

REFLEXIVIDAD EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

Hilda Ruby Vizcarra Rebolledo

rvizcarr@uc.cl

Facultad Educación.

Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen

El actual escenario de globalización neoliberal ha afectado la forma de relacionarnos, así como la forma de entender políticas y procesos educativos. Estas se manifiestan en privatizaciones y mecanismos de mercado que dejan en evidencia la priorización de valores como la eficiencia y responsabilidad individual de los sujetos.

En este contexto y entendiendo por una parte que no hay educación neutral, que todo proceso de construcción social, incluida la formación de profesores, está atravesado por valores socio-históricamente determinados; y por otra, que las representaciones de los profesores afectan sus decisiones pedagógicas, cabe preguntarse cómo transforman sus creencias o representaciones los profesores en formación para enfrentar nuevos desafíos socioculturales de los sujetos. El estudio de estas transformaciones en profesores en formación desde el análisis de la autolocalización contribuiría a reconocer los elementos puestos en movimiento en el proceso reflexivo de saberes pedagógicos.

En esta investigación, con enfoque cualitativo, se implementa una metodología que promueve la reflexividad en un curso de profesores en formación que es evaluado en grupos de discusión. Los resultados dan cuenta de la valoración de análisis de su autolocalización (o reflexividad) en la construcción de conocimiento profesional, pero fuertemente marcado por la demanda de eficiencia individual, interna como externa. Esta tensión genera procesos de incertidumbre en los sujetos, lo que dificulta profundizar en los propios marcos de creencias y privilegios, presentes en sus prácticas cotidianas.

Palabras clave: formación de profesores, reflexividad, transformación.

Summary

The current scenario of neoliberal globalization has affected the way we relate to each other, as well as the way we understand educational policies and processes. These are manifested in privatizations and market mechanisms that demonstrate the prioritization of values such as efficiency and individual responsibility of the subjects.

In this context and understanding on the one hand that there is no neutral education, that every process of social construction, including the training of teachers, is crossed by socio-historically determined values (Rizvi and Lingard, 2013); and on the other, that the representations of teachers affect their pedagogical decisions, it is worth asking how their teachers or representations transform their teachers in training to face new sociocultural challenges of the subjects. The study of these transformations in teachers in training from the analysis of the autolocation would contribute to recognize the elements set in motion in the reflexive process of pedagogical knowledge.

In this research, with a qualitative approach, a methodology is implemented that promotes reflexivity in a training course for teachers that are evaluated in discussion groups. The results show the assessment of the analysis of their self-location (or reflexivity) in the construction of professional knowledge, but strongly marked by the demand for individual, internal and external efficiency. This tension generates processes of uncertainty in the subjects, which makes it difficult to deepen in the own frameworks of beliefs and privileges, present in their daily practices.

Keywords: teacher training, reflexivity, transformation.

Introducción

Los resultados de dos investigación financiadas por el Estado en el tema de inclusión de la diferencia en escuelas básicas de Santiago de Chile, informan de las dificultades para producir un cambio de mirada de profesores y directivos, sobre aquel catalogado como “otro”, diferente, en la escuela. Trabajar con profesores en torno a inclusión y diversidad, que tienen una amplia resonancia social y educacional y se trata de conceptos “políticamente correctos”, ofrecen la oportunidad de evidenciar creencias, representaciones y posiciones en juego en la cotidianidad de la escuela, no por la retórica, sino por las prácticas que las dejan en evidencia.

Ciertas posiciones críticas asociadas a la justicia social, han criticado estos conceptos porque se presentan habitualmente despojados de nociones de poder y privilegio, suponiendo una posición social similar (clase social, género, raza, etnia, habilidades) de las identidades de los sujetos. El/la profesor/a como agente cultural, goza de poder que le permiten construir un constructo de “normalidad” que les brinda el privilegio de construir al “otro” desde un “nosotros”. Al respecto cabe señalar que no se trata de decisiones individuales de los profesores y profesoras, sino de manifestaciones de valorizaciones y jerarquías puesta en juego en una sociedad. Según J. Butler (2011), son precisamente esas identidades las que tienen el poder de deconstruir el orden social que pone en ciertos lugares de privilegio a algunos.

Adentrarse en un proceso de deconstrucción que permita evidenciar las bases sobre las cuales se ubica en situación de privilegio y le permite construir desde allí un “nosotros” y un “otro”, constituye un proceso complejo y desestabilizador que obliga a salir de la zona de confort, precisamente porque pone en discusión aquellos elementos sobre los que se fundan creencias sobre sí mismo y su cultura (HONNETH, 2013).

Evidenciados estos hallazgos en ambas investigaciones, el desafío que se plantea es cómo se aborda en la formación de profesores el acceso y transformación a esas bases sobre las que se fundan creencias y representaciones acerca del “buen estudiante”, del estudiante “inmigrante”, transexual, indígena, de raza blanca, con NEE, etc.

Otro antecedente importante en esta línea, es el desempeño de los estudiantes de Pedagogía General Básica de la Facultad en la prueba de Reflexión Pedagógica de la prueba END 2017 (Evaluación Nacional Diagnóstica). Esta prueba estandarizada que se aplica a estudiantes del penúltimo año de estudios de pedagogía, los ubica en un nivel de desempeño B, lo que indica que la

mayoría (46%) son capaces de analizar situaciones pedagógicas y tomar decisiones pedagógicamente fundamentadas; sin embargo, el 65% de ellos fundamenta en argumentos basados en los estudiantes y solo un 34% alude a argumentos que incorporan al docente. De aquí que pueda afirmarse que no es evidente para los y las estudiantes en formación, cómo las creencias y supuestos del docente se relacionan con la configuración de problemas como el de inclusión/exclusión de sus estudiantes.

Para abordar la formación de profesores, es preciso evidenciar los supuestos teóricos acerca de la pedagogía, que están a la base de teoría y prácticas pedagógicas. Al respecto se plantea lo siguiente:

1. Se entiende por Pedagogía una forma de conocer la educación que **no se reduce al acto docente** (didáctica o metodología). Su objeto de estudio es la estructura relacional entre teorías y prácticas implícitas y explícitas referidas a la educabilidad (lo que es educable) y educatividad (lo que es educativo)(Carr, 1995; Fabre, 2007; Torres, 1996).
2. El saber pedagógico se elabora a través del tiempo mediante la experiencia; es “**un saber situado**”, se aprende haciendo y está integrado por valores, creencias y confianzas que se manifiestan en objetivos, fines e intenciones (Avalos, 2013).
3. Mientras no se cuestione críticamente las creencias en juego “predominará un tipo de pensamiento práctico, experiencial, adquirido en sus respectivos contextos y particularmente en la cultura escolar” (Aranda, 2011, p. 305-306), que reproduce el status quo, sosteniendo sociedades desiguales e injustas.

4. Profesionalización docente: No basta con la reflexión que da razones del hacer (Day, 1993; Perrenoud, 1994; Schön, 1998; Giroux, 1990), es necesario comprender que los pensamientos y las ideas de un sujeto tienden a estar sesgados inherentemente de acuerdo a sus valores, creencias y experiencias, ligadas a un régimen de verdad, que lo hace posible. La identificación de estos sesgos requiere de un proceso de autoanálisis crítico (reflexividad) de cómo “la posición de auto-localización (a través de, por ejemplo, género, raza, clase, sexualidad, etnicidad, nacionalidad), posición e intereses, influyen todas las etapas del proceso” (Pillow, 2010, p.5).

En este contexto se presentó un proyecto interno de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, que intenta hacerse cargo del problema planteado, con estudiantes de primer año de Pedagogía de Teoría de la Educación. Esta propuesta lleva 2 años de implementación.

Métodos

Propuesta de trabajo

El curso donde se implementa la propuesta es de carácter obligatorio para Pedagogía General Básica y Pedagogía básica y media en inglés. Se dicta en el primer semestre de la carrera y se imparte en 4 o 5 secciones paralelas, dependiendo de la cantidad de estudiante que ingresen, con un promedio de 48 estudiantes por sección. Este curso tiene como foco el microsistema pedagógico (centro educativo, sala de clases) y el funcionamiento, en dicho contexto, de las teorías prácticas de la educación. Para su análisis se distinguen dos niveles: a) nivel macro educacional, identificado como el contexto social, cultural y político en donde se generan teorías, reflexiones, propuestas, visiones y misiones hacia el microsistema pedagógico; b) el nivel micropedagógico, en donde se hace el paso de lo educacional a lo pedagógico y se profundiza en la problemática de la escuela y de la sala de clases proponiendo diferentes perspectivas de explicación teórica fundada.

En el marco de este curso se implementó un trabajo semestral que realizan de forma paralela al curso las y los estudiantes, de forma individual, y donde van aplicando los contenidos del curso en el análisis crítico y reflexivo de sí mismo. En este trabajo se realizan 3 entregas o informes, dos parciales y uno final. El conjunto de estos informes tienen una ponderación del 30% en la

calificación final del curso. La calificación de este trabajo considera 10% cada uno de los informes parciales y 80% el informe final.

El objetivo del trabajo semestral del curso es, facilitar que cada alumno/a comience una trayectoria que permita elaborar, en el tiempo, una propuesta pedagógica propia a partir de los elementos trabajados en el curso. Se espera que esta propuesta sea elaborada en base a un trabajo investigativo, de análisis de la autolocalización crítica (reflexividad) que provea de evidencia y que permita cuestionar y fundamentar las decisiones pedagógicas que se tomen.

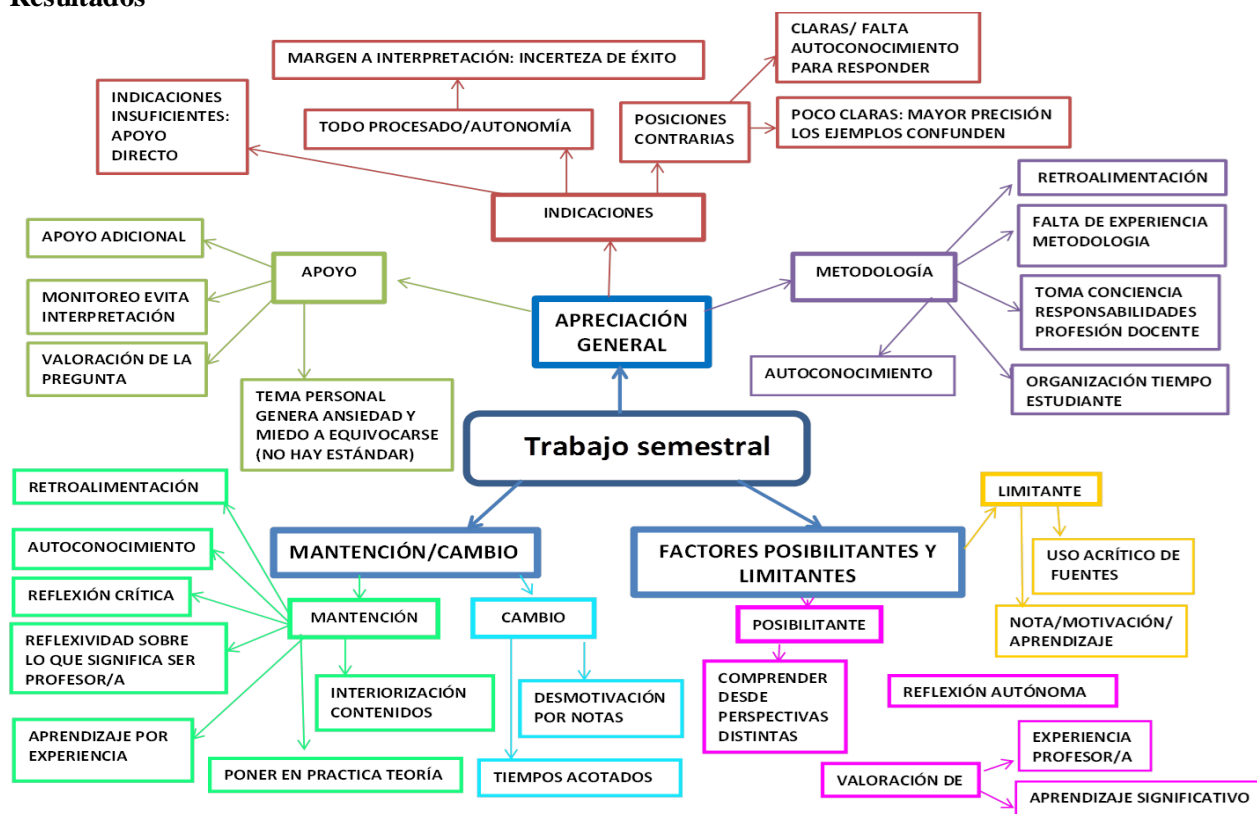
La lógica que se sigue es:

| | |
|-------------------|--|
| Primer informe | Identifica su propio campo de historicidad, analizando críticamente su posición o autolocalización en el contexto social. |
| Retroalimentación | |
| Segundo informe | Identifica sus supuestos acerca de ser humano, sociedad, naturaleza del conocimiento, y fines educacionales, estableciendo relaciones con su campo de historicidad. Reflexiona críticamente sobre la construcción de sus supuestos, su localización y las relaciones con la pedagogía. |
| Retroalimentación | |
| Informe final | En base a informes anteriores, elabora una propuesta pedagógica coherente con supuestos y campo de historicidad, considerando las Bases curriculares del MINEDUC. Analiza los aportes de teorías pedagógicas y realiza un proceso de reflexividad en torno a la presencia y/o ausencia de elementos de reproducción de la propuesta pedagógica que presenta.. |

Las y los estudiantes cuentan con material publicado (indicaciones y ejemplos de informes) en el sitio web del curso.

Al año de implementación de esta propuesta de formación, se realizó un grupo de discusión con estudiantes de varias secciones del curso, para evaluar la actividad y la estrategia implementada. Esta información fue transcrita y analizada empleando el sistema de codificación de la Grounded Theory, para levantar y organizar las categorías emergentes.

Resultados



En el grupo de discusión se plantearon tres grandes temas de conversación: Apreciación general, lo que mantendrían, cambiarían y/o eliminarían del trabajo que se les solicita realizar; y lo que posibilita y limita la realización de este trabajo.

Respecto del primer tema, los y las participantes relevan tres aspectos: indicaciones del trabajo, metodología y apoyo. Valoran fuertemente que se les entregue retroalimentación y que puedan rehacer sus informes ya que les produce una gran incertidumbre, tensión y angustia reflexionar sobre su propio campo de historicidad. Esto lo expresan señalando que las indicaciones son poco claras. Sin embargo en el grupo de discusión una estudiante señala “Yo creo que el trabajo está claro. Pero lo que no tenemos claro es quiénes somos. O sea las indicaciones están clarísimas, pero la diferencia está en que no sabemos cuáles son nuestros factores como qué fue lo que me limitó y posibilitó. Yo creo que eso es y dado que nosotras estamos en esta vida no nos preguntamos quién soy yo, cuáles son mis creencias”. Otra participante plantea “Teoría de la Educación no es como una clase, por así decirlo como que implique como cosas de memoria, sino que reflexión de uno.

Yo por lo menos en mi colegio nunca tuve eso.” El no tener la experiencia previa de cómo se realizan algunas actividades junto con la incerteza de éxito académico, genera ansiedad en los y las estudiantes que dificulta su avance, requieren certeza de que podrán realizar exitosamente lo que se les pide. De aquí surge el tercer elemento, la solicitud de mayor apoyo, directo, personal, mayor monitoreo para la realización del trabajo. Les inseguriza su propia capacidad de reflexionar sobre sí mismos, en función del éxito académico “nosotros tenemos muy arraigado el tema de las notas, como notas es igual aprendizaje, pero la universidad, muchas veces, te va a demostrar que hay cosas que están bien, cosas que están mal, cosas que se pueden mejorar y... y la nota al verla por el lado de la, de la reflexión y de la, y del aprendizaje que tiene, que uno quiere lograr más que por el lado del que me voy a echar o no el ramo”

Respecto del segundo tema lo que mantendrían, cambiarían y/o eliminarían del trabajo que se les solicita realizar, las intervenciones apunta fundamentalmente a lo que mantendrían ya que valoran la retroalimentación entregada, el autoconocimiento, la reflexión crítica, la adquisición de sentido de la profesión en función de sus campos de historicidad “...estamos muy contenta el hecho de hacer el trabajo porque me dejó darme cuenta de por qué yo soy así ahora, por qué yo estoy estudiando esto”. Reconocen el aporte que realiza este trabajo en relación a la reflexividad, una estudiante señala “Al final es un trabajo y tiene una nota y es importante, pero yo creo que uno saca mucho más aprendizaje de otro tipo a que ya yo hice el trabajo, me quedó bien, tengo todos los factores, lo entendí. No, encuentro que es un tema de reflexión, uno también tiene que aprender a conocerse, a conocer al profesor, aprender a reflexionar tanto sobre ti y sobre tu entorno y a perder ese miedo y agarrar seguridad en uno mismo al preguntar”

Lo que cambiarían es la desmotivación que les produce las calificaciones obtenidas, ya que va por un carril distinto a lo que normalmente se les está exigiendo en la cultura académica, con tiempos y ritmos distintos.

Por último, relacionado con lo que posibilita la realización de este trabajo, destacan la promoción de la reflexión autónoma, y que les permite entender las decisiones pedagógicas de sus propios profesores, es decir que agrega perspectiva para el análisis de temas asociados a la docencia “la reflexión que impone el trabajo, implica mucho más allá de conocer tu historia de vida y como la viviste, hay factores que no son tan marcado dentro de tu experiencia de vida, pero que influyeron mucho en lo que estas determinando ahora como adulto para tu proyecto”.

“es un trabajo que yo, por lo menos, no quitaría y, mucho menos, condicionaría a otros aspectos más críticos”

Lo que identifican como limitante es la relación entre notas- motivación - aprendizajes y tiempo. “condiciona mucho tener ciertos plazos... yo creo, por el hecho de que... porque uno después del trabajo semestral sigue reflexionando sobre si lo que hizo está bien y sigue reflexionando sobre lo que pide en el trabajo semestral. Entonces podría ser que los plazos fueran... bueno, todos tenemos que tener un cronos que nos controle, pero los plazos igual podrían ser más accesibles, por así decirlo”.

Discusión

Bastante se ha escrito sobre la importancia de la reflexión de los profesores para el desarrollo de la profesión y eso no está en duda.

La definición anglosajona del concepto de reflexividad permite distinguirlo del concepto de reflexión, al incluir la dimensión “tiempo” en el proceso de reflexión. La reflexividad implica conciencia de sí en la acción, donde la reflexión no se produce ni antes ni después de la acción. No se trata de reflexión sobre la práctica y tampoco de la reflexión en el proceso de planificación, sino de reflexionar en el momento mismo en que se realiza la acción. (DE LA CUESTA-BENJUMEA; 2011).

Por otra parte, la reflexividad parte de la base de que lo que un sujeto piensa, tiende a estar sesgado por sus valores, creencias y experiencias, ligadas a un régimen de verdad, que genera condiciones de posibilidad de su existencia y por las cuales orienta sus prácticas. Identificar estos sesgos requiere de autoanálisis crítico de cómo “la posición auto-localización (a través de, por ejemplo, género, raza, clase, sexualidad, etnicidad, nacionalidad) e intereses influyen todas las etapas del proceso” (PILLOW, 2010, p. 5) de construcción de la “otredad”. De aquí que sea necesario resaltar que se trata de un proceso que no es sólo individual, sino social y político. Aunque el proceso de reflexividad (autoanálisis crítico) se realice individualmente, se relaciona con el acontecer sociopolítico-económico que lo hace posible.

El resultado de las investigaciones que dio origen a este estudio y que trabajó con profesores en ejercicio da cuenta que como en un centro educacional se plantean fines y orientaciones

determinadas, la reflexividad tiene que ser discutida en el colectivo para concordar orientaciones que guíen la práctica escolar, sobretudo en temas como diferencia e inclusión cuyos términos son polisémicos y las políticas públicas relacionadas, son muy poco claras

En la formación de profesores de una Facultad de Educación en que se ha implementado la propuesta que aquí se presenta para desarrollar la reflexividad, esta ha sido bien acogida y valorada.

Conclusiones

Resultados discretos, altamente valorados.

El discurso hegemónico neoliberal en educación gravita fuertemente en la priorización con que los y las estudiantes se enfrentan a su formación y a la realización de este trabajo, produciendo niveles de angustia importante en algunos estudiantes. La necesidad de que lo que realizan sea exitoso, la obtención de buenas calificaciones independiente de los contenidos y aprendizajes constituye un elemento importante de su formación. En ese contexto abogan por acompañamientos más cercanos y constantes, así como sistemas de apoyo más eficaces.

Combinan un lógica de desarrollo personal, de conocimiento de sí mismo, con una lógica neoliberal que exige producto, eficacia en los tiempos y calificaciones altas, que les tensiona pero que a la vez valoran.

Aparecen mecanismos de resistencia en el proceso de reflexividad que se manifiestan no directamente, sino como deficiencias de las indicaciones entregadas, ubicando lejos de sí mismo la dificultad.

Resulta paradójico que en estos tiempos los maestros y maestras en formación obtengan excelentes calificaciones por repetir y/o aplicar los conocimientos producidos por otros, y seamos verdaderos analfabetos respecto de sí mismos, sus creencias, representaciones y prejuicios. Pueden repetir la voz de otros, pero no pueden sacar su propia voz.

Para quien es responsable de dicha formación, esta propuesta requiere invertir mucho tiempo no solo en las retroalimentaciones y correcciones, sino también en la atención directa de estudiantes, lo que bajo la óptica neoliberal es muy poco rentable.

Referencias

- Aranda, V.** (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. En: *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 301-314, 2011. Extraído el 01 de junio de 2017 desde http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200018
- Ávalos, B.** (2013) (editora) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Butler, J.** (2011) *Bodies That Matter*. New York: Routledge, 2011.
- Carr, W.** (1995) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Day, C.** (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*. 19(1), 83-93.
- Fabre, M.; Durand, M.** (2007) *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. France: L'Harmattan.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Honneth, A.** (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. París: Gallimard, 2013.
- Perrenoud, P.** (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Pillow, W.** (2010). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2) publicado on line 2010. DOI: 10.1080/0951839032000060635. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/toc/tqse20/16/2>
- Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Torres, J.** (1996). *Currículum oculto*. Madrid: Morata