

El diálogo reflexivo: Un problema que intervenir desde los silencios prolongados

Blanca Estela Solalindez Aranda, Escuela Normal de Capulhuac, México
Estela María del Carmen Medina Cuevas, Escuela Normal de Capulhuac, México
Miguel Ángel Benitez Porcayo, Escuela Normal de Capulhuac, México

Resumen: La investigación con el enfoque cualitativo y la etnografía como metodología simbólica interpretativa, fueron el medio para el análisis y reflexión de la práctica docente en el proceso formativo, a través del: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios. Los resultados dan cuenta del acontecimiento de la práctica docente, al intervenir el proceso de formación inicial, por su complejidad, es vista como una acción con alto grado de subjetividad que no se da en forma aislada. En tal sentido es que requiere por parte de los profesores, hacer lecturas más profundas para establecer el cerco de relaciones que la articulan con el mundo exterior. Inmersa en este proceso con todas sus implicaciones, tanto subjetivas como del mudo exterior, la acción educativa que se origina en el aula, no queda sólo ahí, porque la práctica adquiere dimensiones extensas. En la práctica docente, se observa que realizar el trabajo docente con estudiantes en formación inicial, para incorporarse a los Jardines de Niños, se identifican algunos problemas que dificultan la dinámica de comunicación pedagógica, entre estudiantes y docentes. Después de un largo periodo de observación y problematizaciones, surgidas del aula de la Escuela Normal de Capulhuac y reflexionadas, se localiza que gran parte del problema se oculta por la limitación que manifiesta el docente asesor para desarrollar el diálogo y la reflexión durante la relación pedagógica con los estudiantes, genera silencios prolongados, lo que aquí, para fines de investigación, he llamado como concepto ordenador.

Palabras clave: diálogo reflexivo, silencios prolongados, práctica docente

Abstract: Research with qualitative approach and ethnography as a symbolic interpretive methodology, were the means of analysis and reflection of the teaching practice in the learning process, through the Journal of practice, stories, interviews, records and questionnaires. Results account for the event of teaching practice, speaking the process of initial training, because of its complexity, it is seen as an action with a high degree of subjectivity which does not occur in isolation. In this sense, it is needed by teachers, make deeper readings to establish the siege of relations that articulate it with the outside world. Immersed in this process with all its implications, both subjective as silent outside, the educational action that originates in the classroom is not only there, because the practice acquires extensive dimensions. The teaching practice, notes that making teachers work with students in initial training, to join the gardens of children, identified some problems that hinder the dynamics of pedagogical communication between students and teachers. After a long period of observation and problematizations, emerged from the classroom of the school of Capulhuac and reflected, lies much of the problem is hidden by the limitation that manifest the teacher Adviser to develop dialogue and reflection during the pedagogical relationship with students, generates prolonged silences, which here, for research purposes I have called as computer concept.

Keywords: Reflective Dialogue, Long Silences, Teaching Practice

Introducción

El acontecimiento de la práctica docente, al intervenir el proceso de formación inicial, por su complejidad, es vista como una acción con alto grado de subjetividad que no se da en forma aislada o derivada sólo de una causa, cualquiera que esta sea. En tal sentido es que requiere por parte de nosotros los profesores, de hacer lecturas más profundas para establecer el cerco de relaciones que la articulan con el mundo exterior. Inmersa en este proceso con todas sus implicaciones, tanto subjetivas como del mudo exterior, se considera que la acción educativa que se origina en el aula, no queda sólo ahí, porque la práctica adquiere dimensiones extensas, que se derivan de fenómenos sociales, políticos y culturales más amplios y complejos.

El trabajo de investigación tuvo como propósito hacer un análisis de la práctica de los formadores de docentes para identificar cómo a partir del diálogo reflexivo se promueve la formación con una participación activa de los estudiantes, evitando los silencios prolongados.

El paradigma de la indagación fue el cualitativo, la metodología: Etnográfica simbólico interpretativa, análisis y reflexión de la práctica docente en el proceso formativo a través del: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios. A partir de los campos problemáticos, esta ponencia recupera los hallazgos respecto al diagnóstico de la práctica del asesor de 7mo y 8vo semestres en el seminario de análisis de la práctica docente, donde se observa una limitación para desarrollar el diálogo y la reflexión en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Lo anterior es un problema pedagógico además de didáctico de la práctica de intervención, porque se desconocen las necesidades formativas de los estudiantes; también, porque se tiene dificultad para interpretar, reflexionar y ajustar los contenidos de acuerdo al contexto e interés de los estudiantes. Y didáctico, porque en tanto ausencia de alternativas que guíen el proceso formativo de los estudiantes durante la elaboración del documento recepcional, se abusa del discurso, se carece de diálogo y reflexión, dando apertura al silencio como relación discursiva que va mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes y el docente asesor.

Se realiza un ejercicio a partir de un tratamiento teórico epistémico, que aprehende el momento en donde se efectúa la relación didáctica entre el asesor y los estudiantes en el escenario del aula. Las dos referencias por su complejidad son analizadas a través de la elaboración, del campo problemático¹, una herramienta que favorece el despliegue de la capacidad de pensar los fenómenos de la práctica educativa, por sus relaciones que la constituyen y no por la unicidad única del posible objeto de estudio.

El diálogo reflexivo: un problema pedagógico que intervenir desde los silencios prolongados, aparecen en relación con tres unidades de análisis: la Escuela Normal como institución formadora de docentes, los componentes del diálogo reflexivo, los silencios prolongados en la formación inicial. Las tres unidades colocadas en el contexto local, muestran el nexo que guardan con el problema, a partir de la diversidad de redes que la constituyen y la articulan con el mundo exterior, en un ejercicio de ida y vuelta. Una vez expuesta la línea de análisis pasemos al desarrollo.

Contenido

A partir de una mirada interpretativa de los procesos formativos de los estudiantes y su interacción con la práctica de los formadores de docentes se recurre al paradigma de investigación cualitativo, desde la metodología: Etnográfica simbólico interpretativa, con el uso de las técnicas: diario de práctica, relatos, entrevistas, registros y cuestionarios; se consigue el acercamiento e interpretación de como el diálogo reflexivo representa una estrategia de intervención para promover la participación activa de los estudiantes y evitar los silencios prolongados.

En la idea de considerar a la escuela como un espacio vivo, se advierte la complejidad de la práctica, por las redes de relación que la articulan y dan sentido a la forma en que se concibe, desarrolla y comprende la práctica docente. Para mirar la relación que guarda la Normal de Capulhuac como institución formadora de docentes; se hace necesario analizar el nexo que lo articula con el problema pedagógico de la práctica, que genera *silencios prolongados*.

De inicio es necesario reconocer que al ser parte de la comunidad escolar, la práctica docente y dentro de ésta, la práctica pedagógica, no se mira como un hecho aislado, forma parte de acciones estratégicas propuestas en colectivo, aunque ya en el aula se viven en forma individual, ambas partes

¹ El campo problemático se comprende como “aquél espacio de articulación de niveles de realidad donde se da la posibilidad de la construcción de variados objetos de estudio para dar cuenta del movimiento de interacción y contradicción de los elementos básicos que los constituyen” (Zemelman, 1992). También se define como la “estructuración de un conjunto de preguntas que se refieren a un acontecimiento o a varios que están relacionados. Se construye al superar la ingenuidad, los prejuicios y el tradicionalismo de las preguntas que inicialmente se hacen los que desean investigar” (Hidalgo Guzmán, 2004).

son distintivas de los docentes que laboramos en la Normal de Capulhuac, que a la vez es cobijada por el prestigio y la trayectoria histórica de formar a docentes de Educación Preescolar desde 1974.

La interpelación hace que la mirada regrese a las escuelas formadoras de docentes y se pregunte ¿cómo están formando al nuevo maestro? ¿Quiénes son los formadores de docentes? ¿Qué efecto produce la ausencia de diálogo y reflexión en los estudiantes? y ¿cómo es que afecta en su vida profesional?

Derivada de los planteamientos anteriores la mirada se perfila hacia los formadores de docentes quienes al ser producto de una formación positivista en algunos casos, como fundamento científico-ideológico de la tecnología educativa, se observa la relación pedagógica con los estudiantes, la influencia tecnócrata e instrumentalista en los estilos de enseñanza de tradición, que se manifiesta en el uso y abuso de monólogo, cargada de una serie de consignas, ejemplos y recomendaciones: *¡Así lo van hacer! ¡Debe ser así! ¡Eso es lo que tienes que observar! ¡Fíjate, por eso yo digo! ¡Vamos a pedir que ustedes tomen todas las riendas, total, total! ¡Porqué lo vas a identificar bien y lo vas a ocupar a lo largo!* En lo que respecta a los estudiantes, su participación se resumen en: *sí, así, ok, aja.*

Ante la carencia de diálogo y reflexión, el silencio aparece como mediador de los procesos formativos, la enseñanza se torna más instrumental, al querer que los estudiantes logren aprender la técnica. Además el estilo de docencia que acompaña, encuentra sentido desde el peso que le otorga la tradición académica, al legitimar el desarrollo de la práctica, que habita en el paradigma del maestro cumplido e institucional.

La cotidianeidad de la Escuela Normal de Capulhuac, está acompañada en gran parte de tradición académica, que dan cuenta de la forma de apropiación de las políticas educativas y el uso que se da a ellas, en los procesos formativos con las estudiantes y que se observa en los rituales al momento de instrumentarla; y en términos de comprender como se articulan con el problema de intervención, que genera en los estudiantes *silencios*, que al no ser advertidos ni tratados se prolongan en el tiempo.

En estas circunstancias es de notar que la práctica docente en momentos como éste, es insumo y artifice, al reconocer el impacto de las acciones pedagógicas, que generan en el escenario del aula, silencios prolongados, por la limitación para desarrollar el diálogo y reflexión con los estudiantes en este último tramo de la carrera. Porque se derivan de un modelo educativo diseñado para reproducir y no para reflexionar como se puede observar en el siguiente registro:

- Estudiante de 8° semestre: –entonces ¿mañana vamos a ir?
- Docente asesor: –sí, van a ir.
- Estudiante de 8° semestre: –entonces vamos a ir como si fuéramos...
- Docente asesor: –yo digo que sí, váyanse como si fueran un día de clases, lleven su bata, sus cosas, yo le voy avisar a la maestra, porque van a ir viendo los niños, como están, si hubo cambios.
- Estudiantes de 8° semestre: –¿qué está trabajando la maestra?
- Docente asesor: –lo que está trabajando la maestra, todo eso es bien importante, ¡aja! por eso debemos de permanecer toda la mañana ...²

El estilo de docencia que acompaña, tiene significado al reconocer que es parte y producto del sistema educativo mexicano. Y como integrante de éste, se reconoce que no siempre son asertivas algunas medidas que se implementa para atender las necesidades de actualización de sus maestros, que se realizan con medidas homogéneas, que nos regresan a la masificación y en consecuencia al desconocimiento de la realidad que vive el maestro mexicano. Por lo tanto para conocer la realidad del maestro es necesario hacer lectura, desde el mismo maestro, para encontrar el sentido de su hacer y no con medidas homogéneas que lo estandaricen.

Se advierte que la práctica adopta modelos de enseñanza que dificultan los procesos de un aprendizaje reflexivo, por la herencia cultural, que no es un problema exclusivo del ámbito educativo, es una repercusión cultural que se viene reproduciendo, desde nuestros abuelos, padres y ahora con nosotros, aprendimos muy bien a obedecer y a callar; así que en el momento de asumir el rol de profesor y enseñar, lo hacemos con los patrones culturales heredados. Y con la ausencia de diálogo

² Registro realizado “Seminario de análisis del trabajo docente”.

y reflexión, se niega la posibilidad de potenciar en los estudiantes el aprendizaje reflexivo, situación que se reproduce en los jóvenes estudiantes, que a su vez lo hacen desde el rol de docente en formación durante sus prácticas escolares, que realizan con los niños de las escuelas de adjuntía:

- Niños: –¿podemos ir al baño?
- Estudiante de 8° semestre: –sí, se forman en dos filas, vamos a ir al baño y ¡sí no lo hacen como yo digo no van!³
- Estudiante de 8° semestre: –¡no se vale hacer tiradero!
- Docente en formación: –¡miren, me pongo jabón y me froto las manos! ¡No se vale así, ni así! ¡Debe hacerse así!⁴

En las circunstancias actuales de la formación inicial, la realidad arrebató sentido a la tradición y ambas se conjugan, en una mezcla de nostalgia, vista cada una como, pesimismo y ansiedad; ingredientes suficientes para desarrollar un estilo de docencia discursiva y reproductora que alienta al *silencio* a ocupar el lugar de mediador en los procesos formativos entre el asesor y los estudiantes. Y con ello serían dificultades para formar al estudiante en un proceso dinámico e interactivo como el que ofrece el diálogo reflexivo.

En estos términos, la tradición académica que nos acompaña, deja de ser un obstáculo para convertirse en un campo de oportunidad, que está en la herencia de saberse formador de formadores, con la posibilidad de pararse y mirar la realidad “desde” el lugar que nos ocupa y no de fuera, en la idea de encaminar un proyecto en común, que defina nuestro lugar como magisterio normalista profesionalizado, en el ejercicio de la formación docente en las Instituciones de Educación Superior en la actualidad.

Pocos somos los docentes que nos detenemos a reflexionar sobre los efectos que origina nuestra práctica pedagógica, es común que dejemos oculto en la cotidianidad de la rutina los efectos, sin mayor preocupación de saber que hemos cumplido con la tarea diaria. Sin embargo, en estos términos, el diálogo reflexivo adquiere un valor en la enseñanza superior, se considera el motor de la reflexión crítica, elemento necesario para que los nuevos docentes puedan desarrollar un aprendizaje reflexivo y afrontar la incertidumbre de los retos actuales de una sociedad mutante.

En estas circunstancias de la práctica del docente asesor, el diálogo reflexivo en la enseñanza superior, aspira trascender la idea de un estado inconsciente de la práctica a una enseñanza reflexiva intencionada desde los siguientes componentes:

El primer componente se refiere a la posibilidad que tiene el docente de aprender de su práctica, cuando reflexiona sobre su acción y la considera como un elemento del *saber*, que toma el papel de aprendizaje al momento de volver a la acción en una nueva situación, con una práctica reforzada (Schön, 1998).

El segundo componente, consiste en descubrir, desvelar y articular la actuación con la visión del aprendizaje obtenido de la experiencia vivida, al entender y conocer el procedimiento que realice para compartirlo, desde el punto de vista de quien la conoce bien. En este sentido la práctica reflexiva adquiere el papel de cuerpo de conocimiento, acción y práctica real, que permite llegar a dialogar y reflexionar en el seno del seminario con los estudiantes (Brockbank, 2002).

El tercer componente que ofrece el diálogo reflexivo, es hacer accesible a los estudiantes la práctica reflexiva al otorgar sentido y significado a la reflexión que realizan sobre su práctica derivada de su experiencia, como a las reflexiones que efectúan sobre sus aprendizajes. En este sentido el estudiante es favorecido con un ambiente propicio en donde se pueda desarrollar hábitos reflexivos (Dewey citado en Brockbank, 2002), por la abundancia de preguntas que se plantean en la interacción entre los integrantes del equipo y que no están alejados de las preguntas que se plantean en la vida real. Así que en esta situación, también tiene la posibilidad de formularse preguntas asimismo, como sobre la evolución de sus aprendizajes (Schön, 1998).

³ Registro realizado en el acompañamiento del seminario de trabajo docente

⁴ Registro realizado en el acompañamiento del seminario de trabajo docente

Conclusiones

Desde los tres componentes mencionados, el diálogo reflexivo es el medio de expresión de las ideas sin autoritarismo, que trata de comprender otros puntos de vista, como resultado del ejercicio dialógico entre los estudiantes y el docente, al mismo tiempo que favorece un pensamiento crítico, producto de la experiencia y el saber, transformados en un saber pedagógico que aspira arribar a la profesionalización de la docencia y en lo que respecta a los estudiantes, devolverles la palabra.

Entonces el diálogo reflexivo, resulta la ventana que permite observar, conocer, analizar y cuestionar la práctica del docente asesor, en el escenario de la intervención. Los diálogos que de la práctica se derivan, son evidencias tangibles de la acción, que pueden revisarse tantas veces sea necesario a fin de identificar el proceso, los puntos de encuentro, desencuentro y los efectos de la acción en el aprendizaje de los estudiantes.

Al desarrollar el diálogo reflexivo, estamos fundamentando una pedagogía que se sustenta desde la relación del lenguaje y pensamiento como lo argumenta Vigotsky (1964); al mismo tiempo que la acción docente del asesor deja de ser un técnico o mero transmisor del currículum oficial para convertirse en un profesor reflexivo que busca mejorar continuamente su labor en bien de los intereses de los jóvenes estudiantes (Schön, 1998).

También el acceder a una postura dialógica reflexiva, significa instaurar esquemas reflexivos como lo menciona Bourdieu (Bourdieu citado en Perrenoud, 2004) para que el docente llegue a tomar conciencia de sus esquemas y tenga la posibilidad de adecuarlos en el caso de que no sean adecuados.

Así que el diálogo reflexivo representa la palabra, al hacer presencia en la interacción comunicativa, que va mediando el encuentro entre los mundos de los individuos y sus propósitos, porque es una acción que penetra en el pensamiento del otro. Además el diálogo reflexivo es reciprocidad, uno habla el otro escucha, uno pregunta el otro responde, luego uno es el otro y el otro es uno. Tal ejercicio dialéctico hace presencia en el cara a cara (Lévinas, 2000).

Al carecer las sesiones del Seminario de Análisis del Trabajo Docente de la acción didáctica que ofrece el diálogo reflexivo, representa un peligro latente para los falsos maestros que se desbordan en su palabrería, es decir en el discurso representativo del monólogo, carente de la presencia del otro y niega su misma existencia.

La enseñanza reflexiva, es el espacio de encuentro entre docente-alumno y el conocimiento, al permitir adentrarse en el ejercicio dialéctico reflexivo que representa la pregunta. El diálogo reflexivo nos expone ante el otro, en el acuerdo o desacuerdo, impulsa al consenso en el entrecruzamiento de los horizontes en un convencimiento, más que en un vencimiento.

Desde esta idea, el docente no es el que expone sus ideas en el ensayo de preguntas y respuestas, es quien otorga la palabra al estudiante y recupera la dialéctica como un arte de la conversación. La dialéctica permite el mutuo entendimiento y el encuentro de las realidades (Lipman, 1998).

El diálogo reflexivo en la enseñanza es algo más que un acto de buena voluntad para generar un conocimiento; se convierte en un acto de comunicación en el intercambio de ideas, en donde el alumno y docente han comprendido y se han encontrado, desde su historia personal y profesional.

Formarse como docente a partir del diálogo reflexivo, representa la posibilidad de liberar el pensamiento; también significa encontrarse en una alteridad que desde el origen de la palabra en latín hace alusión al “otro” como el uno es decir el “yo”. Por lo tanto, el diálogo reflexivo es el lugar del encuentro y la alteridad surge como la idea de ver al otro no desde una perspectiva propia, sino teniendo en cuenta creencias y conocimientos propios del otro.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. citado en Perrenoud (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (p. 79). España: Graó.
- Brockbank, A. y M. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid, España: Morata.
- Chacón, C. M. A. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Investigación arbitrada*, 12(41), 1-12.
- Elliott citado en Pérez H. P. (1980). *Región e historia en México. Métodos de análisis regional. Estudios regionales y antropológicos* (pp. 123-145). Instituto Mora Universidad Autónoma Metropolitana.
- Fierro, C. et al. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción* (pp. 17-50). Barcelona, España: Paidós.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso Sociedad*, 4, 597-614.
- Hidalgo, G. J. L. (1998). *La investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Pueblo Nuevo.
- (2004). Investigación militante. En: *Educación* (pp. 11-136). México: Pueblo Nuevo.
- Imberón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: Graó.
- Latapí citado en Policarpo, C. A. (2005). El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica. *La formación inicial de profesores de educación básica en México* (1/9), 5(190), 1-12.
- Latapí S. P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Conferencia magistral durante el XXXV Aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México. Toluca, 18 de enero de 2003. *Cuadernos de discusión*, (6), 623-624.
- Pérez, G. A. (1990). El profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando su propia práctica. En: Elliott, J., *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Pinto, G. M. (1994). Cómo aprenden los profesores. Un estudio empírico basado en entrevistas. *Revista Complutense de Educación*, 16(2), 623-644.
- Policarpo, C. A. (2005). El paradigma dominante en la formación de profesores de educación básica. *La formación inicial de profesores de educación básica en México* (1/9), 5(190), 12.
- Lévinas, E. (2000). *La huella del otro*. México: Editorial Taurus.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Sañudo, L. (1997). Entrevista en *Revista Educar*. México. Recuperado el 10 de enero de 2010 de: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Lya.html>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1999). *Programa de Seminario de análisis del trabajo docente I y II de la Licenciatura en Educación Preescolar* (pp. 5-50). México.
- Sousa, S. citado en Quintar, E. IPECAL. (2005). *Aportes para definir nudos problemáticos* (pp. 1-7). Universidad Autónoma de Nayarit.
- Vigotsky L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (pp. 9-97). Argentina: Editorial Lautaro.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar* (pp. 7-24). España: Graó.
- (2007). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* (pp. 14-51). España: Graó.
- Zemelman, H. (1992). Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. Vol. 1: Dialéctica y apropiación del presente: Las funciones de la totalidad. *Anthropos*, 74-98.