

FOTOGRAMAS



de lo intangible

El uso de la **documentación pedagógica** para la reconstrucción del pensamiento práctico docente en la formación inicial en el Practicum II en el Grado de Maestro/a en Educación Infantil. Un estudio de caso.

Trabajo Fin de Máster.

Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa

Gonzalo Maldonado Ruiz

Tutor: Ángel I. Pérez Gómez
Cotutora: Encarnación Soto Gómez

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 2 |
| 2. TENDIENDO PUENTES ENTRE “DOCUMENTAR” Y “RECONSTRUIRSE”. ESTADO DE LA CUESTIÓN | 3 |
| 2.1. Construyendo el sentido de la documentación pedagógica. | 3 |
| 2.2. Construyendo el sentido de la reconstrucción del pensamiento práctico. | 6 |
| 2.2.1. <i>La reflexión que cuestiona el repertorio profesional.</i> | 7 |
| 2.2.2. <i>La sabiduría práctica.</i> | 8 |
| 2.2.3. <i>El pensamiento práctico.</i> | 8 |
| 2.3. Caminando en paralelo entre ambos procesos. | 10 |
| 2.3.1. <i>Mirando desde la subjetividad</i> | 11 |
| 2.3.2. <i>El paso por la interpretación de lo observado</i> | 12 |
| 2.3.3. <i>Una interpretación que conduce a la reflexión</i> | 12 |
| 2.3.3.1. <i>Las visiones que se ponen en diálogo</i> | 14 |
| 2.3.4. <i>El paso del diálogo a la reconstrucción</i> | 15 |
| 3. TODO PUENTE TIENE UN BOCETO ANTES DE CONSTRUIRSE. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 16 |
| 3.1. Modalidad de la investigación. | 16 |
| 3.2. Foco y propósito de la investigación..... | 17 |
| 3.3. Acceso al campo de la información y negociación..... | 18 |
| 3.4. Obtención de la información. | 19 |
| 3.5. Categorización de la información..... | 22 |
| 4. LAS MANOS QUE HAN CONSTRUIDO EL PUENTE. DESCRIPCIÓN DEL CASO. | 24 |
| 5. LA MUÑECA DE TRAPO OLVIDADA EN EL PUENTE. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 27 |
| 5.1. Descifrando los componentes del pensamiento práctico. | 27 |
| 5.1.1. <i>Emociones, lo intangible ligado al encuentro con la imprevisibilidad.</i> | 28 |
| 5.1.2. <i>Valores, lo que cobra peso en la experiencia educativa.</i> | 30 |
| 5.1.3. <i>Actitudes, una pisada diferente en la escuela.</i> | 32 |
| 5.1.4. <i>Habilidades y destrezas, los “cómo” que se construyen.</i> | 33 |
| 5.1.5. <i>Conocimientos, castillos ladrillo a ladrillo.</i> | 36 |
| 5.1.5.1. <i>El rol docente.</i> | 36 |
| 5.1.5.2. <i>La idea de infancia.</i> | 39 |
| 5.1.5.3. <i>Espacio para ser.</i> | 40 |
| 5.1.5.4. <i>Análisis pedagógicos.</i> | 41 |
| 5.2. La documentación cómo un espejo desde el que conocerse. | 43 |
| 5.3. La tutorización que acompaña con la mano sobre el hombro. | 46 |
| 5.4. Construir el sentido de la documentación de manera compartida..... | 48 |
| 5.4.1. <i>Del grupo a la familia.</i> | 50 |
| 5.5. Elaborando una idea de documentación pedagógica. | 51 |
| 5.5.1. <i>Abriendo la puerta a un nuevo lenguaje.</i> | 53 |
| 6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN. AL OTRO LADO DEL PUENTE.. 55 | |
| 7. MIRANDO MI PROPIO REFLEJO EN EL ESPEJO. | 56 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. | 57 |

1. INTRODUCCIÓN

Un fotograma es una imagen estática, momentánea, que recoge un instante de aquello que discurre en el tiempo y que se hace difícil de relatar. Algo intangible supone que no se puede tocar y que es bastante complicado identificar y limitar, pero eso, sin embargo, no le resta ni un ápice de importancia. De ahí a que el título de este trabajo sea “fotogramas de lo intangible”, porque intenta encuadrar y rescatar toda una serie de elementos que buscan comprender qué le ocurre a un grupo de estudiantes del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga cuando, en el marco de su prácticum II, se sitúan frente a la cotidianidad escolar junto a la documentación pedagógica. Por eso, esta investigación hace las veces de álbum de fotos que permite rememorar vivencias cuyas imágenes, si se sitúan una tras otra, pueden formar una gran historia que narra una odisea que viaja desde el “mundo de las ideas” a lo “terrenal”. En esa narración nos acompañará a modo de escudera la metáfora, esencial para poder buscarle palabras a lo invisible y volver tangible lo intangible. De esa manera, a lo largo de estas páginas pasaremos por diseñar y construir un puente entre dos tierras, el cual acabaremos cruzando de la mano del Principito de Saint-Exupéry, que nos ayuda a volver a los orígenes de nuestro proceso de construcción como ciudadanos y ciudadanas.

Para esto, pasaremos en primer lugar por intentar encontrar los lazos de unión entre los desarrollos teóricos de la documentación pedagógica y las reflexiones en torno a la construcción del pensamiento práctico docente. Una vez dado ese paso, conoceremos cuál es el diseño que ha guiado toda esta investigación, así como las modificaciones que éste ha ido sufriendo a lo largo de todo el estudio. En esa posición, antes de dar los primeros pasos sobre el puente, se dará cuenta de quiénes son las protagonistas y el protagonista del trabajo y cuál ha sido la situación en la que me he encuadrado para delimitar el caso de estudio. Tras esto, por fin podremos recorrer el puente conociendo los resultados de la investigación e intentando ponerlos en discusión con la teoría que al principio se ha construido a lo largo de las diferentes categorías que han ido surgiendo al ir sumergiéndome en la experiencia. Esto desembocará en unas conclusiones que se plantean como punto de partida para nuevos debates que surjan a raíz de este relato, cerrándolo finalmente mostrando de manera muy breve qué me ha ocurrido a mí como investigador después de vivir este proceso de construcción de significados.

2. TENDIENDO PUENTES ENTRE “DOCUMENTAR” Y “RECONSTRUIRSE”. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Cuando, de repente, me encuentro ante estos dos conceptos tan complejos, casi como el turista que en Nueva York pasea entre los rascacielos, me doy cuenta de lo complicado que es encontrar lugares que construyan vínculos entre ellos, probablemente por el desconocimiento que aún existe en torno a la documentación pedagógica que, como veremos, no es “tan nueva”. Por esa misma razón, intentar aunar las dos ideas: documentar y reconstruir nuestro pensamiento práctico, supone abrir una puerta al vacío, observar un horizonte en el que los límites no están establecidos. Para mí, como investigador, supone sentarse y “dejarse decir” por los textos sin ninguna categoría previa. ¿Pero qué me lleva a pensar que estas dos temáticas guardan una posible relación? A través de la siguiente revisión bibliográfica voy a intentar mostrar las convergencias, los conceptos compartidos, los posibles espacios de encuentro en los que se podría situar la potencialidad pedagógica de esta herramienta de evaluación.

2.1. Construyendo el sentido de la documentación pedagógica.

La documentación es una herramienta imprescindible para seguir el afán de los niños por conocer y entender. Hace visible su actividad y permite reflexionar sobre ella, mejorar el trabajo cada día, ordenar el pensamiento. (Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña, 2012, p.16)

Para explicar de manera resumida y acotada qué supone la documentación pedagógica para la labor educativa habría que remontarse hasta los años 20 del siglo pasado, en el marco de la segunda etapa de auge del movimiento americano de estudio de la infancia (Alcock, 2000). En ese tiempo, la observación se convirtió en una herramienta fundamental para estudiar el comportamiento de los niños y niñas. En los años 30 Bateson y Mead (1942) experimentaron desde la perspectiva antropológica el uso de fotografías y vídeos para capturar la esencia de las formas de vida de personas balinesas “sentían que las palabras de observaciones etnográficas escritas no podían registrar adecuadamente el carácter distintivo o la integridad de las personas” (Alcock, 2000, p. 6).

Pero, no es hasta la experiencia de Reggio Emilia, donde podemos entender la documentación pedagógica como una experiencia fundamentalmente educativa, donde la observación ya no asume una “verdad objetiva, externa, que se puede registrar y representar con exactitud” (Zheng, 2008, p. 60). Esto implica el tomar un punto de partida alejado de prejuicios y de “conductas a esperar”, porque sólo así se puede adoptar una mirada que valore lo presente (y lo no evidente) poniendo en auge más “lo sucedido” que “lo conseguido” (Hoyuelos, 2013). La manera de denominar la herramienta tomó auge, según relata Wong (2011), gracias a Gunilla Dahlberg (en Dahlberg et. al. 1999), que quería establecer una clara línea diferenciadora entre las observaciones sistemáticas

utilizadas en la psicología evolutiva y esta manera de entender la profesión docente en la pedagogía de Malaguzzi. De hecho, su intención era una clara oposición al discurso “normalizador” de esta tendencia psicológica ya que, en palabras de Taguchi (2009), querían dar ahora “voz a la multiplicidad de las diferencias de las estrategias y conceptualizaciones de la infancia, sin ninguna intención de categorizar lo que era escuchado u observado” (p. 74).

De la manera más general posible, Rinaldi (2001), en Mino (2014), la define como “la escucha visible: implica escuchar y ser escuchado por otros. Esto deriva en dejar huellas –como notas, paneles, vídeos- para hacer visibles las maneras en la que los individuos y los grupos están aprendiendo” (p.4). Vecchi, en Hoyuelos (2013), completa esta definición argumentando que la documentación pedagógica es “la estrategia ética para dar voz a la infancia y para devolver una imagen pública a la ciudad de lo que la ciudad estaba invirtiendo en las escuelas” (p. 197). En otras palabras, se hace partícipe a la comunidad de lo que ocurre en los espacios educativos, pero esa participación no se ofrece de una manera “pasiva” sino como una apertura al diálogo sobre lo vivido que pone en un lugar privilegiado el debate público sobre el propio sistema educativo. Para poder ofrecer este mensaje, el hacer uso de esta herramienta supone contar con “muestras del trabajo de un niño/a en diferentes etapas de creación, fotografías que muestran el progreso, comentarios escritos por el/la maestro/a u otros adultos trabajando con los niños/as, transcripciones de sus conversaciones, comentarios y explicaciones de las intenciones de la actividad, y comentarios aportados por las familias” (Katz & Chard, 1996, p.2). El foco son los propios niños y niñas, tanto que supone un importante vehículo para promover el mensaje de que son ciudadanos/as respetados y que eventos importantes están teniendo lugar en los espacios de aprendizaje de la infancia (Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot & Sanchez, 2014). Este mensaje político “se matiza y se transforma en una estrategia estética en la que las imágenes, con la aportación de los atelieristas, se transforman en un lenguaje que comunica emocional, social y cognitivamente de otra más metafórica y alusiva” (Hoyuelos, 2013, p. 215).

Por tanto, el reconstruir la mirada educativa en este sentido que expongo implica una “manera de estar” en la escuela donde el uso de la fotografía conecta el pensamiento de los propios maestros y maestras con la acción por sí misma en el momento en el que se acciona el disparador porque, como Moran y Tegano (2005) explican:

El acto de llevar la cámara hasta el ojo enlaza lo que hay en la mente con lo que está ocurriendo en el exterior, de manera que se convierte en la herramienta que establece conexión entre lo que uno quiere rescatar y lo que realmente se rescata en la foto (p. 12).

Estas acciones que los/las docentes recogen y narran requieren de un análisis detenido, que según Riera (2015) se procede descubriendo en primer lugar los procesos significativos en la escenografía de la escuela para, posteriormente, comprender las estrategias que se están poniendo en acción y, finalmente, establecer relaciones con el propio bagaje teórico y las experiencias previas observadas. Esta estructura analítica favorecerá que la observación, en palabras de Kemmis y McTaggart (1985), proporcione la base para la reflexión. Es esta reflexión la clave para que la documentación pedagógica pase a ser un procedimiento “que mantiene el proceso educativo (enseñanza) en diálogo con los procesos de aprendizaje de los niños y niñas” (Rinaldi en Edwards, Gandini & Forman, 1998, p. 120). Aquí se deduce una visión muy concreta de las escuelas y de lo que dentro de ellas ocurre como fuertes construcciones democráticas en “juicio permanente”.

Además de este proceso de reconstrucción sobre el acercamiento a la infancia, y a sus potencialidades y, a la construcción de una educación pública compartida con perspectiva de mejora y cuestionamiento constante, en esta investigación también cobra especial relevancia el sentido que la documentación pedagógica como estrategia formativa para la profesión docente. En relación a esto, Alvestad y Sheridan (2015) relatan que cuando nos ponemos “las gafas de documentar”, lo hacemos con varias finalidades. Una de ellas es relatar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en torno a diferentes situaciones y temáticas, pero otra de ellas (especialmente interesante para este estudio) es “ofrecer a los maestros/as ideas y muestras sobre el aprendizaje de los niños/as y las maneras en las que comprenden diferentes contenidos, eventos y objetos” (p. 379). De la misma manera, Turner y Wilson (2009), hacen énfasis también en el hecho de que la documentación sea una manera de conocer, desde la perspectiva de los niños y niñas, lo que ellos ya conocen. Lo que quiere decir el “conocer lo que ya conocen” sitúa a los maestros y maestras como investigadores que buscan comprender los cambios en los esquemas de pensamiento (aprendizaje) que ya se han producido en los niños y niñas y que externalizan a través de sus vivencias, en este caso, en la escuela. Este enfoque hace que nuestros propios pensamientos, ideas e interpretaciones que hacemos del aprendizaje como docentes se hagan visibles también (Bowne, Cutler, Debates, Gilkerson & Stremmel, 2010). En este sentido lo argumenta Dolci (2011), cuando explica que el tercer nivel de documentación pedagógica “es aquel en el cual no sólo aparecen los pensamientos y las teorías de los niños, sino también las teorías y los pensamientos de la escuela” (p. 34). En otras palabras, de las teorías, creencias y experiencias de los maestros y maestras que cada día, piensan, viven y hacen escuela.

2.2. Construyendo el sentido de la reconstrucción del pensamiento práctico.

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena vivir y a la vez observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos (Gergen, 2001, en Pérez Gómez, 2010, p. 21)

Cuando se habla de la necesidad de ofrecer espacios para el cuestionamiento y reconstrucción del pensamiento práctico parto de la imagen técnica que existe sobre la inmensa mayoría de los docentes de educación infantil que, tal y como exponen Pacini-Ketchabaw, Nxumalo, Kocher, Elliot y Sánchez (2014), está íntimamente conectada a las fuerzas neoliberales que trabajan para un niño/a que se puede “programar” para solucionar nuestros problemas. Intentando romper con esta imagen, y en la búsqueda de un discurso que explique qué mueve a los maestros y maestras a su acción, Taguchi (2009) retoma a Barad (2007), que conecta teoría y práctica hablando de estudiar las “prácticas del saber en el ser”. Así, se considera necesario un estudio de la propia experiencia que haga emerger los fundamentos propios que nos mueven a tomar decisiones. En este sentido, Pérez Gómez (2010) habla de la propuesta de Karmon (2007) definiendo la escena educativa como “un “ambiente epistémico”, como un sistema comprensivo de mensajes epistémicos encarnados en las prácticas y los modos de organización, de modo que produce regularidades epistémicas” (p. 176).

Antes de entrar a detallar diferentes perspectivas de análisis del crecimiento profesional, creo necesario conocer, siguiendo a Schön (1998) las tres propiedades que identifica en el saber. La primera de ellas hace referencia a las acciones espontáneas de nuestro comportamiento, la segunda a la inconsciencia del proceso de aprendizaje de estas acciones, y la tercera a la incapacidad “para describir el saber que nuestra acción revela” (p.60). Estas acciones de las que el autor habla se producen normalmente en respuesta a situaciones “problemáticas” (por llamarlas de alguna manera) que requieren de nuestra intervención con tanta frecuencia que, como argumenta Korthagen (2008), “la idea de aplicar la teoría se convierte en una misión imposible” (p.5). Este planteamiento aparece como espejo del sistema de formación que yo mismo como alumno, y otros muchos compañeros y compañeras, hemos vivido a lo largo de nuestra trayectoria formativa inicial y permanente. Cuando estamos inmersos en la práctica, nos cuesta muchísimo trabajo poder conectar todo el constructo teórico adquirido con lo que ocurre delante de nuestros ojos para poder generar una respuesta que vaya en consonancia con nuestra propia “teoría proclamada”. Esta teoría se desvanece ante la naturaleza imprevisible y urgente de la realidad educativa y hace que cobre fuerza las imágenes de vivencias y experiencias pasadas. Experiencias que sobreponemos a la realidad actual intentando acomodarla a la realidad vivida. Tal y como Stofflet y Stodart (1994)

explican, las concepciones que los maestros y maestras tenemos de la enseñanza están en gran parte influenciadas por nuestra propia experiencia como alumnos/as.

Esta visión de la complejidad de la profesión se intenta abordar desde perspectivas que utilizan terminología diferente y que se desarrollan en etapas no coincidentes pero que, sin embargo, son complementarias en la mirada que defienden acerca de la evolución de la profesión docente. Intentaré esquematizar algunas de ellas en resumidas líneas.

2.2.1. La reflexión que cuestiona el repertorio profesional.

Un referente en esta línea reflexiva de crecimiento docente es Schön (1998). Para este autor, el conocimiento sistemático supone la base de nuestra profesión siendo además “especializado, firmemente establecido, científico y estandarizado. Este último punto es particularmente importante porque [...] se asienta, de acuerdo con la racionalidad técnica, entre la base del conocimiento de la profesión y su práctica.” (p.33). Esta perspectiva de la teoría como una “prenda de talla única para todos/as”, que al comienzo de este epígrafe ya nombrábamos, es una herencia del positivismo. Sin embargo, “hay zonas indeterminadas de la práctica que escapan a los cánones de la racionalidad técnica. [...] Cuando un práctico reconoce una situación como única, no puede tratarla solamente mediante la aplicación de teorías y técnicas derivadas de su conocimiento profesional” (Schön, 1992, p. 20).

Es por esta razón por la que este autor utiliza el concepto “repertorio profesional” afirmando que es el que “incluye la totalidad de su experiencia en tanto que le es accesible para la comprensión y la acción” (1998, p. 131). Así, le da un giro de 180° al análisis de la propia práctica, poniendo el foco en las situaciones surgidas en la acción educativa como punto de partida del cuestionamiento, que a partir de ese momento pasará por analizar el “conocimiento en la acción”, el cual es revelado a través de nuestra actuación, pero que, sin embargo, nos vemos poco capaces de hacerlo explícito en nuestras explicaciones. Es en este punto donde Schön (1992) explica que, a pesar de esta dificultad planteada, los profesionales sí que podemos observar y reflexionar nuestras acciones para luego, en nuestros intentos de explicarlas, intentar “poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea” (p. 36). Sólo desde ese lugar se pueden poner en discusión nuestras acciones y buscar vías de mejora. En este sentido, se maneja una visión del concepto de teoría entendiéndola, tal y como afirma Schön acompañado de Argyris (1987), como la que “debería hacer compatible la práctica profesional con la propia actualización, incluyendo conectar con las propias necesidades, valores y habilidades en el trabajo, y disponiendo niveles de aspiración desafiantes para promover el crecimiento” (p. 157). En relación a esto, aunque luego se

entrará en un análisis más detallado, la fotografía por sí misma, según indican Moran y Tegano (2005), tiene una función epistemológica ya que, a través de su estudio colectivo, la reflexión y su análisis, los maestros y maestras acceden a un vehículo de construcción de conocimiento propulsado por el potencial de la imagen fotográfica.

2.2.2. *La sabiduría práctica.*

Korthagen (2008), autor en el que me detengo para describir este enfoque, expone la necesidad de romper con “la visión clásica del maestro como “tomador de decisiones” racional guiado por la teoría” (p. 13). Critica que, en su intento de intentar adecuarse a todos los contextos y situaciones, el conocimiento técnico ha tomado una estructura un tanto abstracta que hace que su “aplicación” sea una tarea difícilmente abarcable. Es en este camino en el que llega al concepto de “sabiduría práctica” (phronesis) que, según el autor, “es un tipo de conocimiento esencialmente diferente que no se preocupa de teorías científicas, sino de la comprensión de casos concretos y situaciones complejas o ambiguas” (2008, p. 24). La necesidad de esta visión nace en el autor al considerar que el pensamiento científico no tiene en cuenta “los sentimientos, las experiencias similares anteriores, los principios, las concepciones de rol docente, las necesidades o las preocupaciones” (2008, p. 178) que se ponen en juego en el entretejido del aula, los cuales los agrupa en la denominación de Gestalt. Esta se define como el conjunto de los esquemas intuitivos de interpretación y acción del sujeto, que “acaban consolidándose como creencias básicas y convicciones que no cuestionamos, factores permanentes de organización, filtros de nueva información y de las nuevas experiencias” (Pérez Gómez, 2012, p. 135).

¿Qué es la “teoría” entonces para Korthagen? Para el autor, el concepto reside en “el paso entre conocer las características de una situación concreta y ofrecer una explicación lógica para esas características (peculiaridades), así como las conexiones entre ellas” (Korthagen, 2008, p. 184). Como podemos observar, aún con nomenclaturas diferentes, la visión es bastante similar a la expuesta por Schön ya que el sentido de la construcción de la estructura de pensamiento que permita analizar y encontrar similitudes en la acción educativa camina desde la realidad práctica hasta el constructo teórico a través de la propia reflexión.

2.2.3. *El pensamiento práctico.*

Pérez Gómez (2010) es quien, partiendo de perspectivas anteriores, hace uso de esta concepción definiendo el pensamiento práctico como “un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas, rutinas, deseos y connotaciones emotivas” (p. 172). Este autor, además, asemeja este concepto a la competencia profesional de los docentes,

entendiendo la idea de competencias como “sistemas complejos, personales, de comprensión y actuación, es decir, combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos” (Pérez Gómez, 2012, p. 145). El hecho de describir de manera explícita los elementos que componen el pensamiento práctico de los maestros y maestras nos facilita el análisis y la autorreflexión de este, de manera que deja de ser una “visión teórica” de la práctica y puede servir para la evolución profesional.

¿Pero cómo se produce esa evolución de la que hablo? El autor pone en primera instancia la necesidad de que ese pensamiento se cuestione en interacción, de manera activa, ya que sólo así se podrá iniciar el proceso de esa “reflexión sobre la práctica” del que Schön hablaba. Pérez Gómez (2012) lo explica de la siguiente manera: “[...] los individuos emiten juicios, revisan, reflexionan y cambian el comportamiento consciente e inconsciente, reflejo y reflexivo, al reconstruir continuamente su conocimiento útil y relevante, cuando interactúan con otras personas y objetos en los contextos complejos de interacción social” (p. 144).

Esta visión la acompaña con una fuerte defensa a la imprevisibilidad de la práctica, en la que se tienen que tomar constantemente decisiones de manera espontánea (él las llama significados emergentes) que, nuevamente, desdibujan la imagen del maestro/a como técnico/a que aplica rutinas mecánicas más o menos complejas. Así, esta explicación de la cognición en la labor educativa ilumina, enmarca y nos ayuda a comprender el contexto de esta investigación ya que “el pensamiento práctico parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción” (Pérez Gómez, 2010, p. 172). En esta interacción educativa se generan una serie de significados que conforman una parte fundamental del pensamiento práctico y que, sólo entrando en el proceso de construcción de éstos, es posible provocar la reconstrucción del conocimiento práctico del docente¹. De esta manera, la formación busca que los/las docentes, en este caso, tomen un rol activo, porque sólo ellos y ellas pueden desencadenar el cambio en sus

¹ Aparece aquí la expresión conocimiento práctico como diferente a pensamiento práctico. En las últimas versiones de Pérez Gómez (2015) se establece este matiz diferencial para aclarar los procesos implícitos. El conocimiento práctico, similar al concepto de teorías en uso de Argyris, hace referencia a los recursos generalmente implícitos e inconscientes que cada individuo pone en práctica en el momento de la acción. El pensamiento práctico incluye este tipo de recursos implícitos más el conocimiento explícito y consciente (Las teorías proclamadas de Argyris) que emergen también de la reflexión y la indagación explícita. En mi trabajo utilizaré el concepto de pensamiento práctico para abarcar ambos componentes del conocimiento que utiliza el individuo cuando percibe, interpreta, decide, ejecuta y evalúa.

estructuras. Por esa misma razón, la potencialidad pedagógica en la formación estará entonces en la búsqueda de elementos que generen o despierten esa necesidad de cambio y cuestionamiento.

Los significados son representaciones subjetivas de hechos, objetos, códigos, procesos, sentimientos, conductas, valores, deseos e intenciones. . . , y se concretan en datos, conceptos, proposiciones, ideas, esquemas, modelos, teorías y paradigmas sobre ámbitos de la realidad y sobre los métodos que utilizamos para conocer. El propósito educativo es contribuir a la construcción de significados de calidad integrándolos de forma coherente y consistente en ideas, modelos y teorías (Pérez Gómez (2008), p. 97).

2.3. Caminando en paralelo entre ambos procesos.

La documentación puede ofrecer a niños y a adultos por igual momentos auténticos de democracia. Una democracia que tiene su origen en el reconocimiento y la visualización de la diferencia generados por el diálogo. Es una cuestión de valores y de ética (Rinaldi, 1994 en Dahlberg, Moss & Pence, 2005, p. 251).

Tanto la documentación pedagógica como las visiones que existen en torno a la reconstrucción del pensamiento práctico docente me ayudan a entender el complejo entramado educativo así como la relevancia del docente en un contexto con otra mirada a la cultura de infancia. Así, el foco que vertebra esta investigación persigue encontrar qué escenarios educativos posibilitan estas reflexiones teóricas que parten y vuelven a la práctica cotidiana, emergente e imprevisible. Una imagen muy clara de esta “unión” está en el Centro de Documentación e Investigación Educativa que, como cuenta Hoyuelos (2013), nació en el año 1986 con la intención de convertirse en un lugar de encuentro entre las escuelas de Reggio Emilia para recoger el material que se generaba en ellas y actuar como escenario de discusión para toda la comunidad educativa. Partiendo de lo particular, se repensaba lo global.

También encontraron potencialidad en esta manera de entender la escuela vinculada a la formación docente en Noruega y en Finlandia, donde Alvestad y Sheridan (2014) y Rintakorpi (2016), respectivamente, han estudiado las implicaciones que la documentación tiene en la evolución profesional después de que, legislativamente, se promoviera el uso de esta herramienta en la educación. Desde otro punto de vista, en la Mildwestern University, en Texas, Bowne, Cutler, Debates, Gilkerson y Stremmel (2010), analizaron cómo iniciarse en esta mirada favorecía la construcción de una visión docente investigadora en los alumnos y alumnas en formación inicial. De manera parecida, en la universidad de Michigan, Hong y Trepanier-Street (2004), estudiaron también en la facultad de educación la influencia que tenía hacer uso de recursos tecnológicos como la cámara fotográfica para captar procesos de aprendizaje. Alejándose de la formación inicial e intentando entender las implicaciones de documentar en la práctica cotidiana, Wong (2011) narra la historia de dos escuelas en Toronto (Canadá) que entienden la educación desde esta perspectiva,

al igual que Schroeder-Yu (2008), que cuenta su propia vivencia como maestra de educación artística que, desde que descubre la filosofía de Reggio Emilia, se lanza a la aventura de contar y rescatar relatos de aprendizaje.

¿Pero por qué creo que comenzar a documentar pedagógicamente puede tener una relación con la reconstrucción del pensamiento práctico docente? Esta hipótesis que intentaré desarrollar en la investigación desarrollada pretende poner en diálogo el constructo teórico de cada una de las temáticas con procesos de reconstrucción del conocimiento práctico de los/las docentes cuando hacen uso de esta herramienta de evaluación como ya proponen diferentes autores.

2.3.1. Mirando desde la subjetividad

Si hay algo evidente en el uso de la documentación pedagógica es que supone un estado particular de los maestros y maestras en la escuela, que se dedican a observar buscando una imagen que, en palabras de Hoyuelos (2012), “no es algo objetivo que recoge todo lo que transita en el escenario escolar; es una construcción intersubjetiva que trata de recoger, interpretar y comunicar algo concreto que deseamos compartir con Otros como alteridades, diferentes de nosotros” (p. 6). De hecho, pretender la objetividad desde esta visión es una tarea prácticamente imposible, porque tal y como extrae Zheng (2008) de Dahlberg (1999), intentar adoptar ese “estado” supone entender la observación como un proceso que se da “aparte” de las personas, como si estas no estuvieran implicadas en la realidad que se analiza. Dicho de una manera mucho más sencilla, los/las educadores/as forman parte de la propia imagen que buscan generar (Pacini- Ketchabaw et al., 2014).

Sobre el qué documentar –fotográficamente- Malaguzzi nos da algunas pistas: el gran valor de la experiencia, del actuar, del pensar, de la investigación y del aprender de los niños. Cómo se apropian de lo novedoso, de lo cognoscitivo, cómo organizan su curiosidad, cómo construyen sentimientos, sus puntos de vista, cómo ponen a prueba sus energías, su vitalidad, cómo satisfacen sus deseos, necesidades, cómo establecen relaciones e intercambios, cómo llegan a interpretar el mundo de los coetáneos, de los adultos y de las cosas. (Hoyuelos, 2013, p. 200)

Por tanto, si tomamos en consideración que documentar implica también una aportación del propio pensamiento de la persona que observa, Moran y Tegano (2005) rescatan a Hamilton (1997) para afirmar que es a partir de esta posición donde se da un doble proceso de construcción docente que “incluye escoger y encuadrar una fotografía en un momento particular en el tiempo, y también la selección de fotografías a partir de sus contextos narrativos para situarla junto con la información textual” (p.86). En este “doble proceso”, se pone en juego nuestra propia imagen mental de la realidad, que nos permite examinar las historias detenidamente para, casi en “un camino de ida y vuelta” volver para procesar nuestro constructo teórico (Riera, 2015).

Hacer explícito este punto de partida en el proceso de documentación es fundamental, tanto que incluso Korthagen (2008) hace referencia a la potencialidad de la fotografía como herramienta en la formación inicial de maestros y maestras para hacer explícitos los significados personales por la siguiente razón (del conocimiento al pensamiento práctico):

[...] uno debe darse cuenta de la importancia de que la significatividad de una fotografía tomada por los maestros estudiantes reside no en lo que se muestra objetivamente, sino en la respuesta a las cuestiones sobre qué llevaron al estudiante a tomar esa foto en la situación de esos niños y niñas en ese momento de su desarrollo. (p. 223)

2.3.2. El paso por la interpretación de lo observado

Partiendo de las palabras de Mara Davoli (2011), “observación, documentación e interpretación constituyen tres partes inseparables de un mismo proceso. Los documentos que producimos nos ayudan a seguir aprendiendo cada día nuestra profesión, porque cada día tenemos que volver a aprender” (p. 18). Kemmis y McTaggart (1985) llaman a la interpretación de lo ocurrido el “proceso de construcción de significados” de lo que está ocurriendo en el momento y es por esto por lo que Moran y Tegano (2005) afirman que la variedad de construcciones posibles surgidas a través del mismo material documentado suponen “un aspecto positivo de la fotografía como lenguaje de investigación docente porque es a través de compartir los diversos significados por lo que nuevas comprensiones de la educación son co-construidas” (p. 3). Así, la documentación permite leer un determinado momento o historia de aprendizaje desde “sus propias complejidades y la mezcla de diferenciaciones” (Taguchi, 2009, p. 63). Aquí es donde desde la pedagogía reggiana se utiliza el concepto “ricognizione”, que supone “tratar de entender el significado de los acontecimientos, haciendo abducciones que pongan y evidencien relaciones novedosas que buscan la consciencia de cómo los niños construyen, interpretativamente, su conocer [...], ampliando el número de interpretaciones posibles, siempre reinterpretables” (Rinaldi, 1995, en Hoyuelos, 2013, p. 203).

Aun habiendo dicho esto, más que “interpretación”, deberíamos hablar, en palabras de Hoyuelos (2012), de “metainterpretación” por el siguiente motivo:

En realidad, supone una metainterpretación porque -a través de las imágenes- interpretamos lo que creemos que el niño o niña interpretan de una situación por la que transitan. Tenemos que asumir, como dice Gabriel Villota, que la máquina fotográfica nunca reproduce “fielmente” la realidad que se extiende frente a ella, sino que inevitablemente la altera y la transforma (p. 4).

2.3.3. Una interpretación que conduce a la reflexión

Pérez Gómez (2010) considera que la formación de los profesionales debe pasar, ineludiblemente, por “provocar la reflexión en, sobre y para la práctica, en las situaciones concretas y complejas de

la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente” (p. 23). Esta necesidad nos lleva también a entender la documentación pedagógica en la línea de lo que consideran Sheridan y Alvestad (2015) cuando afirman que el material documentado debería suponer el punto de partida para identificar situaciones que, en cierto modo, establezcan una manera de trabajo que pase por el análisis de la propia práctica pedagógica. Tanto es así que, Wong (2011), rescatando lo que Gandini y Goldhaber (2001) explicaron, subraya que los comentarios derivados de la reflexión de los/las docentes entorno a los momentos de aprendizaje son una parte integral de la documentación pedagógica en sí misma. En este sentido, Pacini-Ketchabaw et al. (2014) rescatan las palabras de Rinaldi (2006) mostrando que para el maestro/a “poder reflexionar sobre cómo está ocurriendo el aprendizaje significa que puede basar su práctica no en lo que se quiere enseñar, sino en lo que los niños y niñas quieren aprender” (p. 101).

Colocarse en esta posición de cuestionamiento supone entonces, tomando las palabras de Schön (1998), convertirse en un investigador en el contexto práctico que “no separa el pensamiento del hacer, racionalizando su camino hacia una decisión que más tarde se puede convertir en acción” (p. 72). Este mismo autor pone valor a esta visión de la profesión explicando que se aprende una manera de reflexionar “que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento [...] sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de reformular los problemas” (Schön, 1992, p. 47). Es por esta visión por la que Korthagen (2008), afirma que en la práctica educativa se ponen en juego las estructuras mentales de los maestros y maestras, situando estas bajo un foco de importancia que influye en cómo se desenvuelve el día a día en la escuela. Estas estructuras, al hilo de lo que afirman Moran y Tegano (2005), se hacen visibles a través de la fotografía ya que “las acciones de focalizar la atención para capturar imágenes de momentos en el aula, manipular las fotos, estudiar las transcripciones y generar significados interpretativos son procesos que mejoran el desarrollo de la metacognición de los maestros y maestras” (p. 20).

Además, Pérez Gómez ofrece también en Gimeno Sacristán (2008) otra definición en torno a este concepto tan discutido que es la reflexión:

Movilización consciente de significados. Aislados de los demás, la reflexión requiere un movimiento de introspección, de volverse sobre sí mismo para identificar y precisar el alcance y repercusión de los propios modos de pensar, sentir y actuar, recuperando situaciones, contextos, impresiones, sentimientos, propósitos, lagunas, contradicciones, carencias y expectativas. (p. 67-68)

Esto se podría encuadrar también en la visión de Wong (2011) de la documentación como un acto intencional de búsqueda de escenarios para la reflexión. De hecho, utiliza la denominación de

Crochan-Smith y Lytle (2001) para hacer visible una “postura reflexiva” que busca el cuestionamiento para la futura construcción de conocimiento. Es esto lo que Pérez Gómez (2010), desde la voz de Hagger y Hazel (2006), denomina la “teorización práctica”, entendiéndola como “la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistente” (p. 24). La documentación, se considera una herramienta privilegiada para facilitar a cada aprendiz y a cada docente el proceso formativo de teorizar su propia práctica.

En este sentido, Taguchi (2009) afirma que la documentación pedagógica, además de suponer una herramienta política que da voz a los procesos de construcción de significados que viven los niños y niñas al mundo “fuera de las escuelas”, es una herramienta fundamental para los maestros y maestras que llevan a cabo investigaciones sobre su propia práctica en busca del desarrollo profesional.

2.3.3.1. Las visiones que se ponen en diálogo

Si hay algo en lo que toda la literatura referente a la documentación pedagógica coincide es en dar especial importancia a la fase de reflexión colectiva que captar las historias de aprendizaje puede generar. Así lo explica Schroeader-Yu (2008), que afirma que se crea un espacio desde el que se desarrollan discusiones abiertas entre maestros y maestras, lo cual incluso permite a las familias no ser “espectadores” sólo de los productos de las historias recogidas, sino de los procesos de cuestionamiento en torno a ellas que se han ido produciendo. De hecho, Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson y Stremmel (2010) rescatan de Rinaldi (2006) el siguiente fragmento: “El diálogo implica la discusión y comparación de ideas, nos permite analizar y formular hipótesis y predicciones, para así consolidar nuestro pensamiento” (p. 58). La misma relevancia le da Mino (2014) cuando rescatando los principios que guían la documentación desarrollados por Project Zero (2003), afirma que el uso de esta herramienta incluye el análisis colectivo, la interpretación y la evaluación de las observaciones, que desarrolla una teoría que se ve reforzada por la variedad de perspectivas puestas en discusión.

Pérez Gómez (2010) siguiendo a Elliot pone en un escenario de importancia también los procesos de reflexión cooperativa “como el componente clave de la profesionalidad autónoma de los docentes” (p. 30). Korthagen (2004) también añade su visión sobre esto basándose en Van Huizen (2000), del que rescata la idea de “construir vida a través del lenguaje”, lo que quiere decir que la identidad profesional se co-construye a través de la comunicación interpersonal. Esta idea, trasladada a las conversaciones sobre el material fotográfico, es abordada por Moran y Tegano

(2005) cuando hablan de la función de mediación de la fotografía, ya que explican que es en el diálogo entre los docentes sobre la posible intención por la que se captó una determinada historia de aprendizaje donde se construye el significado de ésta y, por tanto, su traducción a la práctica de cada uno/a de ellos/as. Esta escena es denominada por Wong (2011) como investigación dialógica, en la que los maestros y maestras cuestionan, analizan y critican la experiencia pedagógica.

2.3.4. El paso del diálogo a la reconstrucción

Rintakorpi (2016), siguiendo el pensamiento de Dahlberg, Moss y Pence (2007), afirma que rescatar y documentar el mundo social puede contribuir a enfrentarse a los discursos dominantes que hoy día pueblan el sistema educativo. De la misma manera, Alvestad y Sheridan (2015) hablan de la documentación pedagógica como una “herramienta de empoderamiento docente” en el sentido de que permite revisar y mejorar la propia práctica. Así, aparte de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, también se acabará revelando el crecimiento profesional de los/las docentes (Zheng, 2008).

Esto encaja con la visión de Korthagen (2008) cuando afirma que “el aprendizaje profesional de un maestro/a será más efectivo cuando éste/a reflexione en profundidad sobre sus propias experiencias” (p. 71). Un paso clave y necesario en el proceso de análisis de los procesos documentados. Pérez Gómez (2008) añade un matiz a esta visión haciendo referencia al proceso de construcción de significados como un acto intencional, lo cual supone una búsqueda de experiencias que desencadenen esa “deconstrucción” y posterior “construcción”. De hecho, se considera que cuando los maestros/as seleccionan una historia de aprendizaje concreta para documentarla, una de las cosas que buscan son las barreras que separan los procesos de enseñanza y los de aprendizaje (Rinaldi, 2006, en Wong, 2011). En definitiva, con unas palabras muy sencillas pero bastante asertivas al mismo tiempo, Malaguzzi (1998) definía este proceso de cambio al que los maestros y maestras se enfrentaban gracias a comenzar a documentar:

Apártate durante unos minutos o incluso abandona el lugar para aprender, observar con muchísima atención lo que los niños y niñas pueden hacer y, sólo entonces, si lo has entendido bien, muy probablemente tu manera de enseñar será diferente a la que era antes. (p. 82)

3. TODO PUENTE TIENE UN BOCETO ANTES DE CONSTRUIRSE. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Al comienzo del escrito planteaba en el marco teórico que iba a intentar trazar puentes entre dos temáticas diferentes que compartían algunos elementos. Pues bien, una edificación no se construye hasta que no hay un plano de ésta que sirva como punto de partida. Incluso, cuando las obreras y obreros empiezan a poner cemento, estos planos se pueden ver modificados por las situaciones que se van produciendo en el proceso de construcción. Este camino de la investigación ha sido, sin lugar a dudas, el momento más complicado con el que me he encontrado. ¿Cómo abrir puertas para acoger la imprevisibilidad y dejarme sorprender por las historias que los sujetos compartían? Esa era la cuestión que aparecía constantemente en mi cabeza porque tenía miedo de establecer un cerco en lo que respecta a la recogida de datos que luego fuese imposible de saltar.

3.1. Modalidad de la investigación.

Como se ha podido ir viendo, intentar establecer un acercamiento a este evento de aprendizaje desde una perspectiva cuantitativa es, cuanto menos, una tarea carente de sentido. Por eso, decido situarme en el paradigma de la hermenéutica que, tal y como explica Ruiz Olabuénaga (2012), “en lugar de explicar las relaciones causales por medio de “hechos objetivos” y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a “comprender la realidad” (p. 13). Así, desde esta visión cualitativa, la *Verstehen* (concepto de Hopf, 1985, rescatado por Flick, 2012) pasará a ser un principio epistemológico fundamental porque supone entender los fenómenos desde dentro, a través de las vivencias de sus protagonistas.

Desde esta compleja posición, la investigación se va a encuadrar en un estudio de casos que “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998, en Sandín, 2003, p. 174). He decidido acotarla en este sentido porque me parece fundamental comprender la visión de los alumnos y alumnas implicados en el grupo de prácticas para dibujar qué elementos se “remueven” a lo largo de su proceso de aprendizaje acompañados por la documentación pedagógica. Además, me ayuda a comenzar a adentrarme en la complejidad de lo ocurrido con una mirada holística ya que, volviendo a rescatar a Stake (1998), el caso debe ser entendido como una interacción entre sistemas en la que se ponen en juego una multiplicidad de factores, tantos que supongo que acotarlos sería obviar la “intangibilidad” de ciertos sistemas.

En concreto, rescatando la clasificación que Simons (2011) recoge de Stake (1995) de los tipos de estudio de caso, nos encontramos ante un estudio de caso intrínseco, ya que el motivo que me lleva

a fijarme en él es que el tema de interés se encuentra dentro de la propia experiencia educativa que pretendo comprender. Además, dentro de esto, teniendo en cuenta las modalidades descritas en torno a los estudios de caso únicos por Rodríguez (1999) retomadas por Mendoza (2012), la investigación se situaría en una modalidad situacional, porque estudia el acontecimiento “desde la perspectiva de los que han participado en el mismo” (p. 25).

3.2. Foco y propósito de la investigación.

En mi formación como maestro de educación infantil, tuve la inolvidable experiencia de encontrarme con la documentación pedagógica en uno de mis periodos de prácticas. Eso supuso para mí un cambio diferencial en mi visión educativa y, por tanto, mi modo de situarme en ella. Con esta vivencia, cuando tuve la oportunidad en este Máster de iniciarme en la investigación cualitativa, pensé: “Sé lo que yo viví, ¿pero qué les ocurrirá a otros/as estudiantes?”. Creí que sería interesante explorar los interrogantes que el uso de esta herramienta despierta y cómo eso puede acabar desembocando en una reconstrucción del pensamiento práctico. Desde el principio me propuse en la medida de lo posible separarme de mi propia experiencia, o al menos hacerla consciente para que eso no sesgara mi mirada en busca de “lo mismo que yo viví”, tenía que ser permeable a lo que la investigación me iba a aportar y “dejarme decir” por ella, para que así realmente pudiera poner en alza lo emergente del proceso.

Con esta premisa, seleccioné la muestra para el estudio junto con la profesora que en ese momento me introdujo la herramienta (cotutora también en esta investigación). Una de las premisas clave es que fuera una muestra de alumnado que hubieran seguido el mismo programa durante el Practicum II con la misma tutora: utilizar la documentación pedagógica como oportunidad de investigación en el contexto escolar como tarea básica de su portafolios, así que decidí escoger a su grupo de estudiantes (cinco) del curso pasado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga, ya que este por encontrarse de baja por enfermedad no era posible. Por otro lado, el hecho de escoger a un grupo que viviera la experiencia hace ya un año favorecía la triangulación de la información, ya que iba a aportarme datos en diferentes etapas y, aparte, suponía una oportunidad ineludible para los sujetos para reconstruir, desde la distancia, la experiencia vivida.

Acercarme a estos/as futuros/as docentes, conocer sus vivencias, sus reflexiones, sus visiones, las dudas que se les despertaron, etc., pueden trazar caminos que me ayuden a dilucidar en qué sentido la documentación pedagógica puede suponer un motor para la reconstrucción del pensamiento práctico. En esta línea, los propósitos de la investigación se basaban en conocer:

- Las percepciones que expresan los/las estudiantes acerca de la documentación pedagógica.

- Los interrogantes que se les despiertan a partir del uso de esta herramienta.
- El progreso en las ideas y creencias fundamentales que mueven la acción educativa.
- Las valoraciones sobre la documentación pedagógica que hacen los miembros del grupo.

3.3. Acceso al campo de la información y negociación.

En primer lugar, tras el primer acercamiento teórico al foco de la investigación, descubrí la dificultad que esta tarea iba a suponer: construir un relato entretejiendo las dos temáticas que, en la literatura científica, casi en su mayoría, se presentan separadas. Es por ello que me gustaría destacar la necesidad que he encontrado de construir el informe de la investigación a través de una discusión de resultados donde la teoría ha sido una herramienta fundamental para dialogar con las evidencias, abriéndome a una serie de posibilidades que sin ella me hubiera sido bastante complicado observar.

El grupo escogido fue fácilmente accesible puesto que, antes de plantearse la investigación, ya mantenía el contacto con ellos/as por la labor de cotutorización que este año he estado llevando a cabo en el marco de una beca de colaboración. Probablemente por esta razón, desde la primera vez que les expliqué lo que pretendía hacer, mostraron una actitud de apertura que es de agradecer, puesto que entrar a analizar sus experiencias de prácticas suponía acceder a unas vivencias muy personales. Para acordar con cada uno de ellos/as más concretamente cuáles serían los principios éticos que iban a guiar toda la investigación, me reuní el 22 de febrero de 2017 con un miembro, el 27 de febrero con otro y el 10 de marzo con los otros tres, donde firmamos nuestro acuerdo a participar en el proceso, el cual se puede encontrar en el Anexo I de este documento. El hecho de que fueran fechas escalonadas fue por la dificultad que suponía reunirlos a todos/as en un tiempo en el que estaban inmersos/as en los trabajos de cierre de sus portafolios de prácticum III. En esas reuniones se negocia que:

- Se mantendría el anonimato de los sujetos de la investigación en cualquier publicación que se haga de ésta.
- El contenido de la investigación no podría ser vetado por alguna de las partes de manera unilateral.
- El informe de la investigación se pondría al servicio de los sujetos implicados antes de su publicación para revisar y confirmar las opiniones y aportaciones recogidas en él. Esto se llevó a cabo en la última semana de junio, facilitando que, al hilo de lo que dicen Hancock y Algozzine (2006), los sujetos pudieran compartir sus percepciones en cuanto a la fiabilidad que los resultados expresan en base a la información que ellos mismos han compartido.

- Toda la información recogida a lo largo de la investigación se dirigiría única y específicamente a fines educativos.

Además de eso, los sujetos también se comprometían a permitirme el acceso a las producciones elaboradas a lo largo de su prácticum II que conformaban su portafolio de aprendizaje con el fin de poder analizarlas. A ese acuerdo se le añadía también la aceptación de la participación en entrevistas personales con cada uno/a de los estudiantes. De esta manera, podría obtener la visión subjetiva de cada uno/a de los participantes ya que “la mayoría de lo que se llega a saber y comprender del caso se consigue mediante el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas” (Simons, 2011, p. 21).

3.4. Obtención de la información.

Teniendo ya los propósitos de la investigación elaborados, quedaba plantearse qué se podía hacer para poder tener datos que, al ponerlos en diálogo, produjeran un profundo acercamiento a la complejidad del caso desde la perspectiva subjetiva de los/las estudiantes implicados/as en ella. En este momento, el hecho de que la situación educativa hubiera ocurrido el curso pasado, mientras que antes suponía una virtud, ahora se convertía en un obstáculo a superar ya que no podía vivir en “tiempo real” lo que ocurría. Sin embargo, viéndolo ahora con algo de perspectiva, este “terror” aparecía más por mi intención de “tener todo controlado” que por intentar arrojar datos a los propósitos de la investigación. Finalmente, aunque ya se ha esbozado en el epígrafe anterior, opté por realizar:

- *Análisis documental de las producciones realizadas por los alumnos y alumnas para componer su portafolio de prácticas.* Estas producciones se encuentran recopiladas en la herramienta Portafolio UMA, un espacio autónomo donde el alumno va recopilando todas las producciones y reflexiones que realiza durante el prácticum a lo largo del Grado y que va siendo acompañado por su tutora. Esto me iba a facilitar la visión del caso en el momento en el que éste se estaba viviendo desde la perspectiva de los sujetos de la investigación, con sus vivencias, conflictos, reflexiones, etc. Iba a suponer conectar entrar en una “máquina del tiempo” y revivir su experiencia pasada desde sus retinas. Ruiz Olabuénaga (2012) afirma que estos textos suponen “una construcción social y política ella misma, en la que interviene, no sólo el creador original del artefacto cultural, sino el investigador que lo lee posteriormente e interpreta” (p. 123). En concreto, del conjunto del grupo se han analizado los siguientes elementos:

- Una página compartida utilizada a modo de foro donde los/las estudiantes compartían y debatían las documentaciones realizadas en las aulas. En ella, cada estudiante

compartía una imagen o serie de imágenes, y el resto del grupo incluida la tutora, dialogaba intentando interpretar y comentar qué estaba ocurriendo en ese momento en el aula y reflexionaba sobre la importancia que eso podía tener para el aprendizaje de los niños y niñas. Finalmente, el autor de la propuesta comenta el sentido de la misma y dialoga con los diferentes aportes.

- Unos pósters realizados de manera individual al cierre del periodo de prácticas donde cada uno/a de los/las estudiantes seleccionaba una o varias historias documentadas y reflexionaba sobre ellas y su relevancia en la actual situación educativa, además de analizar los aprendizajes que esa situación les produjo.

- Un relato final individual a modo de cierre de sus portafolios donde ponen “sobre la mesa” los aprendizajes experimentados a lo largo de las cuatro semanas de prácticas. En la guía oficial de la universidad en torno al portafolios, afirma que consiste en una colección de los trabajos de los estudiantes a los que “le acompaña una narrativa reflexiva que no sólo le ayuda a comprender y ampliar su aprendizaje, sino que invita al posible lector o lectora a interesarse sobre el proceso de aprendizaje y el aprendiz” (p. 2).

- A eso se le unía el diario de aprendizaje que, por el reducido tiempo que contaba para el desarrollo de la investigación, requería un muestreo de cuáles iban a ser analizados en profundidad intentando garantizar la representatividad de la muestra. De esta manera, quise tener en cuenta que, en el grupo de cinco personas, dos de ellas iban a ser tutorizadas por primera vez por esta docente, que se caracteriza por llevar a cabo un enfoque reflexivo del periodo de prácticas que no suele ser habitual y que, por lo tanto, sería interesante tener en cuenta. De esta manera y siguiendo la proporción del grupo, pensé en seleccionar dos personas que ya hubieran compartido su primer periodo de prácticas con esta tutora y otra que no. Así que finalmente seleccioné tres diarios para su análisis, dos de alumnos/as que llevaban el practicum completo acompañados/as por esta profesora y uno de alguien que se acababa de incorporar.

- *Entrevistas semiestructuradas a cada uno de los sujetos de la investigación, incluida la tutora académica del grupo.* Decidí hacer uso de esta herramienta de recogida de datos porque es, en palabras de Kvale (2011) “un método de sensibilidad y poder únicos para captar las experiencias y los significados vividos del mundo cotidiano de los sujetos [...], permiten a los sujetos expresar a otros su situación desde su propia perspectiva y en sus propias palabras” (p. 34). La idea era que cada uno/a pudiera hablar “con algo de distancia” de su percepción de lo ocurrido intentando comprender qué tipo de aprendizajes les generó ese periodo de prácticas y esbozando elementos

constituyentes del pensamiento práctico que pudieran arrojar luz sobre su posible conexión entre la documentación pedagógica.

Al igual que ocurrió con el instrumento anteriormente descrito, el planteamiento de esta herramienta también sufrió modificaciones conforme al diseño inicial. Esto se produjo porque al principio pensé que sería interesante llevar a cabo una entrevista con una estructura más bien narrativa a todos los sujetos de la investigación y, aparte de eso, otra entrevista de modalidad episódica a los/las estudiantes cuyos diarios seleccionaría a través de muestreo teórico rescatando momentos vividos en el pasado periodo de prácticas. Conforme fui avanzando en el análisis de las producciones escritas antes comentadas, me di cuenta que esta separación carecía de sentido para los propósitos de la investigación y que, probablemente, sería más adecuado realizar todas las entrevistas de manera narrativa que se centrasen “en las historias que los sujetos cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos (Kvale, 2011, p. 101). En ellas, aprovecharía “retazos” de sus escritos para poner sobre la mesa situaciones y momentos que facilitarían, tomando las ideas de Flick (2012), la conexión entre el conocimiento semántico y el episódico, que se sitúa “más cerca de las experiencias y se asocia a situaciones y circunstancias concretas” (p. 118).

Éstas se llevaron a cabo el 24 y 28 de abril, y el 4, 9, 11 y 17 de mayo, pudiendo encontrar las hojas de documentación siguiendo el modelo de Flick (1996) y los extractos de éstas en los Anexos II y III respectivamente.

Esquema aclaratorio de notación

| | | |
|------------------------------------|------------------------------|---|
| Sujetos de la investigación | Tutora María Francisco | Teresa Laura Nora |
| Página compartida | Foro X n° | X: Notación de la persona que escribe. n°: Número de fotografía en la que escribe. |
| Póster | Póster X n° | X: Notación de la persona que escribe. n°: Número de póster del que se extrae la cita. |
| Reflexiones finales | Reflexión X p. | X: Notación de la persona que escribe. p.: Número de página en la que aparece la cita. |

| | | |
|-------------------------------|------------------|--|
| Diarios de aprendizaje | Diario X d. | X: Notación de la persona que escribe. d.: Día del diario del que se extrae la cita. |
| Entrevistas | Entrev. X t. | X: Notación de la persona que escribe. t.: Fragmento de la grabación en la que aparece la cita. |

3.5. Categorización de la información.

Comencé todo este proceso de investigación sin apenas ideas preconcebidas (o al menos en el intento de ello). Es por ello que, mientras acudía al constructo teórico para situar etimológicamente el estudio, ciertas categorías fueron creciendo alrededor de estas ideas. Con esto, en un principio pensé que sería ideal hacer uso de las categorías que habían emergido de la revisión teórica como categorías previas en el estudio de campo.

Sin embargo, al comenzar a revisar los primeros diarios, reflexiones de portafolios y demás documentos, me di cuenta que esas categorías carecían de sentido en ese momento porque, más que permitirme conocer la complejidad del caso, estaba reduciendo las posibilidades de éste a un camino muy “cercado”. Es en este momento me fui dando cuenta que los datos arrojaban información en torno a las dimensiones que constituyen el pensamiento práctico docente, así que decidí abordar el estudio haciendo uso de esas 5 categorías (conocimientos, actitudes, valores, emociones y habilidades o destrezas). En concreto, dentro de la categoría de “conocimientos”, había muchísima información que necesitaba una línea que la ordenase para aportarle coherencia, así que se formaron cuatro subcategorías dentro de ella: el rol docente, la idea de infancia, el espacio para ser y análisis pedagógicos sobre diversos temas.

El estudio prosiguió y, conforme iba analizando los nuevos datos que aparecían me iba dando cuenta de que necesitaba “algo” más que permitiera una comprensión del caso desde una mirada más amplia, así que, sin dejar de lado esas categorías que ya me había planteado, añadí una que hacía referencia a la definición de documentación y su importancia y otra que explicara la importancia que tenía para los sujetos compartir lo que iban construyendo con sus compañeros/as. Esta información, que bien podría encuadrarse también dentro del pensamiento práctico, decidí extraerla porque tenía cierta entidad para ser presentada “aparte”. En ese momento se conformaban entonces tres categorías “macro”, conteniendo una de ellas las cinco dimensiones de las que antes hablaba.

Cuando estaba finalizando las entrevistas y la información se estaba saturando (Hancock y Algozzine, 2006), en un análisis incipiente de ésta me di cuenta de que se arrojaban numerosos datos que requerían de categorías propias, y ahí es donde entraron en juego la acción tutorial y la denominada como “el espejo”, que en el informe se explicará. Esto me llevó además a volver a analizar los datos para intentar comprenderlos desde esta mirada.

Así es como finalmente el informe se estructura en torno a cinco grandes categorías:

- Dimensiones del pensamiento práctico:
 - Emociones.
 - Valores.
 - Actitudes.
 - Habilidades y destrezas.
 - Conocimientos:
 - Rol docente.
 - Idea de infancia.
 - Espacio para ser.
 - Análisis pedagógicos.
- El “espejo”.
- La acción tutorial.
- Las reflexiones compartidas en grupo:
 - Del grupo a la familia.
- Definición e importancia de la documentación:
 - La documentación pedagógica como lenguaje propio.

4. LAS MANOS QUE HAN CONSTRUIDO EL PUENTE. DESCRIPCIÓN DEL CASO.

Tal y como se ha venido viendo a lo largo del diseño, en la investigación se pretendía comprender la experiencia de un grupo de estudiantes que, en su segundo periodo de prácticas dentro del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Málaga, se encontraban con la propuesta por parte de su tutora académica de sumergirse en los contextos escolares acompañados/as por la documentación pedagógica, invitándoles a comprender la realidad educativa con “una mirada diferente”, como luego veremos.

Concretamente el diseño de esta experiencia nace cuando el archiconocido “plan Bolonia” entra en acción en las universidades españolas y, en el 2010, llega la denominación de grado a la enseñanza universitaria, una denominación que, además, supone un cambio trascendental en los modelos educativos que hasta ese momento se estaban llevando a cabo en las facultades. Así, fruto de una reelaboración de qué tipo de experiencias podrían ser potencialmente educativas para los alumnos y alumnas del nuevo grado de educación infantil, se diseña una nueva estructura de prácticum. Con esta perspectiva se llega al curso 2012/2013, cuando la primera promoción de grado se dispone a sumergirse en su segundo periodo de prácticas, para el cual la tutora académica de la que se habla en esta investigación decide introducir la documentación como eje de aprendizaje y enseñanza del Practicum II, iniciativa que comparte con algunas compañeras de departamento y que deciden iniciar paralelamente el proceso.

Así fue como el Practicum II se estructura en diferentes seminarios de encuentro con el alumnado por parte de la tutora tal y como está establecido en la normativa:

- Un seminario inicial en el que se les presenta la documentación a los alumnos y alumnas como herramienta clave en el desarrollo de su prácticum, así como la manera en la que ésta se va a integrar en sus portafolios. Además, la tutora comparte con ellas/os diferentes documentaciones de escuelas reales de forma que pueden ver desde el principio cómo se manejan las maestras y maestros en este ámbito.
- Un segundo seminario en la mitad del periodo del Practicum en el que, aparte de hablar cuestiones que responden a intereses suscitados en las primeras semanas, se continúa la estructura de contraste que hicieron virtualmente, pero ahora de manera física. Compartiendo en directo las interpretaciones de las documentaciones realizadas al igual que cualquier equipo docente las podría hacer en un centro escolar al comentar las evidencias recogida de su alumnado. En este encuentro se aprovecha también para “poner sobre la mesa” cuestiones, incertidumbres o temas de reflexión

suscitados en las dos primeras semanas de su experiencia, que aparecen en sus diarios de aprendizaje, y así debatirlos en común.

- Un tercer seminario en el que, de nuevo, se vuelve a hacer el contraste externo sobre algunas documentaciones generadas por los alumnos y alumnas y también se dialoga sobre nuevos temas que hayan surgido en sus vivencias. Además, se incide especialmente en este momento en pensar qué tipo de momentos documentados pueden resultar relevantes para la comunidad educativa (universitaria, en este caso) y reflejan con mayor rotundidad lo descubierto en su periodo de prácticas. Esta selección les sirve de cara al diseño de los pósters finales de los que ahora se hablará

Además, se continua para este segundo Practicum con el espacio virtual de trabajo compartido en la aplicación Mahara (Portafolio UMA del Campus virtual de la Universidad de Málaga) con el que ya venían trabajando desde el Practicum I, ahora con nuevos materiales y espacios que ofrecía la tutora:

- Una página titulada “la documentación en infantil” que a modo de guía introducía al alumnado en la naturaleza de la documentación en la educación infantil ofreciendo ejemplo y bibliografía pertinente además de una minuciosa guía que explica cómo se han organizado los tres periodos de prácticas, incluyendo un resumen de ideas teóricas en torno a la documentación pedagógica. Aparecen aquí producciones de autores que, como veremos más adelante, suponen una base discursiva para los alumnos y alumnas en torno a la experiencia.

- Otra página titulada “los diarios y la escritura” en la que, aparte de llevar incluidas las guías propias de la universidad en torno al portafolio y al diario de aprendizaje, aparece una serie de artículos y vínculos a conferencias que estimulan la escritura reflexiva y explican la importancia de ésta para su proceso formativo.

- Otra página titulada “lecturas, vídeos e imágenes que nos hacen pensar” a modo de banco de recursos pueden resultar interesantes para los/las estudiantes por hacer referencia a temáticas que puedan encontrar en la cotidianidad de las aulas de prácticas.

- Otra página de trabajo colaborativo asíncrono donde se iban a ir compartiendo las historias que documentan en sus centros de prácticas. En ella, el resto está invitado a participar intentando interpretar qué está ocurriendo en las imágenes que muestran sus compañeros/as y reflexionar sobre la trascendencia educativa de aquellos procesos.

- Un diario de aprendizaje que está acompañado por la tutora donde los/las estudiantes construyen y reconstruyen sus reflexiones en relación a las experiencias vividas y que resulta clave para redactar unas reflexiones finales al cierre del periodo o página final donde sintetizan lo aprendido en relación a los diferentes ejes que le propone la tutora. De esta herramienta, en la guía de prácticas que se les entrega explica que “se trata en primera instancia de describir lo que hacemos y lo que observamos, pero también nuestras impresiones sobre ello, nuestra interpretación de lo sucedido” (p. 2).

Finalmente, y además de la página final de aprendizajes, el alumnado realiza unos pósters (mínimo uno, pero se deja abierto a la libre elección del alumnado) que muestren historias de aprendizaje captadas en las aulas sobre las que reflexionan para compartirlos con la comunidad universitaria y que son expuestos en el hall de la Facultad de Educación como una fase más de contraste con el resto de la comunidad docente. Durante el curso 2015/2016 el número total de poster realizados por este grupo fueron 17.

Un grupo formado por 5 estudiantes, 4 chicas y un chico, que comparten aproximadamente la misma edad, excepto una de ellas que es mayor que el resto. Esta alumna, además, realizó el Técnico Superior de Educación Infantil, gracias al cual ya había oído hablar de la documentación pedagógica, pero sólo se había quedado en la definición de ésta. Como ya aparecía en el diseño de la investigación, no todos los miembros del grupo habían pertenecido a él desde el primer Practicum. Aparte de eso, de los 5 miembros, 3 de ellos coincidían en el mismo centro de prácticas, mientras que los otros dos estaban en centros diferentes (de metodología algo más “tradicional” que el anterior).

5. LA MUÑECA DE TRAPO OLVIDADA EN EL PUENTE. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

A lo largo de todo este proceso de investigación he tenido la oportunidad de llevar a cabo casi un trabajo de arquitectura, de ahí la metáfora del puente, intentando encontrar zonas de diálogo entre los constructos teóricos en torno a la documentación pedagógica y la reconstrucción del pensamiento. Pues bien, después de un largo periodo pensando dónde encajaría mejor cada ladrillo, me encuentro frente a frente con el puente, dispuesto a cruzarlo con paso firme y contar todo aquello con lo que me tope en el camino.

Tras unas primeras pisadas, mi mirada se detiene sobre una muñeca de trapo, alguien debe habérsela olvidado allí, ¿o hemos sido nosotros, los adultos, quienes hemos “obligado” a alguien a dejarla allí? Lo que esa muñeca de trapo puede simbolizar para esta investigación, lo esboza Saint-Exupéry (1999) en el siguiente diálogo:

-Sólo los niños saben lo que buscan -dijo el principito-. Pierden el tiempo por una muñeca de trapo y la muñeca se transforma en algo muy importante, y si se les quita la muñeca, lloran...
-Tienen suerte- dijo el guardagujas. (p. 76)

Así, como iremos viendo a lo largo de este informe, cada uno de los miembros del grupo ha ido completando su propio puzzle para descubrir la importancia que tiene la “muñeca de trapo” para los niños y niñas, siendo ésta sólo un símbolo de la importancia del juego, la interacción con materiales, la metáfora, y todas esas ideas que, como veremos, irán emergiendo a lo largo de este escrito.

Además, también nos acompañará en algunos momentos en este tránsito por el puente la voz del Principito, esa voz de infancia y análisis del mundo que estimula un pensamiento metafórico y abierto sobre el proceso de aprendizaje de los sujetos de la investigación, cuya importancia aparecerá luego.

5.1. Descifrando los componentes del pensamiento práctico.

Las personas grandes aman las cifras. Cuando les habláis de un nuevo amigo, no os interrogan jamás sobre lo esencial. Jamás os dicen: “¿Cómo es el timbre de su voz? ¿Cuáles son los juegos que prefiere? ¿Colecciona mariposas?”. En cambio, os preguntan: “¿Qué edad tiene? ¿Cuántos hermanos tiene? ¿Cuánto pesa? ¿Cuánto gana su padre?”. Sólo entonces creen conocerle. Si decís a las personas grandes: “He visto una hermosa casa de ladrillos rojos con geranios en las ventanas y palomas en el techo...”, no acertarán a imaginarse la casa. Es necesario decirles: “He visto una casa de cien mil francos”. Entonces exclaman: “¡Qué hermosa es!”. (Saint-Exupéry, 1999, p. 18)

Este es precisamente uno de los focos de interés esenciales en la investigación, puesto que sólo analizando la vivencia desde esta perspectiva podremos encontrar elementos que nos sugieran que ha existido una evolución más allá del discurso o de las construcciones conceptuales. El principio nos evoca uno de los elementos fundamentales de la documentación: ese cambio de mirada que comienza a valorar a la infancia por lo que es y no por lo que una “medición” puede decir de ella.

Sin embargo, es un tema complejo de recoger porque trata de hilvanar hilos que sus lecturas sobre la experiencia van dejando para intentar componer un telar que muestre cuál es el entramado de emociones, valores, actitudes, habilidades y destrezas, y conocimientos que se pone en juego a lo largo del desarrollo del caso. Es por esto que la subdivisión en categorías que en este momento presento no es más que una manera de conceptualizar e intentar entender “qué se cuece” en la identidad profesional de cada uno de los miembros del grupo desde el prisma de su pensamiento práctico.

5.1.1. Emociones, lo intangible ligado al encuentro con la imprevisibilidad.

Pérez Gómez, Soto y Serván (2015) las definen como “las tendencias primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida ante estímulos y contextos” (p. 88). Por eso, las emociones aparecen desde el primer momento en el que se pone pie en las escuelas y esta “nueva” manera de mirar la realidad, nos va sorprendiendo reiteradamente. Esto es algo en lo que el grupo al completo coincide, entendiendo que la documentación está ligada inevitablemente al “dejarse” permear:

“Documentar... nos devuelve herramientas imprescindibles para nuestra labor: el asombro, la escucha, la maravilla, la reflexión, el detalle, lo inesperado, el deleite, el goce de estar con los niños.” (Reflexión / María / 28)

Esto, que bien es una valoración de lo que supone para ellos y ellas la herramienta, sin duda demuestra que la realidad escolar se vive de una manera muy diferente, ya que la alegría y la celebración de lo espontáneo se vuelve una constante. Sin embargo, todas excepto un miembro coinciden en que, al principio del periodo de prácticas, en los primeros momentos de encuentro con la documentación pedagógica, el miedo se apoderaba de ellas.

“Intenté hacer las documentaciones con el móvil, porque si el móvil, que los niños están acostumbrados, ya de por sí les resultaba como “qué hace ésta haciéndome una foto”, entonces ya si me llevaba la cámara eso iba a ser un caos. No sé, a mí al principio lo que me dio fue miedo. Miedo porque... no sé. Yo... no sé, me sentía como incapaz.” (Entrev. | Teresa | 16:42-17:20)

Como se puede leer, el miedo se situaba en dos lugares. Uno de ellos es la respuesta que iban a generar los niños y niñas ante una maestra tomando fotografías, algo que supone que les resultará

extraño y que intenta evitar a través del uso de un dispositivo algo más cotidiano para ellos y ellas. A eso se le añade la sensación de incapacidad de poder recoger historias de aprendizaje por ese terror a hacer “lo nunca hecho” y, además, como tarea académica. Esto les ponía en un estado de presión que, como relatan, sólo duraba los primeros días ya que, conforme se iban acomodando a la novedad, tanto los niños y niñas como ellos y ellas, las emociones que aparecían eran bien diferentes.

“Cada vez que descubro cosas con los niños, o que me hacen pensar en algo, yo me siento eufórica.”
(Entrev. | Laura | 1:26:59-1:27:09)

“Yo me emociono mucho, me emociono de verdad. Pero porque lo disfruto y lo siento y digo “tío que guay”. O sea, sigue habiendo cosas muy bonitas en el ser humano, ¿no? Aunque haya tanta porquería en el mundo de los adultos, los niños tienen cosas muy guays, y luego crecerán a lo mejor y lo pierden todo, pero... no sé. Lo disfruto, me emociono.” (Entrev. | Francisco | 47:21-47:42)

Esta última idea es interesante puesto que, el disfrute no sólo aparece al valorar lo que observan en los niños y niñas como algo potencialmente educativo para ellos y ellas, sino que, observándolo desde una perspectiva un tanto humanista, les lleva a celebrarlo desde la belleza del ser humano. Esto conecta con una visión de artística de la profesión, que vuelve a aparecer más adelante, ya que implica un “ver más allá de lo aparente”.

María, por su parte reflexiona sobre la importancia de la aparición de las emociones, que son las que incluso nos mueven a prestar atención a ciertos procesos. En otras palabras, para ella, la emoción no está sólo como paso posterior al haber observado, sino como un paso intermedio que lleva a detenerse ante una determinada historia de aprendizaje. Moran y Tegano (2005) hablaban también de esto explicando que el simple gesto de acudir a fotografiar establecía una conexión explícita entre lo que hay en la mente, en este caso la admiración de la alumna hacia lo que está ocurriendo en el contexto escolar.

“O sea, tú estás mirando, tú miras y admiras al mismo tiempo. Es como una caricia a lo que están haciendo, o sea... me alegra por mí misma porque, con la documentación digamos, soy capaz de acariciar eso que me están transmitiendo, no de... de encorsetarlo.” (Entrev. | María | 34:47-35:19)

Esta reflexión me deja entrever que la apertura a que las emociones aparezcan puede ayudar a que se pase a valorar los procesos de aprendizaje desde un prisma que vaya más allá de la categorización o de la reducción al plano académico (entendiendo lo académico como lo que se considera “importante” en la realidad escolar actual). Es decir, la emoción podría estar intrínsecamente ligada a observar la educación desde una relación entre personas que van creciendo, lo que produce admiración al ser “testigo” de esos pasos. Además, esa cualidad “humana” del proceso educativo

se aleja de la categorización o definición de las personas de manera conductual, algo que rescataba antes del pensamiento de Taguchi (2009).

5.1.2. Valores, lo que cobra peso en la experiencia educativa.

Los valores, según Pérez Gómez, Soto y Serván (2015), “constituyen los principios, ejes de sentido, de comprensión y de acción que consideramos valiosos en nuestra vida personal o profesional. Nos proporcionan pautas para formular metas y propósitos personales o colectivos” (p. 88).

De esta manera, como se ha venido viendo hasta aquí, ponerse en el rol de documentadores y documentadoras supone reconocer la potencia de la infancia a modo, casi, de mensaje político que empodera a los niños y niñas. Aquí es donde reside un “caldo de cultivo” potente donde emergen valores que marcan una diferencia con lo que “ya hay” en nuestro sistema educativo. Por ejemplo, Nora comenzaba a distanciarse de la escuela “tradicional” partiendo desde su propia experiencia:

“Yo... no veía más allá de lo que siempre he vivido, que son las notas, exámenes y poco más. Entonces yo, al enterarme de esto dije, pues esto va más con mi personalidad más que evaluar, poner caritas felices, caritas tristes... O sea, que me alegré por así decirlo.” (Entrev. | Nora | 17:17-17:41)

Esta idea, además de reflejar lo que antes explicaba, demuestra también la intangibilidad de las dimensiones constituyentes del pensamiento práctico, ya que esto mismo también lo podríamos entender como emociones o incluso habilidades y destrezas. En esta misma línea, Francisco “denunciaba” también cómo la escuela que actualmente acoge a los niños y niñas sólo acoge a sus cuerpos, y no a sus potencialidades. Casi diría que en sus palabras se extrae una fuerte defensa de los propios derechos de la infancia. De la misma manera, también Teresa sentencia en forma de denuncia lo que, a través de la documentación descubre que la “manera de hacer” hegemónica produce en los niños y niñas.

“Era, sin duda, una escuela de adultos/as, creada por adultos/as, con mobiliario y decoración para adultos/as, en la que se había introducido a niños/as, como elementos extraños/ as, que debían interaccionar con el espacio, un espacio para la satisfacción de los/as adultos/as.” (Reflexión | Francisco | 5)

“Ver en mis fotos niños aburridos haciendo una ficha, pues me hace pensar, ¿qué estamos haciendo? ¿A ti te gustaría estar cinco horas al día aburrida? Si se puede estar divirtiéndose... O sea, si es la única opción que hay, vale, pero es que hay más opciones, ¿por qué tenemos que hacer esa? Si estamos viendo que se puede hacer de otra forma que tiene mejores beneficios para todos y para todas.” (Entrev. | Teresa | 51:19-51:45)

Esta estructura discursiva es una constante que se va repitiendo de diferentes maneras en todos los miembros del grupo, lo que me lleva a pensar que incorporar la documentación, y tratar de descubrir lo que los niños y niñas pueden decirles les ayuda a situar dónde están las prioridades dentro de las

aulas e incluso a tomar partido en el debate que actualmente existe en torno a la innovación educativa. Una imagen del enfrentamiento que la documentación puede promover hacia los discursos dominantes (Rintakorpi, 2016). De hecho, este posicionamiento les lleva a coincidir nuevamente en una defensa a ultranza del respeto a las potencialidades de la infancia, entendiendo la herramienta como la “estrategia ética” (Vecchi en Hoyuelos, 2013) que dibuja una figura de niño y niña de medidas infinitas.

“Aprendo que documentar significa, sobre todo, optimismo, y que encuentra su sentido en la convicción plena de las posibilidades de cada niño, en ese ahondar en sus procesos constructivos de aprendizaje y tomarlos como algo extraordinario y novedoso.” (Reflexión | María | 27)

Continuando en este sentido, la mayoría del grupo avanza en esta idea argumentando que esta defensa de lo que los niños y niñas son capaces de construir tiene que ser pública, pudiendo contagiar a toda la comunidad con ese discurso. Además, inciden en que el niño o la niña conozca la trascendencia que sus acciones tienen, de tal manera que pueda encontrar valor en lo que ellos/as mismos/as generan, como podría ilustrar el que se vieran en las documentaciones que ellos elaboran y luego exponen en la Facultad.

“...Que también puedan verlo, y que disfruten viéndose, que eso tiene que dar súper emoción. Que tú te veas ahí, “pues mira estoy colgado ahí en un póster, no sé qué...”. Que también así, tú te ves importante y, en realidad, todos necesitamos vernos importantes en el grupo en el que estamos. Porque si no te ves importante y necesario, pues entonces, no hay nada ahí. Es una pena.” (Entrev. | Laura | 1:31:00-1:31:53)

Francisco ahonda en esta perspectiva añadiendo que, a partir de que los niños y niñas comienzan a verse reconocidos/as por parte de los/las docentes, la relación pedagógica se transforma, volviéndose un vínculo de mucha confianza en el que cada uno/a entrega lo que tiene y se da a conocer, sin tapujos.

“Llegó un punto en el que la cámara no estaba, ellos me hablaban a mí a través del objetivo, pero yo era el que estaba, no estaba la cámara. Y yo creo que eso para mí significó muchísimo porque significaba un grado de confianza y de... no sé, yo sentía que me querían, porque para mí eso fue un gesto de cariño y de amor porque es como... te quiero enseñar lo que está pasando, aunque haya un objeto delante de nosotros. Estás tú, el objeto no está. [...] Es como... es tu ojo, yo ya sé que me estás mirando a través de ahí, que me has conocido a través de ahí.” (Entrev. | Francisco | 37:24-38:10)

Esta aportación conecta con lo que se exponía al principio de este epígrafe, porque esa confianza de la que el estudiante habla, le lleva a conocer en profundidad a los niños y niñas que tiene delante y, por tanto, a conocer sus virtualidades, y de ahí, a defenderlas como discurso político que incluso pasa a suponer un pilar fundamental en el que toda su interpretación de lo que ocurre se erige. Así lo resume María, subrayando en ese valor de la infancia por como es y actúa:

“Cuando en la última semana de PII vi a un niño, que de hecho está en uno de los pósters, pasando el dedo por la pared, me alegré porque realmente yo en ese momento no... ya no quería buscar el significado digamos... psicológico ni escrutar por qué estaba haciendo eso. O sea, yo el valor lo intentaba ver en el propio niño. Es como, ... que no necesitaba encontrar una lógica explicativa a lo que estaba haciendo, sino que podía resonar con él. O sea, que me llegaba su resonancia y con eso era suficiente como para encontrarle el valor.” (Entrev. | María | 03:38-04:27).

5.1.3. Actitudes, una pisada diferente en la escuela.

Este componente del pensamiento práctico es especialmente interesante puesto que vivimos en un tiempo en el que, en diferentes ocasiones se extrapolan metodologías definidas y concretas de unos contextos a otros sin que se haya producido un cambio sustancial en la manera en la que los maestros y maestras “viven” la escuela. Por esto, en este proceso de aprendizaje también vamos a encontrar “disposiciones para percibir y actuar de una manera determinada [...] muy ligadas a las emociones y a los hábitos” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 88). En este sentido, como la tutora académica explica, la documentación pedagógica invita a una manera diferente de estar que, como ahora veremos, el grupo reconoce ya casi como propia.

“La documentación no es algo que se adopta ad hoc en cualquier tipo de modelo pedagógico, sino la documentación acompaña una manera de entender los procesos educativos. [...] Si tengo que fotografiar, si tengo que observar, no voy a estar tan preocupado de estar continuamente en interacción con el niño, que me impide a lo mejor ver al niño en libertad, qué está haciendo, con quién está relacionándose, cómo resuelve un problema. O sea, estoy obligando, de alguna manera entre comillas, a situarlo en un plano también de espectador.” (Entrev. | Tutora | 04:53-06:21)

Esta idea, que así parece muy sencilla al estar tan resumida, es una construcción que fueron haciendo a lo largo del periodo de prácticas pero que, en algunos momentos, les causaron incertidumbres por ir construyendo esa imagen en su propio rol docente. De hecho, uno de los miembros tenía grandes conflictos ya que ella misma bloqueaba la posibilidad:

“Como no podía observar, estaba metida en el juego con los niños, digo... no hay distinción de “tú eres el docente y los niños son los niños”, sino que parecíamos, así como... mis primos.” (Entrev. | Nora | 11:35-11:55)

Quería rescatar ese fragmento puesto que refleja de manera clara el conflicto al que Nora se enfrentó ya que la herramienta requería esa actitud, en palabras de la tutora, “de espectadora” que requería una distancia de lo que ocurre. En esta misma línea, cada una de ellas/os ha ido conformando su propia actitud a la hora de estar en la escuela, aunque también es cierto que hay ciertos procedimientos que se repiten en casi todas las entrevistas, como por ejemplo, situarse a la altura de los niños y niñas.

“Creo que se traduce como intentar ser un poco niño, [...] el maestro sí, es un adulto, pero se tiene que poner un poco en el lugar de los niños y entonces, creo que así es la mejor manera. Ponerte a su

altura y hacer las cosas que ellos hacen, es que ellos no te van a hablar a ti con los brazos cruzados entonces, ¿por qué lo vas a hacer tú? ¿Sabes lo que te digo? Ni ellos te van a pegar un grito a ti para decirte “¡que te calles!”, ¿pues por qué se lo haces tú a ellos?” (Entrev. | Teresa | 27:54-29:01)

Esta es una idea latente en todos los miembros del grupo, excepto en uno de ellos que, si bien en los procedimientos (ponerse a su altura o no estar con los brazos cruzados) coincide con sus compañeras, quiere distanciarse del discurso de “ponerse en el lugar de los niños”.

“Es verdad que, a veces..., es que... claro..., el problema es el siguiente, que nosotros somos adultos y ellos son niños. Por mucho que nosotros queramos pensar como los niños, no podemos pensar como los niños, es que es imposible. [...] Entonces muchas veces queremos buscar... yo que sé, a veces queremos ser tan innovadores y tan... analizar tanto las cosas, que a veces es como en plan, pero, ¿por qué hay que analizarlo todo? Si, a veces, hay que disfrutar del momento y de lo que hay, y ya está, y no darle más vueltas.” (Entrev. | Laura | 13:00-13:41)

Como es normal, esta forma diferente de estar en la escuela, desemboca en que la mayoría se cuestione qué tipo de imagen están proyectando a los niños y niñas y si concuerda con lo que están descubriendo en ellos/as. De esta manera, cuando afirman y reconocen el cambio en este sentido, nos dejan entrever que puede que hayan puesto en diálogo su conocimiento práctico con el discurso que están construyendo a través de las interpretaciones de los procesos de aprendizaje que ocurren en la escuela. Francisco, por ejemplo, lo explica de la siguiente manera:

“Fue un cambio radical 100%. O sea, yo me empecé a trabajar lo de ser tan directivo sin darme cuenta, dejé mucho más espacio para ser. Este año lo he notado un montonazo. He dejado mucho más espacio para ser, he aprendido a acompañar un poquito más, que acompañar es muy complicado, muy complejo. ¿Los límites dónde están?” (Entrev. | Francisco | 32:27-32:53)

Es interesante que, gracias a que las entrevistas se han llevado a cabo con perspectiva temporal, sea capaz de reconocer un “cambio radical” que, además, no considera como un ciclo cerrado, sino como una nueva fase que le lleva a otra incertidumbre, la de los límites, que irá respondiendo en su encuentro con la cotidianidad escolar. Se observa en ellas un proceso de “teorización práctica” (Hagger y Hazel, 2006, en Pérez Gómez, 2010) ya que constantemente comparten reflexiones explícitas sobre su propia actitud en la escuela y, por tanto, de sus propias prácticas, poniéndolas en diálogo con lo que van construyendo en torno a las necesidades de la infancia.

5.1.4. Habilidades y destrezas, los “cómo” que se construyen.

A lo largo de toda la investigación he podido ir viendo como los miembros del grupo iban descubriendo maneras de proceder concretas que estaban relacionadas con la documentación y también con otros momentos educativos sobre los que reflexionan gracias a las historias documentadas. Esas “maneras de proceder” es lo que Pérez Gómez, Soto y Serván (2015), continuando las ideas de Pozo (2014), denominan “conocimiento procedimental”, que se entiende

como las “construcciones adquiridas en distintos momentos del desarrollo evolutivo, con diferente nivel de consciencia, que tienden a automatizarse para garantizar la economía funcional del cerebro” (p. 86).

Aprovecho aquí para volver a poner sobre la mesa el conflicto que Nora exponía sobre el nivel de actividad “directa” docente que dificulta observar lo que está ocurriendo en las aulas. Esta incertidumbre le permitía generar procedimientos contraponiéndose a la mayoría de lo que se vive en las aulas hoy día.

“Es otra manera de... de ver la enseñanza, de ponerte en otro lado, ¿no? De estar más a la altura de los niños, de... ver las cosas desde otra perspectiva. Y a lo mejor en otros colegios tienes que estar más dirigiendo o dando órdenes a los niños, en este caso estás observando, estás con tu cámara, intentando sacar momentos que transmitan y...” (Entrev. | Nora | 01:46-02:13)

Además de esto, una de las ideas que se ven en las diferentes intervenciones es la de las fases que experimentan a lo largo de su proceso de aprendizaje en torno a la herramienta. Tanto la tutora académica como la mayoría del grupo coinciden en que en los primeros pasos no existe una observación “planeada” o diseñada como tal, sino que uno/a se sitúa en el aula en disposición de “dejarse decir”.

“La primera fase es como ir a pescar..., a ver qué me encuentro y, cuando ya has pasado esa fase, aparece el momento de la documentación proyectada. Aunque inevitablemente a continuación estos dos momentos coexisten de forma paralela. Es decir, yo estoy en el aula, estoy viendo cosas que creo que pueden volver a ocurrir y que merece la pena recogerlas para mostrarlas a la comunidad..” (Entrev. | Tutora | 35:35-36:31)

“O sea, yo, por ejemplo, empecé documentando pues... lo típico: niños que juegan a las construcciones, niños que se relacionan jugando... Y poquito a poco he ido como metiéndome más en profundidad y..., me he trasladado, digamos a la dimensión sensorial de lo que está pasando ahí, como al sensorium por así decirlo. [...] Entonces te vas yendo poquito a poco a los procesos sutiles y acabas viendo... pues cosas ricas ahí realmente.” (Entrev. | María | 05:00-05:42)

“Hay veces que la documentación yo creo que se busca, pero en base a cosas que ya has visto. Si sabes que hay comportamientos sistemáticos que quieres sacar a relucir, con ciertos niños tú los conoces y sabes que puedes hacerlo.” (Entrev. | Francisco | 07:41-08:05)

Es curioso comprobar cómo la tutora ha ido construyendo la idea teórica de lo que ocurre a partir de las vivencias que sus estudiantes han ido compartiendo con ella y viceversa. Un diálogo cosido de evidencias que dan sentido a su practicum y que estimula la reconstrucción de su conocimiento práctico.

Por otro lado, una dificultad que el grupo al completo señala hace referencia a cómo se enfrentaron a dominar la cámara fotográfica para que las fotos pudieran expresar el mensaje que en un principio tenían la intención de expresar. De hecho, de una u otra manera, todas/os señalan el número

considerable de fotos que tuvieron que descartar porque no mostraban lo que habían visto en el niño o la niña.

“Cuando no estaba acostumbrada, pues cuando hacía una foto, era como, no sé, como las típicas fotos que solemos hacer nosotros ahora mismo y captar una instantánea, en ese momento, y que quisiera transmitir, o sea que la foto pudiera transmitir lo que yo estaba observando, me resultó al principio complicado.” (Entrev. | TR| 09:19-09:50)

Algunos incluso llegan a identificar un obstáculo que les impide poder captar fotográficamente la potencia de lo que está ocurriendo. Tres miembros utilizan en repetidas ocasiones el concepto de “ruido” (el cual afirman que conocen gracias a Alfredo Hoyuelos) para referirse a todo aquello que le “roba” protagonismo a los niños y niñas, por decirlo de alguna manera, y difumina el sentido estético del mensaje que se quiere defender.

“Porque tú estás viendo los procesos educativos y tú quieres darle importancia a lo que está sucediendo. Entonces muchas veces intentas hacerlo a través de una serie de imágenes que no están bien, porque sea por el ruido o por..., casi siempre por el ruido, la verdad. Y lo que pasa que entonces el mensaje se pierde un poco por el ruido del entorno y el proceso educativo que tú querías remarcar se pierde, ¿sabes?” (Entrev. | Francisco | 06:32-07:10)

Éste es sólo uno de los muchos ejemplos que van demostrando a lo largo de la investigación que, como exponen Moran y Tegano (2005), las fotos que los alumnos y alumnas iban tomando en sus contextos tenían una clara función epistemológica ya que, en este caso surge un concepto que se vuelve identificable en más documentaciones. Además, esa idea de ruido aparece precisamente en este epígrafe porque les ayuda a desembocar en imágenes sobre cómo deberían diseñar los espacios escolares para evitarlo y, por supuesto, para ofrecer el escenario idóneo donde se produzcan esos momentos relevantes que llevan relatando a lo largo de sus prácticas.

Además, también es interesante ver cómo el grupo al completo reconoce ya ciertas características de los espacios como indispensables.

“Se trata de generar un espacio exterior visualmente estético que invite al niño, con recursos y rincones atractivos, a nuevas formas de hacer y sentir el patio de la escuela, e incite la experimentación y la construcción de interacciones diversas y ricas entre iguales, en un continuo proceso de intervención-acción con su medio.” (Póster | María | 5)

Vemos aquí también cómo en ese rol de docente como investigador se integra también el diseño de espacios como componente importante de la práctica educativa, algo que nuevamente vuelve a esa imagen que anteriormente aparecía del maestro/a artesano/a. En contraposición a este último fragmento, una componente del grupo considera que en esa definición que van construyendo sobre los espacios escolares la estética, más que aportar, puede suponer un obstáculo para la propia práctica.

“Yo creo que tampoco hay que excederse en la importancia que hay que darle a la estética. En contra de lo que dice Alfredo Hoyuelos, pero es que también, si nos centramos demasiado en eso... también se pierden otras cosas.” (Entrev. | Nora | 32:51-32:22)

Además, también es reseñable que, mientras que cuatro miembros del grupo hacen referencia constantemente a que la documentación pedagógica está ligada a una manera de entender metodológicamente el aula en la que la experimentación y la exploración libre son ejes fundamentales, un miembro del grupo se distancia de esta idea afirmando que documentar no implica establecer otro tipo de prácticas.

“En la forma en la que tú lleves el aula casa siempre porque, en realidad, lo que tú documentas son a los niños, y los niños, hagas lo que tú hagas, lleves la metodología que tú lleves, siempre van a tener algo que mostrar, algo que diseñar. Entonces, casa con cualquiera de ellas (fichas, proyectos, rincones, etc.), ya como tú te lo quieras plantear.” (Entrev. | Laura | 48:38-49:28)

Sin embargo, aunque este pueda parecer un razonamiento que se separa del resto, realmente lo que defiende es posar la mirada sobre lo que hacen los niños y niñas considerando que, aunque el contexto no les acompañe pedagógicamente hablando, siempre van a poder poner su propio ser o construir algún relato en el tejido escolar.

5.1.5. Conocimientos, castillos ladrillo a ladrillo.

Sin lugar a dudas, este es uno de los puntos donde la investigación arroja más datos y que en cierto modo se ha ido destilando, puesto que esta particular manera de observar la realidad abría la puerta a la aparición de construcciones conceptuales en torno a lo que actualmente es la escuela en la que están inmersos/as y lo que debería ser. Estas construcciones suponen “la integración en esquemas, modelos, mapas, guiones que dicen algo de la realidad exterior o interior” (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015, p. 86). En concreto, podríamos distinguir inducciones en torno a cuatro temáticas diferentes: el rol docente, el concepto de infancia, la escuela como lugar de encuentro con la propia personalidad y, por último, diversas lecturas en torno a las relaciones y el juego de los niños y niñas. Estas temáticas podríamos decir que, en líneas muy gruesas, constituyen el “repertorio profesional” (Schön, 1998) del grupo participante en la investigación, construido a través de la experiencia durante las prácticas con la documentación pedagógica “bajo el brazo”.

5.1.5.1. El rol docente.

Con mayor frecuencia de la esperada, en la etapa infantil en particular, el/la docente asume un rol protagonista, autoritario (que no con autoridad) e intervencionista, que dirige lo que hay que hacer en cada momento para que sea “educativo”. La totalidad del grupo, en su encuentro con la documentación pedagógica, se va alejando no solo actitudinal, emocional y procedimentalmente de

forma progresiva sino también conceptualmente de esta definición, construyendo una idea de maestra/o que se adecúe a lo que están viendo que la infancia necesita.

“Intentamos transmitir, y es algo innato. Nosotros somos seres sociales por naturaleza y es al revés, yo que sé a lo mejor queremos hacer un juego y nuestro objetivo es fomentar el trabajo colaborativo. Pero vamos a ver, si después le pones a los niños un juego libre y los niños juegan juntos en el patio, es muy raro ver un niño sólo.” (Entrev. | Teresa | 23:28-23:55)

Así, en ese nuevo rol, que se intenta alejar de la imagen de un/a docente que plantea “objetivos de aprendizaje” descontextualizados de la realidad que vive, se incluye una manera diferente de observar lo que ocurre en la escuela. Cada una/o define a su manera esta función docente, pero, sin embargo, todas/os comparten la misma filosofía, que se centra en darle valor a lo que ocurre de manera imprevisible y que sorprende por la potencialidad educativa que tiene para los niños y niñas.

“Puedo decir que mi forma de observar el juego del niño o la niña ya no es la misma. Hay que educar la mirada, entrenarla, para sacar el máximo provecho de las situaciones que se viven en el aula y no perder detalle, pues son momentos que no se repetirán, momentos únicos y efímeros, que nos cuentan historias de esos niños y niñas de nuestra clase, así como de sus entornos más próximos, y nos muestran cómo van forjando su personalidad y los aprendizajes que van adquiriendo.” (Póster | Nora | 2)

¿Pero qué implica esta “forma de observar” alejada de lo común? Lejos de concretarla en procedimientos concretos, esta mirada a la infancia se adecúa, como relata la tutora académica, a la imagen del docente investigador/a en su propio contexto (Schön, 1998). Esto, como sabemos, le otorga entidad a la profesión y, además, supone el punto de partida necesario para la mejora de las prácticas educativas y, por tanto, del pensamiento práctico docente.

“De alguna manera, era rescatar otra idea muy antigua, que es el docente como investigador de Stenhouse. [...] Vamos a documentar, vamos a intentar retratar esos momentos pedagógicos que están ocurriendo en el aula, ¿no? Porque también esto tiene que ver con muchas experiencias donde los alumnos hacían diarios en sus portfolios, en sus memorias de prácticas que hemos ido siguiendo durante muchos años, y a veces te estaban relatando una realidad que ni siquiera miraban, ni siquiera veían. Estaban mostrando un tipo de situaciones que interpretaban desde un punto de vista muy simple, nada complejo.” (Entrev. | Tutora | 03:20-04:12)

Esta disposición que la tutora comenta, no es aceptada del todo por sólo una estudiante del grupo completo, porque argumenta que adoptar esa disposición de “buscar momentos” que nos hagan reflexionar supone colocar una presión extra sobre los niños y niñas porque esperamos “algo concreto” de ellos/as. Casi diría que realiza esta crítica contraponiéndose a un criterio de productividad que, para ella, exige.

“Tampoco hay que volverse loco en plan “tengo que buscar el momento, tengo que buscar el momento”, ¿sabes? Porque, a veces, es verdad que, claro, durante el prácticum, como era algo que tenías que hacer sí o sí y en un tiempo corto y todo eso, pues claro, tú ibas en plan “tiene que salir

algo, estamos en el patio, algo tiene que haber, no sé qué”. Y entonces íbamos un poco... en plan, yo que sé, ahí... exigiendo, como exigiendo que pasara algo, ¿no? Que en realidad yo creo que a lo mejor las documentaciones son, las que son espontáneas, cosas que tú no te esperas.” (Entrev. | Laura | 51:00-51:40)

Sin embargo, como vemos, no rechaza la herramienta en sí, sino la manera de afrontarla desde el “tengo que buscar”. Lo que parece que ella comenta es que, más que tenerla en cuenta como una “función que se hace” de manera activa por parte del profesorado, es más bien una “función pasiva” de dejarse decir y dejarse sorprender, que equivale a una actitud más que a una acción. Esto supone ya de por sí un gran cambio en la concepción de cómo un/a docente se debe situar en la escuela desde esta perspectiva.

Otra alumna del grupo hace especial énfasis en la dificultad de hacer el tránsito desde ese rol docente centrado en lo curricular (entendiendo curricular como la acumulación de contenidos disciplinares) a un rol más humanista que entiende la educación como un proceso de desarrollo personal.

“Pero yo he intentado buscar asignaturas en cada póster. Por ejemplo, lo que te comenté, el de plástica, para mí era plástica, el de música de C., para mí era música, el de las diferencias, para mí era inclusiva, el de... cuál más. El de la ciencia, para mí era ciencia, para mí era naturaleza. O sea, yo intentaba encorsetar cada póster, dentro de que vale, dentro de que luego puede ser interesante el contenido que haya, pero, de hecho... yo dije, bueno y ya cuando dejo de relacionar cada acto con cada asignatura, ¿ya qué me queda?” (Entrev. | María | 46:06-46:52)

Esto es interesante puesto que se puede entrever un cambio en la concepción de rol docente de manera procesual y no automáticamente impostada. En otras palabras, su manera de sentirse cómoda para poder romper con la imagen tradicional de docente era observar aquello a lo que se le da importancia en actividades dirigidas en los procesos espontáneos de los niños y niñas. Hay una construcción conceptual como docente de cómo el aprendizaje que se pretende provocar usualmente de manera directiva aparece sin esa “figura de control” de la que el grupo al completo se quiere alejar. Además, esto último es una constante en las palabras de todo el grupo, que puede identificar perfectamente cuáles son las características de un rol tradicional, que ahora ven como incompatible con la figura que la documentación pedagógica requiere. De esta manera, construyen críticas (algunas bastante duras) en torno a esa visión de profesional tal como se suele conocer.

“Es que yo, en los tres años de Prácticum, realmente no he visto nunca a una maestra que se haya sentado en la mesa mientras estaban jugando porque siempre están mega ocupadas, ¿no? Recortando un papel, imprimiendo una cosa, no sé qué. Porque tienen que llevar mil cosas adelante y yo no he visto todavía ninguna maestra que se haya sentado mientras los niños estén jugando y se ha parado a mirar. Ninguna, de verdad. No sé qué urgencia hay en sacar cosas, o hacer no sé qué y es como... [...] La documentación se interpreta hoy en día en las escuelas como, he leído muchos artículos, que es como una pérdida de tiempo. O sea, no tengo tiempo para documentar, porque no hay espacio

para documentar. Sí hay espacio para documentar, lo que pasa que la gente no lo saca porque no le da validez al proceso, es lo que yo pienso.” (Entrev. | Francisco | 23:02-23:45)

Esta reflexión abre la puerta a nuevas incertidumbres porque, ¿cuáles son las funciones primordiales de un/a docente de infantil? Lo que está claro es que la documentación pedagógica les ayuda a establecer diferentes “prioridades”, por llamarlo de alguna manera que, como la totalidad del grupo coincide, entran en fuerte conflicto con las que la escuela “tradicional” tiene. Por tanto, podríamos recoger aquí un hilo interesante para poner en valor la documentación como estrategia de reconstrucción del conocimiento práctico, la hipótesis inicial de esta investigación.

5.1.5.2. La idea de infancia.

Esto se ha venido viendo a lo largo del informe y, por ello, merece un apartado propio puesto que si hay algo que caracteriza al grupo es la definición concreta que hacen de los niños y niñas que, lejos de “cerrar sus posibilidades”, los/las elevan a una imagen de capacidad, de muestra de su propia potencia. La tutora académica reflexiona sobre esto aludiendo a que la documentación pedagógica propicia ese momento de encuentro con la infancia que realmente es:

“Yo creo que han ido descubriendo al niño que es y que es capaz y no al niño que la escuela les dice que está allí o que la escuela piensa, o que la escuela dirige.” (Entrev. | Tutora | 28:57-29:20)

Esta idea es algo que trasciende de las palabras del grupo al completo, pero que quizá se conceptualiza de manera más férrea y explícita en dos miembros del grupo concretamente.

“La documentación tiene que hablar de la imagen de infancia que tú tienes, y esa imagen de infancia tiene que ir acompañada de el niño protagonista, de mobiliario que permita a los niños ser protagonistas, de muchísimas cosas... [...] Yo creo que la documentación habla de ti y si tú tienes una imagen de infancia que acompaña a la documentación, tienes que creer en otras cosas, ¿no? [...] O sea, supone un cambio total en cada una de las variables del modelo ecológico de Doyle.” (Entrev. | Francisco | 40:10-40:39)

De nuevo se vuelve a repetir la posición “al otro lado” de la escuela que conocemos cuando hace referencia a creer en “otras cosas”. Este argumento lo continúa otra compañera explicando el proceso de cambio de una imagen a otra diferente, que se basa en lo inferido a través de la observación de lo que los niños y niñas generan.

“Lo primero que me ha cambiado totalmente es lo que decimos siempre, la imagen de infancia. Para mí, no tiene nada que ver como yo los veía antes a como los veo ahora. Porque para mí eran antes algo medible y ahora son algo... incommensurable. [...] Y no sé, yo creo que me ha permitido el hecho de ver que la validez de sus historias no está, digamos, en la lógica explicativa de la que te hablaba antes porque realmente una lógica explicativa es una historia sin historia. [...] Y más bien, eso, lo que hablaba antes, de intentar encontrar la resonancia con ellos. O sea, que te llegue, digamos, el mensaje profundo de lo que están haciendo. De no verlos como un calco, por así decirlo.” (Entrev. | María | 08:53-09:44)

5.1.5.3. Espacio para ser.

Esa definición de infancia capaz y potente que acabamos de ver recalca, como comentaba uno de los miembros del grupo, en otros aspectos que tienen que ver con la práctica educativa. En concreto, si lo pensamos, sólo podremos conocer a estos niños y niñas como son si existe el lugar en el que se puedan dar a conocer. Esto, prácticamente la mitad del grupo lo conceptualiza como “el espacio para ser”, entendido como las condiciones que se dan en la escuela que te permiten mostrarte y, desde ahí, reconstruirte.

“Tú no puedes documentar si no les estás ofreciendo a los niños, con tu propia práctica, un espacio donde realmente puedan emerger 100% porque, por ejemplo, si yo en mi práctica estoy proclamando que a mí me encanta documentar, que es una pasada, que genial la imagen de infancia, tal y cual, pero luego me pongo a hacer fichas o proyectos directivos donde ellos no tienen espacio para mostrarse. [...] Si no va de la mano del espacio y del tiempo, si no hay espacios donde ellos puedan mostrarse y donde puedan relacionarse..., porque ellos son los actores realmente. Si los actores no pueden relacionarse no hay obra de teatro, por así decirlo.” (Entrev. | María | 14:31-15:14)

Esta construcción de cómo debería ser la escuela intenta de nuevo alejarse de lo que tradicionalmente se encuentra en ella y, además, es un argumento interesante puesto que no emerge desde una crítica discursiva a la educación que conocemos. Además, se implica directamente en esa definición de escuela asumiendo desde un primer momento su responsabilidad como diseñadora de este tipo de espacios. Esta proposición se construye desde la experiencia en la práctica, donde encuentran dificultades para conocer en profundidad a los niños y niñas, algo en lo que hace especial énfasis uno de los miembros del grupo.

“El tiempo de juego era limitado, a mí me hubiese gustado que hubiese mucho más y documentar era difícil porque había poco espacio para ser, ¿sabes lo que te digo? Había más espacio para hacer que para ser, y eso a mí me suponía un choque grande porque es lo que yo he notado mucho con respecto a este año de cambio” (Entrev. | Francisco | 02:35-03:30)

En sus palabras se puede ver cómo, de nuevo, vuelven a romper con la imagen de “alumno/a” que borra la de “niño/a” que, requiere de un lugar (no sólo entendido como espacio físico) donde se produzca ese encuentro. Algo que ha podido también evidenciar debido a un cambio de centro entre el Practicum II y el Practicum III, dos escuelas con dos formas distintas de entender el proceso de enseñanza y aprendizaje en la infancia. En este sentido, todo el grupo intenta elucubrar maneras de proceder que se adecúen a ese aspecto descubierto a través de la documentación. Es el camino para pasar desde la práctica, donde se conceptualiza de la necesidad que la escuela actual presenta, para volver de nuevo a lo tangible intentando trasladar la idea a “lo posible”.

“Una metodología, a lo mejor, de rincones o de talleres, incluso a lo mejor en ciertos momentos, el trabajo por proyectos... momentos en los que se les deja a los niños un poco más de autonomía. Sobre

todo, eso, creo que es importante que los niños sean autónomos porque entonces, a la figura docente también le da más libertad para poderse mover por toda la clase y ver dónde está el foco que le interesa en ese momento para documentar.” (Entrev. | Teresa | 57:03-57:40)

Mientras que anteriormente señalaba que no se detenían en procedimientos concretos en torno a sus reflexiones, ahora sí vemos que comienzan a aparecer “metodologías como tal”. Sin embargo, merece mencionar que aparece tras una reflexión y reconstrucción de la imagen docente y la concepción de infancia junto con lo que esta necesita. De nuevo vemos cómo se intenta trasladar el discurso a la práctica, incidiendo en la idea del pensamiento práctico. Además, se ve cómo cada una/o va perfilando estas maneras de proceder fijándose en diferentes detalles como, por ejemplo, la gestión temporal de la rutina escolar. No hay que olvidar que estos alumnos cursan ya el tercer año del Grado de Infantil.

“Aprendo la relevancia de ofrecer a los niños tiempos libres para favorecer su desarrollo social, evitando el exceso de actividades encadenadas. Como docente en potencia, tomo conciencia de que un niño necesita de tiempos para estar con los demás e ir encontrando su lugar en el grupo de forma autónoma, tanteando libre en sus relaciones, saboreando otras formas de ser, aprendiendo a acercarse al otro mientras aprende, poco a poco, a dar el paso de ser uno a ser, también, grupo.” (Póster | María | 7)

5.1.5.4. Análisis pedagógicos.

Alejándonos de temáticas concretas, a lo largo de la investigación se puede ir viendo de una manera bastante clara cómo todos los miembros del grupo van perfilando y “afinando” los análisis e interpretaciones de lo que observan en los niños y niñas. Cuando captan una historia de aprendizaje, no se quedan en el plano irreductible de lo que ésta puede significar en ese momento dado para esos niños y niñas, sino que trascienden más allá para pensar sobre la importancia de esos procesos para la profesión y para la escuela en general. Es aquí donde vemos cómo la documentación ayuda a convertir el aula en un “ambiente epistémico” (Pérez Gómez, 2010) en el que se van construyendo mensajes educativos. Esto, además, les lleva a situarse en un momento dado en los ejes que en los epígrafes anteriores comentábamos.

De esta manera, se ve cómo de diferentes escenas van construyendo el sentido que el juego tiene para la infancia y para su desarrollo. Así, poco a poco lo van elevando a categoría de indispensable reflexionando sobre su potencia pedagógica a partir de lo que documentan en sus aulas de prácticas.

“Este juego (el de construcción), que a simple vista puede parecernos de lo más aburrido o insustancial, favorece múltiples experiencias y aprendizajes, como por ejemplo, desde las matemáticas, los tamaños de las piezas, sus formas geométricas, el componente artístico a través de la combinación de colores, la psicomotricidad en conseguir los equilibrios, la coordinación óculo-manual y por supuesto los desarrollos creativos y sociales, etc.” (Póster | Teresa | 1)

“Me explica D. Porque mi voz va con el aire, que va a la mano de T. Si lo tapo ya no llega. Están relacionando la cualidad del sonido con el aire, que el sonido se produce gracias al aire. Sin necesidad de adultos ni materiales ultrasofisticados. Sólo con libertad de actuación, con un compañero y con iniciativa hacia buscar respuestas. Realmente asombroso...” (Diario | María | 18/03/2016)

Como se puede leer, parten del juego espontáneo que a través de la documentación pedagógica analizan de los niños y niñas, y les llevan a pensar sobre temas más complejos, analizando de forma sistémica y teórica por decirlo de alguna manera. Esta estructura de análisis se va repitiendo en las diferentes producciones que hacen todos los miembros del grupo, como si el juego les sirviera a ellas/os como investigadores para pensar sobre temas que se ponen en juego en la cotidianidad escolar y que, normalmente, están alejados del debate que analiza a educación actual.

Además, posar la mirada en cómo se relacionan los niños y niñas también les lleva a revisarse a ellas/os mismas/os, como si les demostraran lo que su potencialidad puede generar en colaboración.

“Que importante es la colaboración. Tenemos mucho que reaprender de los niños y niñas a este respecto, digo reaprender porque en realidad hubo un día en que éramos como ellos, pero se nos ha olvidado. No importa si las dos niñas tienen la misma edad o una es mayor que otra, lo que importa es que una compañera no podía abrir su merienda y otra, de forma desinteresada, le ayuda.” (Foro | Laura | 11)

“La documentación, lo que tú dices, me había llevado a escucharles, y de escucharles, a ver que entre dos niños que eran, siempre son diferentes todos, pero bueno, tan diferentes entre ellos y tan únicos, pues que estaba pudiendo surgir la relación entre los dos sin necesidad de más nada. Es que la diferencia para mí, yo creo, no es que me hubiera cambiado nada, sino que por fin pude verla digamos hecha realidad, por así decirlo.” (Entrev. | María | 17:51-18:39)

Esta observación tan minuciosa les lleva, como vemos a analizar y establecer casi una descripción de cómo se relacionan los niños y niñas en general, lo cual les puede ayudar a construir su propia práctica. Esto es lo que Korthagen (2008) llama la construcción de “teorías” porque están intentando comprender la complejidad de las situaciones concretas que documentan. Además, en el último extracto vemos cómo incluso esa investigación el contexto real les sirve para ver conexión entre argumentos ya formulados que conocían anteriormente y lo que ocurre delante de sus ojos. Esto es algo que ocurre en torno a diferentes temas con todos los miembros del grupo, lo cual esboza un doble sentido de construcción conceptual gracias a la documentación pedagógica: de lo tangible se pasa a lo teórico, y de lo teórico también se pasa a lo tangible. Esto es lo que Riera (2015) acuñaba con el término “camino de ida y vuelta”.

A este análisis de relaciones se le añade una focalización concreta en cómo se construye la idea de género en esas relaciones que se dan en las aulas. De nuevo, son inferencias que surgen a través de una observación minuciosa y que responden a una preocupación desde la perspectiva feminista que,

además, les puede ayudar a pensar sobre ello en su propia práctica para diseñar escenarios donde esas ideas se deconstruyan.

“También está el rol de género, ¿no? Lo que los niños hacen, las niñas hacen, en qué punto empieza a dejar de importarle tanto eso, pero eso ya... pasa de infantil.” (Entrev. | Nora | 21:25-21:40)

“A lo largo de los distintos momentos de juego simbólico, observé que los/as alumnos/as ya con cinco años, se separaban de forma consciente entre grupos de niños/as, dirigiéndose las niñas al rincón de las cocinitas (y/o bebés) y los niños a las construcciones, robots y/o otros juegos diferentes.” (Diario | Francisco | 11/03/2016)

Una de las reiteraciones potentes en estos análisis es que parten de momentos de juego en los que el grupo identifica temas que, si lo pensamos, no están de manera explícita en las dinámicas en sí. Esto me hace pensar sobre la variedad de interpretaciones y reflexiones que se pueden hacer sobre lo que los niños y niñas construyen en la escuela que llevan a pensar sobre la educación en términos generales, algo que Moran y Tegano (2005) entendía como uno de los aspectos más positivos que tenía la fotografía como lenguaje de investigación. Sin embargo, una alumna de todo el grupo no ve este aspecto como algo positivo para la práctica escolar.

“Eso es un problema de la documentación que le veo. Porque, a veces, tú hiciste la foto pensando una cosa, pero después cuando ves la foto, como tienes tiempo para pensar, buscas más cosas, a lo mejor, de las que incluso hay.” (Entrev. | Laura | 17:33-17:47)

Como se lee, ella considera que la interpretación (reflexión después de la acción) pone en voz de los niños y niñas algo que realmente no existía en la historia documentada, lo que comúnmente se podría conocer como “construir castillos en el aire”. Esto contrasta con el concepto de “metainterpretación” que Hoyuelos (2012) acuña para explicar el trabajo que se hace con las historias documentadas ya que se refiere a discernir lo que nosotros, como maestros y maestras, creemos que los niños y niñas interpretan del proceso de construcción que protagoniza.

5.2. La documentación cómo un espejo desde el que conocerse.

-¿Y tú, tú crees que las flores...?

-¡No, no! ¡Yo no creo nada! Te he contestado cualquier cosa. ¡Yo me ocupo de cosas serias! [...]

-Conozco un planeta donde hay un Señor carmesí. Jamás ha aspirado una flor. Jamás ha mirado a una estrella. Jamás ha querido a nadie. No ha hecho más que sumas y restas. Y todo el día repite como tú:

“¡Soy un hombre serio! ¡Soy un hombre serio!” (Saint-Exupéry, 1999, p. 28)

El “hombre serio” del que el Principito habla supondría la antítesis a la imagen de maestro/a que este grupo señala porque, como hemos comentado hasta aquí, otorgan una importancia especial a los procesos de aprendizaje autónomos que se viven en la escuela. Eso demuestra una permeabilidad, de la que también se ha esbozado algo, a dejarse decir; y ese “dejarse decir” implica

también un “poner algo propio” en la realidad educativa que vemos. Dolci (2011), de hecho, afirmaba que en la documentación hay una imagen clara y definida de los pensamientos del maestro/a que hay detrás de cada historia. En este sentido, una de las cosas que más me ha sorprendido y que, de hecho, no se planteaba en los propósitos iniciales, es descubrir cómo todos los miembros del grupo se van conociendo a sí mismos gracias a lo que observan en los niños y niñas.

“Yo creo que cada uno somos experiencia, somos vivencia, somos biografía, entonces..., en función de lo que para ti ha sido importante, emocionalmente relevante, te ha causado en tu historia vital momentos clave, pues intentas, a modo de espejo, sentirte sensible y empáticamente conectado con aquel niño o niña donde identificas algo que tiene que ver contigo. Yo creo que puede tener que ver con quién soy yo, qué me ha pasado y cómo me relaciono con el mundo en relación con eso.” (Entrev. | Tutora | 30:35-31:27)

Esto que señala la tutora académica me hace pensar que quizá ese encuentro con la potencialidad de la infancia que antes comentábamos tiene este paso previo del encuentro con uno/a mismo/a. Darse cuenta, de repente, de que los niños y niñas te muestran quién eres tú puede abrir la puerta a otra “sintonía” de relación que te permita valorar lo que tienes delante, tanto como para ti aquello fue relevante. Desde esta perspectiva entendía Korthagen (2008) la idoneidad para la formación inicial de la fotografía, ya que afirmaba que era extremadamente interesante explorar los “por qué” que hay detrás de cada historia documentada, descubrir el motivo que lleva a poner la mirada sobre cada proceso de aprendizaje. Este trabajo de retrospectiva es algo que se ve en las aportaciones de todos los miembros del grupo, casi como si fuese una constante.

“Yo he sido siempre una voz apagada, en mi casa, en mi escuela, siempre he sido así. Y yo siempre me he identificado con esos niños porque yo siempre he estado encerrado en mí mismo para no... y siempre he estado con personas muy protagonistas también para no... yo creo que eso lo conecté un poco con mi identidad y siempre he construido lo que veo... [...] Cuando documentas, el niño que tú eras, sale para adelante.” (Entrev. | Francisco | 29:42-30:53)

“Yo, de manera general, me intereso mucho por las relaciones. [...] Es que yo soy una persona muy sensible y sentimental, ¿no? Entonces para mí, las personas que me rodean son muy importantes, o sea yo no me imagino viviendo sola, yo necesito el contacto, es verdad. Entonces también cuando lo veo en los niños, pues me llama la atención el tipo de relaciones que se crean entre ellos y me emociona eso.” (Entrev. | Teresa | 37:28-38:23)

“Bueno, en cierta forma se ha desarrollado más (la mirada) pero yo creo que ya la tenía de antes porque siempre he sido muy observadora y me ha gustado ver esas cosas que hacen los niños que se quedan... eso, perplejos por cualquier cosa o están debajo de la copa de un árbol y se quedan mirando las hojas como se mueven. [...] Ay, es que yo soy muy hippie también. Es que... estar en la naturaleza, ir paseando. Yo que sé, si voy por la playa me fijo en las líneas del mar así que hacen, o me quedo en la orilla un rato mirando para el horizonte. Es que soy muy así.” (Entrev. | Nora | 26:41-28:16)

Así, reconocen que aquellos momentos a los que comienzan dirigiendo su mirada conectan con su propia identidad, una idea a la que pueden llegar fácilmente gracias a la perspectiva temporal que existe con respecto a la experiencia. Respondiendo a la teoría, ya se exponía antes que, al hilo de lo que explican Stofflet y Stodart (1994), el grupo va reconstruyendo la concepción que tiene de enseñanza a partir de su experiencia como alumnos y alumnas, que es vista en la acción de los niños y niñas que tienen frente a sus ojos. Además, una de las alumnas, no sólo hace referencia a su conexión personal con los temas que observa, sino al lenguaje de la documentación en sí mismo, que de nuevo le devuelve a lo propio de su infancia.

“A mí me gustaba mucho escribir cuando era pequeña, o sea la escuela... no, no podía escribir, tenía que escribir los dictados y tal. Entonces la documentación como que me permite encontrarme otra vez con esa metáfora y yo ser libre para poder decir, otras, que es que puedo hacer realmente poesía con esto que está pasando, ¿sabes?” (Entrev. | María | 39:58-40:22)

Este paso inicial de encuentro con el otro en el que “me veo a mí mismo”, supone asumir la subjetividad que la herramienta pone sobre la mesa en torno a los procesos de evaluación, algo que va en sintonía con lo que Zheng (2008) rescata de Dahlberg (1999) cuando afirman que hay que entender la observación como un proceso en el que las personas se ven reflejadas. Esta característica entra en discusión con uno de los cinco miembros del grupo que, como se mostraba en las primeras páginas de este informe, utiliza el concepto “objetividad” como cualidad necesaria en la documentación pedagógica.

“Porque en realidad cada uno, según también lo que haya vivido, lo que haya sentido, lo que haya padecido, se ve reflejado. [...] Por eso te digo, aunque uno quiera ser objetivo, pero siempre habrá algo que no sea. [...] (La objetividad) Ayuda a encontrar el verdadero... o intentar llegar al verdadero significado de ese momento, ¿no? Porque si tú lo estás intentando mirar objetivamente, vas a poder comprender mucho mejor ese momento, comprender a esa persona, por qué a lo mejor está realizando esa acción, y luego pues, analizar eso, ¿no?” (Entrev. | Laura | 19:28-21:40)

Por sus palabras se puede entender que cuando habla de objetividad se refiere a no hacer una interpretación del proceso de aprendizaje que trascienda de lo aparente, sino que se adecúe al máximo posible de lo tangible, pero, sin embargo, también acepta y no evita que la mirada se dirija en muchos casos hacia aquello que nos ofrece nuestro propio reflejo. Para la tutora académica este es un paso previo que requiere trascender lo que es propio, reconociéndolo para poder mirar más allá.

“Yo creo que uno de los primeros pasos para reconstruir el conocimiento práctico es tomar conciencia. Tener en cuenta que todo lo que hacemos (aprox. 80%) generalmente pasa en el plano inconsciente. Entonces, si esto me ayuda a tomar conciencia de tendencias, ideas, inquietudes, pues esa toma de conciencia me va a ayudar a reconstruirla, es fundamental. Entonces, yo estoy segura de que cuando alguien toma conciencia, algo hace con ello. Todo esto dependerá del proceso, de lo

acompañado que esté, y de los sistemático que seas para que eso lo vaya reconstruyendo con sentido, y no sea simplemente alumbrarlo y ya está.” (Entrev. | Tutora | 37:18-38:03)

Cuando se refiere a “algo hace con ello” puede referirse a poder explicar el conocimiento que nos lleva a actuar como lo hacemos, un paso necesario para Schön (1998) para poder reconstruir el saber de los/las docentes. Además, el reconocerse en la infancia, además de para “tomar conciencia” de la potencialidad pedagógica que tiene lo que son capaces de construir, sirve, como comentaba antes, para acabar construyendo esa definición de infancia de la que antes hablaba porque esos niños y niñas que este grupo observa, un día fueron ellas y ellos.

“Quizá, entonces, en este sentido, una de las tareas más relevantes de la figura docente sea la de reaprender de sus alumnos aquello que él también fue... un ser humano aún incondicionado, menos acusante, más libre y flexible, más auténtico y, efectivamente, más independiente de pensamiento, con una disposición hacia el mundo que relega de limitaciones, que está repleta de posibilidades...” (Foro | María | 1)

5.3. La tutorización que acompaña con la mano sobre el hombro.

Como sus labios entreabiertos esbozaran una media sonrisa, me dije aún: “Lo que me emociona tanto en este principito dormido es su fidelidad por una flor, es la imagen de una rosa que resplandece en él como la llama de una lámpara, aun cuando se duerme...”. Y lo sentí más frágil todavía. Es necesario proteger a las lámparas; un golpe de viento puede apagarlas... (Saint-Exupéry, 1999, p. 81)

Si hay una cosa clara es que, durante el mes que estuvieron de prácticas, los miembros del grupo entraron prácticamente “en combustión” explosionando en ideas nuevas, en análisis profundos de la realidad y en cuestionamientos del propio lugar en la escuela, pero eso se podría haber quedado en una llamarada única o en un proceso continuado. Aquí es donde entra en juego la acción tutorial, que se añade como categoría a este informe tras las aportaciones de las/los estudiantes, que señalan este aspecto fundamental en su proceso de aprendizaje. La tutora académica fue en este caso la encargada de mantener esa llama que “el viento no pudiera apagar”. De hecho, desde la voz del grupo, su función pasa también por cuestionar o, más bien, invitar a reflexionar llegando más allá de ideas aparentes o simplistas. Esto les ayudó tanto en su proceso de reconstrucción que incluso reconocen el papel de la tutora como algo necesario para poder crecer.

“Y creo que muchas veces, el hecho de que haya una persona ahí como que te exija o... te... “entremeta” un poco, por así decirlo, pues hace que tú reflexiones más y creo que llegas más lejos. Por ejemplo, con la documentación.” (Entrev. | Teresa | 01:36-02:39)

“Yo creo que también parte de la culpa de esto la tiene Tutora, porque es como que te activó que tú tenías que buscar procesos, y dentro de esos procesos, pues intentar ver lo... lo sutil, digamos, de lo que estaba pasando ahí. No quedarte con “están haciendo un puente” vale, pero, ¿qué validez tiene ese puente que están haciendo? ¿Qué relación están construyendo estos dos niños?” (Entrev. | María | 19:31-20:03)

Dibujando este perfil tutorial, el grupo al completo también coincide en la importancia del diálogo en torno a temas que les suscitaban incertidumbres en los seminarios que tuvieron durante el periodo. De hecho, algunas de ellas afirman que, tras haber emergido ciertas ideas de esas conversaciones, luego volvían a la escuela a seguir desarrollándolas a través de la observación. Estos debates constituyen esos momentos de reflexión cooperativa (Pérez Gómez, 2010) necesario para que los/las estudiantes desarrollen su profesionalidad autónoma. ¿Pero cómo organiza la tutora esos momentos para que realmente tengan esta relevancia que el grupo comenta?

“En el grupo cuando nos encontramos en los seminarios busco la sintonía, porque por gracia o por desgracia, aunque haya 25 niños distintos en cada clase, ocurren cosas muy parecidas. Hay temas que voy encontrando en todos los diarios, que tienen que ver unos con otros, y empiezo a componer el hilo temático del debate, con situaciones que preocupan, estimulan, cuestionan al grupo, son cuestiones que van a interesar y afectar a todos. [...] Entonces hay temas que tenemos que hablar, trabajar, buscar materiales y reflexionar sobre qué haríamos como docentes para abordar esa situación.” (Entrev. | Tutora | 18:54-19:39)

Estos escenarios servían también para darle respuesta a las inseguridades y dificultades que el nuevo rol docente que estaban encarnando les suscitaba. Es decir, la tutora les invita a salir de la zona de confort (que sería la imagen tradicional de docente), pero no les abandona en ese tránsito, sino que permanece ahí para que afronten el cambio con fuerza. De hecho, una componente del grupo hace énfasis especialmente en la ayuda que encontraba en la tutora para entender cuál era su papel en la escuela:

“Ese año con Tutora estuvimos hablando mucho de eso, cuál era el papel del docente, porque decíamos “claro si ahora parece que todo es libertad, que el docente sólo hace fotos, sólo documenta, ¿entonces qué? ¿los niños están solos, a su libre albedrío y hacen lo que les da la gana?” Entonces dice “no, el papel del docente es construir buenos ambientes y que se produzca un aprendizaje rico ahí, de relaciones, de... a lo mejor más contenidos también, de todo un poco.” (Entrev. | Nora | 16:30-17:00)

Como se puede observar, el grupo añade un valor inconmensurable al papel que la tutora jugó en este proceso de cambio, algo que por lo que otra estudiante me cuenta, tiene resonancia en el contexto universitario. Tanto es así que una de las dos estudiantes que se incorporaban al grupo de prácticas en ese curso lo hacía porque conocía que la tutora invitaba a hacer uso de la documentación pedagógica.

“Entonces fue algo que me llamó mucho la atención y cuando lo vi dije “ah, pues esto me gustaría a mí” ... aunque no sabía todavía bien de qué iba la cosa, pero dije “esto me gustaría a mí un día hacerlo”, la verdad. Por eso cuando me enteré que con Tutora se hacía documentación, fue también algo que me hizo elegir el centro que ella llevara de tutora. Porque la verdad es que era algo que tenía ganas de probar.” (Entrev. | Laura | 03:50-04:21)

Y claro, si recordamos cuando se hablaba de las emociones que se ponen en juego a lo largo del proceso de aprendizaje en torno a la herramienta, se hablaba que en un primer momento era miedo lo que se sentía. Éste es acogido y aceptado por la tutora que, a través de su propia acción, intenta transformarlo en posibilidad de crecimiento. Ella explica minuciosamente cómo se diseña ese primer encuentro con la documentación pedagógica y qué tipo de mensajes se envían para que el grupo se lance a mirar desde esta perspectiva.

“Hay una fase previa de motivación, entonces en esa fase pues le vas presentando el sentido que tiene la documentación en la educación infantil, algunos antecedentes históricos y cómo este proceso les puede ayudar en sus procesos formativos. De alguna manera, se les habla de infancia, se les habla de cuáles son las necesidades e intereses de estos niños y estas niñas y cómo acompañar ese proceso. Que eso es algo que el docente debe ir desarrollando y debe ir pensando que lo tiene que hacer, de hecho, hay muchos docentes que lo están haciendo, planteándoles corrientes, experiencias, ejemplos en definitiva de innovación educativa potentes que hay en el mundo y que están utilizando esa herramienta como eje. Entonces le vas creando como un contexto para motivarles y para también retarles, plantearles que esto está ahora mismo en el límite de la educación infantil, es algo que tenemos que empezar a incorporar.” (Entrev. | Tutora | 06:44-07:44)

5.4. Construir el sentido de la documentación de manera compartida.

-No -dijo el principito-. Busco amigos. ¿Qué significa “domesticar”?

-Es una cosa demasiado olvidada -dijo el zorro-. Significa “crear lazos”.

-¿Crear lazos?

-Sí -dijo el zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo... (Saint-Exupéry, 1999, p. 67)

Aunque domesticar es un concepto bastante controvertido en los términos en los que nos estamos moviendo en esta investigación, quería traer hasta aquí la voz del zorro que charla con el Principito para explicarle la importancia de “crear lazos”, de tener la necesidad de conocer lo que el resto tenga por aportar. Esta metáfora también se vuelve evidente en la investigación porque, como veremos, en el proceso de reconstrucción de su pensamiento docente, consideran extremadamente importante lo que sus compañeras/os les han aportado y, por tanto, la relevancia que tendría compartir las historias documentadas para promover un debate pedagógico. Esto va inevitablemente ligado a la función tutorial de la que antes se hablaba, ya que la tutora es la encargada de diseñar los vehículos en los que el grupo se encuentra y se complementa, que en este caso se trataría de los seminarios y del foro de contraste.

“Los seminarios son instrumentos muy importantes porque estamos juntos, nos emocionamos juntos, nos vemos las caras, interpretamos las fotos juntos, y es como mucho más sincrónico, mucho más rápido, pero también tenemos que seguir trabajando eso virtualmente. Y la otra, también es una

herramienta que a las personas que quizá no tienen esa creatividad y esa espontaneidad inmediata, pues le permitía un tiempo de reposo, un tiempo de reflexión, y poder hacer su interpretación o su lectura de la foto con otra tranquilidad.” (Entrev. | Tutora | 12:19-12:50)

En este sentido, Pérez Gómez (2012) afirma que el conocimiento “útil y relevante” sólo se reconstruye cuando se pone en interacción, algo que esta organización promueve. En concreto, de esa página grupal comenta el grupo que era muy potente poder ver lo que el resto estaba documentando y poder debatir sobre ello. Además, no sólo les suponía un motor a nivel de conocimiento, sino que existía un apoyo emocional (que sobre todo señalan dos estudiantes) de reconocimiento ante lo que ellas mismas estaban haciendo, quizá porque en el contexto escolar en el que estaban no se lo reconocían.

“A mí me gustaba la idea de la página esa de grupo, porque al principio, sobre todo, como no sabía documentar, pues ver las fotos de mis compañeros y como ellos lo iban haciendo, como iban progresando, los comentarios que nos poníamos los unos a los otros, los que nos hacía T... para mí todo eso supuso mejoras y avances en nuestro proceso. Entonces la verdad es que a mí me gustó mucho la experiencia. Además, el hecho de poder compartir eso que yo estaba viviendo con alguien porque, a lo mejor, yo ahora hago una foto chulísima que a mí me encanta, pero, en mi colegio la documentación no se hace, entonces... y en esos momentos tampoco, no la íbamos a exponer allí en el colegio. Entonces, pues el hecho de poder enseñársela a alguien, y que compartiera contigo ese gusto, esa atracción por lo que tú habías podido... sacar, fotografiar o plasmar, pues me parecía muy bonito.” (Entrev. | Teresa | 12:39-13:45)

“Estoy sorprendido por la cantidad de material que hemos podido recopilar y las distintas miradas que aparecen en los comentarios. Sin duda, somos afortunados/as de poder recibir un “feedback” que nos ayuda a crecer y evolucionar, ya no sólo como maestros/as, sino como personas.” (Foro | Francisco | 1)

Sin embargo, hay una alumna de todo el grupo que, si bien vuelve a incidir en la relevancia de esta propuesta, considera que la fuerza inicial se fue perdiendo hasta que, finalmente, dejó de utilizarse.

“O sea, yo documento, interpreto y tal, pero siempre me queda el gusanillo de decir “es que seguro que podría sacar algo más”. No respuestas, sino algo más, más interpretaciones, y es lo que me falta y se me queda cojo de nuestra formación digamos, en la documentación, que luego se queda en el ámbito privado, que es lo que hablamos nosotros. Luego eso, o sea sí, había una página donde se compartía que al final acabó dando parón, pero eso se queda ahí en mi interpretación.” (Entrev. | María | 30:28-30:53)

Aparte de esto, la mayoría del grupo también hace referencia a que, además de servirle de apoyo emocional y de conocimiento del trabajo de los demás, compartir con el resto también les ayudó a dominar el lenguaje de la documentación porque veían cómo los mensajes que querían generar, no llegaban de la manera que querían al resto de sus compañeras/os.

“Entonces yo creo que eso fue lo más complicado de aprender porque, de hecho, las primeras documentaciones que yo subí a la página que tenemos compartida, la gente no solía entender lo que

yo quería transmitir porque como mi clase era tradicional y había muchas sillas de niños sentados, el mensaje se perdía. Entonces eso también me costó mucho captarlo.” (Entrev. | Francisco | 06:00-06:22)

“A lo mejor no siempre lo que tú intentas transmitir es lo que de verdad estás transmitiendo o puede que haya más perspectivas de la misma imagen. Sí... complementa a lo que es tu trabajo.” (Entrev. | Nora | 53:46-54:04)

A través de esta experiencia, el grupo al completo se ha ido planteando en sus aportaciones la potencia que tendría compartir esas historias documentadas con la comunidad educativa cuando estén en contextos escolares como maestras/os. Así, de nuevo se puede ver cómo se produce el tránsito de lo vivido a la identidad docente, en este caso construyendo una cultura colaborativa.

“¿Uno para qué hace una foto? Para tener el recuerdo y para poder enseñarlo, ¿no? Pues esto es lo mismo. ¿Tú para qué estás documentando? ¿Para ti solo? ¿Para qué? ¿Eso qué te sirve a ti si tú ya has vivido ese momento? Tú lo que quieres es compartir ese momento para que otro también lo pueda ver, lo pueda disfrutar, le genere también cambios en el pensamiento o le genere sorpresa, o lo que sea. Eso es lo bonito. El ser humano, en realidad, creo yo, que está hecho para compartir.” (Entrev. | Laura | 53:41-54:14)

Por último, también se considera relevante compartir lo que se está viviendo porque ayuda a salir de lo que en el epígrafe anterior comentábamos, de la tendencia a acudir a aquellos procesos en los que nos vemos reconocidos/as. Tal y como la tutora académica expone, hacer este contraste favorece la observación de la realidad desde un prisma holístico.

“Yo creo que sería más delicado si al final no hacemos el proceso de contraste público, me refiero al contraste con el grupo docente de tu ciclo, o sea, yo estoy haciendo documentaciones y esas documentaciones, como docente, las comparto con mis compañeros y compañeras en ese proceso de “qué ves tu ahí”. Entonces claro, ellos también me pueden estar abriendo otras miradas, replanteándome mi propia mirada. “Ay! es que tú siempre estás fijándote en esto”. Es que el compartir con otros es lo que te ayuda a crecer, el contraste, y el contraste con diferentes vidas, vivencias, experiencias e inquietudes. Entonces, yo creo que la documentación bien desarrollada requiere de esos dos procesos, no nos podemos quedar sólo en el proceso individual.” (Entrev. | Tutora | 38:13-39:02)

5.4.1. Del grupo a la familia.

Continuando con la experiencia de compartir lo que se está viviendo no sólo como “un intercambio de material” sino como una oportunidad para el crecimiento y el cuestionamiento, el grupo al completo llega a una idea que, si bien es una construcción conceptual que podría estar dentro de los conocimientos que emergen que antes hemos comentado, aparece aquí porque surge después de ser partícipes en el diálogo de sus propias historias documentadas. En concreto, afirman la potencia que tendría compartir en los contextos escolares este mismo material con las familias, casi haciendo una defensa del aspecto “público” de la escuela.

“Que el resto pueda verlo, y a su vez pueda, no a lo mejor cambiar su imagen de infancia porque eso conlleva muchas lecturas y a lo mejor, por ejemplo, la familia no está muy dispuesta a leer; pero el hecho de activar cierto chip que te diga “ah, que tiene trascendencia lo que mi hijo está haciendo en este momento y yo no se la veía; ah pues lo mismo en casa también hace cosas interesantes y, no sé, a lo mejor me fijo a partir de ahora”. No lo sé, como no lo he vivido realmente, es mi interpretación de lo que podría pasar.” (Entrev. | María | 36:24-36:49)

“La documentación ayuda mucho a que los padres se den cuenta de lo especial que es su hijo, porque muchas veces hoy en día los padres tienen a los niños como una carga, como desatendidos. Y creo que la documentación da mucho espacio ahí de decir, “tu hijo tiene una identidad que te cagas y tiene unas potencialidades que te cagas, vamos a sacarlas a relucir”, ¿no?” (Entrev. | Francisco | 24:50-25:15)

Aquí vemos como, en este último fragmento, no sólo sería relevante compartir los procesos documentados con las familias por la construcción de comunidad de diálogo que eso conlleva, sino que también podría abrir una puerta de defensa, de nuevo, de las potencialidades de la infancia que normalmente permanecen ocultas. Sin embargo, al continuar en la reflexión en torno a esta idea, se plantean también qué ocurriría si intentasen llevar eso a cabo en escuelas que entendemos por “tradicionales”. Es aquí donde la mayoría del grupo piensa en generar material como discurso que se contraponga a lo que hay en la escuela y no como “un complemento adicional” a lo que ya hay entendiendo la documentación pedagógica como una “herramienta de empoderamiento docente” (Sheridan, 2015).

“Si no lo puedo exponer, por ejemplo, en la clase, utilizaría la documentación como una forma de evaluación. O sea, de la retroalimentación que se hace con la familia que le das... “área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal”, yo eso no. Te mando una fotito de tu hijo poniéndose la chaqueta, que queda más reflejado, ¿no? Porque una persona que no sepa nada del mundo de la educación, tú le pones “área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal” y qué sabe lo que el niño hace, o no hace, ha aprendido o no ha aprendido. No lo sabe.” (Entrev. | Teresa | 53:47-54:30)

Esto esboza que realmente observan la documentación pedagógica como la punta de un iceberg que tiene que estar ahí y que no se puede utilizar como “escaparate” de algo que no le hace “justicia” a la definición de infancia que han construido. En otras palabras, piensan generar un “contradiscurso” que tenga como lenguaje la imagen de niño/a capaz y con muchas potencialidades por desarrollar.

5.5. Elaborando una idea de documentación pedagógica.

-Pero, ¿qué significa “efímera”? -repitió el principito que, en toda su vida, no había renunciado a una pregunta, una vez que la había formulado.

-Significa “que está amenazado por una próxima desaparición”. (Saint-Exupéry, 1999, p.57)

Una de las partes que tenía interés para poder conocer la complejidad del caso que estoy estudiando era extraer qué definición de documentación pedagógica han elaborado a raíz de la experiencia con

ella. De hecho, este paso es importante para el propósito que tenía su tutora académica al diseñar la experiencia:

“Es una herramienta que desborda el valor académico en la universidad, e incorpora un valor profesional, una herramienta que deberán entender como propia de la función docente.” (Entrev. | Tutora | 08:55-09:08)

Con este planteamiento, los sujetos de la investigación acabarían construyendo el sentido de la herramienta, no sólo por la importancia que ésta haya tenido en sus procesos de aprendizaje, sino también por su utilidad práctica en el contexto real. Esta es una idea que expone con claridad Teresa al observar todo el material que sus compañeras estaban compartiendo en el foro de contraste:

“Tras un proceso de visualización y observación de las fotografías que vais colgando, voy reflexionando y percibiendo la importancia y la capacidad que tiene la documentación en educación infantil de descubrir, evaluar e indagar los procesos de aprendizaje así como las vivencias, actitudes, descubrimientos...” (Foro | Teresa | 8)

De esta manera, a lo largo del mes de prácticas van generando su propia definición de lo que la herramienta es para ellas/os, como por ejemplo presenta María en uno de sus pósters finales:

“Esto es, un proceso reflexivo-activo que nos ayuda a construir una infancia con identidad propia: se documentan experiencias constructivas de aprendizaje y descubrimiento, momentos espontáneos, de juego, de relaciones entre iguales.... En definitiva, todos aquellos instantes y procesos que nos aporten reflexiones valiosas entorno a la infancia y sus formas de pensar, actuar y sentir.” (Póster | María | 3)

Además, trasladando esa definición conceptual construida al contexto real, hablan de qué pasa cuando eso “trasciende el papel”, para qué les sirve en una práctica habitual, tal y como hemos visto que pretendía la tutora.

“La documentación te ayuda mucho a maravillarte en lo cotidiano, porque en lo cotidiano también hay muchísimas cosas que pasan desapercibidas y que la documentación las saca a relucir.” (Entrev. | Francisco | 31:27-32:03)

Como se puede ver, en estas definiciones hay un nivel de elaboración en torno a cómo se vive la cotidianidad escolar a través de la herramienta. Como cuentan, promueve un tipo de interacción diferente entre los niños y niñas y las maestras y maestros, tanto que incluso les lleva a darle valor y a considerar trascendentales esos pequeños momentos que, volviendo a lo que decía el Principito al comienzo del epígrafe, son efímeros, destinados a desaparecer. Continuando con esta idea, una de las alumnas del grupo, conecta en su definición del concepto esta idea de la “protección de lo efímero” con lo que ella denomina “objetividad”, argumentándolo de la siguiente manera:

“Una buena documentación está estrechamente ligada a la observación. La observación es algo más que mirar, observar es “mirar con atención” y “examinar atentamente” (Diccionario RAE). Es mirar

con un objetivo. Sin embargo, es algo momentáneo y fugaz. Suele ser volátil porque jugamos con la memoria y esta, a veces, nos juega malas pasadas, incluyendo ideas subjetivas en aquello que hemos observado. Por eso, la documentación es un medio ideal para observar objetivamente. ¿Por qué? Porque para documentar debe quedar constancia física de lo observado.” (Reflexión | Laura | 3)

Resulta reseñable esto porque, como veíamos anteriormente, Zheng (2008) exponía que una cualidad básica de la documentación pedagógica suponía alejarse del “registro objetivo” de lo que ocurre en las aulas, entendiendo eso como la representación “fiel” de la realidad. Sin embargo, a pesar de que utiliza la expresión “mirar objetivamente”, lo que explica aquí es que la documentación pedagógica se convierte en registro “tangible” más que “objetivo” como tal de la potencia de lo que discurre en el aula que, de otro modo, sería olvidado.

Aparece una reivindicación constante en todas las entrevistas que me resulta clarificadora: Esta herramienta es tan importante que sus compañeros y compañeras del grado deberían conocerla. Todas coinciden en que, siendo la documentación tan potente, no entienden cómo no está extendida por las aulas de infantil cotidianas.

“Me gustaría que la documentación fuese mucha más significativa y que calase en la gente. No sé cómo se puede hacer eso, pero creo que sería necesario porque en mi clase nos vamos a graduar 60 y documentamos 4 o 6 personas, no documentamos más.” (Entrev. | Francisco | 59:24-59:58)

Teresa llega más lejos en esta idea explicando que, ya no sólo hay que conocerla para poder integrarla en la práctica cotidiana, sino que la profundidad del conocimiento que se tenga en torno a la herramienta será crucial también para poder valorar las historias documentadas que comparte la comunidad educativa.

“Creo que también hay que conocer un poco la documentación porque a raíz de que conoces la documentación, sabes de qué va y documentas, y ves el trabajo que todo eso conlleva, y le das más importancia a raíz de ahí. Antes veía documentaciones y principalmente lo que me fijaba era en la foto, “¡ah que chula esta foto!”, es verdad. Y no le daba a lo mejor la importancia, ni llegas al razonamiento que la persona que la ha hecho quiere conseguir o provocar en las personas que la están viendo.” (Entrev. | Teresa | 20:00-20:39)

5.5.1. Abriendo la puerta a un nuevo lenguaje.

Una coincidencia en prácticamente todos los miembros del grupo era que, en las concreciones que hacían en torno a la documentación pedagógica, hablaban de ésta como el vehículo a un nuevo lenguaje con el que familiarizarse para leerlo, comprenderlo y poder generar mensajes con él. Hoyuelos (2013) aludía a esto también explicando que es un medio comunicativo que conmueve, porque llega de una manera alejada de academicismos, siendo caricias más metafóricas. Así lo introducía la tutora académica al haber seguido de cerca el proceso de construcción de esta idea junto a las/los estudiantes:

“Es como tomar constancia de una manera multivisual, incorporando diferentes lenguajes a la hora de interpretar lo que ocurre un aula.” (Entrev. | Tutora | 04:53-05:30)

Y, en esta idea de la transmisión y construcción de un dispositivo comunicativo que acoge una diversidad de recursos, el grupo habla de que uno de sus mayores aprendizajes ha sido el desarrollo de la competencia comunicativa desde esta nueva perspectiva:

“Me ha ayudado a centrar mis ideas y focalizarlas en un punto, es más, al plasmar en el panel el texto escrito con relación a la fotografía elegida, he podido pararme a pensar en lo que verdaderamente quería transmitir y decía dicha foto.” (Reflexión | Laura | 4)

Para Laura el texto se volvía indispensable para poder expresar la riqueza de un proceso de aprendizaje fotografiado. Así, a través de la experiencia, concluía lo siguiente:

“Y entonces le hice la foto, pero claro, eso en la foto pues como que no se capta. [...], como documentación está bien que haya una pequeña leyenda o una pequeña historia porque si no, a veces, no tiene mucho sentido.” (Entrev. | Laura | 09:09-10:20)

Por otro lado, profundizando en la idea de comunicación, María y Francisco hacen especial énfasis en el lenguaje que conmueve, contagia y emociona como requisito indispensable en la documentación.

“Pero creo que ya cuando ves la fotografía es cuando realmente puedes destapar el valor de lo que está pasando ahí y desgranar con el tema de la narrativa, y la metáfora que creo que es muy importante en este caso. [...] Porque es un lenguaje que te permite... digamos transportarte a narrativas nuevas y al lenguaje fresco. Ahora mismo voy a decir algo que decía Malaguzzi que era que en el lenguaje ordinario, no puedes encontrar ni comunicar la riqueza de lo que tienes delante que son los niños.” (Entrev. | María | 09:50-10:39)

“El mensaje que quieres transmitir, yo creo que eso es lo más complicado de la documentación. [...] De hecho, hay un artículo que Malaguzzi decía que el título de una documentación tiene que ser como una tesis en sí mismo, ¿sabes? Tiene que hablar en concreto de, o sea, muy sustancioso; hablar de lo que estás hablando y además la imagen tiene que ir en concordancia.” (Entrev. | Francisco | 05:40-06:22)

Ambos coinciden en mencionar a Malaguzzi para argumentar en torno a este tema, lo que da una imagen definida de cómo han ido construyendo un cuerpo teórico común que parte de sus experiencias. Además, cuando mencionan el aspecto lingüístico, casi parece que están hablando de poesía, otorgándole a la profesión docente una imagen diferente a la que estamos acostumbrados, emergiendo ese trabajo artesanal de elaboración y expresión de mensajes, digna de artistas, tal y como aparecía anteriormente.

6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN. AL OTRO LADO DEL PUENTE.

A lo largo de toda la investigación hemos intentado acercarnos a la experiencia de este grupo de estudiantes para entender la complejidad de sus procesos de aprendizaje y ver qué ideas se ponían en juego al servicio de la construcción de su identidad profesional con la ayuda de la propuesta metodológica que rodea a la documentación pedagógica. A modo de cierre, como se ha podido ver, tal y como explicaba en las primeras líneas del trabajo, la investigación pretendía ofrecer fotogramas de aquello intangible que no es otra cosa que el conocimiento práctico docente. Sería un atrevimiento sin mucho fundamento afirmar tajantemente que la documentación ayuda a reconstruir el pensamiento práctico, pero sí que se puede decir tras la discusión de los resultados que, a lo largo de todo el periodo de prácticas de estas alumnas y alumno, se han ido poniendo sobre la mesa ideas que sí entran en relación con las dimensiones constituyentes de su conocimiento práctico. En este sentido, hemos leído cómo el grupo iba construyendo la necesidad de dejarse permear por lo que ocurre en la escuela para emocionarse, cómo hacen uso de esa imagen de infancia potente que han definido de manera colectiva como afrenta a los discursos imperantes en nuestro sistema educativo o cómo afirman su cambio en la actitud que poseen cuando pisan las aulas de prácticas. Estas ideas entre otras muchas se comparten, además, pasadas por el filtro de “lo propio” y no desde un discurso externo, es decir, se ha venido viendo cómo estas construcciones conceptuales traspasaban el plano teórico y se revisaban a través de la autoevaluación de sí mismas/os. Éste es el punto en el que se puede decir que quizá existe un tránsito relevante desde el conocimiento hasta el pensamiento práctico. En ese tránsito hemos asistido a la transformación del grupo en docentes investigadores que, a partir de este momento, establecen prioridad en el diseño de espacios para “ser” donde puedan valorar lo que ocurre de manera imprevisible y comunicarlo a través de un novedoso lenguaje.

Pero este proceso narrado es también relevante por el acompañamiento que las/los estudiantes han explicado que su tutora académica vino realizando a través del mes de prácticas. Una tutorización que, junto a la reflexión compartida con el resto del grupo, se convertían en motores clave para celebrar el encuentro con uno mismo y su historia de infancia a través de lo que observan en los niños y niñas, pero también para tomar ese momento de intimidad como una primera fase de un largo proceso de aprendizaje.

Todo este cóctel me ha permitido conocer también finalmente qué percepción tienen de la herramienta y de su utilidad en la práctica cotidiana que, de manera resumida, rescato de María:

“Documentar... nos devuelve herramientas imprescindibles para nuestra labor: el asombro, la escucha, la maravilla, la reflexión, el detalle, lo inesperado, el deleite, el goce de estar con los niños.”
(Reflexión / María / 28)

7. MIRANDO MI PROPIO REFLEJO EN EL ESPEJO.

Como relataba al comienzo, mi interés por investigar esta experiencia parte de mi propia vivencia como alumno del Grado de Educación Infantil, en el cual la misma tutora académica me hizo una propuesta similar. Para mí, ese momento fue tan importante que supuso un punto de inflexión en mi formación y en mi propia concepción de la profesión. Por este motivo, durante toda la investigación he vivido un proceso de autodescubrimiento enorme. Jamás me había parado a pensar la importancia de conocerse a uno mismo, como persona y como educador, y encontrarse con la propia esencia en la escuela para poder, desde ahí, construir algo que sea relevante para los niños y niñas que tenemos delante. Desde la primera entrevista donde salió esta idea, decidí volver a mi experiencia como principiante en la documentación, y entonces lo encontré.



Esta fue una de las imágenes que seleccioné para mis pósters del Prácticum II. Recuerdo captar este momento como si fuera ayer mismo. Cuando observaba cómo A., niño de tres años, se vestía con este traje rosa de “princesa” con sumo cuidado, sentía que eso debía ser compartido con la comunidad. Pensaba que A. iniciaba un debate que se opondría a los discursos dominantes. Hoy, vuelvo a esta imagen después de lo que ha compartido conmigo este grupo y, de repente, me encuentro con mi propio reflejo, con mi infancia. Yo también fui ese niño “diferente” que no hacía “lo que se esperaba de un niño”, yo también viví lo que era transgredir los límites que estaban establecidos cuando jugaba con todos los disfraces que mi familia guardaba en casa: con los de mi padre,

los de mi madre, los de mi hermana y los míos propios. Y ahora me doy cuenta de que A. me tendió la mano para comprender la importancia de lo que ocurría en la cotidianidad de la escuela y me ayudó a pasar de esa primera fase que en la investigación planteaban.

Además de esto, haber tenido la oportunidad de compartir con este grupo tanto tiempo de trabajo me ha facilitado sentirme cada vez más seguro en el terreno de la investigación cualitativa, llegando a derribar los miedos iniciales y asumiendo que, como el gran Antonio Machado escribe, “*se hace camino al andar*”. Y precisamente en este camino me he dado cuenta de la dificultad que esto conlleva, pero también de la satisfacción que produce descubrir la complejidad y profundidad de un caso que era “aparentemente” sencillo. Después de esto, mis entrevistas son “menos entrevistas” y más “conversaciones”, la incertidumbre se ha convertido en mi gran aliada para entender que aquello emergente es más valioso que lo ya establecido y lo intangible se ha teñido de color fosforito. Porque ya lo decía, y por última vez en este trabajo, Saint-Exupéry (1999, p. 72):

He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcock, S. (2000). Pedagogical documentation: beyond observations. (Documento ocasional). Institute for Early Childhood Studies Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Alvestad, T., Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development And Care*, vol. 185, pp. 377-392. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2014.929861>
- Argyris, C., Schön, D. (1987). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. (9ª Edición). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowne, M., Cutler, K., Debates, D., Gilkerson, D., Stremmel, A. (2010). Pedagogical documentation and collaborative dialogue as tools of inquiry for pre-service teachers in early childhood education: An exploratory narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, vol. 10, pp. 48 – 59. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ890715>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. (3ª Edición). Madrid: Morata.
- Hancock, D., Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hoyuelos, A. (2012). Las imágenes fotográficas como documentación narrativa. *Infancia*, nº133, pp. 4-12.
- Hoyuelos, A. (2013). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. (2ª Edición). Barcelona: Octaedro
- Katz, L., Chard, S. (1996). The Contribution of Documentation to the Quality of Early Childhood Education. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393608.pdf>
- Kemmis, S., McTaggart, R. (1985). *The action research planner*. (2ª Edición). Victoria: Deakin University.
- Korthagen, F. (2008). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Nueva York: Routledge.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching in Teacher Education*, vol. 20, pp. 77-97. Recuperado de <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/29535>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. En Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The hundred languages of*

children : the Reggio Emilia approach-advanced reflections, 2ª Edición, pp. 49-97. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Mendoza, V. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación. La innovación en la investigación*. Saarbrücken (Alemania): Editorial Académica Española.
- Mino, J. (2014). Now You See It: Using Documentation to Make Learning Visible in LCs. *Learning Communities Research and Practice*, vol 2, artículo 6. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112498.pdf>
- Moran, J., Tegano, D. (2005). Moving toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, vol. 7, nº 1. Recuperado de <http://www.peeearlyyears.com/pdf/Moving%20toward%20Visual%20Literacy.pdf>
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E., Sanchez, A. (2014). Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration. (1ª Edición). Toronto: University of Toronto Press.
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán, J. (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, pp. 59-99. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, vol. 33, pp. 171-177. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1174/021037010791114652>
- Pérez Gómez, A. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 17-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276040.pdf>
- Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. (1ª Edición). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A., Soto, E., Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 29.3, núm. 84, pp. 81-101.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña (2012). *Documentar, una mirada nueva*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Riera, M. (2015). Del mirar al observar. En Riera, M., Hoyuelos, A., *Complejidad y relaciones en educación infantil*, 1ª Edición, pp. 55-89. Barcelona: Octaedro.
- Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini. En Edwards, C., Gandini, L., Forman, G., *The hundred languages of children : the Reggio Emilia approach-advanced reflections*, 2ª Edición, pp. 113-125. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.

- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years*, vol. 36, pp. 399-412. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2016.1145628>
- Ruiz Olabuénaga, I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª Edición). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saint-Exupéry, A. (1999). *El principito*. Barcelona: Emecé.
- Sandín, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Schroeder-Yu, G. (2008). Documentation: Ideas and Applications from the Reggio Emilia Approach. *Teaching Artist Journal*, vol. 6, pp. 126-134. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15411790801910735>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taguchi, H. (2009). Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy. (1ª Edición). Londres: Routledge.
- Turner, T., Wilson, D. (2009). Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, vol. 49, pp. 5-13. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405840903435493>
- Wong, A. (2011). *Teacher learning made visible: Collaboration and the study of pedagogical documentation in two childcare centres*. (Tesis doctoral). Recuperada de <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/26438>
- Zheng, W. (2008). Documentation can never be neutral: From hermeneutic perspective. *US-China Education Review*, vol 5, pp. 60-64. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504970.pdf>