares:

[...] “entré a trabajar en un jardín maternal y tuve que volver a rever lo que dimos en maternal, que no fue mucho, fue un libro que lo tuvimos.” (M)

[...] “la teoría nos sirvió para implementar en la práctica la teoría ‘que se vio’, como los estadios de Piaget o matemática, por ejemplo.” (O).

Asimismo, la teoría es confundida con normas y reglamentos; en este sentido una de las alumnas plantea:

[...] “a mí me tocó una situación que entró una mamá desesperada porque le habían pasado por WhatsApp que supuestamente habían maltratado al niño y acá me habían preparado: ‘vos sos practicante, no podés responder a un padre’, entonces de ahí pude sacar desde la teoría, desde lo que había aprendido, la respuesta para ese

momento ‘yo soy practicante no puedo hablar con los padres’ (N).

Siguiendo la línea de lo expresado, encontramos convergencia de distintas influencias en su formación, ya que, como hemos señalado, es muy difícil hablar de linealidad en un tema tan complejo. En este sentido, algunos decires de las estudiantes intentan mostrar, junto a la concepción de la relación entre teoría y práctica desarrollada antes, una posibilidad de retroalimentación: Anijovich y Gonzalez (2015) una mediación entre ambas:

[...] “y que uno no puede salir a dar clases así de la nada, necesitas un fundamento, necesitas la pedagogía para poder saber cómo relacionarte con el otro, no cualquiera puede dar clases, es como, nosotros tenemos una intencionalidad pedagógica, una mamá puede enseñar a los chicos sí, pero no lo hace con la misma intencionalidad que nosotros.” (N)

[...] “y van de la mano, sin la teoría no podrías estar en las salas, como que es el alma de mi cuerpo, de lo que estoy queriendo ser. La teoría y la práctica son lo que yo soy en el aula.” (O)

[...] “van de la mano, por separado no funcionan.” (N).

La manera en que entienden la relación entre teoría y práctica las futuras docentes del nivel inicial, influye en la manera en que se entiende la reflexión sobre su propia práctica, es decir que, si la teoría es considerada como principio para aplicar en la práctica, la reflexión en la práctica no tendría lugar alguno, estaríamos ante una racionalidad técnica, que consiste en la aplicación de conocimiento privilegiado a los problemas de la práctica:

[...] *“cuando planificamos fundamentamos a través de la teoría y siempre esperamos que esa teoría se cumpla a través de la práctica.” (M)*

[...] *“teoría es lo que tenemos que dar, la práctica es la realidad.” (J).*

Esta relación entre teoría-práctica y reflexión que hemos observado en el discurso de las futuras docentes, opera como un obstáculo frente a la posibilidad de análisis de la práctica; niega la posibilidad de una praxis, demandada por los contextos educativos actuales.

Conclusiones

Las consideraciones al término de esta investigación van a referirse a dos momentos de esta. En una primera instancia, a las características que asume la instancia reflexiva desde el primer año, hasta que iniciaron el 4° año de la carrera y el Taller de Práctica IV de Residencia. En la segunda, en relación con los procesos generados, a partir de la intervención de las docentes del taller, desde una propuesta que habilita prácticas reflexivas a partir del trabajo con distintos dispositivos.

En principio, debido a la falta de prácticas reflexivas en el hacer educativo de las trayectorias reales de las estudiantes, y la demanda de esta habilidad por los profesores de los distintos trayectos de la formación, sin el aprendizaje explícito de herramientas y marcos conceptuales referenciales que las habilitarán, -no en todos los casos- generó una reflexión *sui generis* desde el sentido común. Resultado de ello, y producto de las interacciones de este grupo de alumnas y docentes, desde el primer año de cursado se construyeron representaciones que crearon la realidad, desde el saber natural de la reflexión en la acción. En la misma, la reflexión quedaba asociada a una instancia subjetiva y emocional, de hacer catarsis de los problemas que surgen en el aula y en la praxis. Un aspecto no menor, son las

condiciones que posibilitaron la circulación de las RS por los espacios de los talleres a lo largo de la carrera, en especial si tenemos en cuenta las distintas disciplinas que se expresaron en estos, y los numerosos docentes a su cargo. Ello podría estar relacionado a una multiplicidad de factores: la vigencia en los formadores de concepciones paradigmáticas que toman a la reflexión como una habilidad natural, la no exigencia por parte de otros de la misma, la espera de saberes previos en las estudiantes producto de sus trayectorias escolares teóricas antes que reales, la falta de capacitación a los profesores sobre las nuevas racionalidades epistemológicas de la reflexión práctica, - alternativas a la racionalidad positivista- para afrontar el cambio de diseño curricular del Profesorado de Nivel Inicial. Una interpretación deficiente de los diseños, y una escisión entre los talleres de práctica y los de otras disciplinas, subestimando los marcos teóricos, y priorizando el saber hacer. Para cerrar, debemos decir que estas representaciones transitaron sin problematizarse en la generalidad de los casos, hasta el Taller de Práctica IV de la Residencia.

El otro momento de nuestra investigación se refiere a cómo esas representaciones que han construido desde el primer año de la carrera como forma de apropiación de dicha habilidad, entran en contradicción con la lógica del Taller de Práctica de IV, donde la 'reflexión en la acción' tiene un lugar central desde los diseños y desde los formadores.

A pesar del punto de inflexión y deconstrucción que significó el mismo, desde el decir de las estudiantes y desde decisiones pedagógicas -por parte de las docentes-, siguieron operando obstáculos epistemológicos, (Bachelard, 1988), sobre la reflexión, en la acción para construir y reconstruir las prácticas de residencia. El cuestionamiento sobre la manera en que se venía realizando, y la capacitación sobre ello desde el taller, no significó la comprensión inmediata de la misma, desde la racionalidad reflexiva. En especial, porque de fondo operan concepciones aplicacionistas sobre la

teoría y práctica, desde los viejos paradigmas de la racionalidad técnica. Los decires de las estudiantes evidencian esas concepciones: si la teoría es considerada como principio para aplicar en la práctica, y la tarea docente como el hacer inmediato del aula, la reflexión en la práctica no tiene lugar alguno, lo que da por resultado la reproducción de prácticas acríticas, que dificultan los procesos de metacognición sobre las prácticas de Residencia.

Ahora bien, lo expuesto hasta ahora puede ser la resultante de por qué las futuras docentes no logran crear dispositivos funcionales a una práctica reflexiva, que permita, por un lado, confrontar teoría y práctica y, por el otro, socializar nuevas construcciones. Un punto más, para que las representaciones sigan afectando y obstaculizando las mismas, más allá de las contribuciones realizadas desde el espacio del Taller de Práctica IV. Sin embargo, pensamos en relación a la incidencia de la práctica pedagógica desplegada por las docentes, y observada desde nuestro trabajo, en algunas estudiantes, que estos obstáculos, no afectaban ya de forma hegemónica como antes del tránsito del taller de Residencia⁹, debido a que, como lo expresa Jodelet (1986), las RS no son un objeto estable o un sistema cerrado, sino una configuración absorbente y dinámica que puede evolucionar, recomponerse, transformarse y desaparecer, permitiendo su interrogación, reelaboración y cambios en el grupo. Pero también, a la práctica pedagógica y la forma de construir realidad y producir aprendizajes desde la racionalidad reflexiva, desplegada por las docentes en el mismo. En algunos casos, según expresaban las estudiantes en las entrevistas, generándoles incertidumbre y desconcierto; en otros, un desplazamiento desde lo emocional a lo pedagógico; y en muy pocas, una reflexión sobre los dilemas de la práctica desde una mirada profesionalizante, sostenida en marcos teóricos que permiten generar espacios de intervención en la acción, y valoración de la

⁹ Se aclara que las entrevistas a las estudiantes se realizaron a fines de octubre del año 2015, instancia académica donde ya habían transitado casi la totalidad del trayecto.

práctica docente. Y al mismo tiempo, reconociendo el sentido del taller de Residencia como espacio de encuentro, reflexión, y problematización de lo aprendido hasta el momento, desde lugares de certeza.

Referencias bibliográficas

- Abundiz, S. (2007). Elementos en la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. L. García Curiel. *Representaciones Sociales: Teoría e Investigaciones*. Editorial del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara de México.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4).
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2015). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Barroso, E. (2006). Aprendiendo a reflexionar sobre la práctica docente. En II Jornadas nacionales de Prácticas y Residencias en la formación de docentes. UNC. Córdoba.
- Blanchet, A. y Gotman, A. (1992). *La investigación y sus métodos: La Entrevista*. Nathan.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, M. (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Guilford, J. (1978). *Way beyond the IQ*. Creative Education Foundation.
- Gobierno de Santa Fe, Ministerio de Educación (2009). Resol ministerial nº 529. Diseño Curricular de la carrera Profesorado de Educación Primaria.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno del sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, (3) 5, 32-63 . www.culturays.org.mx/revista/num5/Jodelet.html.
- Jodelet, D. (1986). Las representaciones sociales: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici. (dir.). *Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós, <https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Morin, E. (2002). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Najmanovich, D. (2009). *Desamurallar la Educación: Hacia nuevos paisajes educativos*. <https://psicologiacultural.org/Pdfs/Cursos/CURSO%20ESTRATEGIAS%20CUALITATIVAS/DENISE%20NAJMANOVICH/Desamurallar%20la%20Educacion.pdf> .
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*, Paidós.
- Terigi, F. (2008). *Detrás está la gente*. OEA, Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar", Seminario Virtual de Formación, Clase 1.