

Refracción

La documentación pedagógica como un enfoque
para el desarrollo del pensamiento práctico
de docentes en formación inicial.

Un camino indagatorio.



PROGRAMA DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN
SOCIAL

DOCTORANDO

Gonzalo Maldonado-Ruiz

Facultad de
Ciencias de la Educación


DIRIGIDA POR

Dra. Encarnación Soto Gómez



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Gonzalo Maldonado-Ruiz

 <https://orcid.org/0000-0003-0065-8091>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

UNIVERSIDAD
DE MÁLAGADepartamento de Didáctica y
Organización Escolar

D^a **Encarnación Soto Gómez**, profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directora del trabajo titulado *“Refracción, la documentación pedagógica como un enfoque para el desarrollo del pensamiento práctico en la formación inicial. Un camino indagatorio”*, presentado por D. Gonzalo Maldonado Ruiz para la obtención del título de Doctor, nos complace informar que reúne las condiciones científicas requeridas para presentarse como Tesis por compendio.

Dejo constancia de que ninguno de los artículos que la constituyen han sido utilizados en tesis anteriores. Por lo cual, autorizo su presentación, lectura y defensa pública

En Málaga, a 23 de Noviembre de 2021

SOTO GOMEZ
ENCARNACION
N -

Firmado digitalmente por
SOTO GOMEZ ENCARNACIONFecha: 2022.01.07 10:37:39
+01'00'

Encarnación Soto Gómez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña GONZALO MALDONADO RUIZ

Estudiante del programa de doctorado EN EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: REFRACCIÓN. LA DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA COMO UN ENFOQUE PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO PRÁCTICO DE DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL. UN CAMINO INDAGATORIO

Realizada bajo la tutorización de ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ y dirección de ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 26 de NOVIEMBRE de 2021

<p>Gonzalo Maldonado Ruiz Fdo.: GONZALO MALDONADO RUIZ Doctorando/a</p> <p>Firmado digitalmente por Gonzalo Maldonado Ruiz Fecha: 2022.01.07 10:13:49 +01'00'</p>	<p>SOTO GOMEZ Fdo.: ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ Tutor/a</p> <p>Firmado digitalmente por SOTO GOMEZ ENCARNACION - Fecha: 2022.01.07 11:12:55 +01'00'</p>
<p>SOTO GOMEZ ENCARNACION Fdo.: ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ</p> <p>Firmado digitalmente por SOTO GOMEZ ENCARNACION - Fecha: 2022.01.07 11:13:13 +01'00'</p>	



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

REFRACCIÓN

La documentación pedagógica como un enfoque para
el desarrollo del pensamiento práctico de docentes en
formación inicial. Un camino indagatorio.

TESIS DOCTORAL PARA OPTAR A LA MENCIÓN DE DOCTOR
INTERNACIONAL

DOCTORANDO

Gonzalo Maldonado-Ruiz

DIRIGIDA POR

Dra. Encarnación Soto Gómez

Málaga, 2022

Aunque el trabajo que a continuación se presenta parece escrito desde mi voz, son muchos los ecos que reverberan a lo largo de este relato. Explica Aguado Romo (2015) que la admiración es uno de los “motores de la existencia” (p. 227). Yo a estas personas no solo tengo que agradecerles muchas cosas, **yo las admiro**.

Mamá, Papá, Rocío, **gracias** por permitirme e invitarme a ser, aun cuando no todo el mundo lo viera conveniente.

Encarna, **gracias** por hacerme vivir y sentir cosas que nunca habría imaginado y jamás olvidaré.

Ana, **gracias** por inspirarme y convertirme en un refugio donde poder compartir vulnerabilidades.

Diego, **gracias** por mostrarme otros posibles y hacerme sentir que tenía algo que contar.

Manena, **gracias** por hacer de esta tesis una experiencia de cuerpo, por las caricias en forma de café con Coffemate y chontaduros y por hacerme el trabajo tan fácil.

M^a José, Noemí, Ángel, Cristina, Isa Fernández y Laura, **gracias** por acogerme como equipo y darme lo mejor de vosotras y vosotros.

Isa Cardona, **gracias** por acogerme, criticarme, cuidarme y cuestionarme cuando ya creía que lo sabía todo como maestro.

Comunidad del Gracia, **gracias** por abrazarme como un miembro más de la familia y ofrecerme un lugar para crecer.

Marta, **gracias** por creer, escuchar, valorar y traer frutos secos en plenas crisis de creatividad.

Mery, **gracias** por señalar al sol cada mañana que salía tras la bahía.

Lidia, Cristina, Aurora, Juan Antonio, Isa Duarte, **gracias** por dejar vuestra huella en este camino.

Estudiantes que habéis participado en esta investigación, **gracias** por dejarme entrar en vuestras biografías docentes, las cuales no han dejado de emocionarme hasta el último día de escritura.

Infancias, **gracias** por resistir a través de vuestras acciones subversivas.



Hay miradas que confluyen en un mismo punto, miradas que acompañan, miradas que esperan, miradas que sorprenden, miradas que hacen crecer la acción del otro animándole a ir más allá, miradas de reconocimiento.

Hay miradas de adulto y miradas de niña o niño.

Hay niñas y niños que gritan "¡mira qué hago!" y hay adultos disponibles para verlos. Miradas de confianza en el otro, en el otro que es y en lo que puede llegar a convertirse.

(Fontanet, 2013, p. 16)

ÍNDICE

14 **Introducción**

- 15 Una primera ojeada
- 16 Preámbulo
- 17 ¿Cómo he llegado hasta aquí?
- 20 Enfocando: ¿Cuál es el propósito de este proyecto?
- 21 Refracción, ¿por qué?
- 24 Estructura de la tesis

29 **1. Marco teórico**

- 31 1.1. La formación inicial de docentes hoy en día
- 32 1.1.1. Una teoría y una práctica aparentemente irreconciliables
- 35 1.1.2. Hacia el otro lado del péndulo: La inviolabilidad de la práctica
- 35 1.1.3. Caminos para otra formación inicial
- 39 1.2. El conocimiento práctico: Una manera holística (y compleja) de concebir la profesión educativa
- 42 1.2.1. Una lógica explicativa: Las dimensiones que constituyen el conocimiento práctico docente
- 47 1.3. El pensamiento práctico: Aire fresco para el conocimiento práctico
- 50 1.3.1. ¿Cómo podemos promover el desarrollo del pensamiento práctico?
- 52 1.3.2. Investigar en la Educación Infantil, una tarea con matices propios
- 54 1.4. La documentación pedagógica. La investigación hecha cuerpo en la Educación Infantil
- 58 1.4.1. Documentación pedagógica y pensamiento práctico: ¿Qué tienen que ver?
- 59 1.4.1.1. Primera publicación: La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica.
- 61 1.5. Mirar más allá: Experiencias internacionales

66 **2. Marco metodológico**

- 67 2.1. Un camino indagatorio: ¿Por qué?
- 68 2.2. La investigación cualitativa, ¿un arte?
- 69 2.2.1. Dos estudios de caso
- 70 2.3. Muestra del estudio
- 71 2.3.1. Caso preliminar: La Universidad de Málaga
- 72 2.3.1.1. La propuesta metodológica del caso preliminar
- 76 2.3.2. Caso eje: Una universidad ecuatoriana

80	2.3.2.1. La propuesta metodológica del caso eje
82	2.4. Fases del camino
83	2.4.1. Fase preliminar
83	2.4.2. Fase I
85	2.4.3. Fase II
86	2.4.4. Fase III
86	2.4.5. Fase IV y vida ulterior
87	2.5. Acercamientos
93	2.5.1. Descripción teórica
94	2.5.2. Caso preliminar
95	2.5.3. Caso eje
97	2.6. Análisis y triangulación

103 **3. Resultados**

104	3.1. Los casos de estudio: Publicaciones
106	3.1.1. Segunda publicación: "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain.
108	3.1.2. Tercera publicación: Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente.
110	3.2. Una mirada hacia lo común
110	3.2.1. Partir del "no saber"
110	3.2.1.1. La duda
112	3.2.1.2. Oasis frente a la "formación Teórica"
113	3.2.2. La mirada hacia "lo colectivo"
116	3.2.2.1. Interpretación intersubjetiva
119	3.2.3. La tutoría: ¿Cómo acompañar esta complejidad?
119	3.2.3.1. Retos
120	3.2.3.2. Cuestionamiento
123	3.2.3.3. Vínculo
125	3.2.4. Teorización de la práctica: El discurso
126	3.2.4.1. El potencial de la metáfora
129	3.2.4.2. Comunicar 'nuevos posibles'
132	3.2.5. El encuentro con las infancias
133	3.2.5.1. Disponerse a: La actitud de apertura a la alteridad
134	3.2.5.2. La relación
136	3.2.5.2.1. Dejar-se
139	3.2.5.3. Vulnerabilidad: Una historia personal
144	3.2.5.4. La refracción: Una relación que exige transformación
147	3.2.5.5. Del descubrimiento a la reivindicación



153	4. Una mirada a lo propio
155	4.1. El 'yo' que documenta
155	4.1.1. Documentar a niñas y niños: Cuarta publicación
157	4.1.1.1. Cuarta publicación: La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces.
159	4.1.2. Documentar a maestras y maestros
161	4.2. El 'yo' que juega en el caos
163	4.3. El 'yo' en busca del 'lugar'
168	5. Conclusiones
169	5.1. Hallazgos fundamentales
176	5.2. Limitaciones del estudio: ¿Y si...?
177	5.3. Mirando al futuro: ¿Un quizá?
178	5.4. Las pequeñas cosas
181	Referencias bibliográficas

ÍNDICE de imágenes

- 17 **Imagen 1.** *Fotografía rescatada de mi Practicum I (2014)*
- 18 **Imagen 2.** *Secuencia de fotografías rescatada del portafolios de mi Practicum II (2015)*
- 19 **Imagen 3.** *Fotografía tomada durante mis prácticas en El Martinet (2016)*
- 21 **Imagen 4.** *'I'll be your mirror' (Vasconcelos & Ede, 2018)*
- 22 **Imagen 5.** *Fenómeno de la refracción de la luz. Elaboración propia*
- 42 **Imagen 6.** *De la incógnita que supone la formación docente al conocimiento práctico (metáfora visual construida a raíz del trabajo de Wehrli, 2013)*
- 51 **Imagen 7.** *Gráfico resumen extraído de Pérez Gómez et al. (2015)*
- 68 **Imagen 8.** *Resumen del "camino indagatorio" vivido. Elaboración propia*
- 73 **Imagen 9.** *Ejemplo de poster final realizado por María en el curso 2015/2016. Para esta tesis se han anonimizado sus rostros, pero para la exposición final en la facultad sí se mostraron por el acuerdo académico que el grupo tenía con las familias.*
- 74 **Imagen 10.** *Ejemplo de poster final realizado por Francisco en el curso 2015/2016. Para esta tesis se han anonimizado sus rostros, pero para la exposición final en la facultad sí se mostraron por el acuerdo académico que el grupo tenía con las familias.*
- 78 **Imagen 11.** *Aula vacía donde se diseñaría el atelier. En la imagen, las dos parejas y la tutora académica debaten in situ sobre cómo re-diseñar ese espacio. Elaboración propia*
- 79 **Imagen 12.** *El espacio atelier después del intenso proceso de diseño y construcción. Elaboración propia*
- 79 **Imagen 13.** *Ejemplo de propuesta provocativa que la pareja diseñó en el espacio exterior de la escuela. Elaboración propia.*
- 81 **Imagen 14.** *Ejemplo de un seminario [07/05/2019] en el que una estudiante comparte con el resto evidencias del desarrollo de una de sus 'propuestas provocativas'. Elaboración propia.*
- 89 **Imagen 15.** *Ejemplos de hojas de documentación del caso preliminar (en tonos anaranjados) y del caso eje (en tonos grisáceos). Elaboración propia.*
- 91 **Imagen 16.** *Observación sistemática "co-construida". Elaboración de Johnny, uno de los estudiantes participantes en el estudio.*
- 94 **Imagen 17.** *Las cien palabras que aparecen con mayor frecuencia en las referencias teóricas consultadas para la construcción del marco epistemológico. Visualización gráfica realizada en el software de análisis cualitativo de datos Nvivo*
- 114 **Imagen 18.** *[CP: Póster; Teresa]*
- 115 **Imagen 19.** *Bárbara recoge un momento que le impacta y lo comparte con su pareja pedagógica [CE: Obs. práctica; 05/07/2019]*

- 124 **Imagen 20.** *Viviana documentando una acción de su tutora [CE: Obs. prácticas; 02/05/2019]*
- 127 **Imagen 21.** *Secuencia compartida por María en el foro de contraste [CP: Foro de contraste; María]*
- 128 **Imagen 22.** *Fotografía tomada por Johnny y Ninive [CE: Titulación; Ninive y Johnny; p. 57]*
- 130 **Imagen 23.** *Ninive cautivada con una historia relacionada con el dibujo [CE: Obs. prácticas; 07/05/2019]*
- 135 **Imagen 24.** *[CE: Obs. prácticas; 21/05/2019]*
- 137 **Imagen 25.** *Ninive y Jorge en la historia del "tesoro" [CE: Obs. prácticas; 16/05/2019]*
- 138 **Imagen 26.** *Ninive y Jorge en la historia del "tesoro" [CE: Obs. prácticas; 16/05/2019]*
- 142 **Imagen 27.** *Imagen de Viviana mostrada a la tutora en su entrevista del 23/05/2019 [CE: Obs. prácticas; 02/05/2019]*
- 145 **Imagen 28.** *"El mini-mundo" [CE: Obs. prácticas; 17/05/2019]*
- 149 **Imagen 29.** *La "exposición" [CE: Obs. prácticas; 21/06/2019]*
- 150 **Imagen 30.** *Ninive observando (conmocionada) cómo Jorge y su madre se conmueven, a su vez, con su trabajo documental [CE: Obs. prácticas; 21/06/2019].*
- 154 **Imagen 31.** *El camino indagatorio 'devolviéndome' cuestionamientos. Metáfora visual a partir de "Your spiral view" de Eliasson (2002).*
- 160 **Imagen 32.** *La meta-documentación: Documentando a una maestra documentar. Elaborada por Johnny Alejandro Padilla (2019).*
- 161 **Imagen 33.** *Metáfora visual de mi disposición inicial ante la complejidad teórica. "Las célebres órdenes de la noche" de Kiefer (1997)*
- 162 **Imagen 34.** *El suelo de un salón recoge los "vaivenes" conceptuales de esta tesis. Elaboración propia.*

ÍNDICE de tablas

- 71 *Tabla 1. Reparto de créditos ECTS de prácticas en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Elaboración propia*
- 77 *Tabla 2. Reparto de tiempo de prácticas en la Titulación en Educación Inicial en la universidad ecuatoriana. Elaboración propia*
- 83 *Tabla 3. Actividades desarrolladas en la fase 0 de la investigación. Elaboración propia*
- 84 *Tabla 4. Actividades desarrolladas en la fase I de la investigación. Elaboración propia*
- 85 *Tabla 5. Actividades desarrolladas en la fase II de la investigación. Elaboración propia*
- 86 *Tabla 6. Actividades desarrolladas en la fase III de la investigación. Elaboración propia*
- 87 *Tabla 7. Actividades desarrolladas en la fase IV de la investigación. Elaboración propia*
- 90 *Tabla 8. Resumen de instrumentos utilizados en cada caso. Elaboración propia*
- 94 *Tabla 9. Entrevistas desarrolladas para el estudio de caso preliminar*
- 96 *Tabla 10. Sesiones de observación llevadas a cabo para el estudio de caso eje*
- 97 *Tabla 11. Entrevistas desarrolladas para el estudio de caso eje*
- 98 *Tabla 12. Categorías emergidas del análisis del caso preliminar. Elaboración propia*
- 99 *Tabla 13. Categorías emergidas del análisis del caso eje. Elaboración propia*
- 100 *Tabla 14. Categorías emergidas del análisis de ambos casos. Elaboración propia*

DEL Estar al paso AL Paso a estar

Vivimos en un mundo que funciona a gran velocidad. Todo parece adelantarnos por ambos lados, colocándonos en una disposición de querer "conquistar" (no es casual) el mayor territorio en el menor tiempo posible.

Este ritmo es el que también se nos traslada a nuestro rol docente en el aula. Queremos hacer muchas cosas, recoger *muchas anécdotas*, *cubrir mucho currículum*... Nos disponemos a la realidad educativa demandando que los eventos ocurran "cuanto antes". Como investigador emergente, me ocurría lo mismo con la investigación. Buscaba culminar (inocente yo, como si eso pudiera ocurrir como tal) el proyecto lo antes posible para disfrutar de esa euforia que supone el fin de algo.

Cuando documentamos pedagógicamente, la inmensa variedad de historias que confluyen al mismo tiempo en el espacio educativo puede llegar a "desbordarnos". Su velocidad, sonido y, sobre todo, potencialidad, podrían inclinarnos a querer recoger y evidenciar el mayor número de momentos posibles.

Queremos hacer acopio de las acciones sin llegar a permanecer, conocer o empatizar (cognitiva y emocionalmente hablando) con el proceso. Eso me resonaba la posición corporal de Vivi cuando empezaba a registrar: está de paso entre la realidad infantil. Su mayor detención implicaba colocar el teléfono móvil en la mitad inferior de su cuerpo y, desde ahí, fotografiar aquello que ocurría. El atelier parecía ser un evento exótico susceptible de visita como si de una excursión se tratase.



Por medio de la cámara, las personas se transforman en consumidores o turistas de la realidad [...], pues la realidad es considerada plural, fascinante y objeto de rapiña. Acercando lo exótico, volviendo exótico lo familiar y vulgar, las fotografías ponen a disposición el mundo entero como objeto de valoración.

(Sontag, 2008, p. 113)

Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la historia nos interpela? Vivi de repente detiene su ritmo, su futuro álbum se congela. Ahí es cuando desciende y se embelesa. Su postura me sugiere una calma que, en lugar de desconectar, le lleva a situarse en la historia. **Ha pasado a estar** en ella.

Queremos conocer qué ocurre después, permanecer... Y la permanencia desemboca en otro estado corporal, otra "actitud". ¿Cambia aquí la intención del documentar? ¿La narrativa infantil toma otro valor para ella? Cuando *pasamos a estar* nos aislamos ("la mirada que aísla" de Patiño, 2018) de ese frenetismo imperante para volver a lo esencial, a la relación entre mi subjetividad y la que emerge de las acciones infantiles.



Esto me lleva a trasladar la mirada a lo propio: ¿Cómo me he dispuesto yo para esta investigación que prosigue? Probablemente ha sido la propia trama del camino indagatorio la que me haya hecho detenerme como lo hicieron esos dos niños con Vivi. Pero también ha podido ser la fascinación por descubrir cientos de elementos que antes permanecían ocultos a mi mirada, como luciérnagas que súbitamente encienden la noche. Y ahí es donde dejo "aparcado" mi ego investigador: cuando descubro que estar en la investigación supone suspender tu ritmo construir una relación donde el Otro es quien va marcando el tempo.





Introducción

Una primera ojeada

La belleza está allí, paciente, sentada, esperando. La belleza nos espera (...). Todo el mundo sabe dónde encontrar la poesía. Y cuando aparece, uno siente el roce de la poesía, ese especial estremecimie

(Borges, 1966 en Fontanet et al., 2016, p. 160).

¿Dónde está, pues, la belleza? Por su propia condición estética, la belleza es una cuestión subjetiva y el encuentro singular con ella pertenece al ámbito de cada una/o. Esta búsqueda desentraña un misterio y, por tanto, una curiosidad. Y desde ese punto de partida propongo este camino particular de tesis doctoral. Hablo de “camino” y no de “trabajo” porque lo que prosigue a estas primeras páginas es el diario de a bordo de un itinerario indagatorio en el que, como maestro de Educación Infantil e investigador en formación, he ido desgarrándome y recomponiéndome con nuevas pieles, hasta llegar a este momento en el que intentaré dar palabra a todo aquello que me ronda el pensamiento.

Así pues, como se irá desgranando a lo largo del escrito, en estos años he podido encontrarme y vivir el encuentro de otras y otros con la belleza (o la serendipia identitaria de la cultura de las infancias, si nos acercamos al ámbito de la Educación Infantil) gracias a un enfoque: la documentación pedagógica. Más allá de entrar en detalles en este momento inicial sobre qué supone documentar pedagógicamente la realidad educativa diré que, tal y como le he venido explicando a aquellas personas fuera del ámbito de la educación que me han preguntado sobre qué estaba estudiando, se trata de mirar a lo que acontece en el aula. La reacción más repetida ante esta sencilla explicación era similar a: [Gesto de desconcierto] “Ah, qué bien. Pero eso ya se hace, ¿no?”. Es por eso por lo que aprovecho este momento para, antes de entrar de lleno en lo que voy a ir compartiendo, que nos devolvamos esa pregunta a nuestra propia práctica educativa. ¿Cómo miramos a la cotidianidad educativa en nuestros espacios de formación inicial? Esa mirada hacia lo propio es la que identificará también este escrito que presento, puesto que mi manera de acercarme a la investigación ha sido desde un incesante cuestionamiento a quién soy como investigador, como maestro, como formador de formadoras y, por qué no, como hombre.

Desde esa óptica (nunca mejor dicho) hacia lo que nos es propio podremos, quizá, entender mucho mejor qué les ocurre a las maestras y maestros en formación cuando comienzan a mirar la realidad educativa en busca de una belleza que probablemente siempre había estado ahí sin esperar a ser oída.

Preámbulo

La tesis doctoral que aquí se presenta ha sido financiada gracias a una ayuda del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Gobierno de España). En concreto, el contrato predoctoral fue concedido en 2018 en la convocatoria de Ayudas para la formación del profesorado universitario (FPU), con referencia FPU 17/03577.

Asimismo, a lo largo del desarrollo de este trabajo se ha llevado a cabo una estancia de investigación de tres meses de duración (del 31/03/2019 al 27/06/2019) en la Universidad Nacional de Educación (Cuenca, Ecuador), con el acompañamiento de la ahora exprofesora Alejandra Manena Vilanova Buendía y la acreditación del (en su momento), Vicerrector de Investigación y Posgrados, José Ignacio Herrera Rodríguez. Con ella se espera la obtención del título de Doctor con mención internacional, tal y como expone el artículo 22 del Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Málaga.

Esta tesis se presenta bajo la modalidad de "Tesis por compendio de publicaciones", siguiendo las indicaciones de los artículos 20 y 21 del citado reglamento. En consonancia con esto, la tesis se compone de cuatro publicaciones (3 artículos en revistas científicas indexadas y un capítulo en una editorial en SPI) elaboradas, enviadas y aceptadas durante mi trayectoria dentro del programa de doctorado en Educación y Comunicación social:

- Publicación 1. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En E. Soto Gómez y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193-210). Morata.
- Publicación 2. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. *Early Years. International research journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1942796>
- Publicación 3. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, nº 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17040>
- Publicación 4. Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I., Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 95, nº 34.3, pp. 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.78557>

Por la propia naturaleza de la temática de este trabajo, hay un elevado porcentaje de literatura pedagógica consultada en idiomas que difieren del castellano (catalán, italiano e inglés) que facilitan la comprensión profunda del objeto de estudio. En este sentido, es necesario puntualizar que las traducciones que se van a venir ofreciendo son de elaboración propia.

¿Cómo he llegado hasta aquí?

Corría el año 2015 cuando yo cursaba el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Educación Infantil en la Universidad de Málaga. Hasta ese momento yo había sido todo lo que se esperaba de un "estudiante modelo" y, por tanto, tenía una tremenda seguridad sobre el maestro de Educación Infantil que quería ser y que, aunque no lo admitiera de manera explícita, era. Años antes de comenzar mi formación universitaria, ya había trabajado como animador de ocio y tiempo libre y había acudido a la mayoría de las escuelas de mi ciudad de origen, Ceuta, para hacer espectáculos de magia. Esta experiencia, sumada a un brillante expediente académico (y ahora supongo que sumada también a la seguridad que me aporta mi condición de varón blanco heterosexual), me ofrecía una imagen de la carrera y de la profesión como una extensión de lo que había hecho antes: la educación para mí era un show de fantasía en el que yo tendría el foco central. Si soy honesto, hasta ese año había vivido varias experiencias que habían ido erosionando esta imagen de la profesión, pero, sin embargo, conservo trabajos de años anteriores donde utilizaba la metáfora del aula como un teatro donde actrices y actores (niñas y niños) eran coordinados por una directora de escena (la maestra). Mi imagen de realidad educativa era algo así como esto:



Imagen 1. Fotografía rescatada de mi Practicum I (2014)

Con este pretexto inicial me vuelvo a encontrar con mi tutora de prácticas (y directora de esta tesis doctoral), Encarnación Soto Gómez, para vivir mi segundo periodo de prácticas en escuelas. Es en ese momento donde ella nos propone el reto que desencadenaría la aventura que me ha traído a este momento: "Vamos a documentar pedagógicamente", nos dijo en el mismo momento en el que nos enseñaba imágenes del Martinet (escuela pública en Ripollet, Barcelona) y de otras alumnas que en años anteriores ya habían experimentado la documentación pedagógica. En un inicio, mi arquetipo de "estudiante modelo" pensó que esta iba a ser una tarea académica más a desempeñar, pero pronto entré en una tremenda crisis que puso

en cuestión todo lo que significaba una escuela para mí en ese momento. De haber concebido la profesión educativa como una realidad en la que yo ocupaba el foco central, ahora tenía que "conquistar" el silencio para permitir que emergieran los discursos que las acciones de las niñas y los niños ponían en juego (nunca mejor dicho). Así, pude enfrentarme a dos retos fundamentales:

Por un lado, tenía que mirar a las infancias, algo de lo que hasta ese momento no era consciente de mi incapacidad.

Por otro lado, tuve que enfrentarme a escribir "desde quien yo era". Mi habilidad para intentar conseguir el "éxito" en nuestro sistema escolar me había invitado a aprender cómo desaparecer y borrar cualquier atisbo de emotividad y subjetividad de los textos con tal de hacerlos más "profesionales" y menos "sesgados". Esto, como se desprenderá más adelante al profundizar en lo que la documentación pedagógica supone, es la antítesis del trabajo que como docentes de Educación Infantil tenemos que hacer.

Así, después de muchas crisis, seminarios, lecturas y encuentros disruptivos con las acciones infantiles, mi imagen de cotidianidad educativa estaba pasando de ser como la reflejaba el ejemplo anterior a algo más parecido a esto:

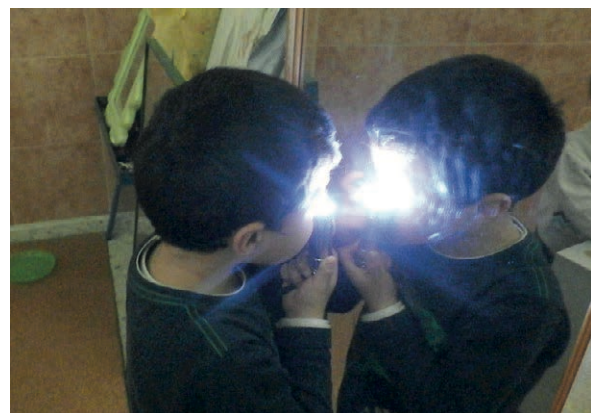


Imagen 2. Secuencia de fotografías rescatada del portafolios de mi Practicum II (2015)

Aquella experiencia no solo provocó una evidente transformación, sino que inició una sed por conocer, leer y seguir pensando mi lugar como maestro. Es por esto por lo que en el año 2016 me matriculo en el Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Una formación que comenzó con la oportunidad de acudir dos semanas de prácticas a la Escuela El Martinet (mencionado en líneas anteriores). Parecía que se cerraba un círculo que había comenzado un año antes, porque allí pude encontrarme con un grupo de maestras comprometidas que documentaban pedagógicamente de manera cotidiana. Así es como pude ser testigo (por si aún me quedaba alguna duda) de que la documentación pedagógica no era una *herramienta descontextualizada de la práctica que únicamente se utilizaba en la universidad* (una crítica muy común a la formación inicial de docentes), sino que podía formar parte del ADN que conformaba una escuela.



Imagen 3. Fotografía tomada durante mis prácticas en El Martinet (2016)

Además, allí también pude profundizar en el lenguaje de la documentación para investigar con las historias de infancias, algo en lo que también fui "alfabetizándome" gracias al CEIP Nuestra Señora de Gracia (Málaga), que me ofreció la oportunidad de seguir acudiendo a su escuela como voluntario más allá de las prácticas curriculares.

Con toda esta trayectoria, llega el momento de desarrollar la investigación de fin de máster. Cuando mis tutores en ese momento, Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez (de nuevo, ella) me preguntan sobre qué me gustaría profundizar, no lo dudo ni un segundo: *Quiero saber qué "les pasa" a las maestras y los maestros en formación inicial cuando hacen documentación pedagógica*. Mi experiencia me había resultado de tal potencial que necesitaba conocer si esa manera de vivir la profesión docente solo había resonado en mí de manera particular o si, por el contrario, podía haber supuesto de relevancia para la construcción de la identidad profesional de otras compañeras y compañeros. Así, comencé lo que acabaría por convertirse en el *camino indagatorio* que presento hoy al desarrollar una pequeña investigación con un grupo de docentes en formación que, tal y como yo hacía aquel 2015, se encontraban por primera vez con la documentación pedagógica. Una investigación que finalmente ha acabado formando parte de las conclusiones finales de esta tesis doctoral.

¿Es esto, dada la historia, un autoestudio? Nada más lejos de la realidad. Sin embargo, sí me parecía crucial compartir esto porque, como se podrá desprender a lo largo de todo el escrito, los interrogantes que voy construyendo (y destruyendo) también, de alguna manera, me cuestionan a mí como investigador y como maestro. Y es desde la honestidad desde donde los iré compartiendo.

Enfocando: ¿Cuál es el propósito de este proyecto?

Partiendo de la idea inicial expuesta anteriormente de saber “lo que les pasa” a las maestras y maestros en formación cuando documentan pedagógicamente, me quedaba preguntarme a qué me refería con aquello que “les pasa” o “nos pasa”. ¿Quería señalar su manera de actuar? ¿Su manera de explicar sus acciones? Tras una profunda revisión de la literatura científica relacionada (que se presentará posteriormente), transitando aquellos discursos más reconocidos sobre la educación en general y la formación docente en particular, *atterrizo* en la noción de conocimiento práctico docente (Pérez Gómez, 2008, 2010b, 2010c, 2012, 2017, 2019), que ofrece una mirada holística y compleja (adjetivos que esta investigación abraza constantemente) a la profesión docente.

Por tanto, en primer lugar y de manera principal, esta tesis busca conocer de qué manera la documentación pedagógica puede ser un vehículo con virtualidad educativa para provocar la reconstrucción del conocimiento práctico docente (o desarrollo de su pensamiento práctico) en la formación inicial. Así, resultan especialmente interesantes aquellas dimensiones subjetivas (emociones, actitudes y valores) que, según la literatura pedagógica, parecen haber quedado olvidadas en multitud de espacios de formación inicial.

Pero, más allá de eso, no podemos entender que documentar pedagógicamente en la formación inicial es una acción que ocurre “en el vacío”, sino que se sitúa en el entramado de una propuesta educativa dirigida a las maestras y maestros en formación. Por tanto, cobra interés también profundizar en aquellas cualidades formativas que resultan relevantes en las propuestas educativas (las que forman parte de este estudio) que tienen la documentación pedagógica como eje.

Con este pretexto, y con la vista a facilitar la transferencia de los resultados que emergen de este camino indagatorio, pretendo también subrayar tanto las posibles tensiones, incomodidades o dificultades, como las potencialidades que la experiencia de las y los estudiantes con los que he trabajado parece haber tenido. De esta manera podremos preguntarnos sobre el eco que el desarrollo de estas experiencias particulares podría tener en otros contextos de formación inicial de docentes.

Refracción, ¿por qué?

Aunque dedicaré espacio y líneas suficientes a compartir cómo defino la acción de documentar pedagógicamente tras la profundización teórica y la experiencia vivida con las y los docentes en formación, sí creo necesario explicar desde un inicio cuál es el sentido del uso de la *refracción* como metáfora que vertebra y emerge de esta tesis.

En el trabajo fin de máster emergió una categoría que se convirtió en el punto de partida de la investigación de esta tesis: *La documentación cómo un espejo desde el que conocerse* (Maldonado-Ruiz, 2018). Así, la imagen (conceptual) del documentar como un ejercicio en el que evidenciamos lo que somos y, por tanto, nos ponemos en cuestión, se convertía en pilar fundamental. Sin intención académica alguna, durante el primer año de desarrollo de tesis visito el museo Guggenheim (Bilbao), donde había una muestra de la artista portuguesa Joana Vasconcelos. Transitando por las salas, me detengo impresionado ante *"I'll be your mirror"* ("Seré tu espejo"), un enorme antifaz compuesto de muchísimos espejos con marcos de bronce

Ahí está – me dije.



Imagen 4. 'I'll be your mirror' (Vasconcelos & Ede, 2018)

Pensaba que tenía ante mí el símbolo de lo que sería toda mi tesis doctoral. Era el ejemplo tangible de cómo al mirar la realidad, reflejamos lo que en esta ocurre, pero desde lo que somos, desde la fisonomía de nuestro rostro. El fenómeno de la reflexión cobraba peso para poder explicar la complejidad que suponía una acción tan sencilla como "mirar a las niñas y a los niños".

Sin embargo, los discursos teóricos más críticos con la documentación pedagógica, y particularmente con la acción de observar (que se compartirán en el marco teórico de esta tesis), me invitaron a revisar esta metáfora. El antifaz reflejaba nuestra fisionomía, pero, al mismo tiempo, no dejaba que la realidad con la que convivíamos tocara e incluso *traspasara* nuestro rostro. Si, además, tenemos en cuenta que desarrollar el pensamiento práctico de los docentes supone conectar con aquello que nos constituye como maestras y maestros y no suele estar presente en nuestras teorías proclamadas (Argyris, 1982), necesitamos que esa realidad se abra paso entre las barreras de nuestra comodidad y seguridad. La *reflexión* no era el fenómeno más adecuado para explicar la potencialidad de lo que implica documentar.

Tras vivir el desgarramiento que supone dejar ir una idea que considerabas un hallazgo, en los últimos meses de desarrollo de la tesis volví a retomar esta cuestión. Había algo que seguía resonando de ella: la luz. Cuando miramos una realidad, la luz es la que facilita que formemos imágenes mentales de aquellos estímulos que estamos recibiendo. Entonces, ¿qué fenómeno se podría estar produciendo (metafóricamente hablando) en este caso? La *refracción* aparece entonces como idea que da sentido a todo aquello que pretendo explicar. Este fenómeno consiste en el cambio de dirección de un rayo de luz al atravesar una superficie. Si esa superficie, además, es un prisma, este rayo no solo cambia de dirección, sino que descompone en sus diferentes componentes. ¿Y qué tiene esto que ver con la documentación pedagógica en la formación inicial de docentes?

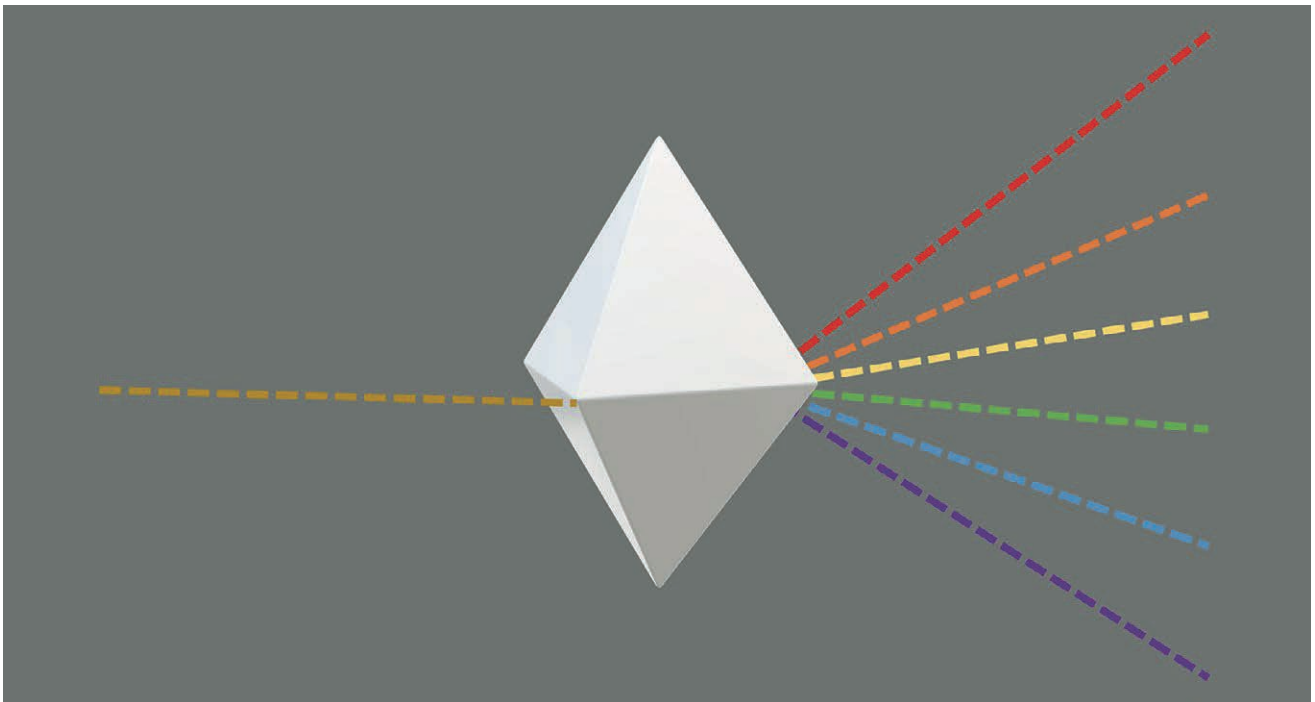


Imagen 5. Fenómeno de la refracción de la luz. Elaboración propia

Al mirar una realidad (o más bien ser partícipe de ella), ésta se nos proyecta. Pero aquello que se *nos proyecta* no tiene por qué estar ocurriendo *realmente*, sino que puede ser el fruto de la acción de, como veremos posteriormente, los sesgos de nuestro conocimiento práctico. En otras palabras, a veces, las realidades (como si hubiera una realidad externa a nosotras y nosotros) intentan *impregnarnos*, pero ni siquiera somos capaces de recibirlas. La documentación pedagógica busca así la apertura de un espacio de *vulnerabilidad* donde, en nuestro

encuentro con el mundo (educativo, en este caso), podamos acoger estas proyecciones, para dejar que nos *impregnen* y nos *traspasen*.

Antes de “devolver” esa proyección, la transformamos y, con lo cual, nuestra respuesta a esa realidad, más que un reflejo, es nuestro propio eco ante lo acontecido. Así, dejamos de ser “espejos asépticos” que se limitan a recoger evidencias de una realidad y a exponerla de manera sistemática, ya que esa exposición versa sobre lo que **nos** pasa con esa realidad. Esta metáfora no solo actúa, al menos a mi modo de ver, de manera visual, para clarificar lo que ocurre cuando documentamos, sino que también es una composición sonora: *Refr-acción*. En otras palabras, documentar no otorga un lugar de pasividad a las maestras y maestros, sino que les dispone a otro tipo de acción (quizá una re-acción hacia aquellas historias con las que conectan). Es precisamente aquí donde también nos conecta con la idea de pensamiento práctico, puesto que transita desde lo que construimos conceptualmente hacia aquello que generamos en la práctica y el camino inverso.

La ilustración de portada

Desde que conocí el trabajo de la ilustradora, *Brobloch-Tatto*, encontré grandes sinergias entre su estilo y el trabajo de investigación que yo he venido realizando. En sus creaciones, ella combina elementos concretos, fácilmente identificables a través de recortes fotográficos, de tal manera que remiten a nuestra lógica más ordenada y adulta. Pero esos recortes van acompañados de *trazos*, a veces más figurativos y a veces más abstractos que, de alguna manera, vienen a “desafiar” el orden impuesto por las imágenes reales. En un paralelismo creo que, por un lado, la indagación teórica que esta tesis ha supuesto ha requerido, de alguna manera, esa creación de trazos que conecten entre sí realidades y paradigmas que en la mayor parte de nuestra cultura académica se han venido presentando por separado. Pero, además, por otro lado, la documentación pedagógica también propone, por su naturaleza abierta, compleja y creativa, ese ejercicio de, valga la redundancia, “des-evidenciar” las evidencias (Maldonado-Ruiz, 2019) para, nunca mejor dicho, *jugar* con las interpretaciones y significados.

Por todo esto, me puse en contacto con ella para explicarle que me gustaría tener una imagen que evocara la idea de *refracción* que he explicado anteriormente. Finalmente, a través de un intenso proceso de diálogo, de sus manos surgió el producto final que aparece en la portada. En ella, dos grupos culturales entran en un proceso de diálogo estético (donde parece no haber palabras) horizontal: la cultura docente (adulta), que dispone sus sentidos (los evidentes, como la vista, el olor o el oído, pero también los que no podemos nombrar y aluden a la incógnita de la estética, como las líneas o las hojas) ante lo que acontece a su lado, una expresión de la cultura de las infancias (que subvierte el orden habitual de las cosas). Así, entre ambas o ambos se entreteje una relación que no se sabe dónde comienza y dónde termina y que, al parecer, tiene resonancias más allá de un momento de conexión entre dos personas concretas. Resonancias que, como intentaré rescatar a lo largo de las siguientes páginas, podrían recaer en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores de las y los docentes en formación inicial.

Estructura de la tesis

Teniendo en cuenta que el propósito de esta tesis se basa en conocer en qué sentido la documentación pedagógica podría favorecer el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes en formación inicial, nos acercaremos a dos experiencias en contextos diferentes que utilizan este enfoque como eje metodológico. Para abordar este foco, situado en esas realidades diversas, esta tesis se divide en 5 secciones o capítulos. Cada uno de ellos incorporarán, a modo de presentación, una *historia refractada*. Estos relatos son el producto de mi relación con la investigación. Aunque las experiencias que aparecen pertenecen al caso eje (desarrollado en una universidad ecuatoriana) por la naturaleza de la información recogida, los interrogantes a los que me he ido enfrentando surgen del trabajo indagatorio global. Así, estas narrativas o documentaciones pedagógicas no están situadas en el epígrafe dedicado a los resultados de esta tesis porque su objetivo no es extraer *información o conclusiones de ellas*, sino que buscan invitar al pensamiento desde el lugar de la resonancia (en términos de la estética). En otras palabras, estableciendo un paralelismo con el sentido que la documentación pedagógica tiene para las maestras y maestros de Reggio Emilia:

Pensar a través de una estética de las relaciones parece cambiar la forma en que los educadores en Reggio Emilia se mueven por el mundo. La documentación que crean [...] no pretende ser una representación o representación objetiva de "lo que sucedió" o evidencia histórica de los resultados académicos deseados, sino que es un rastro de momentos de aprendizaje-vida. Estamos hechos de las cosas de estas historias que están impregnadas de espíritu y relacionalidad. [...] Las historias son un tipo de contexto conmovedor, no simplemente una recitación de hechos u ocurrencias (Kahttar & Callaghan, 2019, p. 182).

Por ello, el *orden* de estas historias tampoco es casual. Buscan pre-disponer ante lo que prosigue desde una mirada emotiva, pero también cargada de reflexiones con profundidad pedagógica.

Más allá de eso, en el **primer capítulo** comparto cuál es el marco teórico que ha vertebrado mi acercamiento al foco de investigación. Éste se divide en 5 secciones fundamentales:

Análisis de la formación inicial actual. Se realiza una revisión teórica para identificar cuáles son las necesidades fundamentales que la literatura pedagógica señala sobre la formación inicial actual para, a partir de ellas, analizar y proponer las posibles propuestas de mejora.

El conocimiento práctico como eje analítico que vertebra esta investigación. Se presenta así uno de los conceptos clave que situará el análisis de las experiencias, profundizando en cada una de las dimensiones que lo constituyen.

El pensamiento práctico. Teniendo en cuenta lo anterior, se profundiza en el funcionamiento de este proceso y, a su vez, se presentan las cualidades que deberían tener las propuestas de formación inicial para favorecer su desarrollo.

La documentación pedagógica. Presentada como una vía para favorecer el desarrollo del pensamiento práctico, se define el enfoque y sus antecedentes históricos. Esta sección es clave para entender el foco de esta tesis, puesto que se analizan cada uno de los micro-procesos que documentar implica utilizando las ideas emergidas del análisis de los espacios de formación inicial de docentes. Para ello, se incluye aquí la **primera publicación** de la tesis: Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En E. Soto Gómez y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193-210). Morata.

Experiencias y estudios similares. Adoptando una mirada más periférica, se concluye el capítulo presentando una cartografía de investigaciones que se han desarrollado en otros contextos que podrían resultar similares a esta que se presenta, describiendo y analizando sus hallazgos fundamentales.

En el **segundo capítulo** de la tesis compartiré la estructura metodológica del estudio. Para ello, además de evidenciar y justificar el paradigma y la modalidad en la que este estudio se podría situar, se ofrece una densa descripción de los contextos que componen cada estudio de caso. Además, se narran las diferentes fases que la investigación ha experimentado y se comparten los instrumentos utilizados para la obtención de información.

El **tercer capítulo** recoge el análisis de los resultados emergidos del estudio empírico en ambos contextos. Para ello, se divide en tres secciones fundamentales:

El estudio de caso *preliminar*. En el cual se inserta la **segunda publicación**: Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. *A case study in Spain. Early Years. International research journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1942796>.

El estudio de caso *eje*. Donde se presenta la **tercera publicación**: Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, nº 2. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17040>

Los resultados que emanan del diálogo entre ambas realidades. Como se explicará posteriormente, más allá de un contraste, lo que se busca es encontrar lugares de encuentro que, a su vez, nos permitan complejizar en las experiencias pedagógicas que las y los estudiantes viven en el marco de su formación inicial.

En el **cuarto capítulo** analizaré, en primer lugar, cuál ha sido mi experiencia propia como estudiante que vivió una propuesta similar. Para ello, se compartirá la **cuarta publicación**: Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I., Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 95, nº 34.3, pp. 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.78557>. Además de eso, narraré cuál ha sido mi papel en el desarrollo de la investigación y cuáles son los aprendizajes que extraigo de esta experiencia.

Para finalizar, el **quinto capítulo** presenta las conclusiones finales que se pueden establecer a la luz de los resultados que emanan del acercamiento empírico a las diferentes realidades. Junto a esto, se comparten las posibles limitaciones que he podido encontrar en las decisiones tomadas a lo largo de esta investigación y también dejo abiertos algunos hilos e incertidumbres que podrían ser retomados en investigaciones futuras.

La acción infantil como **seísmo** emocional

Que documentar pedagógicamente nos genera asombro porque las acciones de las niñas y niños subvierten nuestros marcos culturales adultos es algo de lo que se ha hablado tanto en la literatura pedagógica como a lo largo de esta tesis. De hecho, Droit (2018) nombra a este encuentro con las infancias como una "sucesión de *tsunamis*".

Sin embargo, sí es una sorpresa (y un misterio) para mí cómo esas acciones pueden desencadenar una "armonía emocional" a quien participa de ellas.

En el atelier hay una zona dispuesta para poder hacer masas que generaba un enorme interés para las niñas y niños. Se esperaba que mezclaran, ensuciaran, combinaran, desordenaran... Pero, paradójicamente, lo único que no se esperaba era lo más obvio que podía ocurrir:

que alguien probara su sabor. ¿Qué imagen de infancias estamos desvelando cuando lo que esperamos de ésta responde a tal nivel de estructuración y de conformismo?

Quizá esto también debería llevarme a cuestionar la imagen de participantes en la investigación que yo he tenido en la construcción de esta tesis doctoral. Si soy honesto, **¿qué esperaba de ellas y de ellos?** Analizándolo ahora en perspectiva, quizá, de manera silenciosa, quería que relataran una experiencia similar a la que yo había vivido como estudiante. Quizá quería que validaran mi relato anulando la alteridad de otras narrativas posibles. Afortunadamente (al menos para mí), el terreno de lo pedagógico *se escapa de los márgenes* y se torna impredecible. Y ahí uno es cuando deja de impostar una azarosa postura de "profesional academizado" para dejarse llevar por la fascinación que provoca lo inesperado.





Volviendo a la historia que nos ocupa, la sorpresa ante la acción de probar el sabor de la masa desencadena la misma reacción automática en Bárbara, Nini y Vivi, que coinciden rescatando la misma escena. Una sonrisa y una apertura de párpados se dibujan en sus rostros. No se miran entre ellas, pero parece que algo las conecta, quizá una biografía infantil similar.

El misterio de la coordinación en su reacción se hace a un lado para plantearme otro interrogante: ¿Qué papel juegan aquí las neuronas espejo? Aguado (2015) explica que, cuando miramos a alguien hacer algo, desarrollamos conexiones cerebrales similares a la persona que realiza esa acción. Este planteamiento me resulta apasionante al ponerlo en relación con esta escena.

Si aquí estuviera ocurriendo algo similar, quizá serían las maestras quienes, cognitivamente hablando, están aprendiendo (o re-aprendiendo) la acción. Entonces, quizá esa sonrisa sea el resultado de haber probado la masa.

Empiezo a concebir, gracias a ellas, la relación investigadora como algo más allá de un "hilo" o

energía que nos acerca, sino como la oportunidad de re-vivir la experiencia que las niñas y niños (o las maestras y maestros en formación, en el caso de esta tesis doctoral) transitan.





Marco Teórico

Marco teórico

Construir el marco teórico para poder adoptar una mirada analítica hacia la realidad que pretendía estudiar no ha sido tarea fácil. Como se podrá deducir, la literatura pedagógica que discute cómo ha sido y cómo debería ser la formación inicial de docentes (y la del ámbito de la Educación Infantil, en particular) es amplia, casi insondable y rica en matices. Por otro lado, cada vez son más los referentes que se han detenido a analizar la documentación pedagógica desde multitud de posiciones epistemológicas. En este segundo caso, bien es cierto que la literatura en nuestro idioma es aún tremendamente escasa, lo que refleja la necesidad de difusión y transferencia y, al mismo tiempo, dota de un mayor sentido a esta tesis doctoral.

Sin embargo, son contados los trabajos y, por tanto, publicaciones, que vinculan el documentar pedagógicamente con la formación de las y los maestros. Este catálogo se reduce aún más cuando posamos nuestra mirada en la formación inicial de docentes. Esta realidad dotaba con dos características fundamentales a la labor de indagación teórica para esta tesis.

Por un lado (más bien positivo), esta “sequía” me otorgaba la oportunidad de contribuir de manera profunda y singular al debate pedagógico desde un prisma poco transitado, y más aún en nuestro país.

Por otro lado (más costoso de abordar), la construcción de este marco teórico suponía un complejo reto, puesto que había que encontrar las conexiones epistemológicas entre dos ámbitos que en la mayoría de las aportaciones se presentaban de manera aislada. Es por esto por lo que para la construcción de este entramado de ideas he invertido prácticamente la totalidad del tiempo de desarrollo de la tesis. Esta construcción ha acabado reflejando una visión muy personal (aunque muy informada, al mismo tiempo) del *fenómeno pedagógico* que intento entender a lo largo de esta investigación.

Estoy seguro de que esta organización podría haberse conectado de muchas otras maneras, de ahí la asunción de subjetividad de este marco teórico. Sin embargo, intentaré ir relatando la lógica (y, en otros casos, intuición) que trasciende a mis decisiones. Un relato que se presenta dividido en dos secciones: una, en estas páginas que siguen a continuación, y la otra, en la primera de las publicaciones que componen el compendio total de esta tesis, cuya naturaleza, contenido y justificación expondré en su momento.

1.1 La formación inicial de docentes hoy en día

¿Por qué es necesario pensar (o más bien, re-pensar) la formación inicial de las y los docentes? Con la intención de conocer qué características tiene actualmente nuestra formación inicial, creo necesario hacer una brevísima reseña histórica. Así, podremos entender de qué manera las diferentes fases y vaivenes experimentados están influyendo nuestra cultura institucional y, por tanto, nuestras prácticas cotidianas.

Como Robinson (2017) nos recuerda con gran clarividencia, las prácticas de enseñanza ya existían mucho antes de que surgiera lo que conocemos como “formación del profesorado”. Entonces, ¿de donde surgían los docentes de los espacios educativos? En la Edad Media “quizás una de las primeras formas de formación del profesorado [...] fue la idea de aprender del experto in situ, en la escuela y en el aula” (p. 53). Una formación en la que se buscaba que alguien se convirtiese en “suficientemente experto” como para enseñar una determinada materia (Rosiek, 2017). Avanzando en la línea temporal, la literatura señala el año 1685 como un año clave para la constitución de una formación reglada gracias a la fundación de la primera “Escuela Normal” en Francia por Jean Baptiste de La Salle. Más tarde, a finales del siglo XVIII y principios del XIX se fue extendiendo con fuerza por Europa la idea de formalizar la educación de las maestras y los maestros, si bien ésta solía estar fuertemente influenciada por la religión.

A finales del XIX y principios del XX, el conocimiento psicológico y pedagógico estaba viviendo un enorme desarrollo y formalización enmarcado en el paradigma de la racionalidad técnica, una herencia del positivismo “resultado del surgimiento de la ciencia y la tecnología y como un movimiento social que aspiraba a la aplicación de los logros de la ciencia y la tecnología para el bienestar de la humanidad” (Schön, 1998, p. 40). Este giro derivó en una acentuación de la formación en los contenidos específicos de las asignaturas y no tanto en un acercamiento pedagógico amplio (Beck & Kosnik, 2017). Se entendía entonces, como explica Schön (1992), que las maestras y los maestros podían solucionar los problemas ocurridos en la práctica con la aplicación del conocimiento más experto. Esto, al mismo tiempo, otorgaba un “estatus profesionalizador” (Korthagen, 2008a) que las y los docentes parecían anhelar y que ahora poseían gracias a poder identificarse en un cuerpo de conocimiento “reconocido” socialmente.

Según explican Korthagen & Russell (1995), esta influencia se mantuvo constante (de manera mayoritaria) hasta finales de la década de los 70 y principios de los 80, a pesar de discursos de enorme relevancia actual como los de Stenhouse, Elliott o Zeichner, entre otros. Gracias a los análisis pedagógicos que apuntaban el fracaso de ese paradigma previo, comenzó a consolidarse un nuevo enfoque para la formación docente:

Se puede caracterizar por un énfasis en la importancia de la enseñanza reflexiva y por los nuevos métodos [...], como la investigación-acción por parte de las y los docentes en formación y la redacción de diarios reflexivos. Este enfoque implicaba una ruptura con la forma tradicional de pensar sobre el conocimiento profesional (Korthagen & Russell, 1995, p. 188).

Este último giro, que aún hoy seguimos experimentando es, como acuña Zeichner (2010), una “señal de esperanza” que vislumbra una fecha caducidad para un modelo de formación que otorga un protagonismo central a la universidad. Al mismo tiempo, autoras y autores como Clarke & Hollingsworth (2002) recuerdan que aún estos avances en las teorías del aprendizaje con respecto al desarrollo profesional del profesorado no han permeado de manera relevante los espacios de formación inicial.

Así, más allá de entender el proceso de institucionalización de la formación inicial, resulta de interés conocer qué elementos de ese modelo denominado “tradicional” señala la crítica, para construir “otra manera” de invitar al desarrollo de la identidad profesional de las y los docentes en formación. En concreto, el análisis teórico se focaliza en tres lugares, siendo dos de ellos extremos opuestos de “un péndulo” y el tercero, una consecuencia de las praxis cuestionables de los anteriores: el excesivo protagonismo de una teoría desligada de la cotidianidad, una *hipertrofia* de la práctica, y una separación (cada vez más acentuada) entre las instituciones de formación inicial y las escuelas.

1.1.1 Una teoría y una práctica aparentemente irreconciliables

Esta es una de las críticas más constantes a nuestros programas de formación inicial y que, como hemos leído anteriormente, parece tener un origen y sentido histórico. El peso de la teoría en la formación inicial se asienta sobre una lógica bastante cuestionable: una “buena” formación teórica de las maestras y los maestros desembocará en una buena práctica por la utilización de esa teoría para resolver los problemas cotidianos. Así es como la práctica tiene sentido únicamente como el lugar donde se *aplican* las teorías aprendidas (Korthagen et al., 2006). Por eso, hasta la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior en el 2007, con la que se reorganizaron los planes de estudios, los periodos de prácticas solían estar situados al final de las titulaciones, siguiendo esta lógica de la “puesta en práctica de lo aprendido” (Schön, 1992).

Por tanto, al existir “una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica” (Pérez Gómez, 2010a, p. 40), se deduce que en el momento que las maestras y los maestros tengan unas ideas “correctas” sobre cómo se aprende y cómo se enseña, estaremos ante profesionales con una capacitación ideal para desempeñar su función educativa (Korthagen, 2017).

Así pues, la función de la formación inicial es la de ejercer de *caverna* donde se propague el *mito* de cómo es la escuela y cómo se desarrolla la educación dentro de ella.

Este esquema se vuelve arriesgado puesto que parte de la base de que el conocimiento científico siempre es verdadero (locus de certitud, Kessels & Korthagen, 2008), aunque es obvio que esa certeza no es tal, ya que “la razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodean las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio” (Woods, 1993, p. 17). Esto convierte entonces al conocimiento teórico (o más bien, *academizado*) en efímero y contextualizado (Pérez Gómez, 2010a) con respecto a la realidad escolar. Como es obvio, esta “socialización académica” (Contreras & Orozco, 2016)

genera dificultades para las y los estudiantes porque, además, en su historial escolar, "sus experiencias educativas se han basado en la adquisición de conocimientos externos; lo cual significa que aprender y saber tienen un referente externo que proporciona seguridad" (p. 16).

Pero, además de ese presupuesto inicial, el protagonismo solitario de la formación teórica (declarativa) tiene también otros matices que requieren una reflexión pausada:

- La *fragmentación* del conocimiento en disciplinas. Como recuerdan Hammerness et al. (2005) este es un tema constante en los estudios que posan su interés en la formación docente. La propia estructura academicista a la hora de concebir los planes de estudio ha desembocado, más que en la especialización que se deseaba, en un "silenciamiento" de la complejidad que supone ser docente.

La distribución disciplinar del conocimiento pedagógico, entre departamentos y asignaturas, conduce a esta mirada simplificada, por cuanto impide un tratamiento complejo y global de problemas educativos que no se dejan dividir disciplinarmente en diferentes materias, si no es a costa de su significación holística e interrelacionada entre aspectos sociológicos, políticos, morales, psicológicos, pedagógicos, etc. (Arnaus, 1999, p. 607).

Esta tendencia (propia del neoliberalismo, según Kahttar & Callaghan, 2019) ha sido ampliamente discutida por Morin (2001). Dicho autor apuesta por una "reforma del pensamiento" como necesidad histórica, ya que, según él, esa lógica de compartimentos estanco responde a una causalidad y unidireccional que debe ser confrontada desde una imagen de conocimiento como una dialógica que "complementará el conocimiento de la integración de las partes en un todo, mediante el reconocimiento de la integración del todo en el interior de las partes" (p. 122).

- Una *abstracción* que se aleja progresivamente de la cotidianidad escolar (Dewey, 1997). Explica Tardif (2004) que el conocimiento teórico que se *transmite* a las maestras y a los maestros suele situarse "en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente" (p. 32). Este progresivo distanciamiento tiene su origen en la tradición educativa escolástica y cartesiana que viajó por toda Europa (Pérez Gómez, 2012) y tiene como consecuencia que, al no tener sentido práctico, estos saberes acaben memorizándose de manera rutinaria y automatizada (Hammerness et al., 2005) para nutrir un discurso académicamente aceptado. Esto debería hacernos pensar a las y los profesionales de la formación inicial, puesto que hemos constituido un "vocabulario en circuito cerrado" (Schön, 1992) que no facilita la identificación de las ideas en una relación tangible y cotidiana. De hecho, como explica Pozo (2014):

En ocasiones, ese carácter más abstracto o descontextualizado de los sistemas de conocimiento explícito, hace que acaben por desvincularse de la propia acción, con lo que se pierden sus referentes en el mundo real, [...] lo que las convierte en representaciones simbólicas abstractas, un **saber decir desligado del saber hacer**. (p. 263).

En este sentido, la formación inicial parece quedar reducida a “un conjunto de proposiciones y explicaciones que enmarcan aquello ‘que hay que saber’” (Molina Galvañ et al., 2016, p. 114-115). A esto se añade que, al reducir el acercamiento al conocimiento como un discurso alejado de nuestro “mundo” (González Alfaya et al., 2019), las y los docentes en formación también experimentan una sensación de “desposesión” de ese conocimiento. Dicho de otro modo, parece que ese discurso se vuelve inapelable y, por tanto, se difumina la oportunidad de conversar con él: “No aparece la duda, la incertidumbre, ni la conciencia de la relatividad y contingencia como elementos constitutivos del conocimiento humano” (Pérez Gómez, 2010a, p. 40).

- Un *desmembramiento* del cuerpo docente. Todo lo descrito justo antes tiene una razón fundamental: la concepción de la acción docente como un resultado únicamente del pensamiento (Korthagen, 2010). Por tanto, si pudiéramos dibujar metafóricamente la imagen de maestra o maestro sería la de una mente que se especializa, pero, ¿dónde queda el resto? ¿Dónde queda la biografía de una o un docente? ¿Dónde queda su cuerpo? ¿Sus emociones? “A menudo las teorías se utilizan como pantallas, como trampas que a la vez que borran el impulso vital, hacen que el saber propio quede anulado” (López & Gabbarini, 2016, p. 192).

Esto nos retrotrae a una dicotomía histórica en la generación (y validación) del conocimiento: razón vs. emoción. La “academización” de la formación inicial ha llevado, como explica detalladamente Schön (1992, 1998) a situar el “saber teórico” en la cúspide de una jerarquía que le convierte en inviolable e inalterable. Esta cuestión, con mayor acento en el ámbito de las y los profesionales de la Educación Infantil, puede ser analizada desde un prisma político ya que, en palabras de Lenz Taguchi (2010), “una relación de poder, donde el conocimiento académico (siendo predominantemente teórico y masculino) se valora más que las prácticas preescolares (femeninas)” (p. 23). De hecho, si se observan detalladamente las referencias bibliográficas de esta misma tesis, se podrá observar cómo, conforme nos acercamos a discursos acerca de la cotidianidad de las aulas infantiles, el género de la autoría va copándose de presencia femenina. Pero, más allá de esta cuestión a reflexionar, Pozo (2014) define la consecuencia de esta “hegemonía” del conocimiento teórico sobre la vida de las y los docentes en formación:

Nuestras teorías implícitas sobre los objetos (nuestra física, química, matemática, etc., intuitiva) y sobre las personas [...] se muestran cada vez más desajustadas, cuando no claramente como un obstáculo, para aprender el conocimiento físico y social que requieren hoy las sociedades complejas. (p. 68).

Estas dinámicas descritas facilitan el distanciamiento entre las escuelas y las instituciones de formación inicial (en nuestro caso, las universidades). Esto es debido a que las primeras se convierten únicamente en lugares de experimentación que no “ostentan” la oportunidad de generar conocimiento por sí mismas (Zeichner, 2010).

1.1.2 Hacia el otro lado del péndulo: La inviolabilidad de la práctica

Como en otras dinámicas sociales, parece que cuando detectamos un foco de mejora, la mejor solución a este pasa por situarse en el extremo contrario a lo que estábamos haciendo anteriormente, que a nuestro juicio ha pasado a ser "negativo". Así es como, en muchos casos, se ha entendido que la formación inicial de las y los profesionales de la educación debe pasar por un peso exacerbado de experiencias prácticas en escuelas (Torres, 2008). Esto es lo que Korthagen (2017) ha denominado como "desarrollo profesional 2.0", cuya característica principal es "que se lleva a cabo una estrecha cooperación entre las tutoras y tutores de universidad y las y los docentes en ejercicio, que gradualmente se convierten en mentoras y mentores de docentes en las escuelas" (p. 388). Esto desemboca en una formación inicial marcada por el "modelaje" de las mentoras y mentores hacia las y los docentes en formación, algo que puede correr el riesgo de que esa práctica que está siendo modelada no sea de virtualidad pedagógica (Loughran, 2006).

Además, este giro puede acabar simplificando la complejidad de la formación inicial de docentes, entendiendo que las acciones visibles de las y los estudiantes son el único "síntoma" de desarrollo profesional (Evans, 2019). Y cuando esto ocurre, las acciones pueden tomar la forma de "recetas" (Korthagen et al., 2006) sobre cómo enseñar, convirtiéndose la práctica en escuelas en lo que Schön (1998) denomina "experimentos exploratorios" que no vienen acompañados de una estructura reflexiva que aporte el sentido a la acción.

Y cuando parece que esa práctica sí está, al menos declarativamente, acompañada de la reflexión, según Hargreaves (1999), en realidad ésta "se suele confinar en la mejora de la instrucción individual y, sólo en contadas ocasiones, se extiende a la reflexión crítica y contextual de las cuestiones escolares que impiden, a la larga, los esfuerzos de mejora individual y colectiva" (p. 136).

1.1.3 Caminos para otra formación inicial

Más allá de señalar las posibles críticas hacia la formación inicial que aún hoy parece que "aquejamos", conocidas y ampliamente discutidas en foros pedagógicos, lo que esta tesis busca, al igual que hace la cultura de las infancias a través de sus acciones, es buscar *nuevos posibles*. Así, repensar la formación inicial pasa, como explican Bransford et al. (2005), por dejar de concebir a las maestras y maestros en formación como agentes pasivos en quienes "hay que depositar" *buenas* ideas, para construir propuestas que asuman su papel activo (y, por tanto, autónomo) en el desarrollo de su identidad profesional. En este sentido, De Rossi & Restiglian (2013) apuntan específicamente al terreno de la formación de docentes de Educación Infantil, describiendo que el interés está en "el aprendizaje de la capacidad reflexiva". Aunque esto pareciera obvio en un discurso *progresista* sobre la formación inicial, "las maestras y los maestros "principiantes" tienen mucho que aprender, pero dado que en esta etapa de su desarrollo tienen comparativamente poca experiencia para "reflexionar", la reflexión tiene un valor limitado para ellos" (McIntyre, 1993 en Furlong & Maynard, 1995, p. 44). ¿Cómo "nutrimos" entonces el bagaje de las y los docentes en formación para "alimentar" esta capacidad de la reflexiva? Y, en última instancia, aunque será respondida más adelante, ¿es sólo la reflexión el mecanismo que ofrece oportunidades para la reconstrucción de las y los profesionales en formación?

La literatura pedagógica viene señalando algunas características esenciales que los espacios de formación inicial deberían tener en cuenta.

Relevancia de la práctica. Aunque pueda contrastar con lo expuesto anteriormente, hablo aquí de “relevancia” y no de “protagonismo” porque la acción profesional se considera, desde muchas corrientes pedagógicas, un elemento indispensable en la formación inicial de educadoras y educadores. La diferencia reside en no considerar a la práctica como 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” (Pérez Gómez, 2010c, p. 21). Esto es debido a que, por su naturaleza exigente e imprevisible, implica una toma de decisiones constantes que ponen en jaque la identidad de las maestras y los maestros en formación (Furlong, 2002; Hammerness et al., 2005; Hoyuelos, 2013a; Korthagen, 2017). Una actividad que, además, se realiza con urgencia ya que el entorno espera una respuesta por parte de la maestra o el maestro (Bourdieu, 1991; Pozo, 2014), lo cual facilita la emergencia de acciones intuitivas. Como estas acciones suelen estar ausentes en los discursos explícitos (Angulo Rasco, 1999), tienen una enorme potencialidad para ser puestos en cuestión.

Porque la acción (nunca vacía) no cierra sólo sobre el “lenguaje”. “Hacer cosas con gestos” no es el mero hacer (si es que éste fuera posible), sino un hacer significativo (Austin, 1975: 21), un gesto diferenciado; tal vez un gesto que, siendo convencional, no ha caído en la rutina y no es mera reproducción, o un gesto que sostiene lo cotidiano al nivel de la extrema significación o del relieve de la reacentuación. (Grosso, 2017, p. 70).

A esto se añade que, desde el ámbito de la neurociencia, también se afirma que la configuración cerebral evoluciona según las vivencias que uno tenga (T. Atkinson, 2002) y, por tanto, éstas serán responsables de la construcción de nuevas conexiones e itinerarios.

A pesar de que antes hablábamos de buscar nuevos posibles, lo cierto es que Kohan (2004) nos recuerda cómo esta visión proviene de la antigua Grecia, donde se consideraba el hecho de aprender como algo que se situaba en “el orden de una experiencia”. “Esta concepción asocia la actividad del educador con un arte, es decir, con una *tekné*, término griego que puede traducirse por las palabras “técnica” y “arte” (Tardif, 2004, p. 114). Comienza así a vislumbrarse una visión de la formación inicial (y de la profesión educativa, por ende) como un **evento estético**, un eje que tiñe toda esta tesis de manera constante y reiterativa.

Pérez Gómez (2012, 2017) nos explica cómo esta característica también tiene sus raíces en el *enactivismo*, ya que éste subraya la estrecha conexión entre la acción y la construcción del conocimiento, dotando a este último de sentido para la vida de cada aprendiz y señalando la necesidad de que

estas experiencias prácticas sean de calidad. Esta condición, a la que volveremos posteriormente cuando tengamos un mayor número de herramientas conceptuales para poder profundizar en ella, añade una exigencia interesante para la formación inicial: diseñar un “clima de experimentación” (Argyris, 1982) conlleva pensar que no *cualquier* práctica (ni cualquier simulacro) es *útil*.

Las prácticas pueden ser un lugar en el que la implicación personal, el recibir lo que pasa, el dejarse decir por eso que pasa es una oportunidad para una experiencia que se retribuye de nuevo en la práctica en forma de nuevos aprendizajes logrados, integrados, corporeizados (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 33).

Con respecto al diseño de los programas de estudio en la formación inicial, todo esto lleva a considerar, en contraposición a lo que describíamos que ocurría de manera previa a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, que la práctica ahora ocupe un lugar entretelado entre la formación que se concibe como *teórica* (refiriéndose a la que tiene lugar en la universidad), como ocurre en muchos programas de formación (Darling-Hammond et al., 2005).

Relación de interdependencia con la teoría. Intentando romper la estructura jerárquica mencionada antes, Whitehead (1995) habla de una “nueva forma” de teoría educativa asumiendo que ésta tiene que, al mismo tiempo, comprender y explicar la práctica profesional. Aunque el lenguaje utilizado pueda apuntar a ello, más que construir nuevos marcos de referencia, lo que se propone es generar otra manera de relacionarse con esa teoría para que, como apunta Schön (1992), las experiencias prácticas no se conviertan en “mundos propios” que nos aislen del resto y donde no haya contraste externo alguno. De hecho, Hargreaves (2005) incluso califica el riesgo de un desarrollo profesional sin contraste de “ingenuo”, ya que las y los docentes podrían acabar reflexionando sobre sus propias biografías (individuales) sin tener en cuenta otras narrativas más generales (o amplias) de las que, de manera inconsciente, también forman parte. Para favorecer esta relación, Bransford et al. (2005) señalan tres áreas de interés que debería contener ese “conocimiento teórico”:

- Conocimiento de las alumnas y alumnos y de cómo se desarrolla su aprendizaje.
- Un acercamiento en profundidad al curriculum, en conexión con las demandas sociales a la educación.
- Conocimiento de la enseñanza, resultado de la combinación de las dos áreas anteriores.

A este respecto, De Ketele (1984) propone que ese marco conceptual sea reelaborado constantemente junto con las maestras y maestros en formación a raíz de lo que ocurre en la cotidianidad educativa acompañándose, eso sí, de aportaciones de diversas disciplinas que alumbran la cuestión educativa, como la filosofía (como también señalan Egan et al., 2015), la epistemología, la psicología, la sociología...

Porque prepararse para el oficio docente requiere un ir poniendo en relación nuestros saberes personales - fruto de las prácticas y experiencias formativas que hemos ido recorriendo - con los saberes constituidos (Cifali, 2005). Saberes que nos interrogan, con los que podemos conversar y con los que arriesgarnos a abrir nuevas posibilidades y horizontes desde los que vivirse, pensarse e imaginarse como docentes (Molina Galvañ, Sierra Nieto, et al., 2016, p. 80-81).

Es en esta disposición a conversar donde se difumina esa relación de dependencia con la teoría y se abandona ese estado de alienación que Martínez Bonafé (2010) apunta que se produce.

Así, el encuentro con la teoría no se enfrenta a los problemas que dan lugar al intentar "generalizar más allá de la propia experiencia" (Stenhouse, 1984, p. 211). En lugar de generalización, lo que se busca es la *transferencia* (Eisner, 1998; Perrenoud, 2008; Pozo, 2014; Shepard et al., 2005) que nos permita entender futuras situaciones con matices similares que nos encontremos en nuestra cotidianidad educativa (Bransford, Derry, et al., 2005).

En resumen, se busca una interacción entre lo que se considera "teoría" y "práctica" como un "bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad" (Pérez Gómez, 2010a, p. 42). Para ello, tendremos que diseñar propuestas en cuyo ADN esté presente esta relación sinérgica para que, en el progresivo encuentro con esta, constituyan nuestro habitus, o nuestro modo silencioso de entender y vivir la profesión (Barba-Martín et al., 2014). En este sentido, sin entrar de lleno en la cuestión, Bourdieu (1991) califica al *habitus* de "ley inscrita en los cuerpos", cuya rectificación requiere de una movilización colectiva consciente, por lo que cobra relevancia entonces hablar de la construcción (o al menos la pretensión de ello) de un *habitus pedagógico*:

El habitus pedagógico es un espacio donde la relación (Leeferink et al., 2015), la presencia y el vínculo con y entre los sujetos convive de forma sustancial con la teoría, un espacio donde la teoría se hace experiencia y la experiencia teoría, una teoría propia y singular que no pretende generar dogmas sino una manera singular y a la vez compartida de sintonizarnos con la educación (Soto Gómez et al., 2021, p. 10).

Pero ese habitus no debería "cerrarse" únicamente a la universidad (o instituciones de formación inicial en general), sino que urge construir un tercer espacio (Zeichner, 2010): "un escenario complejo y complementario de vivencia y experimentación en los contextos esco-

lares y de debate, reflexión e indagación en la universidad a lo largo de todos los años de la carrera de formación" (Pérez Gómez, 2019, p. 15). Esto, según Damjanovic et al. (2017), tilda a la formación inicial de "híbrida" al compartir espacios escolares y universitarios en la búsqueda de un *terreno común* de desarrollo profesional.

Todo lo expuesto de manera resumida recoge hacia dónde apunta la literatura pedagógica que debería caminar (estructuralmente, al menos) nuestra formación inicial. Pero, además de eso, de la misma manera que en esta tesis nos preguntaremos qué imagen de infancias tienen nuestras y nuestros docentes de Educación Infantil en formación, cabría también preguntarnos qué imagen tenemos nosotras y nosotros, como formadoras y formadores de educadoras y educadores, de nuestro alumnado. ¿Qué debemos promover? ¿Buscamos la reconstrucción de sus acciones, de sus teorías, de sus intuiciones? ¿Cómo entendemos el desarrollo profesional?

1.2 El conocimiento práctico: Una manera holística (y compleja) de concebir la profesión educativa

Si tenemos en cuenta que, como explican Greenwood & Levin (2012), gran parte de lo que sabemos tiene una naturaleza tácita y, por tanto, se expresa en nuestras acciones, eso podría llevarnos a pensar que la mejor manera de valorar el desarrollo de la identidad profesional de las y los docentes en formación es a través de sus acciones. ¿Pero qué se pone en juego cuando entramos en acción? Para dar respuesta a esta cuestión compleja, Korthagen & Lagerwerf (2008) ofrecen un catálogo sin finalizar de factores que podrían estar relacionados: sentimientos, experiencias similares anteriores, valores, la imagen de docente, necesidades o preocupaciones, rutinas, etc. Más allá de habilidades concretas, nuestras creencias, informadas por nuestra propia biografía (los "ecos de las emociones" que define Aguado Romo, 2015) forman parte del núcleo central de nuestra identidad.

La identidad es la forma en que nos damos sentido a nosotras/os mismas/os y la imagen de nosotras/os mismas/os que presentamos a las y los demás. Está culturalmente incrustado. Existe una interrelación inevitable, también, entre lo profesional y lo personal (Day, 2011, 48).

La identidad docente, sin embargo, también parece ser insuficiente para explicar qué ocurre en el trabajo docente. De hecho, en el "modelo de la cebolla" (Zwart et al., 2015) ésta constituye únicamente uno de los seis niveles de profundización en la construcción profesional: ambiente; comportamientos; competencias; creencias; identidad; y la "misión" personal. Es intentando despejar esta incógnita que supone "la caja negra" de la formación docente y su materialización en la práctica como llego a la noción de **conocimiento práctico** como la manera holística, compleja, pero lógica al mismo tiempo, de intentar desgranar el aprendizaje docente.

Antes de entrar en materia y explicar qué supone e implica esta idea, asumo que hoy en día existe gran controversia con respecto al adjetivo “práctico” acuñado al conocimiento: “El “conocimiento práctico” es una producción (construcción) del “conocimiento teórico”. En definitiva, nos la vemos siempre con el “conocimiento” práctico y hacemos objetivación de ese “conocimiento” (Grosso, 2017, p. 111). Entendiendo (y compartiendo) la crítica, mi posición *política* como investigador es no permitir que un uso interesado e inadecuado de una idea teórica produzca un vacío en esta. Por supuesto, desde algunos lugares con visión empresarial (pero “disfrazados” de propaganda educativa) han tomado este concepto para validar solo aquel conocimiento que mejora la productividad. Al igual que ha venido ocurriendo con la idea de “competencias”, “currículum”, “innovación” o, incluso “emociones”, su uso para justificar principios contrarios a los que estos conceptos representaban ha acabado generando un rechazo para una parte de la comunidad investigadora.

Sin censurar su posicionamiento, opto por explicar detalladamente los posicionamientos teóricos sobre los que voy transitando. Así, volviendo a lo que nos ocupa, según nos explica Pérez Gómez (2010b), el conocimiento práctico es el lugar adecuado para entender “la integración indisoluble, pero compleja, de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción” (p. 93). Así, continúa explicando que a lo largo de nuestra vida (con especial énfasis en la experiencia escolar en el caso de las y los docentes) vamos construyendo significados y representaciones que acaban constituyendo la base de nuestros comportamientos y las valoraciones que hacemos de ellos. Por tanto, se entiende que el conocimiento práctico abandona esa imagen estática que su nomenclatura podía llevar a pensar, y se convierte en un sistema de interacciones:

Puede definirse el conocimiento práctico como el conjunto de conocimientos (asociaciones entre estímulos e ideas tanto simples como complejas), habilidades (agrupaciones de procedimientos), valores (ejes de sentido), actitudes (predisposiciones a actuar en función de los valores y situaciones) y emociones (reacciones somáticas ante las situaciones) que, de modo rápido, económico y eficaz, operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación (Pérez Gómez, 2017, p. 17).

Como es obvio, al leer la definición se pueden encontrar reminiscencias y conexiones con otras nociones teóricas que han ido intentando arrojar luz a la cuestión de la formación inicial de docentes:

Conocimiento tácito: Polanyi (1983) lo describe de manera sencilla con “una forma de saber más de lo que podemos decir” (p. 17-18). De éste explica que es el responsable tanto de la valoración de una determinada situación problemática, de la generación de una solución (o respuesta) y de la capacidad de anticipar qué podría ocurrir en esa situación tras nuestra intervención. Dentro de él, establece dos categorías: el conocimiento tácito proximal (responsable de almacenar los detalles de determinadas situaciones) y el distal (que “almacena” el *significado integral*, o tiene una proyección más contextual). Sartori (2004) describe que tanto uno como otro se componen de “creencias, costumbres, actividades, habilidades, experiencias vividas de las que no nos damos cuenta, en las que estamos inmersos acriticamente [...] y

que sostienen e inervan todas nuestras actividades cognoscitivas articuladas, incluso las más sofisticadas, formales y abstractas" (p. 112). En línea con esto, Schön (1998) afirma que incluso en nuestros esfuerzos conscientes por desarrollar investigaciones o reflexiones, dependemos de juicios que son tácitos. Por esta razón, el llamado conocimiento tácito también cobra protagonismo en nuestra acción docente y, por ende, en nuestro interés por profundizar en los procesos de formación inicial.

Teorías implícitas: Se encuentran dentro del grupo de lo que Schön (1992) denomina como "teorías de la acción". Nuestro sistema de aprendizaje implícito o asociativo (como lo denomina Pozo, 2014) se encarga de manera inconsciente de localizar aquellos rasgos que son comunes en situaciones para así localizar respuestas acordes con éstas con un considerable ahorro de energía cerebral. De hecho, es un saber de carácter práctico, que busca intervenir sin mayor esfuerzo, responsabilizándose de la construcción de automatismos:

Ello hace que las representaciones adquiridas por esta vía asociativa e implícita se vuelvan rutinarias, se automaticen, de modo que, dándolas por supuestas, como parte de esa configuración de sucesos que tienden a ocurrir juntos, rechacen los cambios, las sorpresas, que solo pueden ser procesados alertando al sistema cognitivo explícito, lo que supone un esfuerzo cognitivo muy difícil de mantener (Pozo, 2014, p. 117).

El inconveniente de este tipo de teorías es que, mientras resultan útiles para demandas que exigen respuestas rápidas, cuando surgen cuestiones que nos resultan sorprendentes o inesperadas, dejan de ser adecuadas (Pozo, 2006). En el ámbito de las y los profesionales de la Educación Infantil, explican Salamon et al. (2016) que esas "creencias silenciosas" acaban, obviamente, condicionando las experiencias de las niñas y los niños debido a que habilitan y mantienen las prácticas docentes.

Creencias: Es una idea que ha aparecido en los dos ejes anteriores en la que, sin embargo, no hemos llegado a detenernos. Sola Fernández (1999) explica que las creencias (las cuales diferencia de saberes) son disposiciones que no tienen por qué transformarse siempre en acciones, "sino más bien que toda creencia va acompañada de la disposición a actuar de manera coherente con ella si fuera preciso o posible emprender alguna acción al respecto" (p. 665). Las creencias forman redes o sistemas entre ellas para dotar de sentido a las experiencias vitales (Sanger, 2017) y es esta interconexión (e interdependencia) la que vuelve aún más complejo el trabajo formativo con ellas.

Estas tres nociones, que parecen iluminar al mismo *fenómeno* pedagógico, se "descubren" gracias a lo que Schön (1992) denomina como **conocimiento en la acción**, el cual "revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil" (p. 35). Este conocimiento, contingente al contexto social en el que ha emergido puede volverse **teoría de la acción** (Argyris, 1982) si resulta efectivo o que produce las consecuencias previstas. Si esa teoría se explicita de manera verbal, se denominará, desde el pensamiento de este mismo autor, **teorías proclamadas**.

Estas visiones acerca del aprendizaje de las y los docentes podrían, en un vistazo rápido, asemejarse a la idea de conocimiento práctico que introducía al inicio de este epígrafe. Sin embargo, por su naturaleza sistémica y al abrazar un mayor número de dimensiones dependientes entre sí, podríamos considerar que estas nociones formarían parte de algunas dimensiones de éste.

Pero, además de eso, hay otra corriente que sí podría asemejarse a la idea que en esta tesis se aborda. Korthagen (2010) explica que nuestros comportamientos inmediatos, no reflexionados de manera pausada, se originan gracias a una gestalt, un conglomerado de "necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel" (p. 89). Como vemos, aquí están recogidas también las dos definiciones anteriores. Estas gestalts normalmente invitan a un patrón de comportamiento determinado cuyos principios clave se van reiterando (y visibilizando) a través de nuestra manera de responder a las situaciones, constituyen una tendencia (Korthagen, 2017). Podemos encontrar tres tipos de gestalts: la intuitiva (automática y tácita), la informada, fruto de un proceso pausado de reflexión y de autocuestionamiento, y la informada en uso, trasladada a un clima de experimentación (Pérez Gómez, 2012, 2017).

1.2.1 Una lógica explicativa: Las dimensiones que constituyen el conocimiento práctico docente

Como exponía anteriormente, la razón de utilizar el conocimiento práctico como herramienta conceptual para vertebrar esta tesis es precisamente su lógica explicativa, ya que intenta dar un orden a ese conglomerado complejo que mencionaba.



Imagen 6. De la incógnita que supone la formación docente al conocimiento práctico (metáfora visual construida a raíz del trabajo de Wehrli, 2013)

Eso sí, hacer comprensible y lógico un fenómeno complejo no implica simplificarlo, sino intentar profundizar en sus matices para, desde ahí, interrogar nuestra propia práctica. Es por ello por lo que, más allá de enunciar las cinco dimensiones que componen el conocimiento práctico docente, me gustaría detenerme brevemente en cada una de ellas para reflexionar sobre el impacto que tienen para el desarrollo profesional:

Los conocimientos. Como hemos visto antes al recorrer el tránsito histórico de las propuestas de formación inicial de docentes, esta es la dimensión que parece haber estado más presente tanto a nivel declarativo como en uso en las prácticas. Pérez Gómez (2019) los define como “la combinación subjetiva compleja de significados, apoyados en las informaciones-datos-hechos, que dice algo de la realidad, natural, social o personal. Significados que conforman esquemas, modelos, mapas y guiones mentales para orientan nuestra comprensión y actuación” (p. 5). Contra lo que generalmente se puede pensar, no nos estamos refiriendo a la información disponible, sino a una *relación de re-elaboración* con esa información que busca dotarla de sentido en conexión con nuestra propia vida (Stenhouse, 1984):

El conocimiento no es un espejo que refleje las cosas del exterior: somos al contrario nosotros los que construimos, desde nuestras posibilidades y límites, el conocimiento. Lo que conocemos hoy, mañana lo conoceremos de otra forma, desde otros tiempos, desde otros puntos de vista que serán válidos para ese momento. Se trata de aceptar la provisionalidad de todo conocer (Cabanellas et al., 2007, p. 97).

Esto implica crear “mapas” abiertos que estemos dispuestas y dispuestos a cuestionar y “desechar” sin una sensación de expropiación la propiedad, sino como una extensión de ese mismo mapa. Por esta razón, Deleuze & Guattari (1977) señalan la cualidad “rizomática” del conocimiento, donde cualquier punto puede ser conectado con otros en un estado de transformación constante. Esta condición otorga al proceso de construcción del conocimiento una visión creativa (Pérez Gómez, 2017) ya que, teniendo en cuenta la saturación de información (o des-información) en la que estamos inmersas e inmersos desde la explosión de las herramientas digitales, debemos transferir con ingenio y pericia aquello que ya sabemos a situaciones que nos resulten novedosas. De hecho, esa es la razón por la que se suele considerar que el crecimiento de las maestras y de los maestros está condicionado a su capacidad para elaborar conocimientos que den respuesta a las experiencias en las que participan (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Además, lejos de una visión individualista, Mercer (2003) explica que también entendemos al “conocimiento” como el conjunto de lo que una sociedad sabe, otorgando con un matiz comunitario a esta relación (un “saber popular”, como lo denominan Cochran-Smith & Lytle, 2002).

Las habilidades. Son la “cabeza visible” del conocimiento práctico docente, razón por la que se han convertido en el *estándar* de algunos discursos de naturaleza neoliberal que intentan establecer pautas para una educación que entienden como *innovadora*. Definidas de manera sencilla como un “saber hacer” (Pérez Gómez et al., 2015), añaden complejidad a la cuestión de la formación inicial al dotar de importancia al lugar del “cuerpo” de las maestras y maestros en la cotidianidad educativa:

Lo que podemos experimentar y cómo le damos sentido a lo que experimentamos depende de los tipos de cuerpos que tenemos y de las formas en que interactuamos con los diversos entornos que habitamos. Es a través de nuestras interacciones corporales que habitamos un mundo, y es a través de nuestros cuerpos que podemos comprender y actuar dentro de este mundo con diversos grados de éxito (Johnson, 1999, p. 81).

Además de ser concebido como un instrumento de representación y comunicación cultural (Pozo, 2014), autoras y autores como Manning (2007) distinguen también a la "superficie del cuerpo" como una *superficie de pensamiento* que tiene la capacidad (y, sobre todo, potencialidad) de *irrumper* el discurso desde la sutilidad. De ahí que repensar la formación inicial pase, como recuerdan Molina Galvañ, Sierra Nieto, et al. (2016), por asumir esta cuestión compleja:

[...] Hacer lugar al cuerpo, porque es en él que habitamos y desde el que nos ponemos en relación con los otros y con el mundo. Y la aproximación a esta idea no podía darse en forma de contenido, sino desde la vivencia. Necesitaba crear situaciones vivenciales que nos ayudasen a experimentar el cuerpo como un lugar que se habita (p. 79).

Esto, en última instancia, también colabora para hacer frente a una de las grandes críticas que señalábamos al inicio que se hacen a los espacios de formación inicial: la separación entre teoría y práctica. Desde esta visión sistémica, no existen fronteras insalvables entre mente, cuerpo y, como veremos a continuación, emoción (Guss, 2011).

Siendo estas dos anteriores las dimensiones sobre las que históricamente (hasta finales del siglo XX) había estado pivotando el debate sobre la formación inicial de docentes, son las disposiciones subjetivas del conocimiento práctico (emociones, valores y actitudes) las que ahora parecen estar despertando cierto interés por conversar:

Las emociones. Buscan nuestra adaptación al mundo en general y a las experiencias que vivimos en particular, por lo que "controlan cuándo, dónde y a qué prestamos más la atención, activan la memoria sobre situaciones [...] y organizan rápidamente las respuestas de distintos sistemas biológicos, [...] a fin de establecer un medio interno óptimo para el comportamiento más efectivo" (Aguado Romo, 2015, p. 184). Immordino-Yang & Damasio (2007) explican que las emociones nutren y condicionan nuestra percepción del mundo y, por tanto, son las responsables en primera instancia de las decisiones que tomamos. Esto es debido a que el cerebro emocional (hipotálamo y amígdala) está situado en las áreas que procesan la información que recibimos en forma de estímulos (Pérez Gómez, 2017), que es teñida de emotividad antes de llegar al plano de la consciencia. Por eso, autores como Pozo (2014) establecen un vínculo entre nuestras reacciones emocionales y nuestros procesos intuitivos. Pero, además, desde la perspectiva postestructuralista,¹ las emociones no se contemplan únicamente como respuestas a estímulos, sino como elementos

(1) Corriente donde se cuestionan las "prácticas dominantes" (estructuras invisibles que gobiernan nuestras relaciones) a través de la deconstrucción, la genealogía y la performatividad. Entre sus autoras y autores de referencia, encontramos a Butler (2005), Deleuze (2014), Derrida (1978) y Foucault (1984), entre otros.

de diálogo que tienen la capacidad de transformar las interacciones (con especial énfasis en las relaciones de poder) desde los fenómenos culturales y sociales que constituyen (Day & Chi-Kin Lee, 2011). Tal es su potencial que, en relación el modelo de *cebolla* que páginas antes describíamos, Korthagen (2017) afirma que cuanto más influyan las cualidades centrales (las capas más internas) de una maestra o un maestro en su acción profesional, mayor número de emociones positivas emergerán que facilitarán su apertura hacia aquello que acontece en el aula. De esto entendemos entonces que la formación docente también debería ser un espacio para la “reconciliación” de las maestras y maestros en formación con aquello que constituye su “misión”.

Además de todo lo mencionado, recuperando el carácter sistémico del conocimiento práctico, si acudimos a la etimología de la palabra “emoción”, “proviene de “*movere*”, que significa “moverse”, más el prefijo “e” que significa algo así como “movimiento hacia” (Aguado Romo, 2015, p. 181). Más allá de lo anecdótico o poético de esto, explican Cabanellas et al. (2007) que acción (física) y emoción son dos compañeras *bien avenidas* puesto que, tanto la segunda tiene la capacidad de provocar una expresión corporal, como una determinada postura o expresión puede generar emociones concretas.

Las actitudes. Es una dimensión que, como las otras dos disposiciones, es difícil extrapolar para un análisis aislado. Sin embargo, dota de intencionalidad al proceso educativo ya que no hay desarrollo profesional si no se tiene *voluntad* de ello (Pérez Gómez, 2008). Dewey (1997) denomina a esta disposición el estado de “tener la mente curiosa”, ya que “la curiosidad se eleva por encima de los planos orgánico y social y se vuelve intelectual en el grado en que se transforma en interés por los problemas provocados por la observación de las cosas y la acumulación de experiencias” (p.32-33). En otras palabras, la actitud es el paso previo a una acción, el cómo nos situamos con respecto a ella. Esa acción no tiene por qué ser siempre visible o *protagónica*, ya que la “contención” de nuestros automatismos también es una actitud en sí misma al ser el reflejo de nuestra voluntad a no actuar, un “estar a la espera” como lo nombran Contreras & Pérez de Lara (2010). De hecho, en la formación inicial es especialmente relevante esta última cuestión porque, como veremos más adelante, las maestras y los maestros se encuentran con las propias contradicciones de haber vivido una experiencia escolar que, en muchos casos, no quieren reproducir. Es por eso que se hace necesaria una actitud de resistencia (Huff Sisson & Iverson, 2014) que, sin el acompañamiento pedagógico adecuado, podría generar ansiedad por el choque entre paradigmas (James, 2011).

Los valores. Aunque se ha venido vislumbrando en estos últimos párrafos, creo necesario remarcar que las decisiones y proyecciones en la acción que toman las maestras y maestros no son “puramente técnicas” (como si esa cualidad pudiera darse como tal) sino que responden a cuestiones éticas y morales (Kelchtermans, 2011; Manning, 2007; Pérez Gómez, 2008). Aquí es donde entran en juego los valores que, como otros conceptos complejos, también tienen multitud de definiciones y miradas según desde qué posi-

cionamiento se pretendan analizar. Pérez Gómez (2017) los define como nuestros "ejes de sentido", Sanmartín (2003) como "creencias morales", y Giudici et al. (2016) como los "puntos de referencia" en nuestro criterio y nuestra conducta. Con diferentes expresiones, estos acercamientos señalan al mismo fenómeno, dotando a la acción profesional un matiz político y otorgándole la oportunidad, por tanto, de generar cambios:

[Hannah] Arendt conceptualizó la acción como un comienzo que se inserta en el mundo por las palabras y los hechos de un actor, pero que depende, por así decirlo, de su existencia en las respuestas de los demás. Pensó en la acción, en este sentido, como la experiencia de la libertad. [...] La acción se experimenta como la brecha entre el pasado y el futuro, un momento en el tiempo, donde la resistencia a lo que introduce podría ser posible (Vintimilla & Berger, 2019, p. 191).

Por eso, explica Pozo (2014) que un cambio ocasionado por la educación (el desarrollo profesional, desde nuestra óptica) debe consistir en un "cambio filosófico profundo" que entra en diálogo con nuestras creencias irracionales. Esta idea es relevante asumirla y subrayarla porque, como narra Fendler (2003), desde algunos paradigmas que investigan sobre la formación del profesorado se han venido criticando algunas prácticas reflexivas puesto que aludían únicamente (al menos en el discurso) a cuestiones instrumentales o técnicas, dejando de lado sus implicaciones sociales.

Como se podrá deducir, la naturaleza espontánea, automática y veloz de nuestro conocimiento práctico en nuestras acciones y análisis de la realidad generan, como explica Pérez Gómez (2021), "sesgos [...] que permanecen arraigados en las entrañas de los individuos, costumbres e instituciones" (p. 73). Estos se podrían resumir en los siguientes (Pérez Gómez, 2017):

- Ilusiones cognitivas, concentrándonos en lo que ya conocíamos previamente (nuestras creencias) y dejando de lado aquello que no está dentro de nuestro repertorio. Así, se prioriza lo familiar, lo cual contribuye a la construcción de estereotipos.
- Invención de relatos que doten de coherencia (a nuestro juicio) a los comportamientos, pensamientos y deseos.
- Invención de causalidad lineal, simplificando y obviando que las situaciones y hechos se encuentran influidos por una enorme red factorial que nuestro análisis no puede abarcar.
- Efecto impronta, que establece asociaciones inconscientes entre estímulos detectando regularidades similares a lo que ya conocemos.
- Resistencia irracional al cambio, que nos lleva a buscar constantemente argumentos que sean compatibles con nuestras creencias.
- Dificultad para distinguir experiencias de la memoria de la misma.

Descrita la compleja arquitectura que podría vertebrar (al menos para nuestra lógica) esa *caja negra* denominada “conocimiento práctico” y sus sesgos más comunes, cabría preguntarnos: ¿Y ahora qué? Un mapa no representa el movimiento, no viaja, pero, sin embargo, es el resultado de muchos viajes. De la misma manera, esta cartografía que aquí he ofrecido es una descripción (una fotografía instantánea) de aquello que nos constituye como docentes. Situar esta cartografía en la posibilidad de la transformación sería, en términos de Pérez Gómez (2010b, 2010c, 2012, 2017, 2019) desarrollar el **pensamiento práctico docente**.

1.3 El pensamiento práctico: Aire fresco para el conocimiento práctico

Entramos de lleno en nuestra labor como formadoras y formadores de docentes, puesto que es nuestra responsabilidad ofrecer escenarios donde ese conocimiento práctico que hemos descrito se vuelva objeto de análisis, reflexión y “refinamiento” (aunque el término quizá no sea el más adecuado). Pérez Gómez (2017) define al pensamiento práctico como “la reconstrucción consciente, reflexiva, contrastada y reposada de este mismo sistema de comprensión y acción que incluye tanto el conocimiento en la acción como el conocimiento reflexivo sobre la acción” (p. 17). De este proceso explica que tiene un *tempo* lento (como también lo recuerdan Kremer-Hayon & Zuzovsky, 1995), con avances y retrocesos por las resistencias que supone un cambio de elementos tan profundos como los descritos antes. Esa velocidad exige que, como Eraut (2002) indica, sea un proceso sistemático al que las y los docentes se “habitúen”.

Sí es necesario indicar que pensamiento práctico no tiene por qué siempre equipararse a “cambio”. Korthagen (2008b) explica que una parte fundamental del proceso se basa en tomar conciencias de nuestras gestalts, analizando nuestros gestos, reacciones u respuestas a las situaciones. De hecho, quizá es en este término donde *reflexión* y *transformación* se diluyan formando “un continuo entre la experiencia pre-transformativa, transformativa y reflexiva” (Kinsella, 2012, p. 46).

Al igual que ocurría anteriormente, al definir el conocimiento práctico, la literatura pedagógica ha venido señalando procesos similares que, sin negarse los unos a los otros, han venido alumbrando el mismo fenómeno pedagógico:

Competencia: Siendo un término que, cada vez más por los últimos vaivenes políticos, genera una gran controversia (y por qué no decirlo, rechazo):

La palabra, el término competencia, es atractiva al mismo tiempo que lleva a confusión, más si se convierte en metáfora que todo lo abarca, porque se puede decir y hacer con ella lo que cada uno quiera, tal es el grado de indefinición que la caracteriza (Álvarez, 2008, p. 221).

En muchos casos han sido entendidas como habilidades, un enfoque que ya sabemos que se vuelve insuficiente y limitado para explicar el desarrollo profesional de las y los docentes (González Alfaya et al., 2019). Pérez Gómez (2010c), por su parte, las entiende como cualidades, “como sistemas complejos de comprensión y actuación, requieren prácticas, vivencias, experiencias

auténticas en contextos reales y reflexión, debate y contraste abierto de saberes personales y profesionales” (p. 20). Desde este punto de vista, Blömeke & Kaiser (2017) añaden que las competencias se relacionan directamente con las acciones observables, aunque estas últimas son sólo el reflejo de rasgos más profundos (y difícilmente observables) de la personalidad. Este constructo no se contrapone a los conocimientos, sino que necesita de ellos, como cualquiera de las otras dimensiones, para ponerse en movimiento (Martín et al., 2006).

En resumen, relacionando esta noción con la de pensamiento práctico, las competencias harían referencia a un conocimiento práctico informado fruto del lento y complejo proceso de pensamiento práctico, un conocimiento práctico *refinado* en vías de una virtualidad pedagógica. Como incluye Pérez Gómez (2008), y volveremos a afirmar posteriormente, “este concepto hunde sus raíces en la categoría de “sabiduría práctica” que presenta Aristóteles en su ética, integrando al mismo tiempo una virtud, una habilidad práctica interpersonal y una forma de entendimiento” (p. 78).

Phronesis: Sinónimo de la idea de “sabiduría práctica” justo antes rescatada, Kinsella & Pitman (2012) detallan que “implica una deliberación basada en valores, preocupada por el juicio práctico e informada por reflexión. Es pragmático. Variable, dependiente del contexto, y orientada hacia la acción” (p. 2). Por eso señalan que la práctica (o praxis, en términos de su paradigma) es un requisito indispensable y previo para el desarrollo de esta phronesis. A este respecto, Kessels & Korthagen (2008) apuntan que, a diferencia del conocimiento teórico (Teoría con T mayúscula), la phronesis no busca “trascender” o elevarse a un plano de reflexión con una mirada generalista, sino que emerge y se concentra en situaciones particulares que requieren de nuestra intervención:

Phronesis es teoría con una t minúscula, es sabiduría práctica; es el conocimiento de las particularidades de una situación. Es el conocimiento de lo concreto, no de lo abstracto. Este conocimiento práctico es perceptual y usa reglas solo como resúmenes y guías... (Loughran, 2006, p. 64).

Como recuerda Kemmis (2012), más que eludir la incertidumbre que identifica a la práctica y aportar reglas lógicas, la phronesis busca reconocer y reconocer-se en la incertidumbre. Se vincula, además, de manera férrea con las disposiciones subjetivas de nuestro conocimiento práctico porque “no es más que un compromiso de dar lo mejor de nosotras y nosotros en circunstancias inciertas y, por lo tanto, más o menos impredecibles” (p. 153).

¿Y cómo se sitúa esta noción con respecto a la que estamos profundizando en este epígrafe? Teniendo en cuenta que no existen *compartimentos estancos* y los márgenes son difusos cuando hablamos de ideas que se refieren a eventos complejos, Pérez Gómez (2010b) lo explica de la siguiente manera:

Comprender la complejidad del pensamiento práctico [...] requiere entender la interacción dinámica y compleja de dos componentes básicos: Phronesis-Episteme [...]. Es decir, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias, imágenes y Gestalt intuitivas, [...] para transformarlas en Gestalt informadas por las teorías y experiencias ajenas más relevantes (Korthagen, 2006), no hay garantías de actuación consciente, informada y adaptada a las exigencias novedosas, complejas y cambiantes de los retos educativos contemporáneos (p. 95-96).

Saber de la experiencia: Como apuntaba al inicio del marco teórico de esta tesis, la práctica ha venido siendo señalada como interlocutor cada vez más necesario en la formación inicial frente a una formación que se movía en el plano de las ideas desligadas de la práctica. ¿Significa entonces que “toda” práctica es relevante para el desarrollo profesional? La idea de “experiencia” entra en diálogo con esta cuestión:

Frente a la relación teoría-práctica, que pone en un lugar los conocimientos y en otro las acciones, la experiencia lo es porque nos pone a pensar, y el saber lo es en cuanto que se manifiesta en el propio vivir y hacer. [...] El saber es el sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir (ya sea en un modo contemplativo o en un modo activo) (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 65).

Es preciso puntualizar aquí que, frente a la idea de experiencia popular cuando afirmamos que “alguien tiene mucha experiencia” (mucho tiempo desarrollando una determinada práctica), de lo que se trata aquí es de *constituir* esa experiencia de manera pausada y reflexiva (Kemmis, 2012; Pérez Gómez, 2012). Por lo tanto, el saber de la experiencia es aquel que desarrollamos a partir de pensar con lo que nos pasa: “supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro” (Larrosa, 2013, p. 17).

A este respecto, creo importante establecer la diferencia con lo que Tardif denomina (2004) *saberes experienciales*, de los cuales afirma que “no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. [...] Son prácticos [...] y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana” (p. 37). En este caso, por el contrario, el saber de la experiencia hace referencia a un proceso que, desde otros paradigmas, podría asemejarse a la “reflexión después de la acción” (Schön, 1992, 1998). Por eso, esta noción haría referencia a una parte del proceso de pensamiento práctico, aquella reflexión consciente “externa” al ritmo frenético de la práctica.

Self-study o “autoestudio”: Dinkelman (2003) lo define de manera sencilla al explicar que se refiere “a la investigación intencional y sistemática de la propia práctica” (p. 8). Así, esta noción trata de enfatizar la labor sistemática del enfoque del profesional reflexivo. Sobre todo, han situado su foco de análisis en el desarrollo profesional de las formadoras y formadores de docentes aunque, como rescatan Mesías-Lema & Sánchez Paz (2018), podríamos hablar más bien de autoformación de cualquier profesional de la educación. Sin entrar en mayor detalle, el rasgo identitario de este concepto reside en el esfuerzo (la voluntad consciente) por volver la mirada a nosotras y nosotros constantemente (Pérez Gómez, 2010c), concibiendo el desarrollo del pensamiento práctico como una cuestión existencial que da sentido a la profesión.

1.3.1 ¿Cómo podemos promover el desarrollo del pensamiento práctico?

Ahora que podemos “poner palabra” a cómo se pone al conocimiento práctico en movimiento para su análisis, crítica y posible transformación, nos quedaría preguntarnos: ¿Qué podemos hacer en la formación inicial para favorecer que se desarrolle el proceso de pensamiento práctico? Se identifican dos momentos clave que, además, aluden nuevamente a la *teoría* y la *práctica*. Los dos epígrafes fundamentales sobre los que, según se ha narrado antes, viene pivotando el debate sobre la formación inicial.

Por un lado, es necesario que se produzca la **teorización de la práctica** (Hagger & McIntyre, 2006), que “es la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consciente” (Pérez Gómez, 2010b, p. 98). En términos de Schön (1992, 1998), este proceso responde a su reflexión sobre la acción, en el cual analizamos lo que “hemos hecho” sin que sea necesario que el evento sobre el cual queremos pensar haya finalizado. Sí se requiere, al menos, una pausa o, como Schön (1992) rescata de Arendt (1971), un “pararse a pensar”. Teniendo en cuenta lo descrito en páginas anteriores, la reflexión de la que aquí estoy hablando es la que se sitúa en un “tercer nivel” (Van Manen, 1998, en Zeichner & Liston, 1999), porque incorpora cuestiones que apelan a la moral y a la ética (los valores). Esto último requiere de una intensa labor de contraste tanto de otras miradas personales como teóricas (*Teoría* con T mayúscula) para que no acabe resultando en una formación profesional “autoindulgente” (Hargreaves, 2005). Esto es, cuando acabamos dialogando en una “habitación de eco” donde los estímulos que recibimos son el reflejo de nuestras propias ideas.

Pero el desarrollo del pensamiento práctico no puede pasar únicamente por una reflexión pausada, ya que esto no garantizaría la transferencia de “nuestros descubrimientos” a nuestro conocimiento práctico más intuitivo. Se requiere **experimentar la teoría**, o la “construcción o, mejor, la reconstrucción de nuestras competencias docentes, aquellas que activamos automáticamente cuando nos enfrentamos a nuevas acciones y nuevos contextos” (Pérez

Gómez et al., 2015, p. 85). No se trata de “aplicar la teoría aprendida”, en este caso la praxis entra aquí en juego como interlocutora con aquello que nos viene pasando para, bien generarnos nuevas dudas, bien construir nuevos hábitos informados. Así, se vincula el eterno binomio contrapuesto en un “bucle” en el que ninguno antecede al otro, sino que se van informando (y, aún más importante, provocando) mutuamente en vías del desarrollo del pensamiento práctico.



Imagen 7. Gráfico resumen extraído de Pérez Gómez et al. (2015)

Por tanto, en la formación inicial debemos diseñar propuestas donde estos dos momentos se imbriquen de tal manera que impliquen a las maestras y los maestros en formación en el descubrimiento de problemas, la invención de soluciones, su puesta en práctica y posterior evaluación (Argyris, 1982). Esta progresión no es otra cosa que “procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos” (Pérez Gómez, 2012, p. 254).

Así, para tener curiosidad *pedagógica* por investigar lo que ocurre en la cotidianidad de la práctica, primero hay que asumir la **incertidumbre** que la identifica. “La práctica es intrínsecamente indeterminada y fluida”, afirma Higgs (2012, p. 76), y es precisamente esa cualidad la que nos llama la atención de cara a la formación inicial porque entra en “interferencias” con la certeza en la que está instalada nuestra mente (Pozo, 2014). Este último autor nos describe cómo nuestro sistema cognitivo implícito construye verdades absolutas o modelos estables a partir de la detección de regularidades en los contextos. Es por eso por lo que el encuentro con la “indeterminación” genera lo que se denomina “tensión cognitiva” (Kahneman, 2011 en

Pozo, 2014), un requisito indispensable para descubrir nuestros propios límites y, de ahí, estar en disposición de iniciar una investigación.

Pero, además, la complejidad de la práctica no sólo muestra la debilidad de nuestras certezas, sino que produce algo similar, como explica Hargreaves (2005), con las certezas construidas desde la *Teoría*. De repente, “los mejores métodos” o “las mejores recetas” no nos sirven. Aquí es cuando aparece nuestra sensación de **pérdida**, de no saber:

Los momentos de no saber son cruciales si queremos experimentar la educación como una práctica política, porque la experiencia de no saber es lo que da lugar a “ver” algo [...] de maneras diferentes y únicas, dando la bienvenida a la pluralidad y la multiplicidad (Berger, 2015, p. 141).

Aun así, el diseño de momentos donde las maestras y maestros en formación experimenten esta sensación debe estar cuidado para así no acabar cayendo en el riesgo de “un relativismo que acabaría por negar el propio sentido de la acumulación cultural de conocimientos” (Pozo et al., 2006, p. 109). Por el contrario, a lo que me refiero es que estimulando esta “actitud de riesgo intelectual” (Pérez Gómez, 2012), podemos ofrecer oportunidades para que emerja una **investigación** que dialogue con los aspectos más *encarnados* de las vidas de esas y esos docentes en formación.

Ahora, si centramos nuestra mirada específicamente en la formación inicial de docentes de Educación Infantil, la investigación que se propone desde la literatura pedagógica para ese contexto merece un espacio de reflexión.

1.3.2 Investigar en la Educación Infantil, una tarea con matices propios

Probablemente, los principios que van a ser detallados a continuación, si bien provienen de la literatura especializada en la Educación Infantil, podrían ser transferidos a la investigación que ejerce cualquier profesional de la educación sea cual sea el nivel en el que la desarrolle. Si tenemos en cuenta que queremos que ésta se convierta en un hábito, tiene sentido que recuperemos la noción de “investigación cotidiana” que Mitchelmore & Fleet (2017) retoman de la tradición francesa de teorizar el día a día que, al mismo tiempo, contempla explícitamente las disposiciones subjetivas en la tarea de indagación:

Es un constructo que tiene una gran relevancia para la esencia del trabajo de las educadoras y los educadores de la primera infancia con las niñas y los niños porque todas y cada una de las interacciones a lo largo del día exigen que las y los docentes se basen en los valores y creencias que informan la práctica al tiempo que hacen espacio para las subjetividades de las niñas y los niños (Mitchelmore, 2019, p. 3).

No parece esto nada novedoso ni rompedor, porque normalmente no se suele tildar de “investigación” al pensar sobre la propia práctica al carecer ésta de una estructura lógica validada y reconocida (Caramés, 2010). Es por esto por lo que, como nos explica Hodgins (2019), desde algunas corrientes que trabajan con las infancias señalan la necesidad de “desterritorializar” la investigación debido a que está plagada (*sedimentada*, dicen) de *normas no escritas o protocolos* que normalmente imponen su agenda sin reflexionar sobre ellos. Así, buscan cuestionar esas inercias “heredadas” intentando conectar sus formas de indagar con las propias de las niñas y los niños o, como lo explica Cabanellas (2005) *fluir al unísono*. No se trata de negar toda la tradición cualitativa, sino que, como con cualquier otra herencia educativa, el trabajo que se propone es el de análisis y cuestionamiento pausado antes de una incorporación acrítica. Se trata, dicho de otro modo, de difuminar la dependencia de “las categorías de la teoría y la técnica establecidas” (Schön, 1998, p. 72).

Este posicionamiento lleva a construir una relación diferente con las niñas y los niños, tanto que se lleva a considerar que existe un cambio paradigmático entre investigar A las infancias e investigar CON las infancias por su papel como co-investigadoras y co-investigadores (Kind & Argent, 2017; Lipponen et al., 2016). De hecho, autoras y autores como Hoyuelos (2013b) señalan cómo se construye de manera explícita esta relación de investigación:

Si el niño se da cuenta de que está siendo mirado (y el niño sabe distinguir ese tipo especial de mirada) con interés por un adulto que le observa (y no le juzga), que respeta sus ideas e hipótesis, el niño se ve incoado a seguir buscando e investigando con mayor profundidad (p. 254).

Así, se habla entonces de investigación como acto nómada (Deleuze & Guattari, 1987, en Merewether, 2018) de naturaleza itinerante, que se sitúa allí donde la cultura de las infancias emerge.

Sin embargo, este paradigma *crítico* también tiene sus señalamientos ya que, como explica Mannion (2007), se requiere una profunda reflexión sobre cómo este modo de participación infantil está, nuevamente, siendo incorporado sin una reflexión previa sobre sus implicaciones. No se puede asumir una *horizontalidad* total con respecto a las niñas y los niños porque la relación siempre es asimétrica (Eide & Winger, 2005), por lo que un discurso que no evidencie tal verdad podría estar “silenciando” un debate central sobre nuestra posición de poder en la investigación:

Si aceptamos que hay complejas relaciones de poder en juego cuando pensamos en la participación de las niñas y los niños, entonces debemos problematizar la suposición que nos permite sugerir que los adultos son capaces de ‘dar voz’ a las niñas y los niños. ‘Dar voz’ también se centra en la relación adulto/niña o niño, que tiende a marginar la complejidad y ambigüedad de la red de relaciones de poder que conforman un aula, escuela u otro tipo de entorno de la primera infancia (Ailwood, 2011, p. 28).

Así, la investigación que propongamos a las maestras y maestros de Educación Infantil en formación debería pasar por esta reflexión previa para re-conocer nuestras limitaciones y posibles incoherencias.

Desde ahí, llegamos a la documentación pedagógica como posible enfoque de investigación que dialoga con los matices mencionados antes al suponer “una búsqueda de sentido que implica a niñas y niños y adultos en un recorrido de conocimiento recíproco, capaz de restituir historias comunes y compartidas y de activar sensibilidades y conciencias” (Galardini & Iozzelli, 2016, p. 11). Al mismo tiempo, como veremos más adelante, podría contribuir por su naturaleza cíclica a la emergencia de momentos de teorización de la práctica y experimentación de la teoría, indispensables para el desarrollo del pensamiento práctico docente.

1.4 La documentación pedagógica. La investigación hecha cuerpo en la Educación Infantil

Como en otros casos anteriores, definir lo que supone documentar pedagógicamente también plantea un reto, puesto que se ha venido explicando y nombrando desde diferentes paradigmas (Knauf, 2015). En este sentido, autoras y autores plantean como asunción inicial la enorme dificultad que conlleva explicar el enfoque, puesto que su enorme complejidad (Alasuutari et al., 2020; De Rossi & Restiglian, 2013; Merewether, 2018; Turner & Gray Wilson, 2009) a veces dificulta identificar los micro-procesos a los que esta invita. De hecho, en el debate pedagógico el término se ha acabado convirtiendo en un “cajón desastre” (Fleet, 2017) para todo aquello que se relaciona con la observación y el papel de las evidencias en Educación Infantil y/o para aquellos contextos que quieren asemejarse (de manera discursiva) a las escuelas de Reggio Emilia por la admiración (o el *culto*, según R. Johnson, 2000) que éstas despiertan.

Como rescatan Galardini & Iozzelli (2016), documentar significa, en su sentido etimológico “dar prueba, ratificar, comunicar algo que se considera importante o significativo” (p. 10). Sin embargo, el calificativo de *pedagógica* acompañando a esta acción no es casual ni “decorativo”, sino que hace énfasis en la importancia de que esa “prueba” conduzca al análisis, la reflexión y la interpretación (Emilson & Pramling Samuelsson, 2014; Given et al., 2009; Mino, 2014; Rintakorpi & Reunamo, 2017). A esto, Stacey (2015) añade como requisito que esa intención por comprender el “significado subyacente” a las acciones y palabras de las niñas y de los niños sea explícita, fomentando el debate y la confrontación. Intentando aportar matices a este debate, Knauf (2015) ha identificado dos corrientes que utilizan la documentación pedagógica en sus discursos y que, por tanto, se materializan de una manera muy diferente en la práctica:

- Una herramienta para la evaluación del desarrollo de habilidades. También ha sido llamada “documentación limitada” (Alvestad & Sheridan, 2015; Turner & Gray Wilson, 2009) o “documentación como contenido” (De Rossi & Restiglian, 2013; Rintakorpi et al., 2014). En ambos casos, aluden a una visión del proceso documental como aquel que *informa* o *exterioriza* el aprendizaje de las niñas y los niños, sirviendo como alternativa a las herramientas de calificación estandarizadas (Harris Helm et al., 1998). Así, asume que la evaluación en la Educación Infantil no puede abarcar solo palabras, por lo que parece que

recoger evidencias de sus comportamientos (McLeod, 2008) puede ayudar a “apreciar” la complejidad de los procesos de aprendizaje (Wylie & Fenning, 2012). Sin embargo, gran parte de la literatura pedagógica señala esta visión como reduccionista con respecto a todo lo que el enfoque podría implicar:

Si la finalidad de documentar es la de entender mejor a los niños, entonces tenemos que evitar concebir la documentación como mera conservación y utilización de los resultados finales de un recorrido didáctico educativo. Limitándonos a eso, ciertamente se podrá valorizar y conocer mejor lo conseguido, pero no se conocerá lo sucedido (Spaggiari, 1997, en Hoyuelos, 2013a, p. 199).

En relación con esto, Wien et al. (2011) relatan cómo esta concepción de documentación pedagógica ha encontrado un lugar acomodado en las culturas educativas que tienen hábitos de documentar por motivos legales o técnicos a través de registros anecdóticos como, por ejemplo, Norteamérica. Una postura alejada de un compromiso ético con las infancias y con el desarrollo profesional como lo he venido conceptualizando en estas líneas.

- Una práctica que hunde sus raíces en la pedagogía de la escucha. Esta corriente hace referencia a “una ética de un encuentro basado en la acogida y la hospitalidad del Otro” (Dahlberg & Moss, 2006, p. 15), una apertura a la diferencia y, en definitiva, una acogida a imprevisibilidad de los “100 lenguajes” (Ceppi & Zini, 2009; Hoyuelos, 2013a, 2013b; Krechevsky et al., 2013) en los que las niñas y los niños se comunican:

Escuchar es una actitud que requiere el coraje para abandonarse a la convicción de que nuestro ser es solo una pequeña parte de un conocimiento más amplio; escuchar es una metáfora de apertura a los demás, sensibilidad para escuchar y ser escuchado, con todos los sentidos. [...] En particular, escuchar significa darse a ti mismo y a los demás el tiempo para escuchar (Rinaldi, 2006, p. 114).

Desde esta otra corriente, la documentación pedagógica pasa de ser solo una modalidad de evaluación a un enfoque de investigación que abraza la complejidad que supone el hecho educativo (Antonietti, 2011). Dada su dificultad, Oliveira-Formosinho & de Sousa (2019) la califican como una “función profesional de orden superior” que requiere un largo proceso de aprendizaje para las y los docentes.

Además de esta clasificación, Dolci (2011) habla de tres niveles de documentación pedagógica para definir las implicaciones de cada uno: El primero (la documentación *denotativa*) es la exposición de evidencias secuencial de lo que ha ocurrido; el segundo, donde hay un análisis pedagógico de cuáles son las teorías e hipótesis que ponen en movimiento esas niñas y niños en esa determinada situación; y el tercero, donde también se interrogan las maestras y maestros con respecto de la situación, asumiendo su vulnerabilidad y “visibilizando” sus reflexiones. En el esquema anterior, los dos primeros niveles se enmarcarían en la primera

corriente, mientras que el tercero responde indudablemente a esa idea de escucha como provocación recíproca.

Teniendo en cuenta estos vaivenes teóricos previos, podríamos definir la documentación pedagógica como la estrategia ética, estética y política (Hoyuelos, 2013a) por la que las maestras y los maestros intentamos conectar con las historias que las niñas y niños construyen a través de su juego, recogemos “huellas” (o evidencias) de éstas de naturaleza intertextual (fotos, vídeos, transcripciones, producciones...), reflexionamos intersubjetivamente junto a ellas y narramos nuestras conclusiones (o más bien, incertidumbres) nacidas a lo largo de este proceso para su exposición pública y debate.

Esa última parte del proceso es especialmente relevante desde la teoría de la documentalidad (Ferraris, 2013; Rintakorpi, 2016; Rintakorpi & Reunamo, 2017), que entendería esa exposición pública de las documentaciones pedagógicas como *actos sociales* que, a su vez, como *documentos sólidos* tienen el poder de cambiar la realidad social. Así, el “eco estético” (como el que provocaban los *ready mades* de Duchamp, descritos en Tomkins, 1999) del trabajo documental de las maestras y los maestros podría cambiar el paradigma educativo de su propia comunidad.

Pero, antes de continuar, dada la controversia ya la cantidad de prismas de análisis que han surgido alrededor de la documentación pedagógica, cabría hacerse una pregunta: ¿Estamos refiriéndonos a un *instrumento*, a una *herramienta*, a un *enfoque*...? Explica Mercer (2003) que a través de los conceptos y, en definitiva, el lenguaje que utilizamos, no es solo un sistema complejo para transmitir información, sino que es un sistema para “pensar colectivamente” (p. 15). Por eso, es necesario asumir el debate terminológico, ya que la manera que tengamos de nominar, en este caso, la documentación pedagógica, no es casual. Si acudimos al diccionario de la Real Academia Española (aunque no es que éste suponga la *verdad absoluta* sobre nuestro uso del lenguaje), podemos encontrar las siguientes definiciones:

Instrumento: “Cosa o persona de que alguien se sirve para hacer algo o conseguir un fin” (Real Academia Española, 2020d, definición 2).

Herramienta: “Instrumento, por lo común de hierro o acero, con que trabajan los artesanos” (Real Academia Española, 2020c, definición 1).

Como vemos, ambas nomenclaturas se refieren a objetos (o personas) que se usan ad hoc, es decir, cuando tenemos una necesidad concreta. Sin embargo, si acudimos la Real Academia Española (2020b, definición 1) define el *enfoque* como la “acción y efecto de enfocar”. A su vez, *enfocar* podría entenderse como “dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente” (Real Academia Española, 2020a, definición 4). En otras palabras, en lugar de situar el foco en la *objetivación*, la acción es la que ocupa el protagonismo en esta ocasión. Una acción que busca *despertar* debate sobre aquellos que permanecía fuera de la atención (bien porque estuviera oculto o bien silenciado). No en vano, afirman Kjærholt et al. (2005) que “un enfoque de la escucha basado en una ética relacional, como la ética de un encuentro, se adapta a una mayor complejidad” (p. 178). En conexión con esto último, veremos posteriormente cómo la documentación pedagógica no solo comporta un proceso determinado, sino que éste está impregnado de una *filosofía pedagógica* (una mirada particular hacia lo educativo) que, de alguna manera, tiñe la

vivencia de la profesión docente de un matiz peculiar. Por ello, referirnos a ella como un *enfoque* nos “mantiene alerta” de su complejidad, desdibujando así el riesgo de reduccionismo.

Más allá de esto, la documentación pedagógica resulta de interés en esta tesis puesto que, como anhelaba en la investigación que se propone para los espacios de Educación Infantil, este enfoque también invita a construir otra relación entre las y los profesionales de la educación y las niñas y los niños:

Al documentar, los adultos también pueden reconsiderar su relación con las niñas y los niños y su percepción como maestras y maestros. [...] Además, el proceso de documentación puede aumentar la comprensión y la conciencia del profesional sobre uno mismo, las actitudes, actividades y relaciones con las niñas y los niños, o los conflictos entre las teorías aprendidas y la práctica, apoyando y desarrollando así el crecimiento profesional y el desarrollo de las actividades educativas (Hostyn et al., 2008, p. 405).

Un enfoque que, aunque, como veremos posteriormente, tuvo su origen en las escuelas de Reggio Emilia, se ha convertido en práctica cotidiana en escuelas de todo el planeta porque, además de ayudarnos a distanciarnos de nuestro punto de vista para poder cuestionarlo (Hoyuelos, 2013a), también “permite a las niñas y los niños revisar las experiencias y proporciona una base para discutir lo ocurrido en un proyecto y reflexionar sobre lo que se aprendió” (Harris Helm et al., 1998, p. 48).

De hecho, en otros países han emergido otras formas de documentación pedagógica inspiradas por sus principios. Nueva Zelanda, por ejemplo, contempla en su plan nacional de estudios el uso de las *Learning Stories* (“historias de aprendizaje”) donde “se seleccionan, describen e interpretan ejemplos de situaciones en las que los niños actúan o interactúan. Por lo general, se escriben como una carta personal a un niño individual y sirven como base para reflexiones conjuntas con el niño y su familia” (Knauf, 2020, p. 13-14). La diferencia fundamental que existe con la documentación pedagógica es su estructuración al identificar cinco *disposiciones* presentes también en su currículum (*Te Whariki*) que son bienestar, pertenencia, contribución, comunicación y exploración (Bayes, 2006; Carr & Lee, 2012; Gould & Pohio, 2006; Waller & Bitou, 2011). Además, posee una estructura analítica a la hora de escribir que podría recordar al trabajo con “incidentes críticos” (Kelchtermans, 2011; Loughran, 2006): “qué sucedió, qué significa, oportunidades y posibilidades, y la perspectiva de la familia” (Curtis & Carter, 2012a, p. 254). También en Canadá han adaptado esta manera de investigar en lo que denominan *narraciones pedagógicas* (Berger, 2015) que, aunque sí tienen una estructura abierta de manera similar a la de la documentación pedagógica, como explican Pacini-Ketchabaw et al. (2014), éstas nacen después de haber comprobado cómo en Norteamérica se han acogido los conceptos y procedimientos del enfoque reggiano en proyectos de naturaleza positivista. Haciendo frente a esta fuerte contradicción, y valiéndose de las reflexiones teóricas de Hannah Arendt alrededor de narración de historias, comienza a tomar relevancia la noción de narraciones pedagógicas.

1.4.1 Documentación pedagógica y pensamiento práctico: ¿Qué tienen que ver?

Además de definir el enfoque, es necesario detenerse a analizar cada uno de los momentos que esta implica porque solo así podremos entender, al mismo tiempo, su complejidad y el potencial que ésta podría esconder para el desarrollo del pensamiento práctico docente y, por ende, para la formación inicial de maestras y maestros.

Porque, si nos detenemos a pensarlo, el trabajo con las evidencias que propone la documentación pedagógica podría ayudar a *visibilizar* (valga la redundancia) y hacernos conscientes de aquellos sesgos que mencionábamos antes que constituyen nuestro conocimiento práctico docente. Como veremos posteriormente, en el diálogo con la cotidianidad escolar y con otras compañeras y compañeros, estamos situando el “yo docente” en un lugar central de nuestro análisis, subrayando nuestras fragilidades, inconsistencias y vulnerabilidades al mismo tiempo que impedimos que esos sesgos *gobiernen* nuestra actividad analítica.

De esta intención nace *la primera publicación* que compone esta tesis.

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En E. Soto Gómez y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 189-206). Morata.

Este capítulo forma parte de un libro monográfico sobre las Lesson Studies en la formación del profesorado, de ahí que su punto de partida sea ese. En él, trato de construir un marco conceptual en el que, con herramientas teóricas propias del debate pedagógico sobre el desarrollo profesional docente, se analice el ciclo de documentación pedagógica. Un marco teórico clave para “cartografiar” lo que luego será el análisis de los estudios de caso que vertebran esta investigación. Para ello, además de situar históricamente el origen y consolidación de la documentación pedagógica, se comparte cuáles son los principios epistemológicos que ésta incorpora a la profesión educativa. Desde ahí, se identifican dos momentos clave: la *acción sonora* (donde fundamentalmente se desarrolla la experimentación de la teoría) y la *acción silenciosa* (donde se consolida la teorización de la práctica). De cada uno de ellos se van describiendo los micro-procesos que se producen, al mismo tiempo que se va analizando la posible potencialidad de éstos desde la formación inicial de docentes. Finalmente, se vuelve al eje de las Lesson Studies para vincular cómo ambas metodologías de investigación pueden confluir en una sola, favoreciendo así el desarrollo del pensamiento práctico de las y los estudiantes.



1.4.1.1 Primera publicación

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En E. Soto Gómez y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 193-210). Morata.



CAPÍTULO

8

La Lesson Study y la documentación pedagógica: aprender a observar-nos para mejorar la práctica

Gonzalo Maldonado-Ruiz y Encarnación Soto Gómez

Introducción

La escucha, como actitud ética y estética, significa desconfiar de lo que ven nuestros ojos y oír nuestros oídos (HOYUELOS, 2013, p. 131).

En educación, como en el arte, la escucha y la contemplación han de desprenderse de los esquemas que habitan nuestra mente. El profesorado, como el espectador, *crea* saber lo que tiene delante cuando es capaz de asociarlo a una idea, a una experiencia, a un concepto, un lugar donde echar el ancla de nuestras percepciones; psicológicamente, dejamos de ver las cosas cuando podemos clasificarlas (LLANO, 2004). BASELITZ, un pintor neo-expresionista alemán que había vivido desde pequeño las miserias humanas de la guerra y la Alemania comunista devastada, pretendía cambiar el mundo dándole la vuelta. Muchos artistas dibujan del revés la realidad para generar un escenario poco familiar y poder así capturar la esencia de ese entorno. También PICASSO buscaba destruir los malos hábitos intuitivos de los contempladores de sus cuadros para provocar la sorpresa y la novedad al mirarlos. Al observar, hay a veces tanto ruido que es difícil captar la esencia y la singularidad de lo observado. Como sugiere RIERA (2015) recogiendo la sugerencia de VAN MANEN (1998), necesitamos “ejercitar el tacto de la

1.5 Mirar más allá: Experiencias internacionales

Si bien esta particular mirada de la potencialidad de la documentación pedagógica desde la formación de docentes es una cuestión novedosa en nuestro contexto nacional, lo cierto es que en estos últimos años ha ido experimentando un creciente interés en otros países.²Aunque, en esos casos, los marcos epistemológicos de análisis varíen ligeramente con el que se ofrece aquí, es necesario establecer una cartografía de qué elementos han ido emergiendo en estudios similares en otros contextos.

Así, en **Estados Unidos**, por la notable transferencia de las ideas (a nivel discursivo, sobre todo) del enfoque reggiano y por la histórica tradición de la observación como eje para evaluar el aprendizaje, podemos encontrar varios estudios. En el ámbito de la formación permanente, Given et al. (2009) han señalado la potencialidad de la documentación pedagógica para, por un lado, construir comunidad a través del debate, y por otro, que las maestras y los maestros asuman su papel activo en la construcción de teorías que explicasen la cotidianidad educativa. Ya en el ámbito que nos ocupa, el de la formación inicial de docentes, se han difundido diversos estudios que conectan con el interés de mi tesis:

- El estudio de Bowne et al. (2010) centró su análisis en la cualidad intersubjetiva de la documentación pedagógica señalando la valoración que las maestras y los maestros en formación hacían de la oportunidad de conocer las perspectivas de sus compañeras y compañeros. Además, observaron un notable desarrollo en las capacidades comunicativas de estas y estos estudiantes en los momentos de contraste. Al mismo tiempo, dada la complejidad del enfoque, aparece la preocupación porque las y los estudiantes tengan dificultades para comprender bien lo que ésta supone.
- Damjanovic et al. (2017) han focalizado, por su parte, en cómo la documentación ayuda a la construcción de un tercer espacio de formación y reflexión entre universidad y escuela (incluyendo a las familias en ésta), un reto para la formación inicial que ya se vislumbraba al inicio de este marco teórico.
- El trabajo de Edwards et al.(2007) presenta una estructura sistemática de trabajo con el enfoque en la formación inicial: una maestra o maestro presenta una determinada documentación al grupo; en la siguiente fase, el grupo plantea dudas acerca de esta historia; y finalmente el grupo debate sobre cuáles deberían ser los siguientes pasos de esa maestra o maestro para provocar que esa historia continúe. De esta investigación nace la necesidad de ofrecer una guía para ese análisis que ayude a las y los estudiantes a complejizar su mirada.
- Con el foco en la práctica en las escuelas de las maestras y maestros en formación, Flannery Quinn & Schwartz (2011) identificaron diversos “desafíos”: la percepción por parte de las y los estudiantes de que estaban “interfiriendo” en los procesos de aprendizaje infantiles al intentar recoger evidencias; la

(2) Se ha realizado una intensa búsqueda de estudios similares, aunque asumo que probablemente haya otros que no aparezcan en este resumen, bien porque están en un idioma de difícil accesibilidad, o bien porque este camino indagatorio no me ha llevado a ellos en sus “bifurcaciones”.

dificultad para desarrollar habilidades de registro (fotografía y vídeo) que, en algunos casos, desembocaba en que las maestras y maestros en formación concibieran la documentación pedagógica como una tarea propia del ámbito universitario (academizada).

En **Finlandia**, dentro de la formación permanente, Hostyn et al. (2008) exploraron (en un estudio realizado también con escuelas de **Bélgica**) las razones por las que maestras y maestros documentaban pedagógicamente su práctica cotidiana, señalando en una de sus conclusiones la necesidad de construir marcos teóricos que combinen ideas sobre la reflexión docente y la estructura que este enfoque proporciona. Además, en otro estudio también se ha subrayado el riesgo de que la documentación pedagógica se convierta en un "registro aséptico" que no busque reflexionar en profundidad o cuestionar la práctica educativa (Rintakorpi, 2016; Rintakorpi & Reunamo, 2017).

Areljung & Kelly-Ware (2020), en su estudio con escuelas de **Nueva Zelanda** y **Suecia**, señalan el excesivo peso de la subjetividad de las maestras y maestros a la hora de documentar, que puede acabar por ofrecer una visión solo de lo "que quieren mostrar" (relación de poder) sin dejarse llevar realmente por lo que proponen las niñas y los niños desde sus acciones. Knauf (2020), en su caso, trabajó con maestras y maestros de **Nueva Zelanda** y **Alemania** para narrar cómo muchas y muchos identificaban la acción de documentar pedagógicamente como un "obstáculo" para su práctica educativa. Una conclusión de la que acaba extrayendo la necesidad de repensar organizativamente cómo se podría facilitar la acogida del enfoque.

Desde **Noruega**, Alvestad & Sheridan (2015) analizaron la influencia que la documentación pedagógica (enfoque obligatorio contemplada en su marco legal) tiene con la calidad de las prácticas de sus centros infantiles. Por su parte, Berger (2015) ha difundido desde **Canadá** la vinculación entre el trabajo con las *narraciones pedagógicas* (su "adaptación" de la documentación pedagógica) con la apertura a la sorpresa por parte de las y los docentes.

También hay estudios desde **Emiratos Árabes** (Baker, 2015), donde señalan cómo se va construyendo progresivamente un hábito de "reflexión colaborativa"; **Brasil** (Fochi, 2019), donde subrayan cómo las maestras y maestros en ejercicio van transformando su manera de investigar CON las infancias, destacando las cualidades éticas, estéticas y políticas de dicha relación; **Portugal** (Sousa, 2019), donde asistimos a cómo una maestra incorpora a su "habitus" la documentación pedagógica al mismo tiempo que descubre un *nuevo* rol docente que hasta entonces no conocía; y **Australia** (Colliver, 2017), donde señalan la importancia de la "inter-subjetividad contextual" para promover el tránsito de escuchar a las niñas y los niños (en el sentido literal de la palabra) a intentar entender sus acciones, un paso que consideran clave para el desarrollo profesional.

Barandica Martínez & Martín Cardinal (2016) desarrollaron desde **Colombia** un estudio que guardaba algunas similitudes con este por poner su foco en cómo la documentación pedagógica podía "enriquecer" la reflexión de las maestras y maestros en formación inicial. De éste emerge un tránsito muy interesante que muestra cómo las y los estudiantes comenzaban realizando registros descriptivos (*fríos*) sobre la cotidianidad educativa y, poco a poco, éstos se iban dotando de un carácter más narrativo. Esta transformación favoreció también la construcción de una relación diferente con la *Teoría*. También surge como conclusión del estudio el descubrimiento de la fotografía como lenguaje propio más allá de su uso decorativo.



Como se puede observar, existen acercamientos de índole muy diversa a la temática de estudio, algo que dota a la tesis de mayor interés por su posible contribución al marco teórico que hasta ahora se ha utilizado para estos análisis y por la escasez de investigaciones sobre este tipo de prácticas en nuestro contexto nacional. No significa eso que dichas prácticas no existan, puesto que es ampliamente conocido el trabajo que María Antonia Riera Jaume (desde la Universitat de les Illes Balears) y Alfredo Hoyuelos Planillo (desde la Universidad Pública de Navarra), por ejemplo, han venido desarrollando en la formación inicial de docentes acercando los principios que la documentación pedagógica incorpora a ésta.

El cuerpo de una maestra que documenta

Investigar se puede concebir como una experiencia de pausa, reflexiva, donde todo el movimiento que ocurre se confina (nunca mejor dicho en estos tiempos) a los límites de nuestra mente. Sin embargo, acompañar a Jenny en su experiencia de indagación hace que esa imagen se me tambalee. Tras iniciar el desarrollo de su propuesta provocativa, asisto con asombro a ver cómo su postura docente va perdiendo rigidez a un ritmo vertiginoso para convertirse en una estructura fluida, sin forma fija.

La visión, en otras palabras, se siente a través de la capacidad sensorial del cuerpo, que informa las relaciones con el medio ambiente y, por lo tanto, la producción de subjetividad.

(Rotas, 2019, p. 133)



El cuerpo de Jenny casi danza al ritmo trepidante de las historias que se van entrelazando. Se adapta, se transforma o muta en una conexión sensorial y sensitiva con los relatos de las niñas y niños que transita por los siguientes estados:

El Encuentro.

La sorpresa generada en el toparse con aquello que no esperábamos, cuyo descubrimiento casi se convierte en una celebración de lo que nos resuena como cultura de infancias. Es esa máxima expresión cultural que se nos presenta de manera fortuita y de algunamaneira nos propone quedarnos. Es la vivencia de la relación con “lo nuevo” que las niñas y niños nos proponen.



El Desconcierto.

Aquello que no nos provoca incomodidad, pero sí una sed de dotar de sentido lo que tenemos delante. Un sentido que puede venir dado desde una lógica adulta estructural o también puede venir dado desde una asunción de la pérdida y una acogida del universo de sentidos que en la historia espontánea han emergido. Es un reto a nuestra capacidad de comprensión docente, una sacudida.

La Curiosidad.

La estructura narrativa de aquella historia que se nos presenta nos deja "con hambre" de saber más, de querer seguir sus desvaríos. De ahí a que incluso acabemos por seguir (o perseguir) físicamente la historia.



Hay una ruptura profunda en cómo el cuerpo se vive a merced de las propias historias de las niñas y niños. Es casi una asunción de la fragilidad de nuestra presencia en la escuela. Una presencia que entra en un estado de deriva y nos "posiciona" (nunca mejor dicho) en otros lugares y de maneras que, si fuera por nuestra decisión y cuenta, serían impensables.

Y, al devolver la mirada a mi investigar, descubro también que esta tesis también supone una experiencia corporal que hasta ahora no había encontrado la manera de reflejar. ¿Cómo habría podido emocionarme con la deriva corporal de Jenny si no hubiera estado, como ella, en estado de flow? En este caso, mi presencia no es visible, pero trasciende en el eco estético de documentar esta acción.





Marco Metodológico

2.1 Un camino indagatorio: ¿Por qué?

Presentar la estructura metodológica que tiene esta tesis es para mí un reto complejo puesto que es el reflejo de mi constante cuestionamiento como investigador, como maestro y, mucho más importante, como persona. Un cuestionamiento que ha estado siempre acompañado (y provocado, en muchas ocasiones) por la directora de esta tesis, Encarnación Soto Gómez.

Así, habiendo narrado el tránsito académico que me llevó a iniciar esta investigación, me gustaría explicar que mi pretexto inicial era desarrollar un *estudio multicasos* en el que se tejiera un análisis entre dos estudios de caso diferentes que versaran sobre la misma experiencia pedagógica, aquella que vinculara la documentación pedagógica con la formación inicial de docentes. Éste se iba a componer del estudio realizado durante el trabajo Fin de Máster de Políticas y Prácticas de Innovación educativa, junto con otro que realizaría durante los años de doctorado.

Rebeca Solnit (2015) en su ensayo sobre la historia del *caminar*, explicaba que una o un caminante puede perder su vulnerabilidad a lo que encuentra en el camino si está concentrada o concentrado en el "empeño atlético" de éste. Lo mismo me habría ocurrido a mí como investigador si me hubiera "obcecado" en seguir esa estructura metodológica que, a ojos de mi "analfabetismo académico", resultaba de mayor rigor que dejarse llevar. Esta autora prosigue en sus reflexiones relatando lo siguiente:

Quando algo nos atrae, nos acercamos; cuando nos acercamos, la vista que nos atrajo se disuelve: la cara amada se desdibuja o se fractura al acercarnos para darle un beso, el suave cono del monte Fuji se vuelve rugosa roca que surge del suelo y borra el cielo en el grabado de Hokusai de los peregrinos de la montaña. La forma objetiva de la montaña parece disolverse en experiencia subjetiva y el significado de ascender una montaña se fragmenta (Solnit, 2015, p. 205-206).

Lo mismo me iba ocurriendo a mí como investigador. Conforme me iba acercando a una realidad, esa experiencia dejaba de resonarme como hasta ahora lo había estado haciendo. Con el paso de los años fui haciéndome consciente que mi indagación teórica sobre la temática no era la misma que en aquel momento del primer estudio de caso (2017), ni mi relación con la investigación cualitativa se evidenciaba de la manera que hoy lo puede hacer. Por eso, decidí asumir el proceso de "metamorfosis metodológica" que la experiencia doctoral me estaba aportando y el estudio se estructuró desde ese momento de la siguiente manera: La tesis doctoral refleja el **camino indagatorio** (progresivo), o el proceso de construcción, como Denzin & Lincoln (2012) lo llaman, sobre las potencialidades que la documentación pedagógica tiene para la transformación del conocimiento práctico de maestras y maestros de Educación Infantil en formación inicial. Este camino, que contempla como primeros pasos la experiencia vivida en primera persona como docente en formación, se evidencia en dos hitos (o detenimientos):



Imagen 8. Resumen del "camino indagatorio" vivido. Elaboración propia

No tendría sentido analizar dos profundizaciones prácticas *al mismo nivel* obviando que mi mirada, mi oído investigador y, en definitiva, mi sensibilidad estética era capaz de percibir de la misma manera y con la misma densidad. Asumo que hacer esta declaración de intenciones constituye un "salto arriesgado" para esta tesis porque, como Eisner (1998) explica, la *subjetividad* ha sido históricamente una noción molesta en muchas comunidades de investigación educativa, llegando a crear incluso normas lingüísticas para reducir su presencia ("sujetos" en lugar de personas o la ausencia del "yo"). Sin embargo, recuerda Sanmartín (2003) que no debemos confundir "subjetividad" con un detrimento de la calidad investigadora.

El mundo de la educación es un mundo que debería ser un lugar de vida y de relación, que a menudo ha sido expropiado de este sentido subjetivo que tiene para cada una y colonizado por un lenguaje prestado de otros ámbitos, como la economía o la técnica. Pero, si tratamos de desvelarlo, nos aparece plagado de experiencias singulares (López, 2010, p. 213).

Por eso, esta tesis intenta ser el eco de mi experiencia singular, de "una historia del caminar investigando" que refleja mis idas y venidas como maestro investigador. En este sentido, intentaré explicar todas mis decisiones metodológicas desde la honestidad, pero situándolas también en el momento del *camino* que se tomaron porque es ahí donde residirá el sentido de cada una de ellas.

Si una narrativa es solo un camino continuo, todas las pequeñas narrativas de este libro son un laberinto de calles y pasajes

(Solnit, 2015, p. 292).

2.2 La investigación cualitativa, ¿un arte?

Como probablemente se ha podido ir deduciendo a lo largo del escrito, esta investigación se sitúa en un paradigma cualitativo (Bauer & Gaskell, 2000; Becker, 1996) porque el lugar de la *resonancia* en la experiencia investigadora (y, por tanto, estética) está alejado de las mediciones estadísticas y la pretensión de objetividad. Sin embargo, más allá de aferrarme a ese motivo evidente, no creo que plantear mi decisión metodológica en *contraposición* al paradigma cuantitativo (como si de un binomio se tratara) aporte relevancia al estudio.

Entrando en matices, reconozco este trabajo en una imagen de la investigación como "ilimitadamente creativa e interpretativa. El investigador no se limita a dejar atrás el campo con

una pila de material empírico y la voluntad de poner por escrito sus descubrimientos. Las interpretaciones cualitativas surgen de un proceso de construcción” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 90). Además, en línea como lo que comentaba justo antes, parto desde que *mi* subjetividad es parte del proceso de investigación (Flick, 2012) y se explicita a lo largo de este informe final. Esto remite a otra de las características fundamentales de esta paradigma: la reflexividad (Sañdín Esteban, 2003), un camino de ida y vuelta del contexto a mis interrogantes, y viceversa.

Teniendo en cuenta también la sensibilidad estética que pretendo reflejar en esta indagación, y la intención de provocar una *conmoción* pedagógica (Angrosino, 2012) en quien se adentre, acojo también la imagen de investigación cualitativa como un arte:

Las artes son casos paradigmáticos de inteligencia cualitativa en acción. Las consideraciones cualitativas se pueden emplear para componer las cualidades que constituyen las obras de arte. En tanto que estoy convencido de que las cualidades convertidas en arte informan, y en cuanto quiero expresar el potencial de las artes como vehículos reveladores del mundo social, la indagación cualitativa me parece tener el toque apropiado (Eisner, 1998, p. 20).

Cuando hablo de *arte* o *estética* no me refiero a construir un producto bello (artístico), sino abrir una narración que tenga resonancia más allá de las palabras de estas páginas (Jovchelovitch & Bauer, 2000) donde, como ocurre cuando leemos ficción, “no solo podemos experimentar la vida indirectamente, también podemos jugar con nuevas formas de darle sentido” (Mercer, 2003, p. 171).

2.2.1 Dos estudios de caso

Como anunciaba al inicio de este epígrafe, dentro del enfoque cualitativo, la modalidad en la que me sitúo es el estudio de caso (Simons, 2011), porque busco comprender la experiencia singular de las y los estudiantes en el marco de una propuesta pedagógica con unas características particulares sin la intención de generalizar a otros contextos. Desde esa óptica (nunca mejor dicho), estos estudios de caso pretenden adoptar una “mirada situacional” (Mendoza, 2012), esto es, asumiendo la incertidumbre de los eventos (pedagógicos, en este caso) y teniendo en cuenta que las cosas ocurren por multitud de factores, por lo que es difícil (o más bien, osado) establecer conexiones de causa-consecuencia en mi interpretación.

En concreto, el caso *preliminar* de esta tesis se sitúa en la experiencia de un grupo de estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga a las que su tutora académica les propone documentar pedagógicamente (por primera vez) en sus prácticas en contextos escolares.

Por otra parte, el caso *eje* se centra en describir el recorrido de un grupo de estudiantes en la titulación de Educación Inicial de una universidad ecuatoriana que, tras haber vivido ya un primer encuentro con la documentación pedagógica, profundizan en este enfoque durante sus prácticas en escuelas acompañadas de su tutora académica.

Como vemos, el eje que atraviesa a ambos casos es el mismo, lo cual me lleva a situarme en la modalidad de estudios de caso *intrínseco* (Stake, 1998, en Simons, 2011), porque es pre-

cisamente ese eje (el uso de la documentación pedagógica como enfoque formativo en la formación inicial) el que me lleva a interesarme por esas dos experiencias de manera paralela. También, desde esa misma clasificación teórica, podría entenderse al estudio global como un estudio de casos *colectivo* ya que pretendo iluminar el eje central desde dos experiencias. Esto, si bien es cierto, podría llevar a confusión ya que la selección de los casos es singular y específica por las condiciones de cada uno (como así se argumentará en el muestreo teórico) y, por tanto, no estamos hablando de una selección instrumental por el tema *per se*. Aun así, como explica Simons (2011), estas tipologías no corresponden a “compartimentos estanco” cerrados, lo que convierte a la tarea de clasificar cada proyecto de investigación en una tarea compleja plagada de matices.

Más allá de eso, podría considerarse metodológicamente que este proyecto se corresponde con un *estudio multicasos*, si atendemos a la definición de Merriam & Tisdell (2016): “Los estudios de caso comparativos, también denominados estudios multicasos o casos múltiples, implican la recopilación y el análisis de datos de varios casos y se pueden distinguir del estudio de caso único que puede tener subunidades o sub-casos integrados” (p. 40). Sin embargo, si continuamos en su explicación, las autoras afirman que esta modalidad se usa generalmente para “fortalecer” la validez de la investigación o facilitar la generalización de sus conclusiones. Unos argumentos que, teniendo en cuenta lo narrado en este epígrafe, no se adecuarían a lo que intento compartir en estas páginas.

2.3 Muestra del estudio

Explicada la estructura de casos que vertebran la tesis cabe preguntarse el porqué de la selección de dos contextos tan distantes y, probablemente, tan diversos. En este sentido, recuperando los principios epistemológicos de la modalidad de la investigación, Alonso Álvarez (2006) recuerda que, más que una generalización, lo que busca la selección de los casos es la búsqueda de la particularidad, de los matices singulares. Para ello, llevo a cabo un proceso de *muestreo teórico*:

Es el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente (Glaser & Strauss, 1967, p. 45, en Flick, 2012, p. 78).

Así, nutrido por el proceso que supuso el primer acercamiento a la realidad teórica (Gaskell & Bauer, 2000) y aconsejado por la mirada de la directora de esta tesis que cuenta con una reseñable trayectoria con la documentación pedagógica en la formación inicial, decidí seleccionar inicialmente un grupo de la Universidad de Málaga, por ser el contexto en el que yo viví mi incipiente experiencia como maestro que documentaba pedagógicamente. Posteriormente, fruto de ese *camino* de profundización que he narrado antes, intenté “elevar” la mirada para intentar comprender cómo una propuesta metodológica con principios similares podía vivirse en otra realidad cultural, con diferencias notables en el contexto normativo y organizativo de la institución de formación inicial.

2.3.1 Caso preliminar: La Universidad de Málaga

Como acabo de exponer, la primera razón que me empujó a seleccionar esta institución como contexto de estudio fue mi propia experiencia como estudiante en el Grado de Educación Infantil. De hecho, aunque eran varias las profesoras universitarias (no en una cifra muy alta) las que estaban proponiendo documentar pedagógicamente a las estudiantes, el interés intrínseco por la *experiencia* que a mí se me propuso, me llevó a seleccionar a la misma tutora académica que en su día me tutorizó. Sumado a eso, esta tutora fue quien, en el curso 2012/2013 (cuando los cambios propuestos por el EEES llegaban al tercer curso del grado), propuso a algunas compañeras de departamento introducir el enfoque en las prácticas. Por ello, mi foco de análisis se sitúa en el Practicum II (8 créditos ECTS y una duración de 4 semanas) de dicha titulación, ya que esa es la asignatura donde dicha profesora decidió hace ya bastantes cursos introducir dicho enfoque.

Antes de entrar en mayor detalle, cabe mencionar que, desde la entrada del Espacio Europeo de Educación Superior en nuestras titulaciones, la presencia de las prácticas en los planes de estudio parece haber cambiado de forma y presencia. Aun así, en nuestro país, las prácticas no ocupan más del 20% del total de créditos en el Grado en Educación Infantil. En el caso de la universidad que nos ocupa, ese 20% se reduce al 18%, que corresponde a 44 créditos ECTS repartidos en tres periodos de práctica de duración creciente (segundo, tercero y cuarto curso, respectivamente).

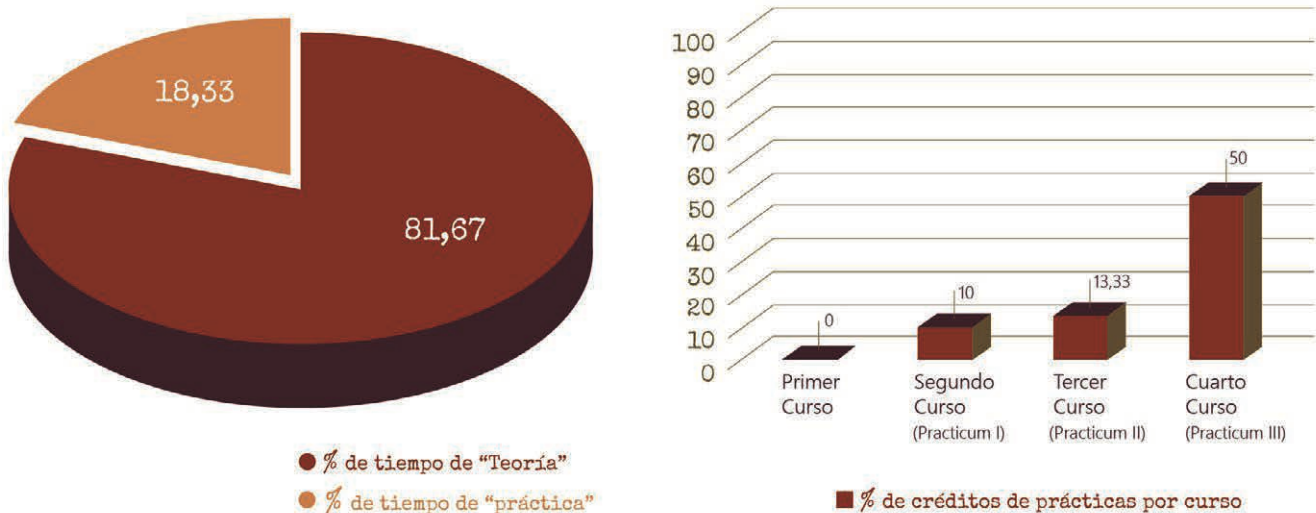


Tabla 1. Reparto de créditos ECTS de prácticas en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Elaboración propia

En concreto, en el curso 2015/2016, esta profesora tutorizaba las prácticas de 5 estudiantes (4 chicas y un chico), motivo por el que ese grupo pasó a constituir el caso de estudio de este primer acercamiento. El motivo de la selección no era otro que acoger a la totalidad del grupo para así comprender los itinerarios singulares y particulares y, al mismo tiempo, la compleja trama de contraste entre ellas y él.

El estudio de campo se desarrolló en el curso 2016/2017, por lo que la experiencia en la que iba a profundizar correspondía al curso anterior. Esto, si bien no era una cuestión inicialmente propuesta en mi diseño de la investigación porque se correspondía con una baja por enferme-

dad de la profesora cuya propuesta motivaba el estudio, acabó aportando matices relevantes en la información. El estudio de caso acogió la cualidad de a *posteriori*, favoreciendo que en las entrevistas las y el protagonista adoptaran una mirada narrativa con cierta distancia de lo vivido, pero, al mismo tiempo, teniendo la pulsión de aquel momento instantáneo gracias a las producciones escritas y visuales que durante aquellas semanas generaron. Esto, entre otras estrategias, sirvió también para la triangulación de la información y de momentos (Hancock & Algozzine, 2006).

El acceso a la muestra supuso una tarea bastante sencilla, puesto que desde que les compartí cuál era mi interés por realizar la investigación, todas y todos mostraron una actitud de apertura total. Así, en una reunión personal con cada una y uno, les compartí los principios éticos que iba a incorporar en su estudio (anonimato, utilización de la información para fines educativos, revisión del informe final e imposibilidad de veto por ninguna de las partes). En esa reunión asumieron el compromiso de participar en entrevistas y permitirme el acceso a todas las producciones elaboradas a lo largo de ese periodo de prácticas.

2.3.1.1 La propuesta metodológica del caso preliminar

Para poder analizar posteriormente qué matices emergen en el conocimiento práctico de las y los docentes en formación cuando se encuentran con la documentación pedagógica en sus prácticas es preciso, teniendo en cuenta la noción de *habitus pedagógico* que he compartido en páginas anteriores, conocer cuál es la propuesta (el "esqueleto") en el que este particular reto se inserta.

Así, de manera general, durante las 4 semanas de práctica mencionadas, el grupo acudió a sus escuelas asignadas (mientras dos estudiantes compartían centro público, la otra parte del grupo se situaba en contextos escolares concertados diferentes), al mismo tiempo que construían un diario reflexivo en un portafolios virtual³. Esta dinámica se ve complementada con tres seminarios presenciales donde se reúne el grupo al completo con la tutora académica y con tareas reflexivas intermedias y finales que detallaré posteriormente. Teniendo este marco inicial, la cronología que se siguió fue la siguiente:

Seminario inicial (días antes del comienzo de las prácticas). Además de introducirse como grupo y presentar el marco general de tareas que van a desarrollar durante el periodo de prácticas, la tutora académica les presenta en qué consiste la documentación pedagógica. Para ello, además de conversar sobre varios referentes teóricos, utiliza una presentación plagada de ejemplos en los que va complejizando progresivamente lo que supone documentar. Estos ejemplos provienen tanto de escuelas donde la documentación pedagógica es un enfoque de la práctica cotidiana como de trabajos anteriores de otras estudiantes que ya vivieron la experiencia. Una vez realizada esta introducción que, lejos de ser un discurso magistral, se plantea en forma dialogante, la tutora explica cómo se va a integrar estas herramientas en sus portafolios:

(3)Para conocer mayor detalle sobre el uso que de este portafolios virtual hace la docente universitaria recomiendo consultar Muñoz González & Soto Gómez (2020).

- Concretamente, las estudiantes tendrían que recoger evidencias (fotográficas) de historias que colgarían en un espacio común del grupo alojado en el mismo portafolios virtual ("el foro de contraste", como lo denominaré de ahora en adelante) sin un texto que las acompañe. El resto del grupo, tras una observación detallada de dichas evidencias, tiene que intentar interpretar qué es lo que está ocurriendo ahí a nivel educativo. En estas aportaciones también interviene la tutora académica, aunque suele hacerlo en los últimos lugares para favorecer que las estudiantes compartan sus hipótesis sin sentir una "presión académica". Finalmente, la discusión sobre cada evidencia (fotografía o secuencia de fotografías) se cierra con la aportación de la persona que la recogió.
- Al final de las prácticas, las estudiantes deben escoger al menos una de las evidencias que han recogido para construir un texto interpretativo complejo y conformar un panel-póster final que expondrían en el hall de la Facultad de Ciencias de la Educación en busca de provocar debates acerca de la cultura de las infancias y el aprendizaje. El número total de posters realizados por el grupo en el curso que constituye el caso de estudio fue de 17.



Imagen 9. Ejemplo de poster final realizado por María en el curso 2015/2016. Para esta tesis se han anonimizado sus rostros, pero para la exposición final en la facultad sí se mostraron por el acuerdo académico que el grupo tenía con las familias.



Imagen 10. Ejemplo de poster final realizado por Francisco en el curso 2015/2016. Para esta tesis se han anonimizado sus rostros, pero para la exposición final en la facultad sí se mostraron por el acuerdo académico que el grupo tenía con las familias.

Seminario intermedio (aproximadamente en la mitad del periodo de prácticas). En él se abordan cuestiones surgidas en las primeras semanas en las escuelas. Muchas de ellas, de hecho, las propone la tutora académica después de haber leído y retroalimentado los diarios reflexivos que las estudiantes van desarrollando. Además de eso, en lo que nos concierne al foco de investigación, se aprovecha para continuar de manera presencial el debate iniciado virtualmente en el foro de contraste. Para ello, la tutora académica proyecta aquellas evidencias que bien hayan recibido menor número de interpretaciones o bien resulten de interés pedagógico para provocar cuestionamientos por las temáticas que abordan. En este seminario también comienza a vislumbrarse qué posibles historias pueden conformar esos posters o narrativas finales.

Seminario final. En él se continúa ese contraste intersubjetivo de evidencias, nutrido ahora por la experiencia vivida y las profundizaciones teóricas que el grupo ha venido realizando. También se retoma la tarea de posters finales, discutiendo sobre qué momentos pueden resultar provocadores o relevantes para la comunidad educativa o cuáles pueden reflejar sus “mayores” descubrimientos como docentes a lo largo de esas semanas.

Además de las tareas centradas en la documentación pedagógica presentadas anteriormente, también he señalado que las estudiantes construyen un diario reflexivo que, más que suponer anecdotarios donde se registran las actividades realizadas cada día, busca profundizar en aquellas cuestiones que resultan relevantes para las docentes en formación a través de los registros descriptivo, emotivo, analítico y crítico. Este es leído periódicamente y retroalimentado por la tutora universitaria en comentarios extensos donde busca ejercer de contraste y *provocación* para que la mirada de las estudiantes se pose en elementos que hasta ese momento pasaban desapercibidos para ellas.

De esta estructura de seminarios y tareas, además de los posters finales, la tutora también propone un trabajo de cierre de portafolios donde, utilizando evidencias de todas las producciones que han venido elaborando, sean capaces de trazar el recorrido de sus aprendizajes a lo largo de esas semanas. Un ejercicio final que busca hacer énfasis en la metacognición como vía para poder autoevaluar el desarrollo de sus competencias docentes. Estos trabajos finales son, de nuevo, retroalimentados, en una entrevista personal que la tutora tiene con cada estudiante en la que, además, también acuerdan la nota numérica que tendrá la asignatura, teniendo en cuenta lo evaluado por el centro de prácticas.

¿Y cómo “alimentaba” la tutora académica la reflexión pedagógica además de sus retroalimentaciones y seminarios? En un espacio compartido dentro de la herramienta de portafolios virtual dispuso varias “páginas” (que funcionan como páginas web) con recursos seleccionados y clasificados:

- “Los diarios y la escritura”. Una página en la que aparecen las guías creadas por la tutora sobre la elaboración del portafolios y el diario de aprendizaje para favorecer el desarrollo autónomo de las y el docente en formación. A estas guías le acompañan lecturas y conferencias que se centran en el potencial de la escritura y profundizan en idoneidad para la formación docente.
- “La documentación en Infantil”. En esta página se puede encontrar una cuidada selección de referencias bibliográficas sobre el enfoque junto a ejemplos elaborados por maestras y maestros en activo y estudiantes de otros años. En ella también se puede encontrar una guía que explica detalladamente el marco organizativo de los tres periodos de prácticas con esta tutora, facilitando así una mirada global del desarrollo de tareas.
- “Lecturas, vídeos e imágenes que nos hacen pensar”. Esta página hace las veces de un *repositorio* seleccionado desde la imagen de infancias, docente y escuela que la tutora intenta dar a conocer. De esta manera, el alumnado puede encontrar recursos sobre temáticas muy variadas que pueden entrar en diálogo con los intereses particulares que les van surgiendo a lo largo de su periodo de prácticas.

2.3.2 Caso eje: Una universidad ecuatoriana

Como relataba al comienzo de este epígrafe, en un inicio me planteaba desarrollar un nuevo estudio de caso en el contexto descrito justo antes. Sin embargo, la directora de este trabajo invitó a mi *camino indagatorio* a tomar otro rumbo cuando me ofreció la posibilidad de trasladarme a una institución de formación inicial del profesorado ecuatoriana cuyas características me resultaron de relevancia dado el enfoque teórico que he presentado al inicio. La relación fructífera nace hace unos años, cuando para su creación se conformó una comisión gestora con profesionales de referencia en educación invitados de otros países. Entre sus miembros se encontraba Ángel Ignacio Pérez Gómez, autor clave para la construcción del marco epistemológico de esta tesis (como ya se ha podido observar), catedrático emérito de la Universidad de Málaga y director del grupo de investigación al que pertenezco. Como relataré más adelante, el intenso trabajo de esta comisión gestora con el profesorado de dicha universidad dio lugar a un modelo pedagógico de enorme interés para los debates que pivotan alrededor de la formación inicial de docentes.

Además de esa propuesta, mi directora me puso en contacto con una docente universitaria concreta cuyo trabajo con la documentación pedagógica (en colaboración con otra docente de una titulación diferente) cautivó mi curiosidad y mi interés. Para mí ha sido un enorme privilegio poder acompañar la labor docente de esta profesora puesto que, antes de poder conocerla, ya la consideraba un referente teórico de inspiración para mi trabajo de investigación. Además de tener una dilatada trayectoria como maestra de Educación Infantil que ha colaborado con profesionales como Alfredo Hoyuelos Planillo o María Antonia Riera Jaume, también es doctora por la Universidad de Barcelona, fue coordinadora pedagógica de la citada universidad ecuatoriana, y ha realizado una intensa labor de divulgación que ofrece oportunidades para reflexionar sobre el trabajo con las infancias desde el lugar de la semiopraxis. Ésta se define como “una teoría social situada que investiga la semiosis social a nivel de las prácticas, que constituye la dimensión oscura, silenciosa y fuertemente determinante de los procesos de reproducción y transformación social en contextos interculturales poscoloniales” (Grosso, 2017, p. 81). En definitiva, es precisamente el trabajo que esta docente desarrolla en la institución el que me lleva a seleccionar este contexto para desarrollar el estudio de caso *central* de mi tesis doctoral.

Pero... ¿qué tiene de particular esta universidad? Hace unos 8 años aproximados, tras una profunda reflexión pedagógica (y tras una enorme revolución política), nace esta institución, fruto de un diálogo entre profesoras y profesores invitados por su relevancia científica en la comunidad internacional, y profesionales del país. Desde ahí, construyen un modelo curricular que conecta con los debates actuales sobre la formación docente al basarse en los siguientes principios:

- La primacía de la experiencia. Esto implica el aprendizaje basado en proyectos, problemas o casos, algo que acaba desembocando en cómo la práctica toma presencia en el plan de estudios en contraste con la institución antes presentada.
- Las Lesson Studies como vehículo para teorizar la práctica y experimentar la teoría. Esta estrategia de investigación-acción cooperativa (Cerbin, 2011; Peña Trapero & Pérez Gómez, 2017; Soto Gómez et al., 2015, 2019) se pro-

pone como estructura para vivir la práctica educativa, lo que lleva a plantear dichos periodos en parejas pedagógicas (o triadas).

- El papel fundamental de la teoría. Respondiendo a las necesidades actuales, no se niega la necesaria presencia de la *Teoría* en la formación del profesorado, sino que señalan la urgencia de una reflexión que busque esencializar ese curriculum (el “kilómetros de extensión, milímetros de profundidad” de Pérez Gómez, 2017).

A estos ejes centrales, se les suma el interés en promover el uso de las “nuevas tecnologías” con un sentido pedagógico y provocador (la didáctica invertida), la primacía de la cooperación y la intersubjetividad (clave para el desarrollo de la interculturalidad), el fomento de la metacognición, y la relevancia de la función tutorial docente (con especial énfasis en la evaluación formativa).

Todo este constructo epistemológico se concreta, en el caso concreto de la titulación de Educación Inicial, en 9 ciclos (que corresponderían en extensión aproximada a los “cuatrimestres” españoles) en los que se imbrican módulos teóricos y prácticos. Si nos fijamos en el diagrama siguiente, lo cierto es que la carga total temporal de prácticas con respecto a las “teóricas” no varía en exceso con el propuesto en la Universidad de Málaga, pero sí cobra especial interés su distribución a lo largo de los diferentes ciclos.⁴

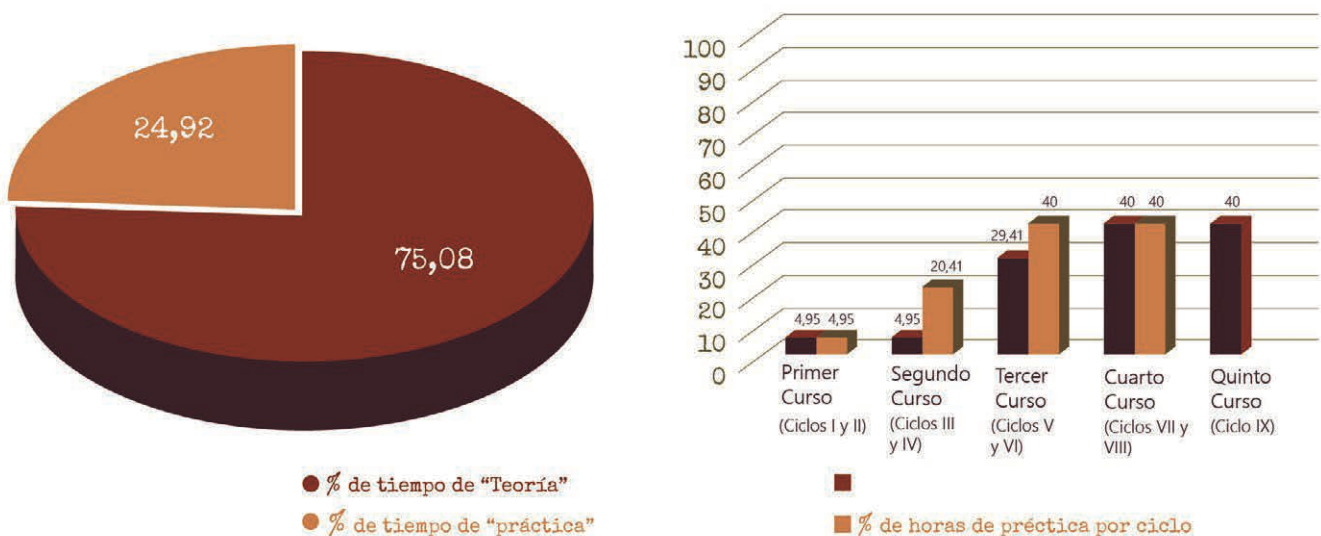


Tabla 2. Reparto de tiempo de prácticas en la Titulación en Educación Inicial en la universidad ecuatoriana. Elaboración propia

Cada uno de los periodos de práctica culmina con la realización de los PIENSA (Proyecto Integrador de Saberes), donde las parejas pedagógicas o triadas elaboran una investigación que vincula lo que en ese ciclo han tratado en el plano “teórico” con lo ocurrido en la cotidianidad escolar.

En el ciclo que comenzaba en marzo de 2019 (en el que desarrollé mi trabajo de campo), la profesora cuyo trabajo despertó mi interés investigador tutorizaba las prácticas del grupo de estudiantes que cursaba noveno ciclo. En otras palabras, estaban cursando su último ciclo antes de finalizar la titulación. Esto dotaba de un matiz diferente a los periodos de práctica

(4) En el gráfico de la derecha se habla de “cursos” para que se pueda poner en diálogo con el plan de estudios de la Universidad de Málaga. En la institución ecuatoriana, la enseñanza solo se estructura en “ciclos”.

anteriores ya que suponía que, al mismo tiempo que las estaban desarrollando, también estaban llevando a cabo sus Proyectos Finales de Titulación, unos proyectos de investigación que defenderían a final de curso frente a un tribunal para conseguir su titulación como maestras y maestros de Educación Inicial. Por esta razón, del grupo de 26 estudiantes cuyas prácticas tutorizaba la docente, para el muestreo teórico decidí focalizar en 6 de ellas porque, además de tutorizar sus prácticas, también ejercía la tutoría sobre sus proyectos de titulación. Esto me iba a permitir observar de manera más constante y estrecha el estilo docente de la profesora y sus interacciones con las estudiantes.

Así, aunque suene redundante, el motivo que me llevó a escoger a este grupo de profundización para conformar la muestra del estudio no es otro que el constante uso de la documentación pedagógica tanto para vivir la práctica educativa, como para nutrir sus proyectos de investigación (desarrollados a través de Lesson Studies).

Estas 6 estudiantes de profundización dentro del caso formaban 3 parejas pedagógicas, compartiendo dos de ellas escuela de prácticas. Estas dos parejas supusieron un nivel mayor aún de complejización del estudio al hacer un acompañamiento y seguimiento cotidiano de sus prácticas:

- Bárbara y Viviana. Junto con la pareja que aparece debajo, diseñaron y construyeron (con un intenso acompañamiento de la tutora académica) un *atelier* (tal y como se concibe en las escuelas de Reggio Emilia) o, en otras palabras, un taller de experimentación en el que niñas y niños desarrollen proyectos complejos en su encuentro lúdico con los materiales. Estos materiales son elegidos y situados de manera cuidadosa para provocar estéticamente. Por eso, denominan a sus propuestas como propuestas *provocativas* (Vilanova Buendía, 2014) que, salvando las distancias, podrían asemejarse a las instalaciones de juego efímeras de Ruiz de Velasco Gálvez & Abad Molina (2011). En cuanto a su foco de investigación, esta pareja decidió posar su interés en la constitución de una *experiencia* en la vivencia educativa, con todos los matices que ello conlleva.



Imagen 11. Aula vacía donde se diseñaría el atelier. En la imagen, las dos parejas y la tutora académica debaten in situ sobre cómo re-diseñar ese espacio. Elaboración propia

- Johnny y Ninive. Desarrollaron sus prácticas en la escuela anterior y, por tanto, son co-creadoras/es del espacio atelier, que nació de un aula vacía. En su caso, su foco de investigación se concentraba alrededor de la escucha a la infancia, teniendo la documentación pedagógica como eje y queriendo transitar por la acción del *vestigiar* (Vilanova Buendía, 2014).



Imagen 12. El espacio atelier después del intenso proceso de diseño y construcción. Elaboración propia

- Jenny-Nancy. Esta pareja desarrolló sus prácticas en un centro educativo del cual les llamó la atención cómo las niñas y los niños interaccionaban en sus espacios exteriores. Esto las llevó a desarrollar una investigación que, partiendo de analizar el *juego natural* de las niñas y los niños, reflexionara sobre cómo se pueden re-adequar los espacios exteriores.



Imagen 13. Ejemplo de propuesta provocativa que la pareja diseñó en el espacio exterior de la escuela. Elaboración propia.

En este caso, el acceso a la muestra se realizó en dos fases. En primer lugar, contacté con la tutora académica, quien demostró una enorme apertura y me ofreció todas las facilidades posibles para hacer el seguimiento de su propuesta educativa. Gracias a ella, pude llegar a compartir también los principios éticos de la investigación con las y el estudiante, quienes solicitaron (al comprobar la naturaleza de la información que estaba recogiendo) aparecer con sus nombres en el informe. Así, finalmente me permitieron desarrollar un intenso seguimiento donde, además de acceder a todas sus producciones, podría acompañarlas a las prácticas, las sesiones en la universidad y los seminarios de trabajo y desarrollar diversas entrevistas.

Además, tal y como ocurrió en el caso preliminar, las y los participantes también tuvieron la oportunidad de revisar este informe final de la investigación, un momento donde, dada la distancia en el tiempo con respecto a cuando se desarrolló la propuesta pedagógica, supuso un momento de reencuentro con sus experiencias. Además, algunas incluso mostraron su sorpresa al poder leer la profundidad de sus propias intervenciones: *“Me recordó muchas cosas que vivimos en prácticas, pensé que en las entrevistas no había dicho cosas muy interesantes”* [CE: Viviana; 06/11/2021].

2.3.2.1 La propuesta metodológica del caso eje

En este caso, las y el docente en formación habían conocido la documentación pedagógica en el ciclo anterior, llegando a integrarla en sus PIENSAs finales de práctica. Esta es la razón por la que no existe una estructura metodológica ordenada para dar a conocer el enfoque. Aun así, para entender los diferentes espacios de intercambio diseñados, es relevante conocer de qué elementos se compone la experiencia de prácticas de las estudiantes (el grupo de profundización) en este ciclo:

Mañanas en escuelas. Durante 9 semanas, las estudiantes acuden a sus escuelas de prácticas donde, además de ejercer de asistentes de las docentes tutoras de las aulas de Educación Infantil, también desarrollan propuestas que diseñan incorporando los principios educativos sobre los que están trabajando en la universidad. En estas sesiones reciben la visita de la tutora académica en diversas ocasiones, quien les aconseja, les pregunta, recoge evidencias de su rol docente o incluso entra en acción directa con las niñas y los niños.

Tardes de cátedra integradora en la universidad. Entre otras asignaturas que tienen por la tarde, dos días en semana la tutora universitaria, junto con una pareja pedagógica, imparten docencia al grupo de 26 estudiantes en una asignatura que se considera una “extensión” ante aquello que ocurre en la práctica. En esas sesiones, entre otros temas, se abordan cuestiones relacionadas con metodologías de investigación y también se proponen debates a raíz del diálogo con textos como, por ejemplo, algunos capítulos de “Complejidad y relaciones en Educación Infantil” de Riera & Hoyuelos (2015). En relación con el foco de la tesis, una de las tareas clave a lo largo de esta asignatura fue la reflexión alrededor de la idea de *acontecimiento* en la escuela, para la cual la tutora les pidió construir una narrativa haciendo uso de la documentación pedagógica recogida en las prácticas.

Seminarios de profundización. En el caso del grupo de profundización, esta estructura se veía complementado con multitud de seminarios *formales* (en la universidad) e *informales* (en la casa de la tutora universitaria). Cabe mencionar que esta distinción es puramente discursiva, puesto que el contenido y las formas en las que estos encuentros se desarrollaban no variaban independientemente del lugar de desarrollo. En estos encuentros se abordaban eventos ocurridos en el desarrollo de las diferentes propuestas que estaban desarrollando, se proponían y compartían lecturas, se organizaban debates epistemológicos y se nutrían los proyectos de cada pareja con las aportaciones del resto.



Imagen 14. Ejemplo de un seminario [07/05/2019] en el que una estudiante comparte con el resto evidencias del desarrollo de una de sus 'propuestas provocativas'. Elaboración propia.

De estos me gustaría señalar dos cuestiones "singulares" que creo que pueden dar sentido a los resultados que emergen del caso. En primer lugar, la profesora tenía en su hogar una biblioteca con una cuidada selección de bibliografía conectada a los principios educativos que incorporaba, algo que facilitaba la frecuente conversación acerca de los textos y permitía a las docentes y el docente en formación estar compartiendo títulos constantemente. Además de eso, tanto las sesiones de *cátedra integradora* como los *seminarios* se convertían en espacios (físicos) de acogida donde proponía la "experiencia del *convivio*" (Martín-Alonso et al., 2020). Así, la tutora llevaba consigo a la universidad una hervidora eléctrica, junto a café y té (ofreciendo a las alumnas la posibilidad de nutrir esa estantería con otras opciones). En su casa, los seminarios se producían alrededor de lo que conocemos como "mesa camilla", junto con comida y bebida en muchísimos casos.

Además de estos espacios, la tutora universitaria ofreció al grupo de profundización la posibilidad de viajar a Colombia a un evento de carácter divulgatorio para compartir las conclusiones incipientes de sus proyectos de investigación. Es por ello por lo que vivieron una semana de convivencia donde los intercambios y conversaciones espontáneas fueron intensas.

Con respecto a las tareas a desarrollar por el grupo de 26 estudiantes, a las mencionadas anteriormente se unía un diario reflexivo que compartían con la pareja pedagógica de profesores universitarios de manera online, y una actividad *interciclo* donde intentaban plasmar cómo habían construido el diseño de investigación para los proyectos de titulación que estaban desarrollando.

En el caso del grupo de profundización, la tutora universitaria, como hemos comentado, era responsable del acompañamiento de sus proyectos de titulación que, desarrollados bajo la metodología de Lesson Study, concluyeron en informes finales extensos y detallados para su defensa en un tribunal escogido por la universidad.

2.4 Fases del camino

Hay un sentido muy práctico en el cual trazar incluso una ruta imaginaria supone trazar el espíritu o el pensamiento de lo que ha ocurrido antes por allí. En su sentido menos formal, ese re-trazar permite que regresen a nosotros algunos recuerdos de acontecimientos al encontrarnos en los lugares donde ocurrieron los mismos. En su sentido más formal, ese re-trazar es un instrumento de memorización (Solnit, 2015, p. 122).

Como explica Gillham (2013), cuando desarrollamos estudios de casos (y cuando iniciamos cualquier proyecto, añadiría yo), no lo hacemos como “tábulas rasas”, sino que caminamos con un enorme bagaje que, en ocasiones, nos impide adoptar un estado de apertura ante lo que ocurre. Es por eso por lo que, teniendo en cuenta además que el marco teórico que he compartido alumbra también cuál es mi posición ante la realidad educativa y, en concreto, hacia la investigación (Wood & Smith, 2017), el diseño de investigación ha ido viviendo varias fases de construcción, destrucción y re-construcción. Estos vaivenes reflejan la *acogida de la emergencia* (Charmaz, 2006) en la investigación, un rasgo identitario de la investigación cualitativa que ha nutrido el constante diálogo con la directora de este trabajo para la toma de decisiones.

Así, antes de entrar en mayor detalle, creo que dar nombre y señalar los lugares por los que ha ido transitando la investigación colabora, también y en gran medida, a dotar de *validez* al proyecto en sí, al hacer explícitos los cuestionamientos y razones para ir tomando cada itinerario metodológico.

Si bien al inicio de este proyecto mi directora y yo diseñamos una serie de fases para desarrollar la investigación, la estructura que voy a describir a continuación ha sufrido modificaciones con respecto a ese diseño inicial. Esta formalización la he podido hacer al final del proceso al revisar los pasos dados y tareas desarrolladas. Por esta razón, no aparecen fechas que delimitan cada fase, ya que su inicio y fin no son exactos.

2.4.1 Fase preliminar

De la experiencia como maestro en formación inicial que narré al inicio de la tesis se inicia (en un momento en el que ni yo mismo era consciente) este proyecto de investigación.

Tras un tiempo en *estado de latencia investigadora* (que no práctica), el proyecto vuelve a dar "otro primer paso" con el desarrollo de la investigación de fin del Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Un proyecto *express* que incluye el estudio de campo que, más tarde, constituiría lo que ahora he definido como *caso preliminar*. De ese proyecto también nació un primer acercamiento teórico que, aunque algo primitivo y caótico, abría la puerta a la revisión literaria que vendría después.

FASE	ACTIVIDAD	Resultados que emergen de esas fases
FASE 0	Experiencia como maestro	Fernández García, I. M., Maldonado Ruiz, G. (2016). <i>Cuando la vida en la escuela se hace visible</i> . VI Congreso de Educación Infantil y Formación de Educadores. Maldonado-Ruiz, G. (2018). <i>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.</i>
	Primer plan de investigación	
	Primer acercamiento teórico	
	Negociación	
	Trabajo de campo caso preliminar	
	Análisis de la información	
	Informe preliminar	

Tabla 3 . Actividades desarrolladas en la fase 0 de la investigación. Elaboración propia

2.4.2 Fase I

Es en este momento cuando puedo afirmar que comienza *formalmente* el desarrollo de esta tesis doctoral, rescatando todo lo experimentado en la fase preliminar y dibujando un nuevo horizonte de profundización. Para ello, inicio un nuevo acercamiento teórico con una mirada mucho más abierta y holística, dejando que se vayan abriendo sub-temas que en un inicio no tenía pre-vistos para así poder ir construyendo, poco a poco, una *teoría provisional*:

La función de esta teoría consiste en modelar el resto de tu diseño, ayudarte a evaluar y refinar tus objetivos, desarrollar preguntas de investigación realistas y relevantes, seleccionar métodos apropiados e identificar posibles amenazas a la validez de tus conclusiones (Maxwell, 2019, p. 54).

Es entonces cuando comprendo que, al igual que ocurre cuando una gota cae sobre un recipiente lleno de agua, generando un eco de reverberaciones tras de sí, la construcción de este marco teórico iba llevándome a otros lugares conceptuales que debía acoger y conectar para comprender el fenómeno complejo. La estrecha relación de mi directora con el ámbito de las artes (la arquitectura o la pintura) juega también un papel fundamental en la adopción de este prisma de análisis integrador.

Es entonces cuando comprendo que, al igual que ocurre cuando una gota cae sobre un recipiente lleno de agua, generando un eco de reverberaciones tras de sí, la construcción de este marco teórico iba llevándome a otros lugares conceptuales que debía acoger y conectar para comprender el fenómeno complejo. La estrecha relación de mi directora con el ámbito de las artes (la arquitectura o la pintura) juega también un papel fundamental en la adopción de este prisma de análisis integrador.

Además de eso, en esta fase también acojo una mirada analítica a lo que me ocurrió a mí como maestro, llegando a hacerlo explícito en una contribución científica con mis compañeras.

Y, desde esa mirada que se estaba enriqueciendo de matices, comienzo a *re-visit*ar el anterior estudio de campo, dándome cuenta que ese análisis incipiente que en su día desarrollé perdía su sentido ahora y requería de una vuelta al *caorden*.

FASE	ACTIVIDAD	Resultados que emergen de esas fases
FASE I	Elaboración nuevo plan de investigación Nuevo acercamiento teórico Selección muestra del caso eje Diseño de herramientas Re-análisis caso preliminar	Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>Una definición por reescribir: Reconstruyendo el rol docente a través de la documentación pedagógica</i> . XIV Congreso de formación del profesorado. Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>Pedagogical documentation as an invitation to pre-service teachers to the daily research of the image of childhood</i> . ECCE 2019 Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I., Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. <i>RIFOP</i> , vol. 95, nº 34.3, pp. 195-212.

Tabla 4 . Actividades desarrolladas en la fase I de la investigación. Elaboración propia

2.4.3 Fase II

En esta fase culmino ese re-análisis del *caso preliminar* y comienzo la difusión de los resultados emergidos de éste. Además, es aquí cuando comienzo a concebirlo como *preliminar* al presentarse la oportunidad de desarrollar un estudio de casos en un contexto internacional.

Para ello, diseñamos las herramientas que quería incorporar, dejando abierta la posibilidad, eso sí, de modificarlos si así la realidad me lo solicitaba. Con ese diseño, negocié con la muestra su participación y finalmente desarrollé el estudio de campo al mismo tiempo iba realizando un análisis incipiente de la información para *mantener el pulso* del caso.

De manera paralela, fui intensificando progresivamente la labor de difusión de los resultados que iban emergiendo tanto de la complejización teórica como de los casos.

FASE	ACTIVIDAD	Resultados que emergen de esas fases
FASE II	Nuevo acercamiento teórico	Fase II Nuevo acercamiento teórico Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>Building The Research Disposition Of Teachers Through Pedagogical Documentation</i> . ERC
	Estancia en la Universidad Nacional de Ecuador (Ecuador)	Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>Childhood Rediscovered: Pre-service Teachers Rebuild Their Notion Of Childhood Through Pedagogical Documentation</i> . ERC.
	Negociación caso eje	Maldonado Ruiz, G., Fernández García, I. M., Soto Gómez, E. (2019). <i>Tras la abstracción desencarnada: Presencias de Infancia. La documentación pedagógica como experiencia formativa de re-significación de la cultura pedagógica</i> . XI CIFE.
	Trabajo de campo caso eje	Fernández García, I. M., Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>Tras los muros de cronos: Tempos de la infancia. La documentación pedagógica como experiencia de re-significación de la cultura pedagógica en su dimensión temporal</i> . XI CIFE.
	Análisis caso eje	Maldonado Ruiz, G., Fernández García, I. M., Soto Gómez, E. (2019). <i>Dejarse mojar como experiencia formativa: La vivencia de la infancia bajo la lluvia narrada a través de la documentación pedagógica</i> . CIPI
	Avance resultados caso preliminar	Fernández García, I. M., Maldonado Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2019). <i>La documentación pedagógica como foro de pensamiento desde la cultura de la infancia. Del lenguaje único al derecho a la polifonía de lenguajes cotidianos: documentar la gramática de las manos de la infancia</i> . CIPI.
		Maldonado-Ruiz, G. (2019). Des-evidenciar lo normal: El movimiento interpretativo en la documentación pedagógica. <i>Tejiendo la Pirka. Cuadernos de trabajo del centro internacional de investigación</i> , vol. 14, pp. 21-33. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. <i>Early Years. An international research journal</i> .

Tabla 5. Actividades desarrolladas en la fase II de la investigación. Elaboración propia

2.4.4 Fase III

La coincidencia con un confinamiento obligado por la pandemia originada por la COVID-19 (evento que, evidentemente, también forma parte del camino de esta tesis), permitió la vivencia de esta fase como un reposo y re-encuentro con la información. Esto me ofreció un corto periodo de *latencia* que ayudó a la búsqueda de matices singulares tanto a nivel teórico como empírico.

FASE	ACTIVIDAD	Resultados que emergen de esas fases
FASE III	Nuevo acercamiento teórico	Maldonado-Ruiz, G., Rodríguez Robles, C., Soto Gómez, E. (2020). <i>Pedagogical documentation: Living the experience of observation as a daily professional action within the framework of Lesson Studies</i> . WALS. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). <i>Aprender En Relación. La Documentación Pedagógica Como Práctica Intersubjetiva En El Desarrollo Del Pensamiento Práctico En La Formación Inicial De Docentes</i> . CIMIE Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , vol. 26, nº 2, pp. xx-xx.
	Análisis caso eje	
	Avance resultados caso eje	

Tabla 6 . Actividades desarrolladas en la fase III de la investigación. Elaboración propia

2.4.5 Fase IV y vida ulterior

Explican Wood & Smith (2017) que el elemento que constituye el *final* de una investigación es la elaboración del informe que, en su versión final, deje cuestiones o preguntas que puedan ser retomadas en futuros proyectos de investigación. Partiendo de esta idea, no quiero considerar este informe como un fin sino, rescatando la concepción de *historia* de Arendt (1971) tomada por Berger (2015), este informe es la narración de mi *historia de investigación*:

Según Arendt, las historias, una vez que se cuentan y se hacen públicas, poseen la potencialidad de expandir una red de relaciones humanas al revelar la pluralidad de perspectivas sobre un asunto público común. Por lo tanto, las narrativas iluminan la contingencia y la complejidad de nuestra condición humana y, como tales, restablecen las posibilidades de renovación o cambio (p. 132).

Así, con esa intencionalidad, en esta *penúltima* fase he consolidado un marco teórico que considero sólido para poder explicar la causalidad de relaciones entre ideas y procesos que se podrían dar en este fenómeno.

Además de eso, obviamente esta fase ha estado protagonizada por la construcción de este informe que recoge las diferentes contribuciones realizadas para darles un nexo común y coherencia. Un informe que vivirá su formalización última cuando lo verbalice en la defensa oral de esta tesis doctoral.

FASE	ACTIVIDAD	Resultados que emergen de esas fases
FASE IV	Finalización construcción marco teórico Elaboración de informes finales Difusión de las conclusiones de la investigación	Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). <i>From observing the Other to observing oneself: Pedagogical documentation as a transit through practical thinking in Initial Early Childhood Teachers' Training</i> . ERC. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). <i>Researching WITH Children's Actions: Stimulating practical thinking through pedagogical documentation in Initial Teacher Training</i> . ERC. Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). La Lesson Study y la Documentación Pedagógica: Aprender a observar-nos para mejorar la práctica. En E. Soto Gómez y Á. I. Pérez Gómez (Coords.), <i>Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender</i> (pp. 189-206). Morata.

Tabla 7. Actividades desarrolladas en la fase IV de la investigación. Elaboración propia

2.5 Acercamientos

Como ya he mencionado en reiteradas ocasiones, toda la estructura metodológica de esta tesis doctoral responde a un camino de profundización progresiva, algo que, como se podrá ver a continuación, se podrá ver en el uso de diferentes herramientas de investigación (además de en la naturaleza de conclusiones emergidas, evidentemente). Aun así, es cierto que algunos instrumentos utilizados son coincidentes:

Entrevistas semiestructuradas: Según explica Woods (1993) las entrevistas tienen una doble potencialidad: por un lado, sirven para recoger información sobre las percepciones que las y los informantes tienen sobre una determinada situación y, por el otro, de alguna manera "estimulan" el flujo de datos al invitar a reflexionar sobre aspectos que normalmente no se suelen

verbalizar. En consecuencia con esto, Kvale (2011) las define como el “lugar donde se construye conocimiento” (p. 30). Dentro de la tipología que establecen Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (2013), las entrevistas que propuse fueron de naturaleza *informal conversacional* porque, aunque sí es cierto que existía un diseño o guía para cada uno de los encuentros, éste no pretendía recoger información sobre “las mismas temáticas” en todas las participantes, sino que buscaba profundizar en la experiencia particular de cada una de ellas, tal y como propone Stake (1998) como cualidad propia de las entrevistas cualitativas.

Más allá de eso, las entrevistas desarrolladas en ambos estudios de caso podrían ser, por su naturaleza, descritas (y, en algunos casos, clasificadas) como:

- *Narrativas* (Kvale, 2011) porque, en ellas, las y los entrevistados van relatando la trama que constituye su vivencia de la experiencia pedagógica.
- *Etnográficas* (Angrosino, 2012; Flick, 2012) porque, pudiendo ser similares a ojos externos a las “conversaciones amistosas”, se diferencia en la petición explícita de la entrevista exponiendo de manera clara los principios y procedimientos de la investigación y en el uso de preguntas estructurales y de preguntas de contraste.
- *Receptivas* (Brinkmann, 2013) porque permiten a las entrevistadas y entrevistados elaborar sus propias teorías contingentes al fenómeno pedagógico, sin ser por ello “confrontados”.
- *En profundidad o fenomenológicas* (Trainor & Graue, 2013) porque acogen una estructura conversacional y, en periodos de tiempo extensos, se construye una relación con las entrevistadas y entrevistados que favorece que emerjan respuestas de una enorme profundidad y complejidad.

En estos encuentros se utilizaron, además, producciones de las y los estudiantes para promover 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” (Flick, 2012, p. 118).

Además de todo esto, dada la enorme implicación (intelectual y emocional) que suponía para mí el desarrollo de estas entrevistas (Sanmartín, 2003), para facilitar la recogida de información emergente, utilicé el modelo de *hojas de documentación* propuesto por Flick (1996), que recogía mis ideas justo después de haber vivido la conversación.

Información sobre la entrevista y el entrevistado		Información sobre la entrevista y el entrevistado	
Fecha de la entrevista:	24 de abril de 2017	Fecha de la entrevista:	23 de abril de 2019
Lugar de la entrevista:	Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Mesas de piedra en la parte trasera	Lugar de la entrevista:	UNAE. Azogues, Ecuador
Duración de la entrevista:	1:00:15	Duración de la entrevista:	1:03:11
Identificador para el entrevistado:	Francisco	Identificador para el entrevistado:	Vivi (estudiante)
Género del entrevistado:	Masculino	Código entrevista:	Vivi /Ent /23/04
Edad del entrevistado:	23	Peculiaridades de la entrevista:	
Peculiaridades de la entrevista: Aun sabiendo el objeto de la investigación, saltaba mucho a una visión de las prácticas desde una perspectiva macro, algo inevitable. Hay una parte en la que se abre y habla de él, ahí le noto los ojos brillosos, así que tras expresar lo que quería decir, abandona esa burbuja de nuevo. Hace una referencia que me parece interesante al vínculo entre la metodología del aula y el poder de la documentación, alegando que ésta tiene que dejar espacio para SER porque, sólo de esa manera, se podrá conocer a los niños y niñas. Habla de mostrarse y conocerse a través de la documentación (CLAVE). Hace mención al vínculo de su historia de vida con la imagen de infancia que proyecta. Al acabar la entrevista, es consciente del grado de introspección hecho y, fuera de la grabación me dice "me he abierto así porque te conozco, porque si no, no me hubiera mostrado de esta manera"		Imagen clara de aquello que le despierta la infancia: la sorpresa, la diversidad, la cultura propia... Énfasis en el necesario estado emocional de su ser maestro: reflejar felicidad, entusiasmo, acogida... La documentación pedagógica como espacio para poder profundizar en la reacción emocional de los niños y niñas a las propuestas pedagógicas. Además posicionamiento muy claro en el uso de la DP para mejorar su práctica ("sirve para evaluarme a mí mismo") Cuando habla de lo que recoge a través de la DP, es un constante "emociones", "entusiasmo", "diversión" (Mantener la atención en la posible ampliación de este registro). Mención a la labor tutorial de Manena como, en primer lugar, vínculo en quien confiar y, por otro, provocador de preguntas ("nos contesta a una pregunta con otra pregunta") Habla de uso de la DP como una devolución a los niños y niñas de lo que ellas rescatan de su experiencia, aunque el motivo para ello no se defina claramente. Señala la importancia de la escucha para la creación de un vínculo, lo cual le parece crucial en su profesión.	

Imagen 15. Ejemplos de hojas de documentación del caso preliminar (en tonos anaranjados) y del caso eje (en tonos grisáceos). Elaboración propia.

Análisis documental: "La recogida de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación o la entrevista. Hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas" (Stake, 1998, p. 66). Así, con esa misma disposición a la sorpresa y lo inesperado, he tenido en cuenta para este análisis los cinco bloques de información que Ruiz Olabuénaga (2012, p. 195) explica que componen cada texto:

- Información que se refiere al contenido mismo.
- Información que se refiere a la autora o autor del texto (en este caso, a las y los docentes en formación).

- Información que se refiere a la destinataria o destinatario del texto (en este caso, la tutora universitaria y la comunidad educativa en general).
- Información que se refiere a los códigos utilizados (¿qué Teorías entran en juego en la elaboración de esas producciones?).
- La que se refiere a los canales del texto. Esto último, teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación, cobra especial relevancia al convertirse sus documentaciones pedagógicas en objeto de análisis.

El análisis de estos textos no sólo sirvió para triangular la información y, por tanto, dar complejidad a los resultados (P. Atkinson, 1992), sino que informó el diseño del resto de herramientas utilizadas.

Diario de investigación: Como era de esperar, un estudio de esta complejidad y extensión en el tiempo, sumado a mi inexperiencia como investigador, requería de un seguimiento continuo del proceso que estaba llevando a cabo. En este sentido, el diario de investigación se ha convertido en el lugar donde, como señala Woods (1993), he podido ir abriendo desde la honestidad y vulnerabilidad todos los interrogantes y dilemas que a lo largo del proyecto se me han ido abriendo, facilitando así el diálogo y análisis compartido con mi directora. Dentro de éste se encuentran las *hojas de documentación* antes mencionadas, los innumerables mapas conceptuales que han guiado la elaboración teórica de la tesis y las notas de campo tras los acercamientos a cada caso. Todo esto ha ido acompañado de múltiples *borrones, post-its, y notas en los márgenes* que son el testigo del camino indagatorio vivido.

	CASO PRELIMINAR	CASO EJE
MUESTRA	5 estudiantes + Tutora académica	6 estudiantes (dentro de un grupo de 26) + Tutora académica
ENTREVISTAS SEUDOESTRUCTURADAS	6 entrevistas - 6 horas aprox	14 entrevistas - 18 horas aprox
OBSERVACIONES SISTEMÁTICAS		29 sesiones - 100 horas aprox.
DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA		sí
ANÁLISIS DOCUMENTAL	<ul style="list-style-type: none"> - Foro de contraste. - Pósters de documentaciones realizados por los alumnos. - Diarios de práctica. - Relatos finales de aprendizaje. - Guías elaboradas por la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diseños de investigación. - Diarios de práctica. - Ejercicios propuestos por la tutora. - Borradores retroalimentados. - Proyectos finales de titulación. - Normativa universidad
	400 PÁG. APROXIMADAMENTE	800 PÁG. APROXIMADAMENTE
DIARIO DE INVESTIGACIÓN	sí	sí

Tabla 8. Resumen de instrumentos utilizados en cada caso. Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla resumen anterior, además de las herramientas antes mencionadas, la profundización en el caso eje ha permitido el uso de dos instrumentos más:

Observación sistemática participante: La observación es “exploración, indagación por descubrir algo previamente oculto y desconocido” (Dewey, 1997, p. 193). Así, dada la naturaleza de mi foco de investigación, he querido ser coherente y vivir la experiencia de observar porque, como Bonilla Castro & Rodríguez Sehk (2013) afirman, mientras que las entrevistas pueden centrarse en la experiencia subjetiva de las y los estudiantes sin indagar en cuál era el contexto inmediato, la observación precisamente pone su interés en ello.

Dentro de los tipos de participación que Gold (1958, en Flick, 2012) distingue, podría situar mi rol en el “observador-como-participante” ya que, sin ser el protagonista de la experiencia pedagógica, me sumergí en ella conectando emotiva y físicamente con las niñas y los niños y con las maestras y los maestros en formación. Desde este lugar, pude ir “focalizando las observaciones” siguiendo la progresión de Spradley (1980): de una observación *descriptiva*, pasando por una *localizada* en cuestiones más esenciales de la investigación (*enfocada*, según Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 2013), culminando en una observación *selectiva* que busca ir respondiendo a los matices que han ido emergiendo en el análisis incipiente.



Imagen 16. Observación sistemática “co-construida”. Elaboración de Johnny, uno de los estudiantes participantes en el estudio.

Estas observaciones fueron, además, acompañadas con registro fotográfico por su capacidad para ofrecer múltiples interpretaciones de una misma realidad (como si esta existiera *como tal*) gracias a su “naturaleza polisémica, ambigua y multimodal” (Mannay, 2017, p. 77):

Todo proceso de investigación depende no sólo de qué se observa sino de cómo se observa y cómo se observan las cosas depende directamente de qué se sabe sobre ellas. [...] Sólo cuando lo que se mira aparece de una forma nueva es cuando resulta posible vislumbrar un nuevo problema. Este es el campo artístico de creación de conocimiento. Pero no basta con realizar fotografías con ciertas cualidades estéticas. En particular, la fotografía se convierte en método de investigación cuando se hace de forma sistemática, como parte sustancial del proceso de indagación (Mesías-Lema & Sánchez Paz, 2018, p. 126).

Lo que quiero decir con esto es que la observación (o *escucha*, desde el paradigma de la estética) que he intentado incorporar en mi investigación es aquella que intenta “salir de la vitrina” (Vilanova Buendía, 2014) para dejarse impregnar por el fenómeno pedagógico que pretendía conocer. Una permeabilidad que es, entre otros motivos, el que llevó a constituir el caso *ej* como tal.

Documentación pedagógica: Estableciendo una cierta distancia con el uso de fotografías en las observaciones, también he podido construir documentaciones pedagógicas originadas a raíz de acciones de las y el docente en formación que me apelaban tanto como maestro y como investigador. Como relataré más adelante, el uso de este enfoque no estaba previsto en un inicio, sino que fue el encuentro con la realidad el que, de alguna manera, lo sugirió. No busco con ellas triangular la información, sino “provocar el pensamiento, así como invitar a las preguntas y el diálogo” (Damjanovic et al., 2017, p. 33). Por ello, las documentaciones construidas no se sitúan en el lugar del informe destinado a los resultados, en cambio, acompañan progresivamente cada una de las puertas que abren a nuevos pasos de esta narración.

La documentación [...] no pretende ser una representación objetiva de “lo que sucedió” o evidencia histórica de los resultados académicos deseados, sino que es un rastro de momentos de aprendizaje-vida. Estamos hechos de los elementos de estas historias que están impregnados de espíritu y “relacionalidad”. [...] Las historias son un tipo de contexto conmovedor, no simplemente una recitación de hechos u ocurrencias (Kahttar & Callaghan, 2019, p. 182).

¿Y cómo *aterrizan* todos estos principios epistemológicos en este proyecto de investigación?

2.5.1 Descripción teórica

Como creo que este espacio también debe ser un lugar para *evidenciarme* como investigador, resulta interesante (y esclarecedor) conocer cómo se ha ido construyendo progresivamente la taxonomía teórica que, después de muchos archivos enviados a la papelera de reciclaje, hoy he presentado. Para su elaboración, obviamente, desarrollé un análisis documental de 260 referencias teóricas que ha ido experimentando diferentes fases de concreción:

- Septiembre de 2018. Partía (gracias a la anterior investigación de fin de máster) concibiendo la “documentación pedagógica” y el “pensamiento práctico” como dos ideas distanciadas que tenía que conectar gracias a conceptos propios que emergían de cada uno de los ámbitos. La relación entre ambas temáticas era innegable, pero, ¿realmente eran dos realidades distanciadas?
- Diciembre de 2019. Tras un año de lecturas, la definición de lo que supone documentar pedagógicamente se complejiza al mismo tiempo que voy encontrando una conexión más directa con las ideas claves de la formación docente.
- Abril de 2020. Unos meses después, mi comprensión sobre esta realidad teórica sufre una transformación fundamental. Voy encontrando un sentido que trasciende desde el panorama actual de la formación inicial de docentes hasta el sentido que tiene documentar pedagógicamente en ese contexto pedagógico. Al mismo tiempo, algunas nociones propias del pensamiento teórico sobre la formación de educadoras y educadores comienzan a formar parte de acciones propias dentro de la documentación pedagógica. Unas conexiones donde son de enorme ayuda las aportaciones de mi directora, quien, gracias al bagaje investigador, dota de una complejidad y rigurosidad a la estructuración de este marco epistemológico que se hace notable en su resultado final.
- Julio de 2021. Esta elaboración final (porque en algún momento había que ponerle un fin) supone una trama de conexiones que ubica, en primer lugar, por qué tiene relevancia educativa proponer la documentación pedagógica en la formación inicial. Además, más allá de definir el enfoque a través de las acciones particulares que implica su ciclo indagador, también se van conectando conceptos (procesos) señalados en la tradición de la literatura pedagógica que cobran relevancia en cada uno de los momentos del proceso documental.

2.5.3 Caso eje

Con respecto al caso eje, como he mencionado anteriormente, tuve la oportunidad de desarrollar sesiones de observación en diferentes momentos de la experiencia pedagógica:

Escuelas de práctica (12 sesiones). Estas sesiones han tenido un fuerte protagonismo en mis análisis puesto que eran el espacio donde iba a emerger el conocimiento práctico de las maestras y el maestro en formación, al tener que tomar decisiones rápidas e intuitivas para responder a las historias de infancias. En este caso, la naturaleza de la propuesta de las parejas que diseñaron el espacio *atelier* (Bárbara-Viviana y Ninive-Johnny) me invitó a colocar el foco de profundización del estudio de campo sobre ellas. Mientras que la propuesta de la pareja Jenny-Nancy (donde utilizaban fundamentalmente la documentación pedagógica) se desarrollaba con sesiones esporádicas espaciadas en el tiempo, las estudiantes restantes desarrollaban sesiones de *atelier* de manera continua durante los días de práctica. Esto me iba a permitir vivir sus procesos de cuestionamiento con mucha mayor cercanía, pudiendo ser testigos de aquellas escenas que quizá les servían como pretexto para la reflexión posterior.

Sesiones de cátedra integradora (6 sesiones). Con el grupo de 26 estudiantes, observé aquellas sesiones desarrolladas en la universidad coordinadas por la tutora académica. De la misma manera, estuve presente en las coordinadas por la pareja pedagógica de la profesora, aunque no constituyeron registro *formal* de observación ya que las temáticas abordadas en éstas distaban del objeto de estudio. Sin embargo, decidí estar presente por si surgía alguna cuestión emergente que sirviera para describir dónde se situaba el conocimiento práctico del grupo de profundización.

Seminarios con la tutora académica (6 sesiones). Como se describía en la concreción metodológica, no diferencio aquí el lugar de desarrollo de estos encuentros (*formales o informales*) puesto que el contenido y la naturaleza de las intervenciones no varía significativamente entre ambos. A este respecto cabe mencionar que, gracias a mi inmersión en la experiencia del grupo de profundización, asistí a numerosos momentos de provocación pedagógica por parte de la tutora que, sin suponer una sesión de observación como tal, sí formaron parte del diseño de entrevistas.

Seminarios de difusión (5 sesiones). Estas sesiones corresponden a la participación del grupo de profundización en un evento de carácter divulgatorio en el que expusieron las conclusiones emergentes que hasta ese momento habían elaborado de sus proyectos de investigación. Unos momentos cumbre donde yo podía ser testigo del grado de elaboración de sus teorías (Korthagen & Wubbels, 2008) explícitas y conocer cuáles eran sus interrogantes de cara a la continuación de sus indagaciones.

TIPO DE OBSERVACIÓN	FECHA
Escuelas de práctica	16/04/2019 09/05/2019 21/05/2019 18/06/2019
	02/05/2019 14/05/2019 28/05/2019 19/06/2019
	07/05/2019 16/05/2019 17/06/2019 21/06/2019
Seminarios	04/05/2019 21/05/2019
	07/05/2019 27/05/2019
	11/05/2019 20/06/2019
Sesiones de cátedra integradora	17/04/2019 15/05/2019
	24/04/2019 29/05/2019
	08/05/2019 12/06/2019
Seminarios de difusión	01/06/2019 05/06/2019
	01/06/2019 06/06/2019
	04/06/2019

Tabla 10. Sesiones de observación llevadas a cabo para el estudio de caso eje

En relación con las entrevistas, a diferencia del *caso preliminar*, vivir la experiencia al mismo tiempo que ésta estaba teniendo lugar me permitió desarrollar entrevistas en diferentes momentos del desarrollo de la propuesta. De esta manera, podría recoger información de cuestiones emergentes que estaban viviendo a lo largo de las prácticas.

Además de eso, decidí "aprovechar" información recogida de las observaciones para construir los *universos de intereses* de dichas conversaciones. En concreto, también utilicé fotografías, tal y como propone Banks (2010), porque esta técnica "no solo proporciona una forma de obtener información adicional, sino que esta técnica de entrevista también ofrece una dimensión visual a los pensamientos, sentimientos, experiencias y comprensiones no observables" (Richard & Lahman, 2015, p.4). Suchar (1989) denominaba a esto *foto-elicitación*, señalando tres utilidades principales:

- Para revelar cuáles son los marcos culturales de las y los participantes (las creencias).
- Para conocer aspectos de lo que él denomina "psicología social" de las y los participantes o, en otras palabras, aquellas dimensiones "visibles" del conocimiento práctico.
- Para profundizar en cómo las y los participantes analizan sus propios pensamientos y acciones (metacognición). Respecto a este último punto, cuando además "enfrentamos" a las y los docentes en formación a sus acciones registradas fotográficamente, promovemos lo que Riediger (2010) denomina muestreo de la experiencia.

Tipo de entrevista	Participante entrevistado	Fecha	Duración de entrevista
INDIVIDUAL	Manena (Tutora)	03/04/2019	2:17:45
		22/04/2019	1:14:03
		23/05/2019	1:27:50
		21/07/2019	1:27:22
	Viviana	23/04/2019	1:03:11
		11/06/2019	1:21:45
	Ninive	30/04/2019	51:15
		03/06/2019	1:05:56
	Johnny	30/04/2019	59:25
		11/06/2019	1:18:24
	Bárbara	02/05/2019	1:17:24
		13/06/2019	1:38:15
	Nancy y Jenny	12/06/2019	55:24
GRUPAL	Grupo completo	26/06/2019	1:40:06

Tabla 11. Entrevistas desarrolladas para el estudio de caso eje

2.6 Análisis y triangulación

Partiendo de la mirada de Gaskell (2000) del análisis de datos como un proceso de “intuición creativa”, asumo que la categorización realizada requiere ser explicada para que, sin buscar su generalización, se entienda su contingencia a los contextos en los que he desarrollado la investigación y, por qué no, mi propia subjetividad investigadora. Para garantizar que esto último no se convierta en un sesgo que pudiera restarle *validez* a la tarea indagatoria, se ha venido viendo cómo he triangulado la información (Denzin & Lincoln, 2012a) a través del diálogo entre informantes, momentos, formatos y estrategias. Aun así, como expone Maxwell (2019), triangular no tiene por qué significar siempre *rigor* y *validez*:

Para empezar, es posible que los métodos triangulados contengan los mismos sesgos y fuentes de invalidez y que, por tanto, sólo brinden una falsa sensación de seguridad. [...] Como ya se ha discutido, se debe pensar qué fuentes de error o sesgo en particular es probable que existan y que se busquen formas específicas de afrontarlas en lugar de esperar que la selección de métodos lo haga por nosotras y nosotros (p. 187).

Es cierto que, siendo honesto, como investigador he tenido mis conflictos con el término “rigor” porque, como explica Van Manen (2003), “la investigación científica rigurosa se considera a menudo metodológicamente dura, estricta e inflexible ante distinciones ‘subjetivas’ y cualitativas” (p. 36). De hecho, como maestro de Educación Infantil, también he vivido cómo se ha considerado la documentación pedagógica como una vía de investigación “poco rigurosa” (Oliveira-Formosinho & de Sousa, 2019). Sin embargo, la tarea que he desarrollado en esta

tesis es (como en otros casos) la *re-apropiación política* de ese concepto, recuperando los fundamentos de la investigación cualitativa, para asumir que evidenciar mi propia subjetividad investigadora es en sí misma una muestra del rigor.

En este sentido, he dejado que la inmersión en el campo de estudio de cada uno de los casos sea el que me haya ido sugiriendo la construcción de categorías de análisis (Gibbs, 2012) que, como mi visión acerca del fenómeno pedagógico que pretendo conocer, han ido transformándose en el curso de estos años. "Los conceptos surgen del campo, son controlados y re-controlados a la luz de datos ulteriores, se los compara con otro material, se los refuerza o tal vez se los formula nuevamente de otra manera" (Wood & Smith, 2017, p. 161). Ha sido precisamente la apertura a la emergencia de la investigación (Charmaz, 2006), la que ha permitido esta transformación constante de la manera de organizar los datos.

Finalmente, gracias a la saturación (Hancock & Algozzine, 2006) de la información en las categorías conformadas, he podido presentar la siguiente organización para cada caso de estudio, elaborada a través del software de análisis cualitativo de datos Nvivo:

Categorías caso preliminar		
Potencialidad documentación	Posicionamiento político	Utopías escolares
		Objetividad
		Intersubjetividad
		Uso de la teoría para interpretar
Hallazgos investigativos	Metáfora	
	Encuentro con una/o misma/o	
	Comunicación	
Disposición práctica	Conciencia de reflexión	Metacognición
Disposición física		
Convivencia con la incertidumbre		
Conflictos - Riesgos - Incomodidades		
Tutorización		
Importancia de la práctica		

Tabla 12. Categorías emergidas del análisis del caso preliminar [aparecen sombreadas las categorías emergentes no previstas en un primer momento]. Elaboración propia

Con respecto al caso eje, como se podrá observar en la siguiente página, la profundización en la recogida de información también ha ampliado considerablemente la complejidad en el proceso de categorización.

Categorías caso eje				
Potencialidad documentación	Escucha	Foco	Incertidumbre	
			Subjetividad	
			Expectativas	
			Biografía	
		Asombro		
		Conmoción		
	Arte como conexión	Relación con las infancias		
	Fotografiar	Veracidad		
		Rol docente		
		Naturaleza de la evidencia		
		Hacerse con la herramienta	Cuerpo	Permanencia (espera)
			Interactuar vs. Documentar	Pregunta
	Interpretación	Teoría vs. Práctica	Metodología	Juego
				Concepto de "experiencia de aprendizaje"
			Idea de infancia	
			Idea de escuela	Posición crítica
		Idea de curriculum		
		Lesson Study	Utilidad de las evidencias	
			Intersubjetividad	
		Vuelta a lo propio	Vulnerabilidad	
	Narratividad	"Teoría particular"		
		Metáfora		
		Construcción de conceptos		
Investigar	Vestigiar			
	Sistematización			
Papel Tutoría	Vínculo			
	Retroalimentación			
	Retos			
	Posicionamiento férreo			
	Lugar desde la escuela			
	Cuestionamiento-Incomodidad			

Tabla 13. Categorías emergidas del análisis del caso eje [aparecen sombreadas las categorías emergentes no previstas en un primer momento]. Elaboración propia

Además, tras realizar el análisis de cada caso por separado que, como veremos, ha acabado derivando en publicaciones específicas para cada uno de ellos, he decidido poner en diálogo la información emergida del diálogo entre estas realidades. Así, como explicaré posteriormente, este re-análisis no busca establecer semejanzas y diferencias entre dichos casos, sino que tiene la pretensión de recoger aquellas dimensiones que aparecen con más fuerza o que el análisis individual de cada caso, de alguna manera, "ha dejado fuera". En este sentido, la taxonomía de categorías que han emergido en este proceso quedaría configurada de la siguiente manera:

Categorías diálogo entre ambos casos		
Partir del "no saber"	La duda	
	Oasis frente a la "formación Teórica"	
La mirada hacia "lo colectivo"	Interpretación intersubjetiva	
La tutoría	Retos	
	Cuestionamiento	
	Vínculo	
Construcción del discurso	La metáfora	
	Reivindicación de "otra escuela"	
Encuentro con las infancias	Actitud de apertura	
	La relación	Dejarse llevar
	Biografía	
	Refracción	
	Defensa de las infancias	

Tabla 14. Categorías emergentes del análisis de ambos casos. Elaboración propia

Pese a lo expuesto, que es la parte tangible del análisis de la información, también me gustaría aludir a ese otro ámbito más desestructurado de la tarea al que alude Maxwell (2019):

Desafortunadamente, la mayoría de los textos y artículos cualitativos publicados sólo abordan de forma explícita la codificación, a la que tratan como la actividad fundamental del análisis, generando así la impresión de que la codificación es el análisis cualitativo. En realidad, muchos investigadores emplean también otras estrategias de manera informal; sólo que no es común que las describan como parte de sus análisis (p. 153).

Así, como ocurre con las historias de niñas y niños que quedan sin documentar pedagógicamente, ha existido también un proceso analítico efímero que queda encarnado en mi experiencia vivida como investigador en formación. Una experiencia que habría requerido de una mirada externa, atenta, que hubiera recogido aquellas historias que no han acabado desembocando en un papel

Eso también ha sido investigación.

Sintonizar con la acción

¿Cómo respondemos ante las historias que investigamos? Pese a que, en un primer momento, documentar pedagógicamente pueda remitirnos a un lugar de *inacción* o *pasividad* por parte de las maestras y maestros, hemos podido ver que hay mucha acción tras esa aparente *detención*. No podemos olvidar que las historias que acontecen a nuestro alrededor son, como acuan Blaise et al. (2017), "historias vivas" y, por tanto, tenemos que **vivir con** ellas, con todo lo que eso implica.

La cuestión que me apela como maestro, investigador y formador de docentes es: ¿Desde qué lugar dialogamos con la incertidumbre? Podemos hacerlo desde una posición privilegiada, la que nos otorga la racionalidad adulta

(o académica, en mi caso actual), colmando de lógica y aparente sentido aquello que a priori nos desconcertaba. Pero también podemos situarnos en un *no-lugar*. Un punto en el infinito que está por definir puesto que surgirá de la relación más profunda con la trama con la confianza de que el Otro nos llevará a *buen puerto*.

Ninive me lleva a pensar en esto una mañana que se colocó en la zona para jugar en la oscuridad que habían dispuesto en el *atelier*. Tras una conversación con Manena, su tutora, había decidido focalizar su mirada en el tipo de construcciones con piezas que hacían las niñas y niños. Pero, entonces, llegó Jorge con un frasco:

Jorge: Mira Nini,
un tesoro.

Ninive: ¿Un tesoro?
¿Y qué contiene?



Jorge: Lo voy a probar..
¡No está rico!



Jorge: Toma, pruébalo tú.



El gesto dubitativo en el rostro de Ninive ante la propuesta de Jorge me emociona con mucha intensidad. No veo a una maestra intentando *hacer una pantomima* para divertir a un niño. Veo a una maestra que **realmente** dudaba si probar el contenido del tesoro (que a ojos adultos estaría vacío). Más allá de lo retórico y del profundo respeto que destila su respuesta, la acción además guarda una enorme potencialidad pedagógica al invitar a Jorge a continuar el relato *desde el lugar desde donde él lo estaba creando*, desde su universo de significados.

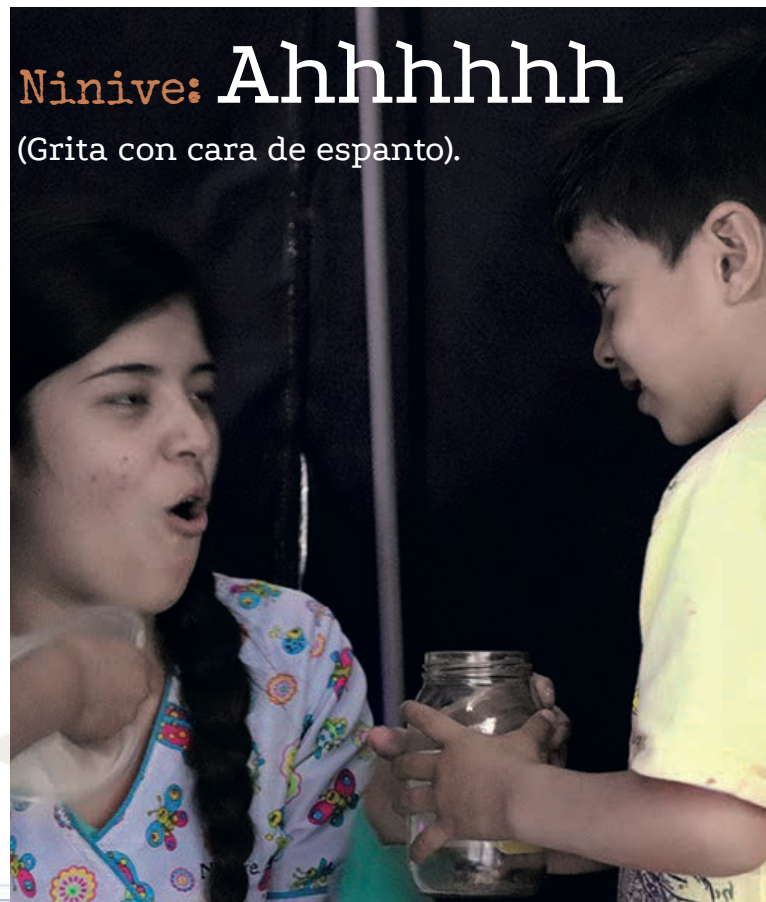
Alguien podría preguntarse qué tiene esta historia que ver con la documentación pedagógica porque no hay una intención visible de registrar. Sin embargo, la reacción de Ninive es la "punta del iceberg" de una actitud de escucha que yo, como maestro, envidio.

Ese último grito es la catarsis de lo que para mí supone conectar con las historias de las infancias. No se trata de *volver a ser niña o niño*, como algunos discursos retóricos suelen invitar, sino de **reconocer** la acción infantil como constitutiva de *riesgo cognitivo* para nosotras y nosotros.

De la misma manera, el método de investigación se vuelve para nosotras y nosotros, en el ámbito académico, en el *contenido* de esta, impidiendo que respondamos a la imprevisibilidad de los eventos pedagógicos desde el lugar que éstos nos demandan. No me refiero aquí a la eterna dicotomía entre objetividad y subjetividad, sino a la disposición a asumir ese riesgo cognitivo que emerge al construir una relación indagatoria con la pedagogía.

Ninive: Ahhhhhh

(Grita con cara de espanto).





Resultados

3.1 Los casos de estudio: Publicaciones

Como he mostrado en el epígrafe anterior, del análisis de la información ha emergido una compleja taxonomía de categorías propias de cada uno de los casos. En coherencia con ello, una *primera* parte de la presentación de resultados se presenta a través de dos de las publicaciones que también componen este compendio. Cada una aborda los matices singulares un contexto de estudio.

Caso preliminar.

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. *Early Years. International research journal*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1942796>

En este artículo, además de ofrecer un resumen del marco teórico y metodológico de la primera fase del *camino indagatorio*, se explora la experiencia del grupo de 5 estudiantes de la Universidad de Málaga que conocían por primera vez la documentación pedagógica. En sus resultados aparecen, en primer lugar, las tensiones iniciales que el grupo experimentó con la citada propuesta. De ahí se van exponiendo aquellos momentos (o matices particulares) que caracterizan la vivencia de las estudiantes, entre las que nos encontramos la vivencia corporal de agacharse, el encuentro emocional con las historias de infancias y el planteamiento de debates político-estéticos gracias a la documentación pedagógica. Finalmente, aunque se van desprendiendo a lo largo del análisis cuestiones relacionadas con las 5 dimensiones que constituyen el conocimiento práctico, se presentan evidencias de cómo el proceso de transformación vivido se vuelve *consciente* (pensamiento práctico) y se usa como punto de partida para re-pensar su rol docente.

Caso eje.

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, nº 2, pp. xx-xx. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17040>

En este artículo, cuyo marco teórico se asemeja más al finalmente presentado en esta tesis, se intenta comprender qué caracteriza a la experiencia del grupo que vive sus últimas prácticas en la universidad ecuatoriana. Para ello, a modo



de mapa general, explica cómo las estudiantes han ido construyendo y complejizando su definición sobre lo que supone documentar pedagógicamente. Acercándonos progresivamente a la complejidad del caso de estudio, se presenta qué matices caracterizan a los procesos de *experimentación de la teoría y teorización de la práctica* (claves para el desarrollo del pensamiento práctico) vividos en esta experiencia. Con respecto al primero, aparece en parte del grupo una vivencia de la documentación pedagógica como un obstáculo para relacionarse con las niñas y los niños, algo que va encontrando su lugar de calma de manera progresiva mientras conquistan la espera necesaria para poder comprender la trama completa de las historias de aprendizaje. Según apuntan los resultados, esa espera tiene su origen en el impacto emocional de estas historias que, en muchos casos, guarda relación con la biografía de las estudiantes. Con respecto a la teorización de la práctica, se explican aquellas características que presenta el encuentro con la *Teoría* del grupo, que acaba desembocando en una reflexión acerca de la mejora de sus propuestas educativas y que, finalmente, aparece reflejado de manera tangible (o, mejor dicho, "leíble") en su escritura. Por último, también se detallan algunas peculiaridades que la propuesta metodológica diseñada por la tutora ofrece que parecen guardar relación con el desarrollo del pensamiento práctico de las docentes en formación.

3.1.1 Segunda publicación

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2021). "Placing oneself on the other side": how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. *Early Years. International research journal*.

<https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1942796>

“Placing oneself on the other side”: how teachers' dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain

Gonzalo Maldonado-Ruiz  and Encarnación Soto Gómez 

Didactics and School Management, Universidad De Málaga, Málaga, Spain

ABSTRACT

The following paper presents the results of a case study on the educational potentiality of pedagogical documentation as a way to construct the research disposition of preschool teachers in initial education. After an introductory reflection on the relevance of provoking the reconstruction of practical knowledge, pedagogical documentation is approached as it is proposed in Reggio Emilia preschools (Italy). This contribution presents as its fundamental findings the potentiality of pedagogical documentation as a way to enter into a dialogue with the complexity of teacher education processes. It is argued that this tool can be essential to weave research into a preschool teacher's day-to-day action. Although participating students are initially uncomfortable using the tool, finally they end up mobilising each of the five constituent dimensions of teachers' practical knowledge (attitudes, values, emotions, skills and knowledge).

ARTICLE HISTORY

Received 20 July 2020

Accepted 10 June 2021

KEYWORDS

Pedagogical documentation; practical knowledge; preschool education; initial teacher education; research disposition

Introduction

Malaguzzi (1982; in Hoyuelos 2013) often said that it is much easier for a snail to leave traces of its own path than for teachers to leave traces of their work. In this simple way, the author raises one of the fundamental concerns about teacher education: the teacher's vision as a researcher in his or her own context (Stenhouse 1975). This image contrasts with initial education understood as mere 'theory transmission'. This has been a widespread practice in initial education that gathered force at the end of the 19th and beginning of the 20th centuries, when recent pedagogical and psychological theory – already formalised at this point – was proposed as a core aspect for improving educational practice (Korthagen 2008). Pedagogical discourse became 'general rules' about what 'should be done' with children, detached from practice, that were unable to provide concrete answers to specific situations occurring in schools (Argyris 1982). This disconnection between (in this case, initial) education and professional action becomes a political option that subordinates the complexity of teaching work to the hegemony of 'academic knowledge'. It might therefore seem that the place where theory emerges, and it is

3.1.2 Tercera publicación

Maldonado-Ruiz, G., Soto Gómez, E. (2022). Documentación pedagógica y formación inicial: Mover, remover y conmover el conocimiento práctico docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 26, nº 2, pp. xx-xx.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.17040>



VOL., Nº (Mes, año)
ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395
Fecha de recepción
Fecha de aceptación

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN INICIAL: MOVER, REMOVER Y CONMOVER EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO DOCENTE

Pedagogical documentation and Initial Training: Moving, stirring and touching teachers' practical knowledge



Gonzalo Maldonado-Ruiz y Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga

E-mail de los autores: gonzamaldo@uma.es ;
esoto@uma.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0065-8091>;
<https://orcid.org/0000-0001-5758-1684>

Resumen:

La investigación que presentamos busca conocer las potencialidades educativas de la documentación pedagógica como herramienta para desarrollar el pensamiento práctico docente en la formación inicial de maestros y maestras de Educación Infantil. En primer lugar, y en el marco de las necesidades actuales de la formación inicial, nos detenemos en la definición de la imagen compleja del conocimiento práctico docente. Un sistema multidimensional y fundamentalmente inconsciente, con posibilidades de transformación a través de dos procesos clave: la teorización de la práctica y experimentación de la teoría. Movimientos que podemos desarrollar, entre otras estrategias didácticas, a través de la documentación pedagógica (herramienta originaria de las escuelas de Reggio Emilia, Italia). Para comprender los matices que implica su incorporación en la formación inicial de docentes, realizamos un estudio de caso con un grupo de 26 maestras y maestros en formación inicial en una institución de educación superior ecuatoriana. Entre los resultados obtenidos, podemos encontrar la importancia del diseño de una estructura metodológica y tutorial coherente que acompañe el proceso de documentar. Un diseño que, para provocar la transformación del conocimiento práctico, facilite un encuentro corporal, temporal, espacial y biográfico con una manera diferente de ser docente y de entrar en relación con la Teoría.

Palabras clave: *documentación pedagógica; pensamiento práctico; formación inicial; educación infantil; tutoría académica.*

3.2 Una mirada hacia lo común

El orden de la presentación de estos casos es, como ya he mencionado en otras ocasiones, el de su consecución en el *camino indagatorio*.

Siempre que uno finaliza una larga ruta o, al menos, se detiene a descansar, parece que tenemos una tendencia a mirar hacia atrás como quien quiere *rememorar* en un vistazo la experiencia vivida y sensaciones en cada una de las pisadas. Por esto (y por la propia naturaleza retrospectiva de la documentación pedagógica), no podía dejar pasar la oportunidad de volver a *mirar* lo emergido desde los casos de estudio para ponerlos en diálogo.

No busco aquí establecer un *contraste* entre ambas experiencias puesto que, además de estar dentro de una progresión investigadora, sus características contextuales no son, como hemos visto, similares. Sin embargo, rescatando la imagen de investigación de Rinaldi (2006) como “los caminos individuales y comunes que conducen en la dirección de nuevos universos de posibilidad” (p. 101), sí podemos conversar con aquello que se alumbraba del encuentro entre las dos realidades de este “camino común”.

Así, este espacio busca profundizar en aquellas categorías de análisis que, aunque probablemente hayan tenido alguna mención en las publicaciones anteriores, merecen una reflexión con mayor pausa al ser compartidas entre ambos casos.

3.2.1 Partir del “no saber”

Si hay algo que caracteriza la experiencia de ambos grupos de estudiantes cuando se disponen a documentar pedagógicamente la realidad educativa es una sensación inicial de *vértigo* (ahora lo detallaré con mayor precisión) ante la complejidad de la tarea profesional.

Ninive: Yo también me sentí feliz, muy nerviosa. Al principio me latía muy fuerte el corazón. [...]

Johnny: Yo sentí miedo, presión y alegría.

[Caso eje (CE): Obs.; 02/05/2019; 12:23-13:51].

Una sensación que, en primer lugar, les sitúa en un plano de duda o incertidumbre, pero que, posteriormente, subrayan como necesaria en su formación docente frente a una formación *academicista* que también habían experimentado.

3.2.1.1 La duda

A la luz de lo que afirma la mayoría de estudiantes, lanzarse a documentar pedagógicamente la cotidianidad infantil provoca una conmoción difícil de acompañar: “*Primero tuve mucho miedo a saltar. [...] Entonces, creo que... existe ese miedo a lo nuevo, a lo desconocido*” [CE: Ent.; Johnny; 30/04/2019; 00:51-01:30]. Bebchuk (2011) explica que este estado de “no saber” el que sitúa a las maestras y los maestros a abrirse preguntando y a reflexionar dudando de todo lo que creían absoluto. ¿Y por qué se considera la documentación pedagógica como algo “desconocido” para algunas y algunos estudiantes? Son bastantes las evidencias donde

podemos comprobar (así se ha visto en el análisis anterior en las publicaciones) cómo el rol docente que documentar exige incorporar deja desprovistas a las estudiantes (especialmente a aquellas cuya socialización académica ha actuado con mayor fuerza) de sus funciones profesionales: *“Ese año con la tutora estuvimos hablando mucho de 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?’* [Caso preliminar (CP): Ent.; Nora; 04/05/2017; 16:30-17:00]. En este sentido, Löfgren (2016) señala en un estudio similar que esta concepción primigenia del rol del docente que documenta necesita ser reflexionada y trabajada para que no tenga como resultado maestras y maestros que se “esconden” tras una cámara para no tener interacción alguna con las niñas y niños.

Así, este estado inicial de pérdida parece no ser casual, sino que guarda una intencionalidad pedagógica porque *provoca* (en términos estéticos) la aparente calma que nos aporta la rapidez y consistencia de nuestro conocimiento práctico. “Necesitamos dar cauce no sólo a lo que consideramos nítido y enfocado, sino también a lo que deseamos, que puede ser incierto, ambiguo, y el sentir estético hace esto posible” (Cabanellas & Eslava, 2001, p. 19). En otras palabras, descoloca a las estudiantes para llevarlas a un lugar (físico y metafórico) que no tiene destino definido:

Te saca de tu espacio de comodidad. O sea, te saca primero de una manera sensible, bueno, a veces a empujones [risas], porque ese tipo de cosas asustan. Pero, por otro lado, te hacen pensar en que hacer algo distinto no solamente es didáctico, hacer algo distinto no solamente es curricular, hacer algo distinto no solamente es que vas a generar oportunidades a los demás; sino que hacer algo distinto tiene que implicarte a ti e implicar a los demás para llegar a un lugar que no sabes cuál es [CE: Ent; Tutora; 02/04/2019; 1:53:48-1:54:45].

Probablemente, esta *asintonía* primigenia esté entre los factores que desembocaron esas tensiones que se detallaban en el caso *preliminar* y que, de alguna manera, también se hacían presentes en el caso *eje*. Sin embargo, pese a que de primeras esto parece generar una incomodidad en las y los estudiantes, algunos de ellos la acaban trasladando a sus posicionamientos básicos (discursivos) sobre lo que supone documentar las historias de las niñas y los niños:

La duda es la que educa. La intriga es el impulso. Sin ellas... ¿existiría el aprendizaje con sentido? Aquel en el que se rompe la unidireccionalidad (docente-alumnado) para dar luz a la interrelación de opiniones, sin jerarquías, sin clasificaciones... tan sólo personas que buscan sentido a aquello que les ha interesado [CP: Diario; María; 16/02/2016].

Cuando se documenta se adentra en un mundo en el que la incertidumbre y la duda siempre están acompañadas de las acciones, mismas que determinarán que no existe una sola verdad [CE: Titulación; Ninive y Johnny; p. 30].

Llama la atención cómo algo que en principio suponía una tensión acaba por reivindicarse como característica “a recuperar” de la práctica docente. Aunque posteriormente trataré de narrar qué ocurre en esta “pérdida” para que se rescate con tal fuerza en sus discursos, podría ser que la vivencia junto a las acciones infantiles (que están fuera de los márgenes de nuestra lógica) tenga algo que ver con ello:

De la misma manera, me gustaría señalar el pensamiento desde el lugar de la pérdida, pero no para contar la historia de los que perdieron, sino para que cuestionemos cómo se ha naturalizado la acción de ganar, de tal manera que siempre hay que ganar. [...] De esta manera, el perder sin pretensión alguna será un pensamiento diferente, desencajado, débil pero muy potente [CE: Obs. ponencia; Tutora; 06/06/2019; 08:08-09:46].

3.2.1.2 Oasis frente a la “formación Teórica”

Pero antes de entrar de lleno en el proceso documental, cabe mencionar que puede ser que ese estado de pérdida en su encuentro inicial con la cultura de las infancias también tenga un origen en la naturaleza de la formación previa que las y los estudiantes habían recibido. Sobre ésta, ambos grupos parecen señalar a una imagen de formación inicial donde la *Teoría* (Korthagen & Wubbels, 2008) se presenta como un paso previo que posteriormente iluminará la práctica. En otras palabras, acuden a la cotidianidad educativa para “refutar” esas teorías construidas en el plano discursivo:

A lo mejor lees un artículo súper interesante o una documentación, por ejemplo, sobre algo de resolución de conflictos, o vas a una conferencia y te comenta el ponente algo de cómo él resuelve los conflictos. Entonces, a partir de ese momento, yo creo que tú llegas al aula y empiezas a ver cómo son los conflictos que aparecen en el aula, cómo los niños lo resuelven, qué mejoras se le puede proponer [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 36:31-37:01].

Esta visión de la formación inicial que entra en relación con la historia que se compartía en el marco teórico de esta tesis hace asumir a las y los estudiantes (expresándose con mayor fuerza en una mayoría) que su “labor” como docentes es intentar reducir esa aparente brecha existente entre el conocimiento teórico y lo que viven en las escuelas: “*De la teoría a la práctica hay un ‘trecho’ que tenemos que sortear porque la realidad es un concepto cambiante y subjetivo, mientras que la teoría pretende constituir una ‘ley’ global olvidando, en este caso, que cada individuo/o es diferente*” [CP: Reflexión final; Nora]. Parece que, nuevamente, su experiencia como docentes en formación inicial está *marcada* por una *Teoría* que toma forma de reglas universales difíciles de contextualizar y, por tanto, “se sitúan en una posición de exterioridad en relación con la práctica docente” (Tardif, 2004, p. 32). Esto lleva a casi todas las estudiantes a asumir esa característica del discurso más academizado como una “verdad incuestionable” reiterando esa crítica constante a la mayoría de formación que han recibido. Por eso, conciben la práctica como un “oasis” donde encontrarse con la educación “de verdad”:

Que no es algo que alguien me ha dicho, pues claro, entonces puede venirme fulanito o menganito a desmontármelo que, como ya lo he vivido, en mi mente y yo ya he creado mis propios esquemas mentales al respecto, y le he dado muchas vueltas, y esto para arriba y para abajo... Pues, aunque venga alguien, va a tener que ser muy bueno lo que me diga, ¿me entiendes? [CP: Ent.; Laura; 11/05/2017; 35:41-36:24].

Pero tú, cuando vas con los niños, ellos ven más allá de lo que tú ves, la realidad infantil es súper diferente a la realidad que nosotros vemos en teoría. Tú tienes la teoría, pero vas a prácticas, estás con los niños, y es algo diferente [CE: Ent.; Viviana; 23/04/2019; 01:39-02:08].

Esta es la razón que nos hace dudar si es la documentación pedagógica la que conduce al grupo a esa sensación de vacío o “desengaño” o es la práctica en sí misma, por su naturaleza ambigua, rápida y compleja, la que provoca esa “colisión de realidades”. Sí es cierto que, como vengo diciendo a lo largo de estas páginas, la documentación es un enfoque que eleva y subraya la incertidumbre y serendipia que se vive en el contacto con las niñas y los niños, de ahí a que esa incomodidad se manifieste con mayor contundencia en estas experiencias que en otros ejemplos de prácticas que se experimenten desde “otro lugar”.

Aun así, es necesario mencionar que, aunque ambos grupos hacen referencia constante a esta cuestión, al final de la experiencia, son algunas las que “matizan” ese posicionamiento para asumir la relación con la *Teoría* no como elemento al que confrontar, sino como una oportunidad para revisar, complementar y reorganizar. En otras palabras, parece que, para ellas, documentar invita a una *acomodación piagetiana* o “transformar el conocimiento y las creencias de uno y adaptarlos a lo nuevo” (Beijaard & Meiker, 2017, p. 182-183):

Viviana: Tenemos un concepto de algo, por así decirlo, pero ya cuando estamos haciendo o llevando la práctica, surgen nuevas cosas y creo que eso es aprender algo. Desaprender algo que ya sabíamos para aprender algo nuevo, algo que estamos vivenciando que ha quedado en nosotros [CE: Ent. grupal; Viviana; 26/06/2019; 1:06:18-1:07:15].

3.2.2 La mirada hacia “lo colectivo”

Ya he mencionado anteriormente la importancia de vivir un contraste externo que suponga un cuestionamiento a las creencias más arraigadas en nuestro conocimiento práctico primitivo y que, por tanto, promueva el desarrollo del pensamiento práctico. En el caso de la documentación pedagógica, el propio encuentro con las historias infantiles desde el lugar de la *seducción estética* ya es una experiencia que, a priori, puede servir como foro de revisión de nuestras creencias.

Sin embargo, necesitamos de más lugares de contraste que *pongan en duda* las interpretaciones subjetivas que hacemos de estas historias para que la experiencia formativa no se convierta precisamente en un “refuerzo” de esas creencias que, en su mayoría, tienen origen en la socialización académica vivida como alumnas y alumnos dentro del sistema escolar. Así, aunque en las publicaciones anteriores se mencionaba brevemente la dimensión intersubjetiva de la documentación pedagógica y su resonancia en la formación inicial, el “diálogo” entre ambos vuelve a señalar la importancia de esta cuestión en la experiencia de las y los estudiantes.

En este sentido, ya hemos visto cómo el hecho de documentar la realidad en parejas pedagógicas en el caso eje hacía que las estudiantes concibieran la **observación como una tarea “complementaria”** y que, por tanto, como apuntan Harris Helm et al. (1998), abandona la ima-

gen del docente aislado para abrazar una práctica eminentemente comunicadora, que teje redes:

Son cosas que yo no veo. Quizás yo estoy grabando otras cosas y ella está tomando fotos a cosas [...] que pueden suceder al mismo tiempo, pero yo no las capto. Como que me enfoco en algo y ella está vuelta en otra cosa. Creo que el después ver y compartir las ideas, nos ayuda mucho, porque son cosas que no vimos. Vamos conociendo sobre lo que sucede en el aula, y con los niños en sí, y lo que pasó en el atelier [CE: Ent.; Viviana; 11/06/2019; 34:47-35:54].

Pero esa complementariedad no se vive, sobre todo en algunos casos que lo señalan en repetidas ocasiones, únicamente cuando dos estudiantes se encuentran mirando la misma realidad educativa de manera simultánea. Las historias que rescatan otras y otros sirven para generar reflexiones propias sobre la realidad educativa. En otras palabras, las documentaciones de mis compañeras y compañeros pueden generar un *eco estético* en mi conocimiento práctico docente, invitando a cuestionar no sólo ya esa realidad educativa, sino a interrogarme por la *mía*. Aparece aquí entonces la potencialidad de este enfoque de investigación educativa para la *transferencia* (cualidad identitaria del paradigma cualitativo). Esto resulta especialmente interesante para la formación inicial de docentes, puesto que amplía la mirada más allá del contexto de prácticas en el que las y los estudiantes están inmersos, ofreciendo así un mayor número de oportunidades para que estas narrativas conecten con sus intereses y, por tanto, encuentren el "querer":

Estrechamente relacionado con las intenciones, las emociones y los valores, es necesario resaltar la necesidad de que los individuos deseen aprender, encuentren el sentido y el gusto por la aventura del conocimiento, por descubrir nuevos horizontes y por proyectarse en la acción. Toda competencia implica un querer hacer (Pérez Gómez, 2008, p. 79).

Por ejemplo, en el caso *preliminar*, la historia rescatada por Teresa en la que se narra cómo las niñas y niños de su centro buscaban en el tiempo de recreo cómo los "bichos" se colaban por las rendijas del cemento (volveremos a ella más adelante en este análisis), generó un enorme impacto en otra de las estudiantes:



Esa foto me hizo pensar en el sentido de 'pf, mira todo el suelo, con losa en vez de césped y en vez que estén los bichos tan libremente, que ya fueran como algo natural... ¿no?' Que no se sorprendieran tanto de verlo o eso, ¿no? Sino que fuera algo más 'natural'. Que entonces la fotografía no sólo te evoca lo que la persona que haya hecho la foto te quiera mostrar, sino en realidad también a cada uno le puede evocar cosas distintas, la misma fotografía [CP: Ent; Laura; 11/05/2017; 10:48-11:30].

Imagen 18. [CP: Póster; Teresa]

Pero, más allá de la capacidad de “ver otras cosas”, la experiencia complementaria también sirve como lugar donde construir un vínculo profesional con las compañeras y compañeros. Esto, que se evidencia con especial fuerza en el caso eje (al haber podido vivir la práctica “in situ”), supone un paso previo a lo que luego se consolida como “comunidad de investigación”. Esto lo pude observar, entre otras situaciones que de hecho ya han aparecido en estas páginas, siempre que Bárbara y Viviana recogían evidencias y se las compartían mutuamente mientras la sesión en el atelier discurría:



Imagen 19. Bárbara recoge un momento que le impacta y lo comparte con su pareja pedagógica [CE: Obs. práctica; 05/07/2019]

A mí lo que me sorprende, siempre lo comparto con Vivi. Ella a veces se me queda mirando raro como “¿qué te pasa?”, y luego le explico todo lo que viví y me dice “ay, qué loca”. Siempre me dice eso, pero respeta mi proceso. Y ella también como que se queda con la duda porque dice “oye, y del otro día, ¿te acuerdas de eso? Hoy día también le vi haciendo eso a él, o le vi haciendo a otra persona, ¿y sabes que casi sucedía? Que le vio que también hizo lo mismo”. Eso es bueno, cuando implantas la duda. [...] Siempre que algo me sorprende o algo me llama mucho la atención a mí, es como que voy corriendo a alguien y le muestro [CE: Ent.; Bárbara; 13/06/2019; 1:21:23-1:22:17].

En la evidencia recogida, la resonancia emocional a lo que su compañera le muestra es prácticamente automática (por su rapidez). Esta respuesta me lleva a pensar en dos cuestiones: por un lado, el aprendizaje parece vivirse como una “celebración eufórica” (esta cuestión aparece en la mayoría de estudiantes, como veremos posteriormente); por otro lado, la confianza que se forja gracias a las historias de infancia deja un espacio donde en un futuro estas estudiantes podrían compartir sus “vulnerabilidades docentes”, facilitando así un diálogo sincero que, progresivamente, se aleje de sus teorías proclamadas (Argyris, 1982; Pérez Gómez, 2010a, 2019).

3.2.2.1 Interpretación intersubjetiva

Más allá de lo anterior, comentaba antes, el matiz cooperativo que identifica a la documentación pedagógica se sitúa en la interpretación que se hace de las historias recogidas (un momento clave para la teorización de la práctica). En la formación inicial, este momento ayuda a “salir del yo”, al menos, momentáneamente:

[La documentación] *me puede ayudar a conocerme, pero bueno, luego a veces necesito el “y qué hacemos” o “qué podría proponer”, y por eso la importancia del grupo. La documentación como una herramienta que nace en el grupo, se desarrolla individualmente y luego vuelve al grupo como herramienta de contraste* [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 41:49-42:18].

Esto, que parece sencillo, contrasta con la cultura escolar que han vivido donde el individualismo y la competitividad están presentes en los modos de relación. Tanto es así que incluso uno de los estudiantes aludía en repetidas ocasiones a la dificultad inicial para establecer un “debate real”: *“Para mí fue muy difícil al principio compartir conocimientos, porque hay cosas que a veces uno piensa que solo uno las sabe, y solo nadie más debe saberlas”* [CE: Ent.; Johnny; 30/04/2019; 01:45-02:28].

Específicamente en el caso preliminar, ese espacio de contraste virtual diseñado por la tutora supuso una oportunidad de aprendizaje para todo el grupo por la cantidad de interpretaciones diferentes que podían ofrecer a una misma evidencia cuya autoría, además, quería enviar un mensaje concreto:

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 [CP: Ent.; Francisco; 24/04/2017; 05:40-06:22].

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, cómo iban progresando, los comentarios que nos poníamos los unos a los otros, los que nos hacía la tutora... Para mí todo eso supuso mejoras y avances en nuestro proceso [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 12:39-13:45].

En el caso eje, estos debates o conversaciones interpretativas, a diferencia del caso *preliminar*, no tenían un lugar diseñado para ello de manera explícita, pero sí estaban presentes en su manera de hacer investigación. En este sentido, es interesante conocer cómo cada pareja encuentra su propia manera de generar el contraste para acoger más perspectivas a la hora de interpretar las evidencias recogidas buscando, por un lado, reflejar la confrontación de manera explícita y, por el otro, generar un “acuerdo” interpretativo:

Vas conversando con tus compañeras y ves nuevas visiones de las cosas. Por eso es bueno también trabajar en grupo, porque ya te ayudan con las opiniones, y

de las demás, también puedes formar la tuya y ver más allá de lo que estabas viendo [CE: Ent.; Viviana; 23/04/2019; 12:54-13:15].

Jenny: Yo siento que también esas charlas informales te ayudan a categorizar o a buscar categorías. [...] Es lo que siempre hacemos cuando hacemos investigación, tratamos de unir, "ah, eso es un pensamiento que tenemos", "esta es otra idea que tenemos", "tratemos de unirla o decir hay dos perspectivas, o se puede mirar desde estas dos direcciones". Casi siempre, porque casi siempre, como de esa manera trabajamos, tratando de complementar todo [CE: Ent.; Jenny y Nancy; 12/06/2019; 45:24-48:09].

Cuando no estamos de acuerdo, tratamos de ver algo, aunque sea una palabra que tenga relación y tratar ya de concordar esa palabra, para estar de acuerdo [CE: Ent.; Ninive; 30/04/2019; 40:34-40:47].

Desde el punto de vista de lo que aporta la documentación pedagógica a la formación inicial, si bien son numerosas las prácticas innovadoras que podrían desembocar en debates de contraste relevantes para el desarrollo del pensamiento práctico docente (por ejemplo, las Lesson Studies - Cerbin, 2011; Soto Gómez et al., 2015; Pérez Gómez et al., 2015), la mayoría de estudiantes valora el enfoque como vehículo para provocar conversaciones de una naturaleza que hasta ese momento no habían vivido:

Antes casi no discutíamos. Discutíamos, pero de cosas banales. Pero ahora, por ejemplo, se ha vuelto como parte de nosotros. Yo, a veces le digo "ya, olvidémonos de la universidad". Llega un punto donde, a veces, estamos tan metidos en las cosas, que yo no sé si está bien o está mal que sigamos, porque a veces nos vamos demasiado... [CE: Ent.; Johnny; 30/04/2019; 44:15-46:02].

Afirmar que la discusión se "ha vuelto parte de ellas y ellos" refleja, al menos a mi modo de ver, un movimiento de "apropiación" de algo que consideraban ajeno a ellas y ellos. Probablemente pueda deberse a que en ese momento los debates se dotan de un sentido "real" (vinculado a historias cercanas, rescatadas por ellas y ellos mismos) para su desarrollo profesional. Quizá esta sea un de las razones por las que el contraste intersubjetivo se constituya como espacio privilegiado para la construcción de *teorías* (unas *Teorías* que emergen de la relación con las biografías):

Estas teorías son provisionales, ofreciendo una explicación satisfactoria que puede ser re-trabajada continuamente... Tiene que tranquilizarnos y convencernos para ser útil y estar disponible para satisfacer nuestras necesidades intelectuales, afectivas y estéticas. [...] Compartir las teorías es una respuesta a la incertidumbre (Dahlberg & Moss, 2010, p. 98).

Pero, además, al igual que ocurría con la experiencia de observar en común, interpretar de manera colectiva las historias de infancias también supone para ambos grupos una **oportunidad de re-conocimiento** con las otras y los otros. Las y los estudiantes sienten, de alguna manera, que están realizando algo que no es común ni en la mayoría de escuelas ni en otras propuestas de formación inicial, por lo que el diálogo parece "validarles" en este nuevo rol

docente. En otras palabras, la interpretación colectiva les proporciona una red de afecto y seguridad para seguir cuestionando sus creencias en un lugar que consideran arriesgado.

Tengo una secuencia de fotos casi idéntica a las tuyas, Nora. Encima, antes de subir la mía, estuve pensando en subirlas y me encontré con que las subiste tú. Me gusta pensar que hay compañeras que le dan importancia a las mismas cosas que yo [CP: Foro de contraste; Laura].

A lo mejor, yo ahora hago una foto chulísima que a mí me encanta, pero en mi colegio la documentación no se hace [...]. Entonces, 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 [CP: Ent; Teresa; 09/05/2017; 12:39-13:45].

Jenny: La verdad, me siento muy cómoda y en familia al poder contarles lo que pasa, porque comprendo y siento que ustedes entienden lo que yo puedo hablar sobre los niños, de cómo se portan, reírse de las mismas cosas que nos pasan con los niños, reírnos de nosotros mismos, que yo creo que eso es lo chévere de vivir. Me parece muy chévere y creo que fue una de las cosas que nos acercó más a poder trabajar en grupo y a poder enriquecernos de todos los lugares [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 1:18:19-1:19:17].

Esta red también contribuye a la construcción de una "comunidad profesional" de formación que, en muchos casos, valoran explícitamente una oportunidad que parece una excepción a lo que encuentran habitualmente: "Somos afortunados/as de poder recibir un "feedback" que nos ayuda a crecer y evolucionar, ya no solo como maestros/as, sino como personas" [CP: Foro de contraste; Francisco].

Estas comunidades viven, además, un encuentro que es común a los dos contextos: los **seminarios**. "Estamos juntos, nos emocionamos juntos, nos vemos las caras, interpretamos las fotos juntos, y es como mucho más sincrónico, mucho más rápido" [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 12:19-12:50]. Una "rapidez" donde emergen las inquietudes urgentes y espontáneas que quizá se "escapan" del tamiz de una escritura más pausada y reflexiva y que son de gran importancia para la formación inicial puesto que pueden reflejar esas disposiciones más subjetivas e inconscientes. Como explica Martínez Bonafé (2010), los seminarios en este grupo han facilitado "un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio" (p. 109).

Estos espacios metodológicos están, en ambos casos, cuidados para que, emocional y científicamente hablando (como si pudieran ser ámbitos separados), se consolide esa "comunidad profesional" de la que vengo hablando en este apartado. Esto se evidencia especialmente en el caso eje (por la naturaleza de la información recogida):

[Johnny ha traído comida para todas y la comparte]

Tutora: Al ver la comida, a mí me vienen formas de trabajo a nivel investigativo de equipo. Yo sé que ustedes, cada uno tiene un tema distinto de trabajo. También sé que han compartido el atelier, otros han compartido el exterior, pero

para mí era fundamental siempre trabajar todos juntos porque, siempre, lo que dicen unos o lo que dicen los otros está alimentando la investigación de todos. [...]

Bárbara: Hemos acabado con la nevera de la tutora [risas]. [...]

Tutora: Yo estoy convencida de que un grupo de investigación cobra fuerza cuando comen juntos, porque hay un lugar de compartir muchas cosas [CE: Entrevista grupal; 26/06/2019; 43:38-46:22].

Podría parecer este un detalle casual o sin importancia, pero, además de “des-academizar” un espacio formativo, la experiencia de comer juntas y juntos al mismo tiempo que debaten cuestiones complejas acerca de la cultura infantil contribuye a sentir comodidad para hablar desde una posición donde quizá no es necesario “impostar” una teoría declarada ampliamente aceptada para sentirse validadas o validados.

3.2.3 La tutoría: ¿Cómo acompañar esta complejidad?

En relación con lo anterior, en ambas publicaciones aparece la tutoría como un eje emergente con muchísima fuerza en los cuestionamientos y, por tanto, transformaciones de las y los docentes en formación. De hecho, los espacios de encuentro antes señalados solo podían haberse dado tal que así gracias al diseño de éstos por parte de las tutoras.

En este sentido, es curioso ver cómo, a pesar de ser dos contextos y propuestas con grandes diferencias, ambos estudios de caso alumbran unos principios comunes a la hora de acompañar pedagógicamente el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes. Estos principios podrían derivarse en tres acciones con fronteras difusas que nos ayudan a entender su relevancia educativa: los *retos*, el *cuestionar*, y la construcción de un *vínculo* con las y los estudiantes.

3.2.3.1 Retos

Como vengo señalando desde el principio de este trabajo, una propuesta de formación inicial de estas características busca, en primer lugar, “descolocar” a las y los estudiantes de su posición de *seguridad profesional*, para transitar un camino de incertidumbre que les provoque reflexiones (T. Atkinson, 2002) que, en un ciclo “ideal”, deriven en acciones informadas. Esta es la razón fundamental de las tutoras para el diseño de esta propuesta:

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 [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 06:44-07:44].

Y es tal que así que las y los estudiantes lo viven, como una propuesta que les apela y les “reta” porque, en lugar de darle respuestas, les sumerge en una espiral de interrogantes que, en algunos momentos, puede generar lo que yo denominaría frustración ilusionante. Esto se expresa con fuerza en la mayoría de estudiantes:

[Sobre la tutora] *Sí me gusta que me ponga retos. O sea, retos, cuando me dice "haz esto" y no sé qué hacer. Entonces voy y le digo a la tutora "¿estará bien?" y me dice "no, no es que esté bien ni que esté mal, ¿tú qué crees?". Y cuando dice el "¿tú qué crees?", es el... "ya no quiero más, llévame Diosito" (risas). Pero eso es lo chévere, porque cuando te dan todas las respuestas, estás muy confiada de las cosas que estás haciendo. Es como "bah, viene y me lo soluciona". Pero en la vida profesional no vas a tener una tutora en tu vida que te esté 24/7 diciendo "no, así no va esto..." [CE: Ent.; Bárbara; 02/05/2019; 46:20-47:21].*

Yo siento que nos pone un reto porque somos las personas que debemos ponernos a pensar en el futuro, en lo que queremos que pase [CE: Ent.; Johnny; 30/04/2019; 32:16-34:36].

Por un lado, porque, acostumbradas y acostumbrados a una manera habitual de solucionar las situaciones problemáticas de la práctica, frustra quedar "desprovistos" de recetas "exitosas"; pero, por otro lado, la figura de autoridad encarnada por las tutoras aporta la confianza necesaria como para saber que ese estado de búsqueda puede conducir a un "lugar mejor". Una autoridad cuya ayuda se vive "como una auténtica revelación que nos permite iluminar ideas intuidas que no acabábamos de perfilar" (Esteve, 2010, p. 154).

Tutora: Dicen ustedes que los lanzo al abismo, pero yo creo que ustedes ven el abismo, y como yo me lanzo al abismo, ustedes también se lanzaron al abismo. Pero, yo no me acuerdo de haberles empujado [risas].

Bárbara: Ahí aplica el dicho de 'si tu profesor se lanza del avión, ¿te lanzas?' Sí [risas] [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 26:32-29:13].

3.2.3.2 Cuestionamientos

Muy conectado con lo anterior, la labor tutorial que ejercen las profesoras está marcada por un constante interrogante ante aquello que ocurre y hacia lo que las y los estudiantes interpretan de dichas situaciones. Así, ayudan a iluminar ámbitos que hasta ese momento habían pasado desapercibidos para las maestras y maestros en formación educando *su capacidad para dudar*:

Yo creo que también parte de la culpa de esto la tiene la tutora, porque es como que te activó que tú tenías que buscar procesos, y dentro de esos procesos, pues intentar ver lo sutil 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? [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 19:31-20:03].

Viviana: Primero estábamos desconcertadas, porque le preguntábamos algo y nos devolvía la pregunta, y era así como "si le preguntamos porque no sabemos, por qué nos vuelve a preguntar". Pero en esas preguntas ya nos ponía a pensar y reflexionar sobre las cosas, y nosotros mismos nos dábamos las respuestas, y eso es algo que no nos habían hecho antes, al menos a mí. Ningún profesor me había puesto en esa situación, pero creo que esa es una buena forma de

hacernos pensar y aprender de las cosas la profe [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 09:05-09:52].

Ese “devolver la pregunta” supone situar a las y los estudiantes frente a sus propias inquietudes, invitándoles a investigar y construir respuestas contingentes a esta. Es por eso que las tutoras no parecen buscar que las y los docentes en formación lleguen a unas imágenes de infancia, escuela, curriculum y docente determinadas con características definidas.

Yo no quiero entrar en una condición en donde ellos tengan que repetir mi discurso. Yo quiero que ellos sean capaces de mirar las cosas que yo no voy a ver, que hagan lo que ellos quieran hacer. [...] Pero se han acostumbrado a que no tienen que repetir mi discurso, uno; y se han acostumbrado a que saben que, en el momento de evaluar, el no repetir el discurso no va a ser un problema [CE: Ent.; Tutora; 02/04/2019; 29:42-30:36].

Como explican, evidentemente su “devolución de preguntas” sí lleva incorporada consigo unos principios con virtualidad pedagógica, pero, en línea con la imagen de formación inicial que en esta tesis vengo trabajando, más que nutrir su discurso, se busca el desarrollo de competencias profesionales. De hecho, estas devoluciones van encaminadas a incorporar las cualidades profesionales clave que Pérez Gómez (2012) identifica en las formadoras y formadores de docentes:

Crear adecuadas experiencias de aprendizaje de modo que los aprendices puedan construir en ellas adecuadas Gestalt; promover la conciencia y reflexión de los futuros docentes sobre sus experiencias, sus gestalt y sus esquemas, empapados de Phronesis, intuición, rutina y reproducción de prácticas convencionales; ofrecer nociones teóricas fundamentadas en la investigación de modo que cada aprendiz puede conectar sus propios esquemas con los esquemas y teorías que otros han construido y empiece a comprender el equilibrio necesario entre los aspectos comunes y singulares de cada experiencia holística de cada individuo en cada contexto; guiar y acompañar la práctica de cada estudiante en las situaciones concretas de la compleja vida del aula; crear ambientes de aprendizaje, seguros, amables, que estimulen la confianza y la cooperación (p. 259).

Es interesante, además, establecer el paralelismo entre cómo las tutoras desarrollan la misma labor que buscan que las y los estudiantes realicen en sus contextos de prácticas: un “relanzamiento” (‘rilancio’ reggiano, explicado en Malavasi & Zoccatelli, 2016). En definitiva, una devolución en forma de provocación que tiene como origen una profunda escucha de aquellos procesos de aprendizaje que se están desarrollando a su alrededor. Pero, además, si seguimos utilizando conceptos propios de la experiencia reggiana, parece que la labor de la tutoría emerge en ambos estudios de la misma manera que la figura del atelierista ocupa su lugar en las escuelas (Hoyuelos, 2013a). Ambas tutoras ejercen aquí de esa “tensión continua” que sitúa a las y los estudiantes en un estado de *alerta estética*, alumbrando lugares de análisis que hasta ahora habían permanecido ocultos para ellas y ellos. Esta, recordemos, es una cualidad inherente a cómo se sitúa la documentación pedagógica en estos dos contextos de formación inicial, lo que nos invita a pensar que quizá apunta a convertirse en una característica fundamental.

Más allá de lo evidente, esta manera de provocar el deseado desarrollo del pensamiento práctico acaba, según afirma de manera explícita la mayoría de estudiantes, mostrándoles un retrato de quiénes son como maestras y maestros, con sus posibles incoherencias. Esto desencadena una serie de reacciones que no aparecen de forma lineal y que desembocan en una vinculación más profunda con sus procesos formativos: pasan por una sorpresa en forma de decepción, viven un pequeño desengaño que pronto acaba por transformarse en convicción por seguir mejorando.

Ahora me di cuenta de que aún tengo algo tradicional que no está bien. Y si quiero realmente evolucionar, tengo que ver esto. Entonces, cuando la tutora me dijo eso, me chocó, pero, cuando te chochan las cosas es porque sientes que te está sacando de tu zona de confort. Y eso está bien, porque si no te afecta como que te da igual [CE: Ent.; Bárbara; 02/05/2019; 03:21-03:59].

Yo hacía una intervención que yo en ese momento pensaba que era lo correcto, y ella pues te hacía una pregunta... ¿Y si...? ¿Y qué piensas sobre esto? ¿Se podría hacer de esta manera? Entonces tú piensas "ostras, pues lleva toda la razón". Entonces ya a partir de ahí, me daba pie a reflexionar, a pensar también que hay otros puntos de vista. Que sobre todo llegamos a la carrera con un pensamiento, por lo menos en mi caso, que no se corresponde en nada con lo que pienso ahora, con mis ideas [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 05:55-07:13].

Como vemos en estas intervenciones, las estudiantes no parecen sentir que están "pasando un examen" (o un juicio) por ser las maestras "más ideales", sino que su posible "desengaño" proviene de una desconexión entre su *misión docente* (el nivel más profundo del "modelo de la cebolla" de Korthagen, 2010; Zwart et al., 2015) y las interpretaciones que hacen de la cotidianidad educativa. Así, el proceso de tutorización las va alejando progresivamente de un ambiente academicista (que solo busca la consecución de tareas de un modo "administrativo") para situarlas en un plano donde se disponen abiertamente a su *de-construcción profesional*.

Esta última idea aparece en los dos grupos al completo hasta tal punto que constantemente aluden a ella en las razones por las que consideran la experiencia formativa como positiva para sus vidas profesionales. En este caso, aunque parezcan distanciarse del foco de estudio (la documentación pedagógica), lo cierto es que debemos entender su experiencia como un complejo sistema donde todos sus elementos están conectados y, por tanto, caminan con coherencia hacia un mismo fin.

Me gusta ser escuchado [por la tutora], que alguien te pregunte, y no sólo te pregunte... Porque la profe no es que te pregunte, sino que ella te lo deja como cuestionándotelo, pero no sabes si le respondo ahora o me lo pienso [...]. Entonces te deja con eso. Yo creo que eso mueve mucho a las personas, a nosotros nos ha movido como estudiantes, como amigos, como pareja y en sí como vamos a la práctica [CE: Ent.; Johnny; 10/06/2019; 19:28-20:09].

Para mí ha sido un papel fundamental porque, sin ella ahí pinchándote, 'metiéndote los dedos' y haciéndote reflexionar y demás... Yo qué sé, como que te ponía a prueba en todo momento. Eran como pruebas que tenías que ir sobrepasando [CP: Ent; Teresa; 09/05/2017; 05:19-05:43].

Como formador de docentes (o, más bien, *aprendiz* de ello) esto me resulta especialmente interesante porque ambos grupos reflejan una apertura total a esa figura tutorial que está “pinchándote constantemente”. Esto, que podría parecer casual o espontáneo (o incluso obvio) en una propuesta pedagógica con los principios que parece llevar incorporados, creo que es el reto clave para quienes buscamos promover el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes en formación. Sabemos que ese es un proceso emocionalmente complejo que constantemente se encuentra con resistencias al cuestionar creencias arraigadas, de hecho James (2011) afirma que “cualquier cambio educativo genera ansiedad” (p. 124). Por eso, esta disposición de las y los estudiantes llama la atención. De hecho, uno de ellos (aunque se podría intuir de la mayoría por las explicaciones que ofrecen) llega a afirmar explícitamente que esta apertura a la confrontación y al debate explícito no es su sintonía habitual con otras y otros docentes:

Yo me pongo a pensar mucho cuando la profe nos dice que sólo ‘le peleamos’ a ella, y es verdad. Pero, yo empiezo a pensar, ¿por qué ‘le peleamos’ sólo a ella? Y es porque nos ha dado ese espacio, esa apertura para poder debatir. Porque no es que ‘peleo porque me da la gana’, y me pongo en mi posición de qué es lo que quiero hacer, sino que es ‘una pelea’ que va más allá, que te hace pensar en muchas más cosas y no sólo te deja en una pelea de ‘yo quiero tener la razón, y punto’ [CE: Ent.; Johnny; 10/06/2019; 01:32-02:15].

Entonces, más allá de las acciones clave descritas hasta ahora, parece que en la labor tutorial que ejercen estas dos profesoras hay una cualidad, quizá más sutil o menos perceptible, que es la que está facilitando esta disposición de los grupos. Así es como llego a detectar que existe un *vínculo pedagógico* (por denominarlo de alguna manera) entre las tutoras y las y los estudiantes que acompañan, una categoría emergente que quizá podría estar jugando un papel fundamental en facilitar la *teorización de la práctica y la experimentación de la teoría* de las maestras y maestros en formación inicial.

3.2.3.3 Vínculo

La relación pedagógica que las tutoras mantienen con las y los estudiantes es una constante en ambos casos de profundización, aunque sí es cierto que (nuevamente, por la naturaleza de la información recogida y el grado de profundización del *camino indagatorio*) es en el caso eje en el que se acentúa más. En este sentido, es emocionante comprobar cómo la relación se concibe de una manera similar a la que la literatura pedagógica más actualizada sobre Educación Infantil señala que las maestras y maestros deberían construir con las niñas y niños. Fontanet et al. (2016) la describen de esta manera:

Muchos pensadores [...] hablan de la filosofía del diálogo, de establecer una ética del reencuentro [...]. Nos hablan de la necesidad de mirar al Otro y de aceptarlo como legítimo al tiempo de responsabilizarnos también de su vivir. La esencia de este reencuentro es el diálogo, la comprensión mutua, y esto no se da sin la voluntad de conocerse, sin la disposición que nos lleva hacia el otro, hacia la conversación. Estamos ante el reto de la responsabilidad por el otro. Hablamos de una actitud de disponibilidad hacia el otro, de detenernos atentos, hablamos de tiempo para la escucha, hablamos de aceptación y diálogo (p. 40).

De nuevo, aparece un paralelismo que comparte principios pedagógicos:

*Para mí, la docencia es una **relación de vida**, entonces yo no me estoy poniendo en contacto con ellos para enseñarles, sino que yo me estoy poniendo en contacto con ellos para compartir nuestras vidas. [...] Yo, así como voy tratando de saber qué han hecho, de su vida, no porque esté en tutoría, no porque es una tutoría personal, no, nada que ver. No por eso, sino porque estamos estableciendo contacto y ellos me van a permitir **verme desde sus ojos**, me van a permitir saberme quién soy en toda su historia de vida. Ahí se generan ecos, y es una escucha distinta, es una escucha muy de la alteridad. [...] Entonces, si yo les cuento este tipo de cosas y de experiencias [historias de infancia], son experiencias de mi vida, así como yo recupero experiencias de sus vidas. Y muchas veces, muchas de las cosas que ellos me dicen, sintonizan o hacen eco sobre alguna de estas experiencias y veo que es el momento de sacarlas y ponerlas para ellos [CE: Ent; Tutora; 23/05/2019; 29:25-34:20].*

Rescato ese “verme desde sus ojos” porque, en el caso de esta tutora, ese posicionamiento se vuelve tangible ya que, al acompañar al grupo de estudiantes en la práctica cotidiana en escuelas, éstas acaban algunas veces documentando sus acciones:



Imagen 20. Viviana documentando una acción de su tutora [CE: Obs. prácticas; 02/05/2019]

Además de esta probable función de modelaje que la tutora provoca en su interacción con las niñas y los niños, volviendo al eje que nos ocupa, la relación tutorial se percibe y se vive como una relación profesional dialógica donde no sólo son las y los estudiantes quienes comparten sus incertidumbres e incidentes críticos: “La profe nos ha llegado a compartir tantas cosas que uno ya se abre” [CE: Ent.; Johnny; 10/06/2019; 1:17:23-1:17:54].

Este encuentro con la alteridad no ocurre, como otras cualidades mencionadas anteriormente, de manera casual. Surge, además de por un rol docente por parte de las tutoras que se ha visto reflejado en los anteriores análisis, de una escucha profunda de las biografías docentes de

las y los estudiantes en prácticas. Algo que, por ejemplo, la tutora del caso preliminar realiza a través de una lectura empática, pausada e interesada de los diarios que van construyendo:

Cuando yo me encuentro con ellos en los seminarios, yo tengo claro que yo he tenido que leer todos sus diarios y conocer la realidad que están viviendo desde cada uno de ellos para 'ir tirando'. Es verdad que yo eso lo hago individualmente en cada diario cuando les hago la retroalimentación, les empiezo a preguntar y cuestionar porque, a veces, tenemos análisis simples de la realidad. Por ejemplo: 'este niño es hiperactivo' o 'este niño tiene un problema de conducta por...'. Hacen definiciones y, a lo mejor, pues yo le planteo: '¿Has mirado qué ha pasado ese día en la escuela con ese niño?' [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 16:42-17:22].

De esta manera, el grupo se siente escuchado y acompañado desde la cercanía que provoca conocer el recorrido emocional (y, obviamente, pedagógico) que día a día van viviendo. Esto que, por otro lado, sería imposible llevar a cabo con una ratio más elevada (las habituales en nuestro sistema de formación inicial), llega a ser conceptualizado por una de las estudiantes como un vínculo de "amistad":

Jenny: Hablábamos con la Nancy y decíamos 'jamás en la vida hemos tenido unos profesores que sean nuestros amigos de verdad'. [...] Eso ayuda a mostrarse como uno es. El poder compartir y el poder romper toda esa jerarquía y estructura nos ha ayudado y, para mí, ha significado muchísimo poder ser amiga de la Mane y poder ser amiga tuya para poder también comprender esa amistad con mis niños. Para poder darles el lugar y poder darles el respeto que se merecen [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 24:51-26:00].

Pese a lo que el uso del concepto pudiera reflejar en una primera lectura, cuando leemos detenidamente su reflexión, se refiere a "amistad" como el vínculo relacional que le otorga un *lugar* y un respeto como persona que está viviendo un proceso educativo complejo. En otras palabras, cuando Jenny menciona la "amistad" está señalando a un reconocimiento de la alteridad como *legítima Otra*. Es precisamente este reconocimiento, traducido en las acciones específicas que he venido describiendo, el que establece un "espacio de seguridad" para la puesta en duda de sus conocimientos prácticos por parte de las tutoras:

Tutora: Yo siento que, algunas veces, les he podido decir alguna cosa que puede ser que, si no hubiese la confianza en la relación que tenemos, puede ser violenta.

Bárbara: Eso sí es cierto.
[CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 44:54-45:18].

3.2.4 Teorización de la práctica: El discurso

Aunque en las publicaciones anteriormente presentadas se refleja en profundidad cómo es el encuentro de las y los estudiantes con la Teoría para elaborar construcciones complejas que les ayuden a interpretar las historias de aprendizaje, el diálogo entre los dos casos alumbrados dos matices que quizá no habían obtenido su lugar de importancia en los análisis anteriores.

Merece dedicar espacio a éstos porque, además, como a continuación veremos, conectan con los posicionamientos teóricos que al inicio de este trabajo compartía. Así, parece que las y los estudiantes viven, por un lado, una interesante (y fructífera) relación con la metáfora para poder entrar a narrar la complejidad de las historias infantiles. Por otro lado, la explicitación de interpretaciones (nacidas del contraste intersubjetivo que hace algunas páginas explicaba) sirve a ambos grupos como un pretexto para "dar a conocer" una imagen de escuela que casi se convierte en *reivindicación política*, algo que entra en contacto de lleno con la dimensión ideológica de su formación inicial (o el "plano sociopolítico" que Hoyuelos, 2011, señala como necesario para incorporar a la formación de docentes).

Nuestra reflexión también es ideológica, en el sentido de que sostiene y reproduce o desafía y transforma estas series de relaciones, modelando y creando la misma o distintas series de relaciones entre las personas, y entre las personas y los procesos de producción, de toma de decisiones y de comunicación (Kemmis, 1999, p. 103).

3.2.4.1 El potencial de la metáfora

Recuperando los principios a los que la documentación pedagógica dispone, la metáfora aparece como un elemento constante, no solo de narración, sino también de acercamiento a la realidad de la cultura de las infancias. Más allá de lo discursivo, Roseboom (2015) explica que, "dado que nuestras metáforas definen nuestra realidad, las metáforas nuevas y frescas pueden construir una nueva realidad social y política y pueden afectar los equilibrios de poder" (p. 62). De hecho, desde ese lugar de análisis es como parece vivirlo la tutora del caso eje:

Es darle un lugar a algo que no es académico, no porque la metáfora no se estudie en la academia, sino sobre la manera como se usa en la academia. [...] Yo creo que la metáfora les ha hecho pensar en la relación que establecen con los niños [CE: Ent.; Tutora; 21/07/2019; 1:01:16-1:02:52].

En este sentido, se puede observar en los dos grupos cómo las y los estudiantes van concibiendo la metáfora como una manera cotidiana de entender la complejidad educativa, aunque también es preciso señalar que no establecen justificaciones explícitas con profundidad de dónde se sitúa la potencialidad de esta figura:

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 [CP: Ent.; Francisco; 24/04/2017; 05:40-06:22]

Tanto los niños como los adultos disfrutamos cuando, a veces, te sacan de lo cotidiano, como hacen las metáforas. Cuando tú les das ejemplos o metáforas, te pones a pensar y dices "sí, esto sí tiene relación", y dices "ah", y te salen recuerdos o te ríes. Yo creo que todas esas reacciones que tienen, no sé, de producción de pensamiento, que haces que recuerdas algo, o que simplemente te da una sensación de alegría o de enfado, o te saca alguna emoción [CE: Ent.; Bárbara; 13/06/2019; 18:56-19:54].

Más allá de sus formalizaciones que, aunque evidentemente resultan de relevancia, sí me interesa, desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento práctico, ver cómo la metáfora se acopla a su modo cotidiano de ser docente en la realidad educativa. Así, las evidencias parecen indicar que, progresivamente, la mayoría de estudiantes va construyendo interpretaciones espontáneas en clave metafórica para poder *dar palabra* a cuál es el sentido de su profesión. A esto ayudan los textos que las tutoras van ofreciendo a lo largo de la propuesta formativa como, por ejemplo, esta conclusión de una estudiante después de haber dialogado con el poema *No existe el infinito*, de Chantall Maillard:

Estudiante A: Respecto al poema, en la parte que decía que 'el infinito es la sorpresa de los límites', nos llamó la atención y decíamos como que el infinito son los niños, y los límites somos nosotros porque muchas veces ellos nos dan sorpresa a nosotros. Entonces, los niños en sí serían un infinito que siempre nos van a sorprender y nosotros les estamos limitando. [...] Ya cuando tenemos una actividad planeada, y no sale según las cosas que se esperan, entonces ya ahí entramos como en "ay, no, está saliendo todo mal". Pero como que no ves más allá, que quizás esté bien y entonces, respecto al 'no existe el infinito, pero sí el instante', decíamos que, cada vez que vamos a la clase, es un instante y que tenemos que saberlo aprovechar. Y, en conclusión, decíamos que, en realidad, el final es un nuevo comienzo de todo [CE: Obs. clase; 08/05/2019; 17:34-18:44].

Así, más allá de responder de manera "literaria" o poética ante una tarea académica, las evidencias parecen apuntar que la metáfora va ofreciéndoles la posibilidad de mirar la realidad desde otro lugar. Sin embargo, no podría establecer si es el pensamiento metafórico el que podría provocar el desarrollo del pensamiento práctico o si, más bien, estas explicitaciones son el reflejo de un *nuevo conocimiento informado* transita desde las partes sumergidas del *iceberg* (las disposiciones subjetivas, especialmente las emociones y los valores, en este caso) hasta su cúspide. Menciono esas dos disposiciones porque los resultados apuntan a dos usos continuados de esta figura literaria (que no son excluyentes entre sí): Por un lado, ésta parece ayudar a algunas y algunos a establecer una conexión diferente con las historias de infancias para poder "valorarlas" desde otro lugar.



Imagen 21. Secuencia compartida por María en el foro de contraste [CP: Foro de contraste; María]

Podríamos establecer una metáfora fascinante debido a que Luis le está tendiendo a Rosario un puente para que pueda pasar por encima con su coche, como cuando un/a compañero/a llora y otro/a le ofrece un abrazo o un beso desinteresado [CP: Foro de contraste; Francisco].

[María comenta tiempo después el trabajo con esta metáfora] Era todo muy intuitivo realmente. O sea, yo eso lo podía haber construido de otra forma, desde otra perspectiva. [...] O sea, a mí en ese momento, esos dos niños me dijeron eso. Si yo no hubiera sabido de la documentación pues seguramente ni me hubiera fijado, eso lo primero, y lo segundo que hubiera hecho pues eso, construyendo un puente, lógico-matemática, psicomotricidad fina, etc. [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 21:40-22:00].

Pero más allá de eso, también observamos una *teorización de la práctica* (removiendo la dimensión de los conocimientos de sus conocimientos prácticos) nutrida por ese pensamiento metafórico, que les ayuda a construir teorías complejas para explicar todos aquellos matices que consiguen rescatar de las historias con las que conviven:



Imagen 22. Fotografía tomada por Johnny y Ninive [CE: Titulación; Ninive y Johnny; p. 57]

Está pintando con su mano, pero realmente está pintando con su mirada, está tratando de realizar trazos que a ella le producen una sensación, una emoción. [...] Entonces nosotros pensamos que escuchar los dibujos de los niños, nos hace sentir emociones, nos hace estar con ellos, pensar en esos momentos de infancia [CE: Obs. ponencia; Ninive y Johnny; 04/06/2019; 25:58-28:18].

Este caso, además, es especialmente interesante porque, continuando el seguimiento del trabajo de esta pareja pedagógica con esta determinada historia, podemos ver cómo esa metáfora se va complejizando para alumbrar otros lugares de análisis. La evolución analítica de Johnny y Ninive deriva en una capacidad para establecer una evaluación de los procesos de aprendizaje que camina hacia una virtualidad pedagógica.

Noelia es una niña que se conecta tanto con el dibujo y la pintura, ella pinta con sus ojos, y dibuja con su cuerpo, porque realiza diferentes posiciones con su cuerpo para realizar los trazos y plasmarlos en el papel. En esos momentos, Noelia refleja una experiencia del movimiento que está teniendo con el dibujo. Está vivenciando, experimentando y sintiendo las acciones que realiza para dibujar con su cuerpo. Porque, no solo usa el pincel para pintar o dibujar, también, usa sus ojos, sus manos, tiene una delicadeza al mover su cabeza y sentir que está traspasando la línea, al volver desde donde ya inicio. Estar con Noelia, nos lleva al lugar del trazo, al sentido de continuidad del mismo cuando está dibujando y pintando porque tiene una concentración total, en lo que realiza, se entrega con los materiales y se envuelve con su obra. Le encuentra sentido a cada uno de sus trazos, sin necesidad de explicarlos, ni que alguien deba interpretarlos, cuando dibuja, lo hace con naturalidad y se percibe concentración y placer con lo que hace y produce. Utiliza ambas manos para realizar sus producciones, es fascinante, ver cómo relaciona trazo y gestualidad marcado por el movimiento de sus dos manos [CE: Titulación; Ninive y Johnny; p. 57].

En resumen, la metáfora, como elemento identitario que la documentación pedagógica incluye, en este caso, en las propuestas de formación inicial, juega en estos dos grupos como otro elemento provocador más: *Para mí la poesía hace efecto del pensamiento, y no hace efecto sólo para decir que el arte lo escuchamos y solamente nos genera algo en nosotros que luego queda relegado, sino que nos hace pensar [CE: Obs. ponencia; Tutora; 06/06/2019; 04:34-04:52].* Probablemente, por su capacidad subversiva (casualmente, o no tanto, la misma capacidad que tienen las niñas y los niños), les sirve a la mayoría de estas estudiantes como pretexto para volver a mirar la realidad desde *otros ojos* o, en términos pedagógicos, para suspender sus creencias en el movimiento interpretativo y abrir la oportunidad de esta manera a desarrollar teorías que pudieran desembocar en un *nuevo conocimiento práctico informado*:

*Creo que la metáfora es clave en la documentación creo yo. Y, de hecho, me ha hecho cambiar un montón también el lenguaje. O sea, de como yo me expresaba antes, creo que **el lenguaje también te cambia la mirada**, al fin y al cabo [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 10:44-11:26].*

3.2.4.2 Comunicar ‘nuevos posibles’

Moviéndonos aún en el terreno de las disposiciones subjetivas del conocimiento práctico, el diálogo entre ambos casos también subraya cómo las y los estudiantes acaban concibiendo la documentación pedagógica para hacer lo que Rose (1999), rescatada por P. Moss (2006), denomina “política menor”. En otras palabras, este ejercicio de explicitación se convierte en una manera de *dignificar* no sólo su trabajo como profesionales de la educación en formación, sino la propia vivencia de las niñas y los niños:

¿Sabes por qué también me encanta fotografiar? Porque me encanta saber que muchas personas también pueden ver lo que estamos haciendo y no que se diga "bueno, sólo van a jugar". No me duele el que digan que van a jugar, lo que me duele es que digan que vamos a perder el tiempo [CE: Ent.; Johnny; 10/06/2019; 1:11:13-1:11:59].

Yo quiero que los padres de mis niños y niñas pues, sepan lo que nosotros hacemos, y que lo vivan también. Y si yo me emociono con algo, yo quiero que ellos también se emocionen con algo [CP: Ent.; Laura; 11/05/2017; 1:29:37-1:31:53].

Cabría preguntarse pues si esta cualidad, más allá de una "teoría proclamada" acaba también generando ecos en su acción cotidiana en las aulas. En este sentido, cuesta pensar que podría haber una "traducción concreta" de esta vinculación *política* a acciones particulares con las niñas y los niños. De hecho, tampoco sería coherente por mi parte intentar hacer esa traducción. Sin embargo, sí hay gran cantidad de ejemplos que nos ofrecen la oportunidad de pensar sobre esta cuestión.

En este sentido, en aproximadamente la mitad de estudiantes, las evidencias parecen sugerir que esta intención reivindicativa se vuelve la razón, en muchas ocasiones, para detenerse a mirar y recoger de manera cuidadosa una determinada historia de aprendizaje:

[Sobre la historia de los "bichos" en el patio mencionada anteriormente] A lo mejor, en ese momento, allí a todo el mundo en el patio le pasó desapercibido, ¿sabes? Y cuando yo me acerqué a los niños... No sé... No sabía lo que estaban haciendo y cuando ya me fijé que estaban todos alrededor de una mariquita, fue como... ¡Ala! Pero a lo mejor si no hubiera hecho la foto en ese momento y después la documentación, pues seguramente ya se me habría olvidado ese momento [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 03:05-04:38].



Imagen 23. Ninive cautivada con una historia relacionada con el dibujo [CE: Obs. prácticas; 07/05/2019]

Yo me acordaba también cómo ellos utilizan el marcador porque a veces las docentes siempre dicen “ay, vamos a hacer ejercicios para que los niños hagan punta o pinza”. Entonces yo veía cómo así, sin necesidad de estarles diciendo “bueno, vamos a coger el marcador”, o sea ellos ya la cogían así, estaban haciendo la pinza y no era algo forzado, era porque ellos lo estaban haciendo por naturalidad [CE: Ent.; Ninive; 04/06/2019; 43:49-44:43].

Esta *razón de mirar* puede resultar relevante para la formación inicial de docentes porque dispone a las y los estudiantes a una vivencia de la investigación como *militancia* (el “deseo militante” de Martínez Bonafé, 2010). Más allá de, obviamente, entrar en relación con sus valores y actitudes, esto *contextualiza* la investigación y la dota de *sentido* dando la oportunidad de que ésta se vuelva un enfoque cotidiano en su práctica por la funcionalidad descubierta. Una funcionalidad que, en la mayoría de casos les permite *revisar* la *Teoría* con la que hasta ese momento se han encontrado e incluso cuestionar la experiencia escolar vivida:

Empiezan a buscar como investigadores, de decir: ¿Quiénes son estos niños de verdad? [...] Buscan creatividad, buscan sociabilidad, buscan relaciones entre ellos, buscan emociones. [...] Todos esos elementos que vamos construyendo en torno a la figura de infancia y que no encontramos como evidencias naturales en los procesos tradicionales de trabajo en las aulas de infantil. Pues es como, “si esto está, los niños son capaces”, entonces yo creo que, en ese niño capaz, en esa búsqueda, todos sintonizan [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 26:23-28:26].

En conexión con esta búsqueda de *verdad* que menciona la tutora del *caso preliminar*, especialmente en el caso eje se puede vislumbrar cómo la documentación pedagógica sirve a las estudiantes para construir **narrativas alternativas** para niñas y niños que habitualmente quedan fuera de los márgenes del sistema escolar:

Johnny: Esta es la última fotografía. Se llama Jorge. Es un niño que siempre se muestra muy asombrado en el atelier. Es un niño que, por lo general, en el aula está señalado como un niño que siempre se sale de clase, que no le gusta estar adentro. La docente nos dice “por favor, coja a ese niño, lléveselo y dígame algo para que, cuando vuelva, se quede quieto”. [...] ¿Cómo es posible que los queramos tener sentados en una mesa pintando o haciendo fichas cuando su naturaleza no es así? [CE: Obs. ponencia; Ninive y Johnny; 04/06/2019; 30:01-31:11].

La escuela debería ser ese espacio en el que el niño diga “sí, a la escuela puedo ir, puedo hacer lo que sea...”, siempre y cuando tenga un sentido de aprender, de pensar, y de estar bien con los demás. Y no que llegue el niño y ya, ni bien está entrando, le estén gritando “quieto ahí”. Yo creo que eso también es como que a Pedro no le dan esa oportunidad, de que él sea quien quiera ser en ese momento. Yo creo que, si le dieran más oportunidades de hacer esto y de comunicarse con él para ver qué actividades podrían ir más con él y, al mismo tiempo enseñarle lo que dice el curriculum, trabajaría mejor y él no se escaparía [CE: Ent.; Bárbara; 13/06/2019; 1:35:36-1:36:19].

Es interesante comprobar cómo el trabajo con la documentación se vuelve fuente para ellas y ellos de argumentario pedagógico con el que establecer análisis profundos sobre cómo un niño aprende de manera particular más allá de generalizar en unas formas plurales englobadas en la *cultura de las*

En consonancia con esto, de los discursos de ambos grupos se desprende una crítica constante a lo que algunas apodan como “escuela tradicional”, algo que es especialmente frecuente en una de ellas, que tiene la oportunidad de (o probablemente se ve abocada a) documentar pedagógicamente actividades o momentos cuyos principios educativos entran en una fuerte contradicción con los que el enfoque lleva incorporados consigo: “*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 aburrída? Si se puede estar divirtiéndose...*” [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 51:19-51:45]. Quizá, desde ese lugar de crítica (informada y analítica, eso sí) puedan re-pensar sus diseños de propuestas pedagógicas (vuelta a la *experimentación de la teoría*) para hacer cosas distintas: “*A lo que me refiero es que ellos están comenzando a fracturar las metodologías, las cosas prestablecidas y comienzan a encontrar justamente en la vivencia esa posibilidad de hacer cosas distintas*” [CE: Ent.; Tutora; 23/05/2019; 1:22:16-1:22:31].

3.2.5 El encuentro con las infancias

La educación empieza con la imagen de niño. Una imagen del niño que revela la indeterminación del ser humano

(Hoyuelos, 2013b, p. 54).

El cuestionamiento, la reflexión, la reconstrucción y la vivencia de una imagen de infancias renovada ha aparecido de manera reiterada tanto en las aportaciones compartidas hasta ahora como en las publicaciones que profundizan en cada uno de los casos. Sin embargo, siendo éste un tema clave en el desarrollo teórico y, por tanto, en la vivencia de las estudiantes, mis análisis aún no se habían detenido a explorarla con la calma que merece. Y es que, probablemente, entrar a detallar cómo es la relación que las y los docentes de Educación Infantil en formación inicial establecen con las niñas y los niños sea la mejor manera de conocer cuáles son los *pilares* sobre los que se asienta su conocimiento práctico. Así lo explicaba Rinaldi (2006), que buscaba que las maestras y maestros a las que formaba encontraran su propia imagen de infancias para que comprendieran las implicaciones que esto tiene para la educación.

Tal es la importancia de este eje en el diálogo entre ambos casos que surgen de ese análisis cinco subcategorías diferentes que, aunque evidentemente vienen a aportar información sobre el mismo tema, lo alumbran desde lugares diferenciados.

3.2.5.1 Disponerse a: La actitud de apertura a la alteridad

Como he comentado anteriormente, documentar pedagógicamente suponía para ambos grupos un rol docente que se alejaba de lo que hasta ese momento conocían. Por eso, aproximadamente la mitad de estudiantes buscaban conceptualizar cómo disponerse a mirar a las niñas y a los niños:

Yo creo que uno puede volver a ser niño dejando de pensar como un adulto. Por ejemplo, nosotros a todo le buscamos una lógica, una razón, un orden, y los niños encuentran en lo que para nosotros es ilógico, ellos encuentran una lógica. Yo creo que poder volver a ser niño es volver a jugar, perder la vergüenza... [CE: Ent.; Johnny; 30/04/2017; 05:37-06:52].

Creo que se traduce como intentar ser un poco niño, [...] 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? [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 27:54-29:01].

Se entiende que, según la aportación de Teresa, cuando se refieren a “volver a ser niño” podrían estar aludiendo a *suspender* momentáneamente ese *vicio* por la racionalidad adulta y situarse *físicamente* donde están los niños. Aun así, esta manera de nominarlo resultaba “problemática” para una de las estudiantes: “*Por mucho que nosotros queramos pensar como los niños, no podemos pensar como los niños, es que es imposible. [...] Ese momento para nosotros no va a volver*” [CP: Ent.; Laura; 11/05/2017; 13:00-13:41].

Dejando de lado ese debate, que responde mayormente a una cuestión terminológica que a implicaciones prácticas, la mayoría de estudiantes, cuando intentan *ponerle palabra* a esta disposición de escucha hacia las historias de infancias, aluden a características que nos remiten mayormente al ámbito de la estética. Ésta, recordemos, “nos hace movernos más allá del ámbito racional, que nos hace mover a través de la seducción por el mundo, por su conocimiento y sus misterios” (Bonàs i Solà, 2011, p. 146):

Yo creo que tiene que salir de forma natural, porque tampoco puede ser algo que “ahora tengo que observar a este niño; a ver, voy a estar aquí”. También tiene que ser como natural, que te salga del corazón [CE: Ent.; Ninive; 04/06/2019; 45:20-45:36].

A lo mejor tú quieres que algo se produzca “ya, ya” y hay que tener paciencia para que se produzca. A lo mejor estás buscando documentar algo que sabes que ha pasado, pero no lo has pillado, pero quieres pillarlo y dices “a ver si poniendo esto así lo consigo”, pero hay veces que hay que dejar fluir [CP: Ent.; Nora; 04/05/2017; 07:10-07:36].

Precisamente, esa condición estética es la que facilita que esta actitud previa se vuelva relacional. En otras palabras, algunas estudiantes llegan a identificar que esta incorporación de cualidades para la escucha en su rol docente hace que las niñas y niños les conciban dentro de sus juegos. Este descubrimiento es especialmente interesante porque podría estar ocurriendo que las maestras y maestros en formación, al recibir esa propuesta de “vinculación” por parte

de las infancias, la reciban como un refuerzo positivo (entiéndase la cursiva como un uso del concepto a nivel narrativo sin recurrir al paradigma completo que lo envuelve):

*Yo lo que hago siempre es acercarme con la cámara lo más posible que pueda y "pah", y sentir... Sentir porque yo sé que los niños me hacen parte de la experiencia. Yo siento porque cuando ellos te quieren hacer parte de la experiencia ya te llaman y te toman en cuenta o **ellos te abren el espacio** para que fotografíes también sus trabajos, sus obras [CE: Ent.; Johnny; 10/06/2019; 30:02-31:03].*

*Jenny: También **te incluyen en los juegos**. Tú estás ahí, empiezan ellos a jugar y tú ya te diste cuenta que ya estabas jugando ahí. O sea, sin querer. Entonces eso me parece muy interesante también [CE: Ent.; Nancy y Jenny; 12/06/2019; 10:40-11:19].*

Además, ese "abrirte el espacio" nos remite de nuevo a la concepción que algunas estudiantes van construyendo de la investigación, no como una obtención de información que se vive tras la *vitrina*, sino como una experiencia fruto de su relación con las niñas y los niños: "Para investigar escuchando se ha de atravesar la vitrina. El acercamiento no fue sólo dejar de observar, sino abandonar esa postura y relación con los niños, los educadores y la experiencia" (Vilanova Buendía, 2014, p. 321).

3.2.5.2 La relación

Precisamente lo anterior nos deriva a esta subcategoría de análisis ya que prácticamente la totalidad de los grupos alude de una manera más o menos explícita a un cambio en su manera de relacionarse con las niñas y los niños a raíz de su experiencia documentándoles:

Johnny: Entonces, a mí me ha ido pasando que, por ejemplo, ahora me siento más en contacto con los niños, siento que hay un acercamiento mucho más fuerte que antes [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 31:22-32:44].

El documentar te permite relacionarte de una forma más... original o creativa con lo que es la infancia y pasar de un mirar a un admirar. [...] O sea que tú, estás mirando, pero a la vez estás reconociendo, estás viendo trascendencia en todo lo que está pasando y eso te lleva a la admiración, básicamente [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 54:56-55:21].

Esto es reseñable puesto que, si echamos la vista atrás, en ambos grupos uno de los puntos de partida era concebir que la acción de documentar podía suponer, de hecho, un obstáculo para la relación pedagógica. Parece que, en este sentido, podemos pensar sobre esta cuestión desde el ámbito de las *habilidades* que constituyen el conocimiento práctico, puesto que imbricar en la acción educativa herramientas tangibles propias de la investigación no se apuntaba como una tarea sencilla para ellas y ellos. Progresivamente, aunque sólo algunas y algunos lo expresan de manera explícita, parece que la vivencia de la documentación pedagógica como un hábito, sumada a la respuesta de las niñas y los niños a ésta, les supone encontrarse con ellas y ellos de una manera que, a la luz de sus afirmaciones, no habían vivido hasta ese entonces. Esto puede haber ocurrido, como explican Pérez Gómez et al. (2015), porque al haber ido desarrollando de manera rutinaria (y repetida) la habilidad de documentar ésta haya acabado conformando un recurso automático e inconsciente.

Y para ellos la cámara no existía, sólo estaba yo. [...] 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 [CP: Ent; Francisco; 24/04/2017; 37:24-38:10].

Ahí no me está viendo que le estaba grabando, ni siquiera le estaba tocando. [...] Porque me tiene confianza y me quiere. Porque no estoy como interviniendo directamente o molestándolo a él, porque estoy desde la parte de atrás pero no es que le estoy tocando o algo. Trato de mantener mi límite con la mano y lo que está haciendo, que no le moleste tanto a él. [...] Él me quiere, él me acepta cerca. [...] Por ejemplo con ellos, que al inicio yo no tenía mucha relación con ellos. Yo no iba a hacer eso porque era como que veían la cámara y se iban. A pesar de ser disimulada y eso me pasó algunas veces en el atelier, que me veían con la cámara y es como que se iban o dejaban de hacer la actividad. Pero ya, poco a poco, tú te vas relacionando y cosas así. Vas y te sientas en algún ladito sin tratar de intervenir mucho y ellos mismos te llaman o te buscan. Y eso te permite un mayor acercamiento, y ya vas a poder como que tener la confianza de sacar el celular y estar ahí [CE: Ent.; Viviana; 11/06/2019; 56:33-58:20].



Imagen 24. [CE: Obs. prácticas; 21/05/2019]

Quizá ese cariño o confianza que prácticamente todas las estudiantes mencionan que las niñas y niños les devuelven a través de su apertura a “dejarse” ser documentados sea un reflejo del profundo respeto que estas y estos docentes en formación inicial ofrecen cuando investigan con sus acciones. Un respeto que nos conecta, además de todo lo explicitado anteriormente, con los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa.

Además, en términos de la emergencia de un *nuevo conocimiento práctico informado*, los resultados señalan que, al mismo tiempo que esta particular relación pedagógica se va consolidando entre niñas y niños y estudiantes, esto va desembocando en un “dejarse ir” en las acciones.

3.2.5.2.1 Dejar-se

En un paso posterior (por conceptualizarlo de alguna manera, aunque esto no ocurra de esta manera lineal) a disponerse a la sorpresa y a vivir una relación y conexión profunda gracias a esa disposición estaría el conocer cómo *responden* las y los estudiantes a los cuestionamientos que las historias de infancias les ofrecen. Así, aunque, evidentemente, las maestras y los maestros no *siempre* tengan que ofrecer una respuesta tangible a modo de estímulo-respuesta, para poder entrar en diálogo con las transformaciones experimentadas en sus *teorías en acción* (parte “visible” de sus conocimientos prácticos), me ayudaré en el análisis de su relación con historias espontáneas que ocurren en las aulas.

En este sentido, en ambos grupos se observa una primera reacción con las historias que parece *entrar en conflicto* con su habitual seguridad como docentes:

A veces, los niños sueltan palabras o hacen acciones, o a veces te formulan preguntas como que tú te quedas así: ¿Qué es esto? ¿Cómo responder? Eso es lo que creo que nos molesta a los adultos, porque no es que nosotros seamos complicados, sino que los niños a veces te hacen reformular todo lo que sabías y todo lo que pensabas en una sola frase o en una sola acción. Entonces, tú te quedas perdido [...]. Con una pregunta me puede tambalear todo lo que yo sabía, todo lo que según yo me había formado [CE: Ent.; Bárbara; 13/06/2019; 03:50-05:13].

Es decir, como afirmaba en las publicaciones compartidas al inicio de esta discusión de resultados, su “respuesta” está conectada a una ruptura de lo que tenían pre-visto en las niñas y los niños y, por tanto, con aquellas creencias en sus teorías implícitas que estaban “escribiendo” la historia que posteriormente iba a ocurrir. Más allá de esto, la mayoría de estudiantes va evolucionando con esta “ruptura” en su acción profesional desde un “bloqueo” ante el encuentro con algo novedoso a un asumir éste como fuente de conocimiento para acabar dejándose llevar. Por ejemplo, en la ya mencionada “historia del bicho” en el *caso preliminar, la reflexión después de la acción* (Schön, 1992, 1998) le sirve a Teresa para explicitar cómo habría sido su re-acción profesional si no hubiera vivido este proceso de metamorfosis docente:

Un día, como otro cualquiera, mientras estábamos en el recreo me percaté de una situación que me llama bastante la atención: Diez niños y niñas, dispuestos alrededor de algo que parecía intrigarles..., tal y como lo evidenciaban sus posturas y la atención con la que lo miraban, ¡debía ser algo guay, interesante y motivador! Así que, sin pensármelo dos veces, decido acercarme para ver qué

era aquello que observaban y, allí qué veo... ¡UNA MARIQUITA! [CP: Póster; Teresa].

Recuerdo la documentación de la "mariquita" [...]. Esta situación podría haber sido observada y comentada en el diario como otra de las muchas situaciones presenciadas cada día en una clase de cuatro años. Sin embargo, la documentación va mucho más allá, pues lleva a la reflexión e indagación en el tema y no se queda en la simple observación de otra situación más [CP: Reflexión final; Teresa].

En este caso, no sólo vemos una re-acción (o, en términos de esta tesis, *una re-fracción*) in situ, sino que la estudiante explica que ese eco se extiende a los momentos de "pausa" de la documentación pedagógica: la indagación posterior sobre la temática que las niñas y los niños disponen sobre la mesa a través de las acciones. Así, aunque no muchas estudiantes lo explicitan de esta manera tan evidente, podríamos decir que el trabajo con la documentación pedagógica sumerge a los grupos en un bucle infinito de "investigación-acción-investigación". En este sentido, la experiencia también ayuda a "difuminar" esa imagen de investigación como actividad lineal que comúnmente tienen las y los docentes en formación (Darling-Hammond et al., 2005), para vivirla como una *espiral* que puede ser abordada desde cualquiera de sus puntos.

Pero el *dejar-se* llevar no sólo implica acabar siguiendo (física y cognitivamente hablando) una determinada historia, sino que para algunas estudiantes supone acabar entrando de lleno en esa narrativa como un *personaje activo* más. Esto lo he podido observar especialmente en dos estudiantes como, por ejemplo, la narrativa de Ninive y el tarro de cristal que iniciaba de este epígrafe:



Imagen 25. Ninive y Jorge en la historia del "tesoro" [CE: Obs. prácticas; 16/05/2019]

Él me invitó a ser parte de eso que también estaba sintiendo, entonces yo sentía que él... Él me dijo "pruébalo, pruébalo". Entonces yo le dije "oh, está ácido", y él me decía "sí, está ácido". Es muy increíble porque cuando uno está con ellos en ese tratar de sentir lo que ellos están haciendo... es increíble porque a veces uno no se espera cosas que vayan a suceder. [...] Sólo le hubiese dicho "ah, ya, ya", me hubiese levantado y no le hubiese seguido el juego. Me hubiese ido o le hubiese dicho, no sé, "ah sí, es un frasco, pero está vacío", tratar de verle algo, de enseñarle algo no de lo que él está imaginando, sino decirle "no, es un frasco vacío, sirve para tomar agua y para poner cosas" [CE: Ent.; Ninive; 04/06/2019; 52:39-59:39].

Al igual que ocurría en el caso *preliminar* con Teresa, la estructura reflexiva de Ninive la lleva a "comparar" cómo habría actuado en esa misma historia sin haber experimentado esta evolución profesional. Esa comparación nos deja ver una muestra del desarrollo de su pensamiento práctico, ya que una respuesta cotidiana y efímera ha pasado por su "filtro metacognitivo" (la "reestructuración intuitiva" de Gilpin & Clibbon, 2002) para, en este caso, acabar razonando su valor pedagógico. En este sentido, veo necesario afirmar que quizá esta profunda reflexión también surgiese gracias a mi *camino indagatorio*, que la sentó frente a su propia historia para conversar sobre ella.

En el caso de esta historia singular, además, la oportunidad del trabajo en pareja pedagógica hace que este momento cotidiano también se vuelva objeto de *formalización teórica* fruto del contraste entre su vivencia, *mi* mirada (la que recoge la historia), su diálogo y debate interpretativo y la *Teoría* con la que entretejen su discurso. Un doble (o triple) bucle de investigación que casi diría que toma la forma de *rizoma*, un mapa complejo donde cualquier punto puede ser conectado con otro sin principio ni fin (Deleuze & Guattari, 1977; Mac Naughton, 2005; Moss, 2006). Sin haberlo yo pre-visto, me ofrece la posibilidad de pensar sobre hacia dónde podría ir encaminado nuestro rol como formadoras y formadores de docentes que acompañan y provocan estos procesos:



Imagen 26. Ninive y Jorge en la historia del "tesoro" [CE: Obs. prácticas; 16/05/2019]

*En ese momento, en nuestro lugar como docentes, pensamos si le planteamos probarlo nuevamente para que compruebe que no hay nada o si asumimos lo que nos dice, aunque en realidad no les creemos. Estos segundos de **desestabilidad pedagógica** en la que entramos como docentes nos hace pensar hasta dónde escuchamos realmente a los niños y del deseo que existe por llevarlos hacia la lógica o de asumir su fantasía como un efecto irreal que debe ser superado. Sin embargo, un estado de acercamiento y sensibilidad permitió que Nini entre en la historia de Jorge, dando atención a lo que decía que contenía el frasco, él sintió la sintonía ese instante de sintonía y dijo: "Nini, pruébalo tú" y, en ese momento, Nini sufre ese momento de desestabilidad pedagógica entre la cordura y la locura [CE; Titulación; Ninive y Johnny; p. 68-69].*

3.2.5.3 Vulnerabilidad: Una historia personal

Ya he mencionado también en las publicaciones referidas a la profundización en cada estudio de caso cómo la "selección" intuitiva que las y los estudiantes hacen de las historias infantiles para detenerse en ellas está mediada (en parte, al menos) por una conexión con sus propias biografías. Esto no es baladí porque, de hecho, como Contreras (2010) explica, "ser docente es siempre una historia personal" (p. 257).

Tal es la importancia que este eje emergente ha tenido a lo largo del estudio (incluso en mi biografía docente investigadora, como veremos posteriormente) que, en el diálogo entre ambas realidades, no podía analizar cómo evoluciona la relación que las y los docentes en formación construyen con las niñas y niños sin volver a aludir en esta cuestión. Una cuestión que, como asumen prácticamente todas y todos, está fuertemente vinculada a la *subjetividad* de su mirada:

Realmente tú documentas lo que te interesa, ¿no? Aparecerán muchos momentos, a lo mejor, que quizá para otras personas son interesantes y yo no los he captado en ese momento porque a mí no me parecían interesantes como tal [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 38:38-38:52].

En la documentación vas tú, porque si hablamos de que es algo subjetivo, un proceso subjetivo... La subjetividad eres tú. Entonces, tú en ese momento estás viendo eso, puede que otra persona viera otra cosa totalmente diferente [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 22:25-25:36].

Esto, que después del marco teórico consolidado en esta tesis (e incluso aplicándole el "sentido común"), podría parecer una cuestión obvia del trabajo docente. Sin embargo, hemos transitado una biografía escolar y, por tanto, una relación con el conocimiento donde la *objetividad* (o, al menos, el intento de ella) otorgaba un valor de calidad y rigor a nuestras acciones. Como relata Kohan (2004), el "rechazo contemporáneo a la experiencia se origina en la desconfianza de la ciencia moderna frente a la experiencia. Las pretensiones de objetividad, universalidad y certeza de esa ciencia son incompatibles con el carácter subjetivo, incierto, particular, de la experiencia" (p. 270). Tanto es así que, en los dos casos, esta cuestión se vuelve pretexto para un trabajo que enfatiza nuestro papel en la investigación educativa:

Ahí tuvimos el primer encuentro con todos sobre lo que era hablar en tercera persona y hablar en primera persona, y ponerse en evidencia y poder hablar de los niños sin meternos con estos cánones de alejamiento, denominación distante, porque esa distancia está vista como las formas apropiadas de investigar que te genera... Te alejas para generar una "objetividad" [...]. No eres tú el que estás hablando, pero es mentira (risas). Entonces ellos se ríen, y quedan un poco desconcertados [CE: Ent.; Tutora; 22/04/2019; 49:50-50:57].

Más allá del posicionamiento ético y político de la investigación que se asume aquí, este giro resulta de interés también para la formación inicial de estas y estos estudiantes porque documentar pedagógicamente se puede convertir, en este caso, en una oportunidad para conocerse más *como personas* y, de manera inexorable, como docentes:

Yo creo que cada uno somos experiencia, somos vida, somos biografía, entonces pues, en función de lo que para ti ha sido importante, emocionalmente relevante, te ha causado en tu historia vital momentos clave, pues tú intentas un poco a modo de espejo, de ir viendo y, de alguna manera, te puedes sentir muy sensible y empáticamente conectado con aquel niño o niña donde identificas algo que tiene que ver contigo. [...] Pueden ser cosas sin resolver que podemos tener, de pronto te retrotrae a la infancia tuya, a momentos tuyos [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 30:35-32:18].

También les vas comprendiendo, y al mismo tiempo te vas... "Yo comparto eso", entonces te vas acercando también a los niños. Entonces les vas conociendo y te vas conociendo a ti... Te vas re-conociendo porque, supuestamente te conoces. Te re-conoces de nuevo [CE: Ent.; Bárbara; 02/05/2019; 51:22-51:58].

Como comentaba al inicio de esta tesis, más que un reflejo, este acto de re-conocimiento (en todas las acepciones de la palabra) creo que responde a una relación de alteridad con las niñas y los niños con los que conviven. En otras palabras, la observación de sus historias no se vuelve *utilitaria* para comprenderse a uno mismo, sino que esa comprensión es el resultado de una vinculación estética con esa realidad, una conexión que nos toca, nos apela y nos ayuda a "des-evidenciar" (Maldonado-Ruiz, 2019) la recogida de evidencias.

En relación con esto, la conexión biográfica hace que, además, para una estudiante especialmente, la observación desborde el sentido de la vista para acoger otras dimensiones relacionales: *"Verlos a ellos jugar me recuerda a mi infancia... Yo, de mis recuerdos, recordaba parte, pero cuando hoy los vi, y el olor ese, no de la masa, del aceite, es lo que me recordó"* [CE: Ent.; Bárbara; 02/05/2019; 25:42-26:29].

Volviendo a adoptar una mirada general, encuentro que, de manera mayoritaria, los resultados dejan ver que el encuentro biográfico con las historias de infancias está intrínsecamente ligado a las temáticas que dichas historias comportan. Es decir, en las acciones de las niñas y niños emerge un curriculum (Stenhouse, 1984) que es el que cautiva el interés de la totalidad de las y los estudiantes:

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. [...] Y yo creo que la documentación me ayudó a conectar las teorías, pero también mi vida, y a cambiar mi pensamiento [CP: Ent.; Francisco; 24/04/2017; 29:42-32:03].

Cuando yo dibujaba, a mí siempre me decían "dibujas tan feo". Cuando a mí me decían "haz un dibujo"; entonces yo, lo típico que yo siempre hacía era como un paisaje, a mí me encantan mucho los paisajes naturales donde hay montañas, hay un río... [...] Entonces, yo ahora cuando veo a los niños, yo trato de darle esa importancia porque el dibujo no sólo se trata de algo bonito, sino de algo que tú quieres plasmar, no sé, algo que tú sientes y deseas plasmarlo en un papel. No sé, a veces no todos tienen significado, no todos tienen respuesta. A veces uno está dibujando por placer, no sé [CE: Ent.; Ninive; 04/06/2019; 07:04-08:12].

Yo soy una persona muy sensible y sentimental. 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 [CP: Ent.; Teresa; 09/05/2017; 37:38-38:23].

Nancy: A mí en lo general me hace detenerme porque me recuerda a mi niñez. Me recuerda a mi niñez porque, bueno, yo crecí en un parte del campo y me gustaba jugar con la tierra, con mil cosas. Entonces, es como verme reflejada yo en sus acciones, entonces me llamó mucho la atención su espontaneidad. Tal vez yo no jugaba de esa manera, pero tal vez yo utilizaba los mismos elementos como las llantas, los palos, la tierra... Entonces como que me identifiqué un poco, digamos [CE: Ent.; Jenny y Nancy; 12/06/2019; 15:51-16:23].

Así, más que una relación con un niño o una niña en concreto, es la relación con su historia la que les invita a detenerse y recogerla. ¿No es esto lo que hacemos cuando desarrollamos una investigación, pues? Por si aún quedaba alguna reticencia ante el riesgo que supone asumir la subjetividad dentro del proceso documental, en estas evidencias se observa que éste, lejos de *ensimismarse* con prejuicios personalistas, se dota de sentido para responder a cuestiones que estaban *inconclusas* en sus biografías docentes. Estamos aquí hablando del componente motivacional (Korthagen, 2017) indispensable para el desarrollo de competencias docentes.

A esto se añade la percepción particular de una estudiante que vinculaba su interés por mirar historias de infancias con la oportunidad de *vivirlas*: *"Es que la experiencia del otro es la experiencia de uno mismo. Las experiencias, como sabes, se pueden dar de manera personal o de manera grupal. Y yo la viví grupal con ellos"* [CE: Ent.; Viviana; 11/06/2019; 13:50-13:59]. Desde mi interpretación, Viviana alude aquí al papel que podrían estar jugando las neuronas espejo en el proceso de documentación pedagógica. Desde esta perspectiva, es tremendamente interesante retomar las explicaciones que hace Aguado Romo (2015) de este sistema neuronal,

ya que afirma que su activación está condicionada a la **admiración** como “emoción matriz”. Ella se *traspone* a la acción que está observando, algo que, si lo pensamos detenidamente, va a acabar influyendo en los diseños de propuestas que haga para esas niñas y niños y, por tanto, le da la oportunidad de vivir una *experimentación de una práctica informada* por las experiencias construidas desde su relación estética con las historias infantiles.

Además, pese a lo anecdótico que pueda parecer el análisis de esta estudiante específica, la rescato en este epígrafe porque esta conexión con las historias también guarda relación con su vinculación biográfica:

[Lo que muestran sus documentaciones] Lo que yo no hice en mi vida. [...] En mi infancia, porque yo no hacía eso. A mí me mandaban a hacer otras cosas. Y ver a ellos haciendo esto y disfrutando de este momento sí es algo bonito para mí. Es algo que no has hecho, pero sientes que lo puedes hacer con otros niños. Ves que sí disfrutan el momento. [...] Es como que vives a través de otra persona algo que tú no pudiste vivir [CE: Ent.; Viviana; 11/06/2019; 1:07:09-1:08:04].

Yo creo que Viviana se ha encontrado con ella. [...] Ella se encuentra con ella porque puede ponerse en contacto con el niño. Pero ella no está aquí [señala a Viviana], ni está aquí [señala al niño], sino que está aquí [señala al espacio entre ambos], en lo que queda ahí intermedio. Que eso no se puede visibilizar ni con la foto. Ni debería visibilizarse [CE: Ent.; Tutora; 23/05/2019; 1:16:43-1:17:54].



Imagen 27. Imagen de Viviana mostrada a la tutora en su entrevista del 23/05/2019 [CE: Obs. prácticas; 02/05/2019]

Este posicionamiento de la tutora del caso eje con respecto a la manera que tiene Viviana para conectarse con los procesos de las niñas y niños (y a la vinculación biográfica en general de las y los estudiantes) entra en diálogo, además, con aquellas voces críticas (R. Johnson, 2000; Lindgren, 2012; Matusov et al., 2016; Rogers, 2011; Schulz, 2015; Sparrman & Lindgren, 2010) con la documentación pedagógica por su supuesta intención “visibilizadora”, que acaba otorgando a las infancias un lugar pasivo. Por el contrario, estos resultados muestran que el enfoque, pese a que su imaginario colectivo nos habla de *exponer* es, más allá de eso y en mucho mayor grado, una experiencia de relación estética con las niñas y niños.

Aunque, como he mencionado antes, esta es una categoría que ha aparecido de manera reiterada en el acercamiento a la vivencia de cada estudiante con la propuesta pedagógica, sí es necesario señalar que muchas de las formalizaciones que aquí se han compartido surgen del planteamiento de mi trabajo de investigación:

Jenny: A veces tengo como episodios así, como flashbacks, como que están haciendo algo y ¡pam!, veo a un niño haciendo y digo “ah sí, eso yo también lo hacía”. Pero nunca me he detenido a pensar en ese recuerdo de “¿qué y como hacía yo en ese momento?” [CE: Ent.; Nancy y Jennu; 12/06/2019; 16:34-16:48].

Este matiz lo rescato porque nos puede dar la oportunidad de pensar, de nuevo, en cómo acompañar estas experiencias y dónde podemos poner el foco para un análisis reflexivo desde el lugar de la formación inicial. De hecho, una de las estudiantes llegaba a afirmar que este movimiento debería constituir un eje vertebrador de lo que supone ser maestra o maestro:

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... [CP: Foro de contraste; María].

Sin embargo, como vengo apuntando en repetidas ocasiones, pensar en términos de *experimentación de la teoría y teorización de la práctica* supone movernos constantemente en los planos reflexivo y activo (como si la acción no fuera una forma de reflexión y la reflexión no fuera una forma de acción) para valorar las aportaciones que la documentación pedagógica puede hacer a la formación inicial de manera particular. La *refracción* se subraya aquí de nuevo para concebir que este movimiento de análisis biográfico tiene que conducir a las y los estudiantes a un nuevo lugar práctico, el de la transformación:

Si yo en la documentación, de pronto, descubro que es un lugar en el que me puedo ver reflejado a mí mismo, pues no me puedo quedar ahí. Me puede ayudar a conocerme, pero bueno, luego a veces necesito “y qué hacemos” o “qué podría proponer” [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2019; 41:49-42:18].

3.2.5.4 La refracción: Una relación que exige transformación

Al hilo de lo que vengo comentando, parecería coherente y lógico que esta vivencia de una relación pedagógica totalmente novedosa para las y los estudiantes (porque se vincula además a dimensiones estéticas y políticas) debería derivar en transformaciones en su rol docente. En este sentido, especialmente las estudiantes que componen el caso *preliminar*, formalizan que documentar prácticamente lleva aparejado consigo una transformación (o, al menos un cuestionamiento profundo) de la práctica educativa:

Tú no puedes documentar si tú con tu propia práctica no les estás ofreciendo a ellos 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 [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 14:31-15:14].

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? Porque yo creo que la documentación va acompañada de imagen de infancia, de procesos, de mobiliario, de todo. O sea, supone un cambio total del modelo ecológico de Doyle. [...] La documentación te va a ayudar a darte cuenta de las cosas no están bien desde el principio [CP: Ent.; Francisco; 24/04/2017; 40:10-41:10].

Más allá de ese posicionamiento prospectivo, que podría entenderse como una *teoría proclamada* al proyectar como "regla a cumplir" lo que se *debería hacer*, lo cierto es que hay evidencias de la mayoría de estudiantes señalando una evidente transformación en sus conocimientos prácticos, ahora sí, en clave retrospectiva:

Johnny: Si yo hoy entro al atelier y salgo siendo el mismo, si no he cambiado en nada y sigo siendo la misma cosa, no me ha servido nada de nada. Pero yo, cada día que entro al atelier salgo diferente. Cada día he ido cambiando ese conocimiento, he ido deconstruyendo lo que antes pensaba que estaba bien, que era lo de pararme aquí enfrente y decirle a los niños qué es lo que tienen que hacer y ponerme a hacer actividades, sino en saber que hay otras maneras y otras formas de escuchar a los niños sin necesidad de estar ahí encima de ellos [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 1:05:33-1:06:07].

¿Y cómo surgen estos cambios o transformaciones? En algunos casos, ocurren sin haber sido explicitados anteriormente (como ya se ha venido viendo en anteriores historias compartidas), como resultado intuitivo de intentar acercarse y conectarse cada vez más a las historias que las niñas y niños producen. Por supuesto, esta es una de las señales del enorme potencial formativo del enfoque. Pero desarrollar el pensamiento práctico también implica, al menos en ciertos momentos, un paso por la consciencia, un ejercicio por explicitar cuáles son nuestras proyecciones y el porqué de éstas (Pozo, 2014; Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, et al., 2006).

Esto implica no solo construir un argumentario pedagógico sólido sobre nuestro rol profesional, sino que dota de intencionalidad razonada nuestras acciones, facilitando así un tránsito sinérgico entre la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. En este sentido,

aunque no en todos los casos, sí se observa en la mayoría de estudiantes una *reflexión* en y *después* de la acción sobre aquellos automatismos que componen su conocimiento práctico y que, a la luz de sus valoraciones, dificultan su apertura para documentar las historias de infancias. Por ejemplo, en este caso, Bárbara evidencia cuáles eran sus expectativas ante una determinada narrativa para razonar por qué debería mejorar una acción concreta:

Él me estaba contando lo que estaba haciendo. Entonces, él me dijo que estaba llenando esa botellita, cuando dijo "el mini-mundo". Y yo llego... "a lo mejor me va a decir que va a sembrar, que es una maceta". Algo así porque más o menos me hacía entender eso. Y al final me dijo "no, mira, es un pequeño mundo", y yo me quedé así, como que "dios mío, parecía que iba a ser ese resultado, ¿qué pasó aquí?". Ahí fue el primer boom que me dieron. ¿Por qué ya establezco lo que va a pasar o trato de ver el futuro y ya me pongo una idea en la cabeza que no es? Desde ahí, yo dije "no, yo tengo que frenarme y seguir ahí en ese proceso" [CE: Ent.; Bárbara; 13/06/2019; 05:33-06:48].



Imagen 28 . "El mini mundo" [CE: Obs. prácticas;17/05/2019]

Cuando Bárbara afirma que "tiene que frenarse" nos está hablando de una actitud consciente, una transformación, un "suspender el automatismo de la acción" (Contreras & Pérez de Lara, 2010, p. 36) que entra en contradicción con su teoría declarada. Además, posteriormente veremos cómo la documentación pedagógica parece facilitarles, en general, un encuentro con sus expectativas sobre las niñas y los niños y, por tanto, con parte de su conocimiento práctico inconsciente.

Este movimiento de la acción a la reflexión y, de ahí, a la transformación, se vuelve en el caso *eje* (de nuevo por la naturaleza de la información recogida) una experiencia compartida. Durante su tiempo de prácticas, una inquietud recorría a la mayoría del grupo tras analizar cuáles eran sus automatismos cuando acompañaban las historias infantiles: Si cuando los es-

toy observando, no les pregunto qué están haciendo, ¿qué hago? Así, en varios seminarios y conversaciones informales esta idea fue emergiendo intentando, en primer lugar, buscar una respuesta *exitosa*, para acabar en la "disposición a sentir" que ya hemos visto antes:

Johnny: Nosotros cuando estamos en las provocaciones y nos agachamos y comenzamos a conversar con los niños, todavía nos pasa. Que hacemos preguntas tan absurdas que decimos "¿y qué estás haciendo?", "¿y qué es eso?", "¿y qué vas a hacer entonces?". Yo me doy cuenta, pero a veces llego al punto en el que me desespero y pienso "qué digo", no sé qué decir, me quedo tan en blanco que lo único que me sale es preguntar lo mismo que a mí me preguntaban.

Bárbara: Las básicas.

Johnny: Porque esa es la manera en la que yo fui educado, en la que me crie. Entonces es algo que yo tengo que ir dejando, es algo que siento que está arraigado en mi cultura y siento que tengo que soltar porque si yo no cambio esa manera.

Bárbara: Vamos a seguir en lo mismo [CE: Obs. seminario; 04/05/2019; 1:12:11-1:13:02].

Como vemos aquí, el contraste intersubjetivo parece distanciarse de la *interpretación* de la historia *per se* para colocarse en la *refracción*, es decir, en la transformación que esas historias generan. En el ámbito de la formación inicial, esto resulta interesante porque en esta conversación *proyectual* (que mira al futuro diseñando), "ponernos en situación de hacer y no de hablar sobre lo que se hace, provoca la emergencia de lo implícito" (Pérez Gómez et al., 2015, p. 91).

Además de esto, si antes decía que las y los docentes tienen una biografía que también emerge en su acción profesional, podríamos plantearnos si estos cuestionamientos o búsqueda de transformaciones transitan de *vuelta* a esas biografías. En este sentido, no son muchas las evidencias al respecto, aunque un estudiante sí incide especialmente en la cuestión:

Yo no podía perder el tiempo antes para nada, siempre estaba "bum-bum-bum" y yo ahora me detengo, me cojo mi bici y me voy a hacer fotos tranquilamente a la playa y me echo mis tres horas, o me dedico a leer, o dedico tiempo a jugar a lo que me dé la gana. Porque creo que ese tiempo para mí mismo he aprendido a construirlo gracias a ellos, ¿sabes? Darte tiempo es algo que se aprende con ellos. No sé, yo antes no me daba tanto tiempo y eso viene a raíz de estar con ellos [CP: Ent.; Francisco; 24/04/2017; 48:33-49:10].

Cabría explorar esta cuestión más allá de lo anecdótico, puesto que supondría reafirmar (por si quedaba alguna duda) la capacidad de la escucha con las historias de infancia para transformar *radicalmente* quiénes son como maestras y maestros.

Dejando esta puerta abierta para futuros estudios, los resultados que trascienden del diálogo entre ambos casos parecen apuntar a una última (pero no menos importante) cuestión. Estas transformaciones pasadas por la consciencia no suponen el *último paso* del proceso de

documentación pedagógica para las y los estudiantes, sino que esta fuerte vinculación con la cultura de las infancias les lleva a querer difundir estos hallazgos a modo de *reivindicación política*. Algo similar plantean Dahlberg & Moss (2010) al afirmar que la documentación pedagógica “va más allá al entrar en la esfera política, transformando lo que es visible a un asunto de interpretación, crítica y argumentación” (p. 157).

3.2.5.5 Del descubrimiento a la reivindicación

Al igual que ocurría antes en el plano metodológico para señalar aquella *escuela con la que soñaban*, la documentación pedagógica supone para ambos grupos al completo un lugar donde defender una imagen de infancias renovada *recién* descubierta. Algo que, en primer lugar, pasa, como comentaba no hace mucho, por explicitar cuáles eran sus *expectativas* acerca de lo que podía acontecer con las niñas y los niños. Esta es una manera de vincular esa reacción emocional primigenia (la sorpresa o *conmoción*) con la *reflexión después de la acción* para examinar al detalle de qué se compone su conocimiento práctico:

[Cuando observa a las niñas y niños] *La primera idea es como “creo que va a hacer esto”, y luego cuando hace otra cosa es como... “me han engañado”. Y después te da chiste porque, me quedo pensando como diez minutos en lo que podía ser y perdí esos 10 minutos porque procesé tanto la idea y el niño es impredecible, no sabes lo que va a pasar ni cómo va a interactuar con el objeto. [...] Porque siempre uno planifica una actividad y dice “no, no voy a pensar, que se desarrolle” y en la noche te quedas así “no, es que puede pasar esto, otra cosa puede ser esto”* [CE: Ent.; Bárbara; 02/05/2019; 48:08-49:29].

Nancy: *Muchas veces nos damos cuenta de que nosotros tenemos una expectativa como que muy estructurada y decimos “va a hacer esto, esto y esto”. Pero las sorpresas son varias, y nos ha pasado muchos casos y es algo grato* [CE: Observación; Nancy y Jenny; 01/06/2019; 25:37-25:48].

Esta ruptura de expectativas era la que llevaba, en el caso de una estudiante concreta, a justificar cuál podría ser una de las razones por las que se detenía a observar una determinada historia: *Es algo nuevo que yo no imaginaba que podrían hacer ellos. [...] Tú no ibas a imaginar lo que van a hacer con todos los materiales que tienen ahí* [CE: Ent.; Viviana; 11/06/2019; 14:45-15:20]. Aparece en este caso particular una imagen de infancias conectada a la idea de novedad expresada por la filósofa Hannah Arendt:

Nacer es la expresión de todo comienzo o inicio. El recién nacido es la expresión de la más radical novedad. De hecho, todo nacimiento es un acontecimiento, una novedad que acontece e interrumpe, por así decir, la tranquilidad de un mundo más o menos constituido (Bárcena, 1999, p. 206).

Así, Viviana está ofreciendo la oportunidad a las niñas y los niños de que su *novedad* pueda *revolucionar* su propio marco cultural y, en este caso concreto, pedagógico.

Más allá de las expectativas, el trabajo con la documentación pedagógica ha permitido a los grupos profundizar en la complejidad del aprendizaje infantil para *valorar* (y explicitar esa valoración) y reivindicar el juego, su *modus vivendi*, como pieza central de la enseñanza:

Durante el juego libre, los/as niños/as se encuentran trabajando una cantidad ingente de procesos mentales y creativos que no podrían ser mensurables. Por ejemplo, hoy han tratado temas como la maternidad, las relaciones familiares, la imaginación en la construcción [...], el respeto de la identidad en el juego, el consenso grupal, etc. [CP: Diario; Francisco; 18/02/2016].

Estas construcciones (previas destrucciones) que las y los estudiantes van realizando alrededor de la **imagen de infancias** parecen estar fuertemente ligadas al terreno de los valores (aunque evidentemente todas las dimensiones están implicadas). Probablemente, esto ocurre, como explica la tutora del *caso preliminar*, porque encuentran una distancia enorme entre lo que “les habían dicho” que las niñas y niños podían ser y lo que ellas y ellos habían podido experimentar: “Yo creo que han ido descubriendo al niño que es y no al niño que la escuela les dice que está allí o que la escuela piensa, o que la escuela dirige” [CP: Ent.; Tutora; 17/05/2017; 28:57-29:48]. De hecho, esta misma distancia la nombran prácticamente todas y todos los estudiantes en sus análisis metacognitivos:

Yo veía al niño como que “hay que enseñarle esto, el niño sólo aprende de ti y ya”, pero en realidad no, el niño no sólo aprende del docente, el niño aprende de otras muchas cosas más, de otras personas, de los materiales, del contexto, de todo [CE: Ent.; Viviana; 30/04/2019; 28:00-28:15].

Me ha cambiado totalmente 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... inconmensurable [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 08:53-09:44].

Jenny: En la universidad hemos visto “sí, el niño es así”, desde la forma ontogénica se está desarrollando, y no es un ser completo y está ahí desarrollándose y “bla bla bla”. Ahora, poder verlo desde un igual es poder respetar su espacio y, más que eso, es poder haberlo vivenciado [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 24:51-26:00].

Llama la atención cómo aquí vuelve a aparecer de nuevo una cultura academicista donde, a pesar de haber vivido encuentros previos con la Teoría que intenta comprender el aprendizaje infantil, parece que estos encuentros se han desarrollado, a la luz de lo que afirman las y los estudiantes, desde una mirada estereotipada y *desarrollista* (Hammersley, 2017) que se sitúan en un lugar opuesto al trabajo de investigación llevado a cabo con la documentación pedagógica: “Con la documentación soy capaz de acariciar eso que me están transmitiendo, no de... de encorsetarlo” [CP: Ent.; María; 28/04/2017; 34:47-35:19].

¿Y por qué hablo de *reivindicación* en este epígrafe? Los resultados apuntan que en las formalizaciones interpretativas de las y los estudiantes suele aparecer una **transferencia** de lo que observan a lo que *deberíamos* hacer al respecto. En el análisis de las evidencias van encontrando incoherencias entre lo que ellas y ellos solían hacer y lo que asumen que deberían hacer para responder adecuadamente a estas, así que aprovechan sus escritos para *re-lanzar* esos posicionamientos a la comunidad educativa.

Ellos tienen su propia manera de ver las cosas y yo tengo que respetarlas y no tengo que cortarles nada de lo que ellos tengan, ni imponerles nada, ni cultura, tradiciones... Ellos viven en su mundo, su forma de ser, sus ideas, pensamientos... [CE: Ent.; Viviana; 23/04/2019; 51:32-52:33].

[A raíz de una conversación interpretativa sobre un niño que juega a "estar embarazado"] Alejémonos de prejuicios y preceptos socializadores y centremos nuestra mirada en la representación de un proceso natural como es "dar a luz", realizado e interpretado por un niño de cinco años que conoce cómo surge la vida y desea recrear el proceso para saciar su acuciante curiosidad [CP: Foro de contraste; Francisco].

Ninive: He aprendido que no siempre tenemos que tratar de comprender todo lo que está haciendo el niño, porque no siempre todo lo que está haciendo o para él o para nosotros puede tener una respuesta [CE: Ent. grupal; 26/06/2019; 49:48-50:33].

Se vuelve a evidenciar aquí un *deseo de cambio* por parte de todas y todos los estudiantes, un cambio que pasa primero por ellos mismos. En este sentido, algunos llegan a afirmar que la documentación puede convertirse en un vehículo clave para *proyectar* esta nueva imagen de infancias a la comunidad y así co-construir con ella una nueva cultura pedagógica: *"Mis aprendizajes se refieren a la necesidad de definir y proyectar la imagen de infancia que deseamos construir"* [CP: Póster; Francisco]. Así, a través de la fase comunicativa del enfoque, las estudiantes construyen *contradiscursos* (una teoría fruto del diálogo entre experiencia vivida, Teoría y biografía) que buscan que la *experimentación de la teoría* salga del ámbito individual y privado. En otras palabras, las lectoras y lectores tienen la oportunidad de re-accionar ante el *eco estético* provocado por sus documentaciones a través de la experimentación de esa *nueva teoría*.

Cerrando esta cuestión, hay una experiencia de una pareja pedagógica que merece la pena rescatar por su valor para futuras propuestas similares de formación inicial. En el caso eje, la pareja formada por Ninive y Johnny decidieron cerrar su propuesta en las prácticas con un "día de exposición" en el que compartirían con niñas y niños, profesionales de la escuela y familias documentaciones de la experiencia vivida. Para ello, situaron fotografías, producciones y vídeos proyectados por todo el espacio *atelier*, las cuales acompañaban con explicaciones que habían preparado conjuntamente y que iban compartiendo con las y los visitantes. Un momento de enorme relevancia al convertirse en cumbre de todo lo explicitado en este epígrafe.

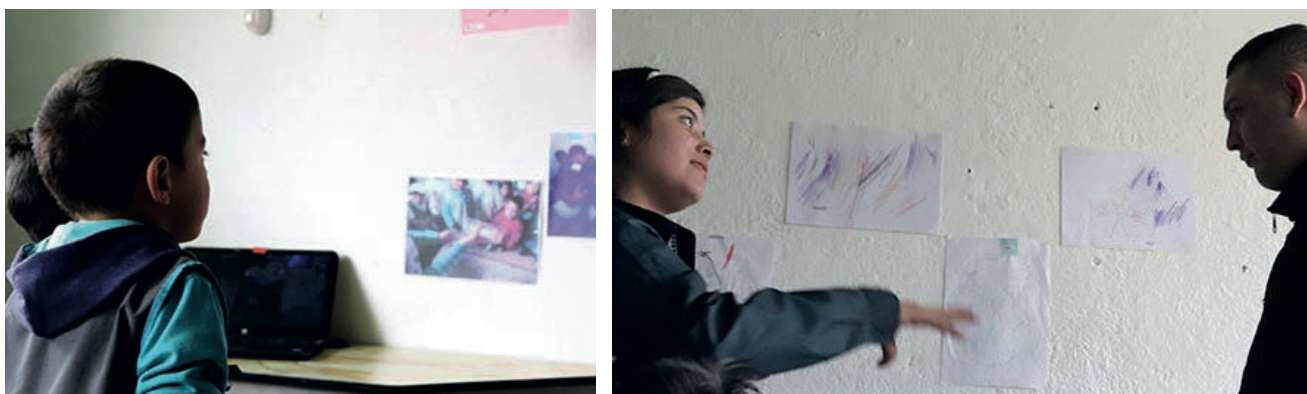


Imagen 29. La "exposición" [CE: Obs. prácticas; 21/06/2019]

Entre las visitas, llegó la madre de Jorge junto a su hijo (un niño que ya ha aparecido en diversas ocasiones a lo largo de estas páginas):

La mamá de Jorge nos dijo si le podíamos hablar un poco más de su hijo. Entonces, le comentamos que con Jorge siempre nos suceden cosas sorprendentes, las mismas, que nos lleva a cuestionarnos como ser docente, y él nos permite acercarnos a ese mundo de imaginación que percibe en todo momento. La mamá de Jorge estaba con sus ojos brillosos y un poco sentimental porque su voz se estaba entrecortando al decirnos que ella pensaba que su hijo “tenía algún problema por lo que asiste a terapias para que puedan diagnosticar alguna situación en Jorge”, ella sonriendo nos dijo que estaba muy contenta al escucharnos hablar así de Jorge [CE: Titulación; Ninive y Johnny; p. 63-64].

Así, esta pareja pedagógica pudo experimentar cómo se vive el eco estético de sus “contradiscursos”. Además, desde la perspectiva de la documentalidad (Ferraris, 2013) que se mencionaba en el marco teórico de la tesis, podemos concebir cómo sus documentaciones pedagógicas (“los documentos sólidos”) se convierten en actos que tienen el poder de transformar la realidad social (Rintakorpi, 2016).

Esta vivencia supone para ambos estudiantes una celebración positiva a su *teorización de la práctica* que podría contribuir a la consolidación de esas teorizaciones en su nuevo conocimiento práctico informado. Además, fortalece el sentido del enfoque para su futura e incipiente práctica educativa.



Imagen 30. Ninive observando (conmocionada) cómo Jorge y su madre se conmocionan, a su vez, con su trabajo documental [CE: Obs. prácticas; 21/06/2019].

Hacer de la investigación algo propio

Durante mucho tiempo (con especial acento en la actualidad) se ha venido señalando a la investigación pedagógica como generadora de un discurso vacío, de una “palabrería de la palabra” (Hoyuelos, 2013, p. 172), que ni refleja la cotidianidad real de la vida escolar ni tampoco tiene un impacto considerable en ésta. ¿Deberíamos entonces revisar-nos para encontrar el sentido de esta cuestión?

La incesante burocratización de las labores de investigación en pro de una llamada (y ansiada) excelencia nos ha llevado, en algunos casos, a perder el sentido de lo que supone indagar en experiencias educativas. De hecho, siendo sincero, yo mismo he vivido mis encuentros y des-encuentros con esta dinámica tan “acomodada” en algunos contextos.

Quién me iba a decir a mí que era viendo a maestras hacer investigación en un espacio de educación infantil como iba a recuperar y re-enamorarme de ella.

Aunque el qué y el cómo documente uno es clave, es incluso más controvertido entender que la documentación no es un final en sí misma. Para que la documentación sea útil, las maestras y las alumnas y alumnos tienen que hacer algo con ella.

(Krechevsky et al., 2013, p. 74)

En el atelier, uno de los niños ha pasado casi toda la sesión cautivado por una lupa. La va acercando a los diferentes objetos y contempla en silencio la imagen que ésta le ofrece. Parece generarle especial interés detenerse en las plantas que pueblan todo el espacio diseñado. Esto capta la atención de Viviana, maestra en formación, que lo mira un rato. De repente, toma una lupa y dice:

Viviana: Quiero probar YO esta cosa.





Así, Viviana replica lo que acaba de ver intentando encontrar qué era lo que estaba cautivando a ese niño de esa manera tan particular. Este “probarse” en la acción capta la atención de ese mismo niño, que decide acompañarla y comparten tiempo de observación juntos en las diferentes plantas que pueblan el *atelier*.

La conexión de Viviana con la historia del niño a través de la documentación pedagógica la lleva a querer *in-corp-orarla*. En otras palabras, a “recuperar el trayecto sensible del contacto” a través del *e-vestigar* (Vilanova, 2014, p. 151). Esto me sugiere una disposición a conocer **desde** la acción vivencial infantil. Además, me subraya de manera evidente esa imagen de investigar **con** las infancias, en lugar de investigar **a** las niñas y niños.

Además de todo esto, la potencialidad de la escena también pone en jaque mi lugar como investigador. Me exige pensar constantemente en cómo la investigación se *hace cuerpo* en mí. ¿Es mi escritura el lugar de acción de esta tesis o, sin negar lo anterior, es más bien mi acción docente la que debería probarse en aquello que emana de este proyecto? Es una duda sin

resolver, pero que vuelve a reconciliarme con la idea que exponía al inicio del relato, aunque con un pequeño (gran matiz):

Obcecado en intentar encontrar *lo propio* o el impacto práctico de esta investigación, quizá estaba olvidando que dicha investigación es acción en sí misma y que, como tal ya implica una constante *probatura pedagógica* en los significados que desprende.





Una mirada
a lo propio

Una mirada a lo propio

El análisis de la cultura propia hace explícitas simplemente las muchas cosas que damos por sentadas en nuestra vida diaria. Hablar sobre esas cosas, sin embargo, cambia nuestra relación con ellas. Nos introduce en una correspondencia activa y comprensiva con estos aspectos de nuestra existencia que se dan por supuestos con demasiada frecuencia o que a veces pesan mucho sobre nosotros. Hablar de ello nos libera de sus restricciones

(Hall, 1989, p. 151).

Antes de llegar a las conclusiones en las que este *camino indagatorio* desemboca, me gustaría narrar cómo ha sido mi vivencia como investigador a lo largo de esas pisadas. Esto no lo hago como un ejercicio onanista y con pretensiones de evidenciar mi desarrollo investigador, sino como una manera de poner orden a todo aquello que me ha ocurrido y que, de alguna manera (aunque no sea explícito), impregna toda esta escritura.

Como relataba al inicio de esta tesis, este camino comenzaba con mi experiencia como estudiante, un estudiante hasta ese momento "excelente" que se sumergía en la incertidumbre de investigar con la cultura de las infancias. Desde ahí, he ido transitando muchos otros lugares que han ido aportando puntos de vista a modo de caleidoscopio acerca del fenómeno pedagógico que estaba investigando. Pero no sólo eso, sino que estos puntos de vista acababan, al mismo tiempo, interrogando a mi identidad docente investigadora.



Imagen 31. El camino indagatorio 'devolviéndome' cuestionamientos. Metáfora visual a partir de "Your spiral view" de Eliasson (2002).

Por eso, en estas páginas intentaré compartir este tránsito por diferentes “yoes” que, nacidos gracias a “puntos de inflexión” que han emergido en esta historia. Porque, de alguna manera, quiero construir una “metadocumentación” de mi proceso documentador.

Construimos una “vida” creando un Yo para conservar la identidad que se despierta al día siguiente siendo prácticamente el mismo. [...] Un elemento que hace posible esta expansividad de la Historia (y la autobiografía) es la concepción que parecemos tener sobre “puntos de inflexión”, acontecimientos clave en el tiempo en los que lo “nuevo” reemplaza a lo “viejo”. Quiero explorar un poco esto ahora, pues pienso que los “puntos de inflexión” son un ingrediente crucial en esta característica de la realidad narrativa (Bruner, 1997, p. 163).

4.1 El “yo” que documenta

Como narraba en el marco metodológico que ha vertebrado esta tesis, una de las herramientas fundamentales de las que me he servido para generar interrogantes ha sido (como era de esperar) la documentación pedagógica. Pero, ¿qué ha supuesto para mí documentar historias? En concreto, podría diferenciar dos momentos de naturaleza muy diferente: mi *experiencia previa* documentando a niñas y niños, y mi experiencia documentando a maestras y maestros.

4.1.1 Documentar a niñas y niños: Cuarta publicación

En el proceso de visualizar y reflejar cómo hemos construido al niño y la niña y cómo nos hemos construido a nosotros mismos radica un potencial crítico que puede, a su vez, funcionar como un proceso de aprendizaje. Dicho proceso puede servir, al mismo tiempo, de punto de partida para la reconstrucción del trabajo pedagógico (Dahlberg et al., 2005, p. 243).

La experiencia vivida como estudiante en el Grado de Educación Infantil fue, como relataba en la introducción a este trabajo, un momento clave de deconstrucción de mi *rol docente primitivo* (por denominarlo de alguna manera). Sin embargo, pese a que guardaba un buen recuerdo de ella, no fue hasta que inicié (formalmente) este estudio hasta que pude darme cuenta de las potencialidades que aquella vivencia había tenido para mí.

Cuando finalicé el estudio de campo del *caso preliminar*, se removieron en mí elementos de los que antes no había sido consciente, que me invitaron a volver a revisar mi experiencia desde una mirada alejada y pausada. Para trabajar sobre ello, tuve la suerte de encontrarme con otra compañera (Isabel María Fernández García) que, por su parte, también había tenido una vivencia relevante con la profesora Encarna Soto y la documentación pedagógica. Fruto de este diálogo, decidimos construir la que ha acabado siendo la **cuarta publicación** (complementaria) que compone este trabajo:

Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I., Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 95, nº 34.3, pp. 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.78557>

En este artículo compartimos un acercamiento (primigenio) al marco teórico que finalmente he presentado aquí, para describir con más precisión en qué consistía la propuesta pedagógica que Encarna Soto nos hacía para nuestras prácticas. Inspirados por el citado marco epistemológico, analizamos cuál fue la evolución de nuestra mirada (idea metafórica para referirnos a nuestro conocimiento práctico) y compartimos dos historias que, en este análisis metacognitivo, supusieron un gran impacto en nuestra identidad profesional. De ese análisis, concluimos en algunos principios relevantes que emergen y que nos podrían ayudar a re-pensar la formación inicial del profesorado.



4.1.1.1 Cuarta publicación

Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, I., Soto Gómez, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 95, nº 34.3, pp. 195-212.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.78557>

La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces

Gonzalo MALDONADO-RUIZ
Isabel María FERNÁNDEZ GARCÍA
Encarnación SOTO GÓMEZ

Datos de contacto:

Gonzalo Maldonado-Ruiz
Universidad de Málaga
gonzamaldo@uma.es

Isabel María Fernández García
Universidad de Málaga
ifergar@uma.es

Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga
esoto@uma.es

Recibido: 26/03/2020
Aceptado: 22/07/2020

RESUMEN

Este es el relato de una experiencia de formación donde comparten espacio las voces de dos estudiantes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga y la de su tutora de prácticas. Desde este lugar, se conjugan para narrar en primera persona, la experiencia vivida a raíz y en relación con la documentación pedagógica. Una estrategia didáctica que no pretende “atrapar” la infancia, sino que estimula y sitúa al docente, en este caso al docente en formación, frente a la singularidad de los niños y niñas como sujetos de experiencia, y que, al mismo tiempo, nos ayuda a pensar en las posibilidades que puede tener no solo como espacio de interpretación, significación y encuentro, sino como estrategia transformadora del conocimiento práctico, singular y biográfico, del docente en la formación inicial. Así, además de entender epistemológicamente el sentido que la documentación pedagógica puede tener para la reconstrucción de la identidad profesional, en este viaje formativo nos hemos encontrado cómo fragmentos de diarios de aprendizaje, historias de niñas y niños documentadas y revisitadas por nuestra experiencia alumbran un nuevo escenario educativo que requiere nuevos modos de habitarlo como docente. Un habitar incierto y no predictivo que impacta de forma sensible, por el desconcierto al que invita “dejarse decir” por las infancias.

PALABRAS CLAVE: Documentación Pedagógica; Conocimiento práctico; Formación Inicial; Practicum Educación Infantil; Infancias.

4.1.2 Documentar a maestras y maestros

Yo me refiero a una mirada que se impregna del otro, una mirada que quiere ver y entender, una mirada interesada por el otro, por su hacer, por su ser, por los sentidos de su vivir, es un dejar que nuestra mirada sea conducida por la mirada de los otros. Este mirar vuelo de un paro, de un silencio y de una presencia atenta, de un dejarme yo para estar en el otro, el otro diferente de yo, el otro que me importa, que me mueve, el otro que amo y con quien me comprometo. Es un mirar con el corazón abierto (Fontanet, 2013, p. 10).

Habiendo vivido lo anterior, y pasado un tiempo de *inmersión* teórica donde no dejaba de leer posicionamientos e ideas novedosas sobre hacia dónde debía caminar la formación inicial de docentes y sobre lo que supone documentar pedagógicamente en las aulas, comienzo a diseñar lo que será el estudio de campo del *caso eje*. Así, investido de repente de un aparente intento de "cientificidad", decido olvidar parte de lo vivido *como maestro* y diseño sesiones de observación sistemática tal cual la proponen algunas corrientes de investigación cualitativa (Anguera, 1999; Croll, 1995). Por mis planes no pasaba en ningún momento documentar pedagógicamente (con todo lo que implica) esa realidad. Las razones que me llevaron a adoptar ese posicionamiento las intentaré describir posteriormente.

Con ese plan de investigación, acudo a la primera sesión de atelier que iban a desarrollar las y los estudiantes con las niñas y niños. A los pocos minutos de comenzar, siento que las situaciones que allí estaban ocurriendo me sobrepasan. Muchas de las historias de las maestras y maestros en formación no solo me parecían interesantes de cara al estudio, sino que sentía que me estaban apelando a mí como maestro que investigaba su práctica. Estaba sintiendo una *conmoción pedagógica*:

Cuando el espacio se abre al riesgo de lo exterior, al recorrido del desconocimiento de esas formas otras de conocer y vivir, más que imponer, conmueva, porque la emotividad y diferencia ha puesto contra la pared al discurso hegemónico y a la manera como se ha constituido, llevándolo al margen generando la incomodidad del desconcierto que fractura todo lo previamente establecido (Vilanova Buendía, 2014, p. 202).

Decidí acoger aquello que *me* estaba pasando como parte de la investigación y, aprovechando que llevaba la cámara fotográfica conmigo para desarrollar un "registro descriptivo" comencé a documentar. Así, llevaba dos diarios de observación que funcionaban en paralelo: aquel que describía situaciones y conductas y aquel que se preguntaba (en clave personal e interpretativa) sobre aquello que estaba ocurriendo.



Imagen 32. La meta-documentación: Documentando a una maestra documentar. Elaborada por Johnny Alejandro Padilla (2019).

Hasta ese momento, para mí la documentación pedagógica había sido el vehículo para encontrarme con las historias de las niñas y los niños, por lo que disponerme a documentar acciones adultas me resultaba, en un inicio, un reto que no tenía muy claro cómo iba a resolver. Sin embargo, no tuve que desarrollar muchas habilidades al respecto porque, por la naturaleza de esta tesis, yo estaba documentando a maestras y maestros que intentaban conectar con las infancias.

Me cuesta encontrar las palabras para expresar el viaje emocional que me provocaba verles. Había sesiones en las que documentaba "a lágrima viva" cómo intentaban encontrar un lugar de respeto para esas niñas y niños, o también escuchaba con interés sus comentarios posteriores a las sesiones en los que compartían todas las dudas que habían emergido en su relación con los procesos educativos. Al igual que algunas y algunos de ellos afirmaban antes que sentían un enorme agradecimiento a la manera en la que las infancias se habían "abierto" a ellas y ellos, yo sentía que, poco a poco, estaban compartiendo conmigo sus *vulnerabilidades* como docentes. Y así es como se construyó una *relación pedagógica* en la que conversábamos, me compartían experiencias y yo las compartía con ellas y ellos.

Documentarles me permitió generar una conexión que posteriormente se ha visto reflejada en la naturaleza de las intervenciones que me fueron "regalando". Como explican Moss et al. (2005), *escuchar* supuso en mi investigación una ética que implicaba "*sentirse parte de una comunidad y tener un sentido de pertenencia*" (p. 9). Quizá esta vivencia de las relaciones venía determinada también por el hecho de que yo me hubiera trasladado a convivir durante un tiempo a su país, o incluso puede que tenga que ver con mi personalidad. Todo esto pertenece al terreno de la suposición y de la incertidumbre, y quizá así deba quedar en este punto.

Aún así, para futuros estudios que se puedan llevar a cabo, cabría pensar si documentar pedagógicamente podría *afectar* (desde la visión estética de Skattebol, 2010) la naturaleza de la investigación cualitativa que llevamos a cabo desde las facultades de Educación.

4.2 El 'yo' que juega en el caos

Existe, efectivamente, necesidad de un pensamiento que capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes, que reconozca y trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones, que reconozca y trate las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas (como la democracia misma, sistema que se nutre de antagonismos al mismo tiempo que los regula), que respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único (Morin, 2001, p. 117).

Otro de los ejes en mi experiencia investigadora ha sido la compleja (y constante) tarea de construir un marco teórico con el que pudiera entrar a dialogar con el fenómeno pedagógico del estudio. Parece algo evidente o sencillo (porque es un proceso que forma parte de cualquier investigación), pero ha acabado revelando *mi* propia relación con la *Teoría*.

Como ya he explicado anteriormente, enfrentarme a la *novedad* (aparente) de utilizar el conocimiento práctico como prisma de análisis que el uso de la documentación pedagógica podría tener para la formación inicial, me generaba enormes inseguridades.



Imagen 33. Metáfora visual de mi disposición inicial ante la complejidad teórica. "Las célebres órdenes de la noche" de Kiefer (1997)

Quizá esta incomodidad residía en que el planteamiento de partida era inadecuado: no me estaba aproximando a tema *nuevo*. Explican Fleet et al. (2006) que esta constante búsqueda de lo *nuevo* en educación nos está llevando a olvidar, o más bien, silenciar las “deudas intelectuales” que nos han precedido en la pedagogía. Así, quizá, más que intentar descubrir *algo nuevo*, lo que tenía que hacer era “ver lo mismo con las gafas de lo insólito” (la estética de lo insólito de Malaguzzi, rescatada en Hoyuelos, 2013b, p. 120).

Pero “volver a mirar” la Teoría necesitaba vivir otro movimiento. Si quería comprender (o, al menos, intentar acercarme) a la complejidad de la experiencia, necesitaba *salir* de la pedagogía para “mirar más allá”. Necesitaba nutrirme de otras disciplinas que, a modo de *provocación estética y cognitiva*, iluminaran lugares que la cultura a la que estaba *afiliado silenciosamente* (Bruner, 1997) no me permitía ver. Así, entraron en juego la fotografía, la filosofía, la poesía, la narrativa y también, por qué no decirlo, la *Teoría* que en ocasiones emergía de mi encuentro casual con la cultura de las infancias. Esta diversidad de voces situaba delante de mí una multitud de conceptos que se presentaban sin relación entre sí. Desde ahí es donde incorporé esa imagen del investigador como *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2012b) que señala la literatura pedagógica pero, en mi caso concreto, esta labor de bricolaje la llevé a cabo de manera tangible.

Aprovechando la vorágine ocasionada por el confinamiento inesperado debido a la COVID-19, decidí que era el momento adecuado para intentar tejer relaciones complejas entre las ideas. Aparté todos los muebles del salón de mi hogar y fui escribiendo tarjetas con todas aquellas ideas con las que hasta ese tiempo me había encontrado. Sobre el suelo (y durante varios días y noches) fui buscando diferentes combinaciones para tejer un universo complejo. Un universo que, al reflejar una construcción personal, podría ser visto desde otros ojos (y nunca mejor dicho) como un caos.

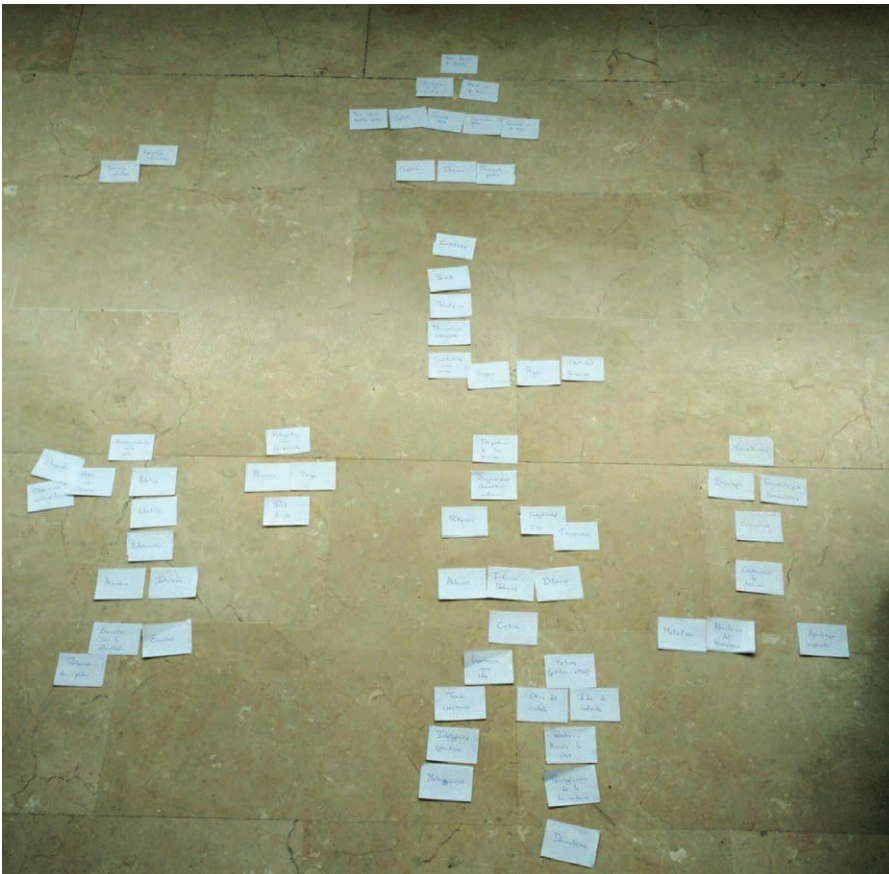


Imagen 34. El suelo de un salón recoge los “vaivenes” conceptuales de esta tesis. Elaboración propia.

Más allá de la anécdota, recojo esto aquí porque parece, observándolo ahora con cierta perspectiva, que en mi *hacer indagatorio* emerge una actitud lúdica que busca encontrar el sentido de los eventos a través de las acciones (físicas):

Porque el juego es el sumun de lo serio. No es accesorio ni secundario. No es una distracción. No es nada fútil. Al contrario, es la actividad humana fundadora de todas las demás. [...] Pues lo propio del juego es crear sentido. No recibe este sentido desde fuera, no lo busca en ninguna parte. El juego instaaura el sentido, lo establece (Droit, 2018, p. 71-72).

4.3 El ‘yo’ en busca del “lugar”

Todos sabemos que sólo somos interesantes hasta cierto punto, aunque, en realidad, no lo sabemos, y para nuestros adentros creemos que no es así. Enfrentarte a diario a la sospecha de que tal vez en realidad no seas nada pero que nada interesante es un brete que da miedo intentar salvar. Al principio piensas: “Es cosa de ellos, no puedo ser yo”. Luego piensas: “No, no son ellos, es cosa mía”. Llegar al tercer pensamiento – “No son ellos, ni soy yo, somos todos juntos”- exige su dedicación (Gornick, 2019, p. 89).

Todo lo narrado en este epígrafe me lleva hasta querer explicar una última cuestión sobre mi vivencia de este *camino indagatorio*. Esta cuestión me lleva acompañando desde los primeros pasos y (creo) que aún hoy no he llegado a resolver del todo.

Como he mencionado al inicio de estas páginas, he podido realizar esta tesis doctoral gracias a una ayuda de formación al profesorado universitario, algo que me ha permitido, además de vivir esta investigación como parte de mi trabajo (algo que no es *baladî*), desarrollar competencias profesionales en este nuevo contexto al mismo tiempo que conocía cómo “se vive” la cultura académica universitaria.

Llegar como maestro de Educación Infantil a una institución que históricamente se ha considerado como “*Olimpo del conocimiento*” provocaba, al inicio, una alegría rebotante. Para mi entorno (teniendo en cuenta que el “paradigma de la racionalidad técnica” sigue impregnado en *nuestra piel*) era motivo de celebración que mi proyección se distanciara de la escuela para llegar a la universidad. Ese mismo vértigo lo sentía yo también. Sentía que, desde mi lugar, “tenía poco que decir”. Y, desde ese *complejo* de estar *invitado* a un lugar, inicié el desarrollo de mi investigación. Ahora, con el paso del tiempo, puedo reconocer que no solo me motivaba iniciar esta tesis doctoral por mi interés hacia el foco elegido, sino porque era una manera de *convertirme* en investigador. De *evolucionar* a un nivel más alto. Por eso, las primeras decisiones que fui tomando en mi proyecto intentaban ser el *anhelo* de un pretendido rigor que debía distanciarse de mi singularidad. De ahí a que, en un inicio, ni si quiera contemplase documentar en la investigación.

Con esto no quiero decir que fuera la *institución* la que me incitara a esa *búsqueda de un lugar como investigador*. De hecho, he tenido la suerte de formar parte de un equipo (que no grupo) que constantemente cuestiona estos *protocolos y jerarquías*. A lo que me quiero referir es que, en mis *teorías de la acción*, estaba relevando una imagen de universidad (y, por ende, de

formación del profesorado) que estaba muy lejos de lo que intentaba afirmar en mis teorías proclamadas.

Así, he pasado estos años intentando encontrar cuál era mi *lugar* en la investigación y cuál era el sentido del proyecto que estaba desarrollando. *¿Esto se lo leerá alguien? ¿Esto le interesará a alguien?*, me preguntaba, dejando ver que en algunos momentos mi interés se situaba más en el *impacto* (palabra que no es casual) que podía generar mi proyecto, en lugar de pensar qué me estaba aportando éste a mí. Esto, además, venía acompañado de un *cargo* de conciencia por la responsabilidad de que esta investigación estuviera financiada con fondos públicos. *¿Cómo iba a “devolver” a la sociedad lo que ésta me estaba aportando a mí?*

Toda esta “maraña” me fue acompañando en la consecución de las siguientes fases sin ocupar un lugar de reflexión pausada que me pudiera ayudar a situar dónde se estaba originando esta sensación. De hecho, en una fase intermedia de esta tesis, presentaba algunos resultados incipientes en eventos de carácter divulgativo de esta manera:

[...] Tampoco sabía dónde situar el lugar desde el que escribo estas palabras. Menciono esto porque soy maestro de Educación Infantil, pero, al mismo tiempo, estoy actualmente en la Universidad de Málaga investigando sobre la formación inicial de maestras y maestros. Es esta condición la que, desde mi punto de vista, me sitúa en un lugar particular (un “limbo pedagógico” que a veces lo llamo). Una posición que me permite aprovechar una sinergia de ida y vuelta desde mi experiencia con las infancias a mi experiencia con las maestras y los maestros (Maldonado-Ruiz, 2019, p. 21).

Parece que constantemente necesitaba reafirmar que no estaba dentro de la cultura académica, pero la realidad es que tampoco sabía dónde ubicarme. Estaba construyendo una experiencia de relación con la investigación desde una *creencia* silenciosa de lo que para mí era “investigar” (como si solo hubiera una manera de hacerlo).

Aunque a lo largo del proceso nunca he llegado a verbalizarlo de esta manera, la directora de esta tesis cuestionaba esta disposición en los infinitos seminarios que hemos ido encadenando.

Pero tú, ¿qué estás queriendo decir con esto? ¿Desde dónde lo dices?

Con preguntas tan aparentemente sencillas, me invitaba a rebuscar en mi imaginario razonamientos a por qué en algún momento afirmaba que yo “no había hecho observación sistemática” o cualquier otra *trifulca personal* que hubiera emprendido con algún concepto o idea propia de la tradición académica.

Desde ese lugar, también observaba cómo otras compañeras y compañeros vivían una relación muy diferente con la investigación, sin este desgarró que yo a veces podía sentir. Escuchándoles, volvía a retrotraerme a la cita con la que iniciaba este epígrafe: “No estaré hecho para *esto*”.

Y así continuó hasta que tengo la oportunidad de trasladarme a otro contexto para desarrollar el estudio empírico del *caso eje*. Como he narrado algunas páginas atrás, esa experiencia

supuso tal vaivén emocional para mí que acabé dejándome llevar por el fluir de la investigación. Eso sí, de vez en cuando mi conciencia volvía a hacer *acto de presencia* para decirme que abrirme a la incertidumbre de esa manera “no estaba bien”. Me impresiona ahora comprobar la fuerza con la que las disposiciones subjetivas de mi propio conocimiento práctico estaban impidiéndome eclosionar. Mientras estaba escribiendo publicaciones sobre la necesidad de que nuestras maestras y maestros en formación se dejaran llevar por la incertidumbre de la cultura de las infancias, yo estaba viviendo eso como si fuera una “escala menor” de investigación.

Durante el tiempo que pasé en aquella institución, una noche, la tutora a cuyo grupo acompañé, me escribía el siguiente mensaje:

Haces algo que es fundamental... La disfrutas [la tesis]... O sea, pasas de la tensión a la diversión [...]. Esa manera de hacer las cosas es lo que creo que trata de emerger en tu tesis... De forma silenciosa... Y lo que transita es esa lucha por fracturar ese criterio “de verdad” que irrumpe en tu vivir la academia...

En un primer momento, sus palabras me generaron una leve sonrisa, típica de cuando alguien te ofrece un cumplido. Tras re-leerlo varias veces, decidí guardarlo en un lugar aparte porque algo me decía que volvería a él.

Ahora, que escribo las últimas líneas de este proyecto, tenía claro que quería dedicar un espacio a hablar de cuál había sido mi experiencia a lo largo de la investigación. Sin embargo, esta última parte ha emergido al poder leer todo lo que he escrito en las páginas anteriores. Tras hacer esta primera re-lectura del texto completo me doy cuenta que, mientras que yo pensaba que estaba ocupando un *no lugar* (Augé, 2020) en lo que yo consideraba *cultura académica*, he estado construyendo *un lugar propio* de manera sutil y silenciosa. Y creo firmemente que esto no es algo exclusivo que yo haya vivido, sino que, después de todos los vaivenes, investigar es eso: construir un lugar desde el que relacionarse con la cultura.

Es por eso por lo que quizá esta tesis, por momentos, habla de poesía, de humor, de sensibilidad, habla de mí, tanto que probablemente cuando acuda a ella cuando haya pasado un tiempo, me conozca en lugares y momentos que hasta ahora no había podido ver. Y ya no sé si eso es o no es universidad, pero qué más da, si “el placer por investigar, de esta manera, no radica en creer que se encontrará algo que nadie lo había encontrado antes. [...] Lo nuevo está en lo que nos pasa, por eso lo asombroso es que pase algo inimaginable o contradictorio” (Vilanova Buendía, 2014, p. 321).

La documentación pedagógica como espacio de **Re**-encuentro y **Re**-conocimiento

Esta tesis va anotando sus notas finales y yo, sinceramente, no sé muy bien cómo vivirlo. Por un lado, en coherencia con mis principios epistemológicos, sé que el valor del proceso investigador vivido no reside en este producto final, pero, sin embargo, no puedo evitar sentir ilusión por alcanzar este lugar. ¿Cómo acojo esta (aparente) contradicción? ¿Qué relación guarda con la experiencia de investigar más allá de mi experiencia personal?

Ninive y Johnny organizaron una muestra final en el atelier para narrar a niñas y niños, familias y miembros de la comunidad educativa en general, las narrativas construidas gracias a la documentación pedagógica. Ese día, Celia y Cristian entran al *atelier* y se detienen frente al ordenador, en el que se está reproduciendo un

montaje que combina vídeos e imágenes estáticas de los pasados meses de trabajo. Esto cautiva a Johnny, maestro en formación, de tal manera que decide quedarse un tiempo con ellos.

Cuando Celia se marcha, Cristian comienza a manejar el ordenador, sale del vídeo y descubre unas carpetas abiertas con fotografías de su clase. Le pregunta a Johnny cómo tiene que hacer para ir viéndolas y, con esa consigna, va clicando y comentando algunas de las que ve. Este momento genera una atmósfera que, a mi manera de vivirlo, traslada a Cristian y Johnny a *otra dimensión* que en ese momento no está allí. Hay bastantes personas alrededor, pero entre ellos sólo media la imagen. Una imagen que promueve conversación y emoción compartida.





Es un espacio para entrar en sintonía y cercanía. La disposición corporal de Cristian me resuena como una “devuelta” del acto de cariño que ha visto en las imágenes. Como si fuera un reconocimiento del reconocimiento (valga la redundancia) de Johnny y Ninive hacia su grupo. Por otro lado, también es un sentarse a escuchar (verla, en este caso) una historia juntos, con todo lo que ello conlleva, como si la documentación se convirtiera en un álbum ilustrado mediador de la conexión. Esta escena íntima también capta la atención de Nini, que decide documentarla.

Quizá es así como deberíamos vivir el final de nuestras investigaciones: como un momento donde re-encontrarse con todas aquellas voces que formaron parte del camino, las “reconocidas formalmente” (participantes, tutora y autoras y autores) y las que no buscan reconocimiento explícito, pero cuyos susurros desembocan siempre en cuestionamientos. Desde ese reencuentro, quizá el final no sea tal y solo suponga el punto de re-inicio de una nueva experiencia indagatoria.





Conclusiones

Conclusiones

Teniendo en cuenta la experiencia investigadora narrada, hablar de “conclusión” supone un cierre a un eco difícilmente “finalizable”. De hecho, en uno de los trabajos de difusión emergidos de esta tesis, explicábamos nuestra relación con esta idea de cierre:

No negamos que el movimiento reflexivo pueda tener algún momento de cierre o, al menos, de pausa, pero después de pensar en la historia que hemos relatado nos conmueve pensar en la inundación como ese momento de respiro donde podemos poner palabra (que nos descoloquen y no que nominen) a aquello que nos ha pasado. Porque cuando algo se inunda, significa que el agua ha entrado e, incluso cuando ya nos hemos desecho de ella, ya nada queda igual (Maldonado-Ruiz et al., 2019, p. 672).

Aun así, no se puede *caminar eternamente*, así que tomaré estas páginas como el lugar donde detenerme, recuperar el aliento y *ensimismarme* con el paisaje que este recorrido nos ha dejado. Intentaré así dar una mirada global de los resultados que han emergido de esta investigación, mencionando también las posibles limitaciones que he podido observar en el desarrollo del proyecto, y dejando también la puerta abierta a *nuevos posibles* que desde este lugar en el que *descansamos* se podrían explorar.

5.1 Hallazgos fundamentales

Como hemos visto, las dos experiencias singulares en las que he podido profundizar, pese a tener los mismos principios pedagógicos como pilares, se han materializado de manera radicalmente diferente. Sin embargo, los resultados apuntan a que hay matices en la experiencia que han sido similares en ambos casos y que, de alguna manera, *adjetivan* la vivencia que las y los docentes de Educación Infantil en formación inicial tienen con la documentación pedagógica.

Así, en primer lugar, hemos visto cómo ambos grupos han experimentado **tensiones** de diversa índole en su acercamiento (o re-conocimiento, en el grupo del caso eje) al rol docente que documentar in-corp-ora. Éstas se podrían resumir en:

- *La incertidumbre, el ADN de la práctica educativa.* Dejando de lado la documentación pedagógica, ambas propuestas coinciden en sumergir a las y los estudiantes en propuestas *abiertas* con las niñas y niños. Sabemos, como explica Higgs (2012), que la praxis se caracteriza por una incertidumbre y una necesidad de “respuestas rápidas” que provocan, como hemos visto, que algunas y algunos estudiantes se sientan abrumados. Este estado de duda se

acentúa aún más si tenemos en cuenta que en ambos casos afirman haber vivido un esquema previo de formación docente en el que la *Teoría* se les había presentado “como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros” (Pérez Gómez, 2010a, p. 40). Seguimos viendo entonces cómo este tipo de experiencias pedagógicas que intentan *subvertir* esa jerarquía del conocimiento academizado son percibidas por estos estudiantes como un oasis.

- “*Tener tarea*” en las prácticas, o la vivencia de la “*carga académica*”. Hemos visto cómo una estudiante concreta experimentó una fase inicial de *desvinculación* puesto que estaba viviendo esta propuesta de investigación como una *carga* que tenía que completar para poder obtener una buena calificación. Aunque parece que, a priori, esta estudiante estuviera valorando la tarea desde un valor de cambio y no *de uso*, pronto se situó en el lugar de la experiencia pedagógica alejada de ese esquema.
- *Documentar: Un rol docente “nuevo” que irrumpe en su imaginario*. Para la mayoría de las y los estudiantes, parece que, en una fase inicial de la experiencia, documentar les suponía un obstáculo para poder desarrollar sus *verdaderas funciones* como docente (estar de pie relacionándose con las niñas y niños, jugar con ellas y ellos, proponerles actividades, etc.), tal y como ocurría en una investigación similar de Barandica Martínez & Martín Cardinal (2016). Esta imagen del enfoque revelaba dos ideas que guardan gran interés para el proceso que vivirían posteriormente: En primer lugar, esto subrayaba la casuística de que, para la inmensa mayoría de las y los estudiantes, “mirar” no estaba en su repertorio de acciones pedagógicas, algo que abría la puerta a la *experimentación de una nueva teoría*, como mencionaré posteriormente. En segundo lugar, y en conexión con la anterior, esta incomodidad revelaba con una enorme claridad qué imagen de docente, infancias y escuela estaba asentada en sus conocimientos prácticos, lo cual nos permite tener un punto de partida para leer los resultados del desarrollo de las experiencias.

¿Y cómo se *desatan* estos nudos? Aunque la evolución vivida por ambos grupos podría parecer casual o espontánea, emergen aquí dos elementos que los resultados señalan como claves en la construcción de ambas *propuestas metodológicas* para acompañar este *salto* (o más bien, descenso) a un nuevo rol: la labor tutorial ejercida por las profesoras y el *acompañamiento cercano del grupo*. Sobre la primera, los resultados emergentes señalan la relevancia que tiene para la vivencia de las y los estudiantes la construcción de un vínculo con sus tutoras académicas. Un *vínculo* que nace de una intención de estas profesoras por “escuchar las vidas [...] para comenzar a relacionarnos con el otro, con la otra desde lo que la vida, la de ellos y la mía nos dice” (Molina Galvañ, Blanco, et al., 2016, p. 140). Esta acción pedagógica favorece que las y los estudiantes se sientan cómodos para compartir sus vulnerabilidades y, por tanto, los cuestionamientos con los que están conviviendo. Además, esto permite que las tutoras desarrollen las dos acciones fundamentales que ambos grupos señalan: generar preguntas que, más que una respuesta, llevan a una cadena de interrogantes; y proponer retos que suponen, de nuevo, *experimentar una nueva teoría* que, en estos casos, parece haberse asumido por el lugar de autoridad (Esteve, 2010) que han otorgado a las profesoras. Más allá de esto, específicamente en el *caso eje*, la tutora también ejerció una clara función de *modelaje* e inspiración

al ser ella también maestra de Educación Infantil. Por todo esto, la tutoría se ha evidenciado a lo largo del estudio casi como una *condición* para la acogida de la documentación pedagógica en estos espacios de formación inicial, dotando de sentido al proceso, ejerciendo de contraste ante sus interpretaciones incipientes, co-construyendo análisis teóricos de las evidencias, y (lo más importante con respecto al foco de esta investigación) facilitando el tránsito entre aquello que recogen de las niñas y niños y la relación que esto tiene en sus biografías docentes. Así, más que entenderse como un agente *anexo* a la documentación pedagógica, podríamos concebir que la tutoría **forma parte** del enfoque cuando éste transita la formación inicial de maestras y maestros.

Con respecto a la relación con la vivencia de la documentación pedagógica como un enfoque que transita por *lo colectivo*, los resultados han señalado cuatro cualidades que han teñido la experiencia de las y los estudiantes:

- *La complementariedad en la mirada.* Tanto la experiencia de *mirar en común* como la de *mirar lo que la otra y el otro mira* ha ayudado a los grupos a salir (al menos, momentáneamente) de sus individualidades para concebir que su escucha puede nutrirse de lo que el resto aporta. Esto parece haber favorecido “un proceso de construcción de saber que se ve facilitado por el encuentro y el intercambio en un plano horizontal de subjetividades con experiencias biográficas diferentes que se enriquecen de la colaboración y el intercambio” (Martínez Bonafé, 2010, p. 109).
- *La transferencia.* Unido a lo anterior, gran parte de las y los estudiantes han utilizado lo visto por sus compañeras y compañeros de grupo para volver a su práctica inspirados por esas interpretaciones. Esta función es, como comentan Bransford, Derry, et al. (2005), una actividad de orden superior en el desarrollo profesional docente. Además, podría vincular la teorización de la práctica vivida en el encuentro con esas *otras* historias con la experimentación de esa nueva práctica *informada*.
- *La discusión.* Uno de los momentos privilegiados en las experiencias de ambos casos para la teorización de la práctica, parece haber supuesto para las y los estudiantes el espacio donde aprender a establecer consensos y, más allá de eso, para *perfeccionar* su lenguaje gráfico. Como explican Cochran-Smith & Lytle (2002), estas conversaciones constantes han servido para, en la búsqueda de ideas para justificar sus posicionamientos, revelar (nunca mejor dicho) su “conocimiento tácito” (Polanyi, 1983), ofreciendo así la oportunidad para repensarlo.
- *Red de apoyo.* Esta cualidad es especialmente interesante si tomamos como referencia la vivencia *emocional* de las estudiantes que, como hemos visto, desemboca en una *actitud* de apertura y una asunción de su propia vulnerabilidad. Por un lado, hemos visto cómo en ambos casos, compartir debates con sus grupos les hace sentir escuchadas y escuchados y, de alguna manera, valoradas y valorados. Esto ha favorecido la probable consolidación de este *nuevo* hábito de documentar. Esta cuestión también emerge de un estudio similar desarrollado en formación permanente por Hostyn et al. (2008), del que

acababan concluyendo que las maestras y maestros “utilizan la documentación pedagógica o experimentan la fuerza de la documentación pedagógica para crear un ‘sentimiento de unión’ y mejorar una atmósfera de (inter)actuación conjunta” (p. 409-410).

Más allá de todo esto, esta tesis tenía como objetivo comprender en qué sentido incorporar la documentación pedagógica en las propuestas de formación inicial favorecía el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes. Para ello, sabemos que hay dos procesos complementarios y fundamentales que deben darse de forma cíclica (Hagger & McIntyre, 2006): la *experimentación de la teoría* y la *teorización de la práctica*. Aunque en estas conclusiones ya han aparecido algunos momentos del proceso que parecen favorecer estos movimientos, si los describimos de manera detallada:

Experimentación de la teoría.

Como he mencionado anteriormente, la experiencia de ambos grupos se ha visto caracterizada por el encuentro y la posibilidad de incorporación de un nuevo rol docente. Un rol que supone una vivencia, en primer lugar, *corporal* (descender, detenerse y seguir las historias), una cuestión de enorme relevancia para la formación inicial de docentes “porque todos nuestros mecanismos y estructuras cognitivas se basan en patrones de experiencia y actividad corporales, como nuestras orientaciones espaciales y temporales, los patrones de nuestros movimientos corporales y las formas en que manipulamos objetos” (Weiss & Fern Haber, 1999, p. 82). En segundo lugar, esta vivencia también es *temporal*, porque hemos visto cómo (especialmente en el caso eje) las y los estudiantes parecen vivir una notable evolución en su capacidad para la espera, reflejando así una posible inhibición de sus automatismos y, por tanto, una experimentación consciente. En tercer lugar, esta vivencia también transita por el *lenguaje de la fotografía*, una habilidad que, especialmente en el *caso preliminar*, las y los estudiantes convierten en foco de preocupación y mejora. Este eje también emerge en la investigación desarrollada por Barandica Martínez & Martín Cardinal (2016) en la formación inicial.

La posibilidad de experimentar este rol docente se ve precedida por una *actitud de apertura* que es el fruto del trabajo pedagógico mencionado antes. Una actitud que les permite *con-vivir con el asombro* que, como explicaba Schön (1992), parece conducirles “a una reflexión dentro de una acción-presente. La reflexión, al menos en alguna medida, resulta consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras” (p. 38). Pero, además de esto, esta sorpresa también ha supuesto, a la luz de los resultados, una *conmoción estética* que, por su naturaleza para apelar a lo “no evidente”, colisiona especialmente con aquellas disposiciones subjetivas de sus conocimientos prácticos.

Desde ese lugar, todas y todos los estudiantes han narrado un cambio en su forma de relacionarse con las niñas y los niños que, en diálogo con los resultados obtenidos desde otras fuentes, parece sostenerse en el tiempo, dejando ver que quizá esta disposición a la apertura se ha incorporado a sus hábitos a la hora de convivir en el aula. Eso sí, en el *caso eje*, esta disposición parece emerger sobre todo en los espacios metodológicos que lo permiten, llegando ellas y ellos a identificar un claro cambio de rol entre las actividades habituales del aula y las diseñadas por ellas y ellos.

Teorización de la práctica.

Esta experimentación de naturaleza subversiva y provocadora ha desembocado, como indican los resultados, en numerosos momentos de *reflexión después de la acción* (Schön, 1992, 1998) que buscaban, por un lado, interpretar qué podían estar aprendiendo en una determinada historia las niñas y los niños, y por otro (más importante para la cuestión que me ocupa), pensarse en relación con dichas historias. Este movimiento interpretativo ha pivotado en torno a tres *encuentros* fundamentales:

- El encuentro con las expectativas. El trabajo interpretativo con las evidencias parece haber favorecido, especialmente en el caso eje, una *explicitación* de aquellas concepciones previas que tenían sobre las niñas y los niños (que, por tanto, suponen la base de cómo concebían su tarea educativa). En otras palabras, el trabajo con la documentación les ha servido para “ponerle palabras” a parte de sus conocimientos prácticos primitivos y más inconscientes (Pérez Gómez, 2017). Esto, en el plano del desarrollo del pensamiento práctico, resulta de vital importancia:

El aprendizaje explícito genera representaciones esencialmente declarativas, mediadas por códigos o sistemas de representación simbólica originados en la cultura, lo que permite elaborar un conocimiento descontextualizado, flexible y generalizable a otros contextos y situaciones, lo que le convierte en un aprendizaje más potente, ya que sabemos que cuanto mayor es la transferencia a nuevos contextos más eficaz es el aprendizaje (Pozo, 2014, p. 262).

- El encuentro con sus biografías. La mayoría de las y los estudiantes han encontrado, en el ejercicio de pensar por qué se detuvieron ante una determinada historia, vinculaciones con sus propias historias de vida. Esto es algo que Dahlberg et al. (2005) ya rescataban sobre la documentación pedagógica al afirmar que “puede indicarnos algo acerca de cómo nos hemos constituido a nosotros mismos como pedagogas y pedagogos” (p. 242). Además, esta posición reflexiva se podría situar, en el plano de la formación inicial, en términos de Claxton (2002), en la *cavilación*, por el cual se “aprovechan” decisiones intuitivas de las experiencias para poder extraer sus raíces e implicaciones. Sin embargo, sí es necesario mencionar que este planteamiento surge mayormente del encuentro de las y los estudiantes con esta investigación y no tanto como reflexiones emergidas en el contexto de las tareas de la propuesta pedagógica.
- El encuentro con la metacognición. Comentaba Pérez Gómez (2017) que la metacognición tiene gran relevancia para la reformulación del conocimiento práctico debido a que centra su foco de interés en conocer cómo pensamos y cómo nos sentimos en las interacciones humanas para de ahí, ayudarnos a crecer y aprender. En este sentido, se ha podido observar cómo todas y todos los estudiantes han vivido *momentos reflexivos* que han facilitado esta mirada crítica tanto a sus acciones “visibles” como docentes como a sus vivencias “invisibles” (internas) con respecto a estas. En este eje, además, cobran es-

pecial relevancia dos espacios metodológicos diseñados por las tutoras que facilitan (como indican las evidencias) la explicitación de esta “doble mirada” (a las niñas y niños y así mismas y mismos, De Rossi & Restiglian, 2013): los seminarios de grupo y las diferentes tareas escritas que construyen a lo largo de sus prácticas (diarios, reflexiones finales, documentaciones, informes de investigación, etc.).

Estas cualidades de la *teorización de la práctica* vivida por los grupos en el contexto del uso de la documentación pedagógica parecen haber facilitado (o más bien, influenciado) la construcción de un discurso “sólido” sobre la cotidianidad de los espacios de Educación Infantil. Estos posicionamientos explícitos también se han visto inspirados (o *contagiados*, en términos de la estética de las relaciones) gracias a los textos que las tutoras les han ido compartiendo a lo largo de las prácticas. Así se ha visto a lo largo de las evidencias en el uso de términos propios de los autores y autoras a los que se han acercado. Esta cuestión resulta interesante también para el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes en formación inicial porque, utilizando la clasificación Hammerness et al. (2005) sobre el desarrollo de *conocimientos* en la profesión educativa, estaríamos hablando aquí de un “conocimiento de la práctica” que surge de hacerse preguntas sistemáticas sobre la enseñanza y el aprendizaje y que enfatiza, a su vez, el papel *creativo* de las maestras y maestros en este proceso de construcción cognitiva.

Profundizando en la naturaleza de estas construcciones discursivas, hemos visto cómo en ambos grupos emergía el *uso de la metáfora* para dotar de sentido a las experiencias vividas, siendo “una forma de cambiar no solo nuestra capacidad de abstracción y razón, sino también nuestra imaginación y emociones. En otras palabras, nuestra comprensión cognitiva y afectiva del mundo puede ampliarse o modificarse cambiando las metáforas que usamos” (Roseboom, 2015, p. 52). Ese lugar metafórico deriva también en ambos grupos en lugares para la *subversión política* o, dicho de otra manera, para construir argumentarios críticos con lo que conocen como “escuela tradicional” y con las maneras con las que socialmente hemos ido “silenciando” a la cultura de las infancias. Esta característica es la que implica, lo que Bailin & Battersby (2010, en Pérez Gómez, 2017) denominan como “espíritu de investigación”, constituido por:

La curiosidad, una actitud de indagación y búsqueda sistemática, la apertura al cambio y a lo desconocido, el coraje de la imaginación, la actitud de escucha y colaboración para fortalecer la búsqueda compartida, así como la cooperación científica en comunidades sin barreras espaciales y temporales (p. 61).

Además de esto, especialmente en el caso eje hemos podido ver cómo estos discursos también han vivido un cierto *distanciamiento* de los conceptos e ideas que podríamos considerar “clásicos” de la literatura pedagógica (aprendizaje, curriculum...). Esta cuestión, además de un posible resultado de la acción tutorial, podría responder a lo que Vecchi (2009) reclama cuando afirma que “la cultura de los niños ha de salir de los ámbitos de la didáctica especialista, en donde a menudo se encuentra recluida en un terreno excesivamente restringido que acaba asfixiándola” (p. 173). En este caso, los resultados han apuntado cómo algunas y algunos han pasado de la *negación* de esas ideas a la construcción de una relación más sinérgica con ellas donde, más que *dependen*, les ayudan a comprender la complejidad de los eventos educativos.

Por tanto...

Como rescataba al inicio de estas páginas, a pesar de que el objetivo de esta investigación se situaba en conocer cómo la documentación pedagógica podía promover el desarrollo del pensamiento práctico en la formación inicial de docentes, no puedo (ni creo que tampoco deba) afirmar que esto ocurra de manera unívoca. Ya hemos podido leer cómo la transformación del conocimiento práctico docente es un proceso complejo, lento y paulatino y, por tanto, comprender estas experiencias (reducidas en el tiempo) no me permite conocer si las transformaciones narradas se consolidan o no en el tiempo hasta convertirse en *nuevo conocimiento práctico informado*.

Sin embargo, el análisis realizado sí muestra como estas experiencias pedagógicas sí han supuesto una *provocación* ("seísmo educativo") en cada una de las cinco dimensiones que constituyen el conocimiento práctico (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores), manifestándose éstas en diferentes momentos del ciclo que documentar pedagógicamente propone. Además, hemos visto también cómo los momentos de teorización de la práctica y experimentación de la teoría se producen en la experiencia en ambos grupos. Llama especialmente la atención que, teniendo en cuenta las diferencias contextuales (duración, ubicación en el plan de estudios, etc.) entre ambos casos, precisamente, como hemos visto, resuenen los mismos *ecos formativos* entre ambas experiencias pedagógicas, algo que nos podría invitar a pensar que quizá sí hay algunas cualidades inherentes a la incorporación de la documentación pedagógica a la formación inicial de docentes. Más allá de eso, es cierto que ha sido en el caso *eje* donde se ha evidenciado el ciclo completo de desarrollo del pensamiento práctico con mayor claridad al mostrar cómo las conclusiones extraídas en el proceso de documentación sirven para inspirar y fundamentar el diseño de nuevas propuestas educativas para las niñas y niños, vinculando los dos momentos (teorización de la práctica y experimentación de la teoría) en un *bucle infinito*.

En resumen, si tomamos la metáfora de Pérez Gómez (2012) del desarrollo del pensamiento práctico como "metamorfosis profesional", la experiencia de las y los estudiantes refleja grandes transformaciones con virtualidad pedagógica que parecen transitar más allá de una "tarea académica como estudiantes" para entrar en diálogo con disposiciones complejas (y cruciales) de sus identidades docentes.

Hablar de la documentación significa hablar de la profesionalidad de los adultos que están en las escuelas. La calidad de los maestros y educadores viene marcada precisamente por la capacidad de construir saberes a partir de la experiencia vivida y de la reflexión sobre esta. Se trata de actuar más allá de la práctica cotidiana, permitiendo que el pensamiento y la competencia profesional evolucionen, porque se ha reflexionado sobre lo que no ha funcionado o sobre lo que podría funcionar mejor. En este recorrido, el compromiso de documentar es un factor decisivo en la medida que el proceso de restitución no se acaba con la explicación de los hechos, sino que toma forma a partir de pensar, de discutir sobre los hechos para encontrar conexiones de sentido entre ellos (Galardini & Iozzelli, 2016, p. 13-14).

5.2 Limitaciones del estudio: ¿Y si...?

Teniendo en cuenta mi experiencia como investigador emergente en el desarrollo de esta tesis, probablemente durante la lectura de estas páginas habrán surgido multitud de interrogantes, cuestionamientos y propuestas de mejora a las decisiones que en este *camino* he ido tomando. Podría ser que éstas hayan supuesto grandes errores para responder al foco elegido, pero lo cierto es que eso sería difícil saberlo puesto que volver a desarrollar el proyecto significaría empezar a *caminar* desde un lugar diferente y, por tanto, ofreciendo una experiencia *singular* de investigación diferente. Esta es la razón por la que, más que señalar las limitaciones del estudio como fallos insalvables, me gustaría proponerlos como puertas de posibilidad que abren incertidumbres difícilmente desvelables, porque... ¿y si esta investigación hubiera sido diferente?

Una de las cuestiones que más me he preguntado en este *camino indagatorio* es sobre las decisiones metodológicas que tomé para el desarrollo del estudio de caso *preliminar*. Como narré anteriormente, la decisión de que este estudio empírico ocurriera con posterioridad a la experiencia vivida por las y el estudiante fue sobrevenida por la imposibilidad de acceder a una muestra que fuera a vivir la propuesta pedagógica en el año en el que estaba previsto desarrollarse el estudio empírico. Esto, evidentemente, ha traído a mi trabajo investigador la potencialidad de que las entrevistas y entrevistado pudieran distanciarse del “calor” de la experiencia y analizar las evidencias de sus producciones con cierta mirada metacognitiva, pero...

¿Y si hubiera podido observar cuáles eran sus teorías en acción más allá de estas reflexiones pausadas?

Otra de las decisiones metodológicas corresponde a la selección de informantes para ambos estudios de caso. Anteriormente expuse las razones para cada muestreo teórico y también he relatado como procedí a la triangulación. Sin embargo, quizá he *obviado* que las y los estudiantes están viviendo sus prácticas en escuelas donde también hay profesionales de la educación responsables, de alguna manera, de su formación. No hemos llegado a conocer el punto de vista de la comunidad escolar con respecto a las transformaciones vividas por las y los estudiantes. Esto también podría requerir el riesgo, por su parte, de alejarnos del foco de estudio ya que los centros de práctica de los casos escogidos no utilizaban la documentación pedagógica como un enfoque cotidiano y, por tanto, puede que no compartieran los principios educativos que ésta promueve. Aun así...

¿Y si se hubiera triangulado la información con agentes de la comunidad escolar, fuera cual fuera su posicionamiento pedagógico?

Las experiencias pedagógicas que he seleccionado para la profundización tienen una duración relativamente corta (4 semanas en el caso *preliminar* y 9 semanas en el caso *eje*). Como exponía al final de las conclusiones, esta duración no me permite afirmar con rotundidad si existen o no transformaciones en su conocimiento práctico ya que no puedo conocer si los cambios que se evidencian en los resultados se consolidan en el tiempo.

Sin embargo, hay que recordar también que el estudio de caso *preliminar* se desarrolló un año después de que tuviera lugar la experiencia formativa con la documentación pedagógica. Esta distancia ha facilitado tener una cierta mirada longitudinal porque las aportaciones que las y el estudiante en las entrevistas evidenciaban posicionamientos alejados en el tiempo del desarrollo de la propuesta. Pero, además, como he mencionado antes, una de las estudiantes del grupo fue la coautora de la *publicación 4* que forma parte de esta tesis, ampliando la mirada de su proceso de aprendizaje tiempo después. Y, más allá de todo eso, mi propio testimonio como maestro investigador también podría considerarse como el reflejo de una huella pedagógica que tiene deseo de permanencia, un hábito que parece haber constituido mi hacer profesional cotidiano.

Aun así, es preciso señalar que no he conocido experiencias pedagógicas más extendidas en el tiempo que tengan las características de las que han conformado este estudio. Sin embargo...

¿Y si, en lugar de dos estudios de caso, hubiera desarrollado un estudio longitudinal para conocer cómo las experiencias vividas por las estudiantes durante la propuesta pedagógica tienen eco en sus siguientes experiencias prácticas?

Por la propia naturaleza de la documentación pedagógica, las experiencias que componen los dos estudios de caso de este proyecto se sitúan en los periodos de práctica de las y los estudiantes. La literatura pedagógica ha venido señalando, por un lado, que el periodo de prácticas puede caracterizarse por la socialización académica de las y los estudiantes quienes, al *volver* a las escuelas después de su experiencia como estudiantes, de alguna manera se pueden reforzar en su conocimiento práctico *primitivo* (Pérez Gómez, 1999). Pero, por otro lado, como hemos visto, la práctica en escuelas también guarda (por su imprevisibilidad y complejidad) unas características que favorecen la *disrupción* del conocimiento práctico de las maestras y maestros y, por tanto, este estudio no puede desligar las conclusiones extraídas de esa casuística. Por eso...

¿Y si el estudio empírico se hubiera desarrollado en una experiencia que estuviera situada en las asignaturas que se conciben como "formación teórica en la universidad", teniendo en cuenta que ésta tendría que implicar un encuentro "físico" con las niñas y niños para poder vivir el ciclo completo de documentación pedagógica?

5.3 Mirando al futuro: ¿Un quizá?

Tal y como mencionaba al inicio de este epígrafe, este *camino indagatorio* se toma ahora un "respiro" para transitar nuevas rutas, nuevas bifurcaciones. Quizá no sea yo quien las transite, o quizá sí, quién sabe, pero lo que sí parece evidente es que este estudio deja abierta algunas puertas que pueden ser retomadas en futuras indagaciones.

En este sentido, me resulta interesante rescatar que para ambos grupos de estudiantes la documentación pedagógica era un enfoque (con matices) novedoso, y de ahí esa fase inicial de *acomodación* a ella. Esto me lleva a interrogarme qué ocurrirá en experiencias pedagógicas donde las y los estudiantes ya estén habituados a dicho enfoque: ¿Cuál será la naturaleza de sus reflexiones? ¿Viven transformaciones tan “radicales”? Precisamente, esta cuestión me lleva a otra que amplía el foco de profundización que esta tesis se planteaba. De la misma manera que nuestro propósito en la formación inicial es promover el desarrollo del pensamiento práctico de nuestras y nuestros estudiantes, también este es el pretexto del trabajo en los espacios de formación permanente. Así, ¿qué les ocurrirá a docentes en ejercicio cuando incluyen la documentación pedagógica en su práctica cotidiana? Además, desde ese punto de vista, podría ser revelador profundizar en cómo se acompaña metodológicamente ese proceso (entendiendo que éste tendrá una naturaleza muy diferente con respecto a los casos que hemos conocido en la formación inicial).

Por último, las dos experiencias que este estudio ha abordado proponen a las y los estudiantes vivir la documentación pedagógica con todos los micro-procesos que ésta incorpora. Como se ha visto tanto en la profundización teórica como en la presentación de los resultados, cada uno de esos pasos tiene una resonancia particular en el complejo desarrollo del pensamiento práctico docente. Sin embargo, soy conocedor de (e incluso he propuesto) experiencias en la formación inicial donde, si bien no se aborda el ciclo completo del enfoque, se focaliza en fases de ésta. Es por ello por lo que podría resultar de interés conocer en qué dimensiones del conocimiento práctico o en qué momentos de su desarrollo (experimentación de la teoría y teorización de la práctica) se incide con este tipo de propuestas. De esta manera, podríamos comprender su *convivencia* con otras estrategias metodológica que, de forma armónica, sí acojan por completo el desarrollo del pensamiento práctico de las y los docentes en formación inicial.

5.4 Las pequeñas cosas

Como decía antes, esos posibles caminos podrán ser o no transitados, pero si hay algo que sí que queda presente es la *refracción* de este trabajo investigador. Al igual que le ocurrió a las y los estudiantes de los casos, este *camino indagatorio* me ha permitido darle lugar y ser consciente de elementos pedagógicos hasta el momento ocultos para mí. Quizá, ahora soy más permeable a los fenómenos educativos (como quien se permea con la lluvia), o quizá mi sensibilidad ha asumido que regodearse en los matices singulares torna la experiencia pedagógica en imborrable.

Isabel Cardona Martín, una maestra de Educación Infantil a la que admiro y que mi carrera profesional (y camino vital, por qué no decirlo) puso afortunadamente en mi camino, me explicaba cómo vivía ella el *encuentro* cotidiano con las niñas y los niños. Me decía que las infancias ponían en juego, desde sus acciones espontáneas y silenciosas, “pequeñas cosas” que se enclavaban en la vida de las y los docentes provocando, de alguna manera, un cambio en sus vidas. Creo que esto es lo que ocurre cuando las maestras y maestros en formación inicial han documentado: Aquellas pequeñas cosas, por suerte, habían estado, están y seguirán estando *ahí* porque las niñas y niños, en su encuentro subversivo con el mundo, siguen construyendo relatos. La diferencia es que, ahora, esas maestras y maestros sí son vulnerables a *esas pequeñas cosas*.

De la misma manera, esta investigación me ha mostrado cómo estas maestras y maestros en formación, en su encuentro singular con la cultura de las infancias, también ponen en juego “pequeñas cosas” que normalmente suelen quedar relegadas a la clandestinidad. Por eso, puede que intentar conocer y empatizar con su conocimiento práctico implique *situarnos a la intemperie* para dejarnos traspasar por sus “pequeñas cosas” y así diseñar propuestas que les vinculen estéticamente.

Y es que, quizá, después de haber estado buscando, como he narrado, el sentido de esta investigación, éste se encontraba aquí: en las *pequeñas cosas* que emergen precisamente al intentar buscar *otras pequeñas cosas*.



Uno se cree
que las mató el **tiempo** y la **ausencia**.

Pero su tren
vendió boleto
de ida y vuelta.

Son **aquellas pequeñas cosas**

que nos dejó un tiempo de rosas
en un rincón,
en un papel
o en un cajón.

Como un ladrón
te acechan detrás
de la puerta.

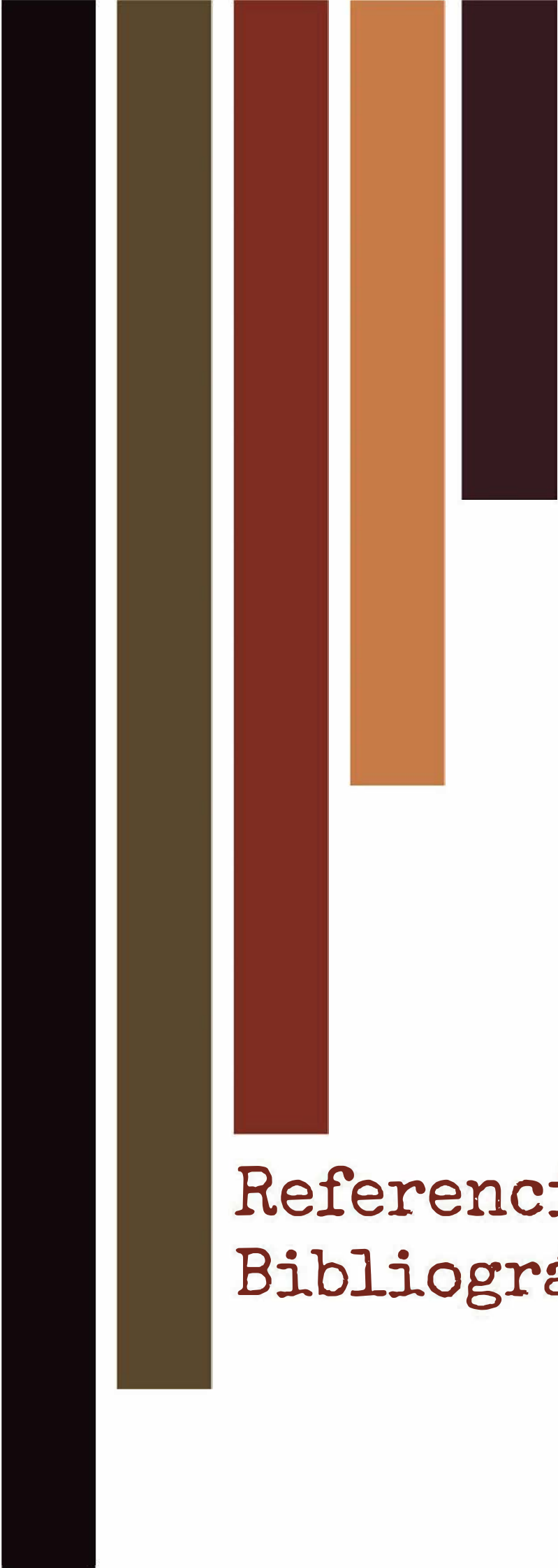
Te tienen tan

a su merced

como hojas muertas
que el viento arrastra allá o aquí,
que te sonríen tristes y
nos hacen que
lloremos cuando
nadie nos ve.

(Serrat, 1971)





Referencias Bibliográficas

Referencias bibliográficas

- Aguado Romo, R. (2015). *Es emocionante saber emocionarse*. Editorial EOS.
- Ailwood, J. (2011). It's about power: researching play, pedagogy and participation in the early years of school. En S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in Early Childhood Education. Concepts, contexts and cultures* (pp. 19-31). Routledge.
- Alasuutari, M., Kelle, H., & Knauf, H. (2020). Introduction: The Ambivalence of Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. En M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (Eds.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism* (pp. 1-14). Springer.
- Alonso Álvarez, A. (2006). *Estudio de casos: selección de lecturas*. Editorial Félix Varela.
- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Morata.
- Alvestad, T., & Sheridan, S. (2015). Preschool teachers' perspectives on planning and documentation in preschool. *Early Child Development and Care*, 185(3), 377-392. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.929861>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Anguera, M. T. (1999). *Observación en la escuela: Aplicaciones*. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.
- Antonietti, M. (2011). *Raccontare la scuola. Studi sulla documentazione*. Edizioni Junior.
- Areljung, S., & Kelly-Ware, J. P. (2020). The Risks of Reification: Using 'Professional Risk' to Understand Why and How Teachers Choose to Document (Some of) Children's Ideas and Actions. En M. Alasuutari, H. Kelle, & H. Knauf (Eds.), *Documentation in Institutional Contexts of Early Childhood. Normalisation, Participation and Professionalism* (pp. 187-204). Springer.
- Arendt, H. (1971). Thinking and Moral Considerations. A lecture. *Social Research*, 38(3), 417-446.

- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. Jossey-Bass.
- Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Akal.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Sage Publications.
- Atkinson, T. (2002). Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 95-112). Octaedro.
- Augé, M. (2020). *Los no lugares: espacios del anonimato*. Gedisa.
- Bailin, S., & Battersby, M. (2010). *Reason in the Balance: An Inquiry Approach to Critical Thinking*. McGraw-Hill.
- Baker, F. S. (2015). Reflections on the Reggio Emilia approach as inspiration for early childhood teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Early Child Development and Care*, 185(6), 982-995.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Barandica Martínez, M. I., & Martín Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Hojas y Hablas*, 13, 179-191.
- Barba-Martín, J. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 7(14), 125-140.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.QLFE>
- Bárcena, F. (1999). La educación como creación de novedad. Una perspectiva arendtiana. *Revista de educación*, 318, 189-210.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook*. Sage Publications.
- Bayes, C. (2006). Provocations of Te Whariki and Reggio Emilia. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp. 290-299). Pademelon Press.
- Bechuk, V. (2011). La posición de no saber en la escuela infantil. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 39-49.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2017). The Continuum of Pre-service and In-service Teacher Education. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1* (pp. 107-121). Sage Publications.

- Becker, H. (1996). The Epistemology of Qualitative Research. En *Ethnography and Human Development* (pp. 53-72). The University of Chicago Press.
- Beijaard, D., & Meiker, P. C. (2017). Developing the Personal and Professional in Making a Teacher Identity. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1* (pp. 177-192). Sage Publications.
- Berger, I. (2015). Pedagogical Narrations and Leadership in Early Childhood Education as Thinking in Moments of Not Knowing. *Canadian Children. Journal of the Canadian Association for Young Children*, 40(1), 130-147.
- Blaise, M., Hamm, C., & Iorio, J. M. (2017). Modest witness(ing) and lively stories: paying attention to matters of concern in early childhood. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 31-42.
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the Development of Teachers' Professional Competencies as Personally, Situationally and Socially Determined. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook Research on Teacher Education. Volume 2* (pp. 783-802). Sage Publications.
- Bonàs i Solà, M. (2011). Miradas, palabras y encuentros entre la ciudad y la infancia. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 143-156.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos la investigación en ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus Ediciones.
- 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*, 10(2), 48-59.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L., & LePage, P. (2005). Introduction. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 1-40). Jossey-Bass.
- Bransford, J., Derry, S., Berliner, D., Hammerness, K., & Beckett, K. L. (2005). Theories of Learning and Their Roles in Teaching. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 40-88). Jossey-Bass.
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Paidós.

- Cabanellas, I. (2005). Territorios de investigación. *En Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía* (pp. 181-196). Graó.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (2001). Nacimiento del sentido estético. *Aula de Innovación Educativa*, 106, 16-20.
- Cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C., & Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Caramés, M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. *En Investigar la experiencia educativa*. (pp. 199-210). Morata.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education*. Sage Publications.
- Ceppi, G., & Zini, M. (2009). *Niños, espacios, relaciones. Metaproyecto de ambiente para la infancia*. Red Solare. Reggio Children e Scuole e Nidi d'Infanzia – Istituzione del Comune di Reggio Emilia.
- Cerbin, B. (2011). *Lesson Study: Using Classroom Inquiry to Improve Teaching and Learning in Higher Education*. Stylus Publishing.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 50-75). Octaedro.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2002). *Dentro/fuera*. Enseñantes que investigan. Akal.
- Colliver, Y. (2017). From listening to understanding: interpreting young children's perspectives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 854-865.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380882>
- Contreras, J. (2010). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. *En Investigar la experiencia educativa*. (pp. 241-269). Morata.
- Contreras, J., & Orozco, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. *En Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 33-54). Octaedro.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. *En Investigar la experiencia educativa*. (pp. 21-86). Morata.
- Croll, P. (1995). *La observación sistemática en el aula*. Editorial La Muralla.

- Curtis, D., & Carter, M. (2012). *Learning together with young children*. Readleaf Press.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2006). Introduction: our Reggio Emilia. En C. Rinaldi (Ed.), *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)* (pp. 1-22). Routledge.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Damjanovic, V., Quinn, S., Branson, S., Caldas, E., & Ledford, E. (2017). The use of Pedagogical Documentation Techniques to Create Focal Points in a School-University Partnership in Early Childhood Education: Technologies that Create a «Third Space». *School-University Partnerships*, 10(3), 30-50.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 390-441). Jossey-Bass.
- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. En *New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change* (pp. 45-64). Springer.
- Day, C., & Chi-Kin Lee, J. (2011). *New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change*. Springer.
- De Ketele, J.-M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Visor Libros.
- De Rossi, M., & Restiglian, E. (2013). *Narrazione e documentazione educativa. Percorsi per la prima infanzia*. Carocci Faber.
- Deleuze, G. (2014). *Michel Foucault y el poder*. Errata Naturae.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1977). *Rizoma (Introducción)*. Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012a). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Gedisa.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012b). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Derrida, J. (1978). *De la gramatología*. Siglo XXI.

- Dewey, J. (1997). *How we think*. Dover Publications.
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in Teacher Education. A means and ends tool for promotive reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6-18.
- Dolci, M. (2011). Afinando la vista para captar los momentos. En A. de M. R. Sensat (Ed.), *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. (pp. 27-36). Octaedro-Rosa Sensat.
- Droit, R. P. (2018). *Volver a ser niño. Experiencias de filosofía*. Paidós.
- Edwards, C. P., Churchill, S., Gabriel, M., Heaton, R., Jones-Branch, J., Marvin, C., & Rupiper, M. (2007). Estudiantes aprenden sobre la documentación en su programa de formación docente. *Early Childhood Research & Practice*, 9(2).
- Egan, K., Judson, G., & Madej, K. (2015). *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education*. Cambridge Scholars Publishing.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. En *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 71-90). Policy Press.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Ibérica.
- Eliasson, O. (2002). *Your spiral view*. Your spiral view.
<https://olafureliasson.net/archive/artwork/WEK101093/your-spiral-view>
- Emilson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). Documentation and communication in Swedish preschools. *Early Years*, 34(2), 175-187. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.880664>
- Eraut, M. (2002). El profesor intuitivo: una visión crítica. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 323-341). Octaedro.
- Esteve, J. M. (2010). *Educación: Un compromiso con la memoria*. (2a). Octaedro.
- Evans, L. (2019). Implicit and informal professional development: what it 'looks like', how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Ferraris, M. (2013). *Documentality. Why It Is Necessary to Leave Traces*. Fordham University Press.

- Flannery Quinn, S. M., & Schwartz, K. (2011). Preservice teachers' perceptions of pedagogic documentation techniques in early childhood teacher preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(1), 39-54.
<https://doi.org/10.1080/10901027.2010.547767>
- Fleet, A. (2017). The Landscape of Pedagogical Documentation. En A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives*. (pp. 11-26). Sage Publications.
- Fleet, A., Patterson, C., & Robertson, J. (2006). Conclusion. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp. 352-361). Pademelon Press.
- Flick, U. (1996). *Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten*. Springer.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. En *Introducción a la investigación cualitativa* (3a Edición). Morata. <https://doi.org/M-15.306-2007>
- Fochi, P. (2019). Pedagogical documentation as a strategy to develop praxeological knowledge: the case of the observatory of childhood culture - OBECI. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 334-345.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600803>
- Fontanet, T. (2013). Mirar el que fa l'altre. En *Veus. Relats d'El Martinet*. (pp. 7-16). Associació d'Amics d'El Martinet.
- Fontanet, T., Romera, O., Trullols, N., & Vílchez, C. (2016). *T'estimo, però no ho sé escriure*. Associació d'Amics d'El Martinet.
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Furlong, J. (2002). La intuición y la crisis de profesionalidad entre los docentes. En T. Atkinson & G. Claxton (Eds.), *El profesor intuitivo* (pp. 29-49). Octaedro.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers. The growth of professional knowledge*. Routledge.
- Galardini, A. L., & Iozzelli, S. (2016). Donar visibilitat als esdeveniments i als itineraris d'experiència dels infants en els serveis per a la infància. En *Documentar: afinar els ulls per captar moments* (5a Edición, pp. 9-18). Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. En M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook* (pp. 38-56). Sage Publications.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2000). Towards Public Accountability: beyond Sampling, Reliability and Validity. En M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook* (pp. 336-350). Sage Publications.

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gillham, B. (2013). *Case Study Research Methods*. Continuum.
- Gilpin, A., & Clibbon, G. (2002). La intuición compleja y la formación del profesor de lengua inglesa en una metodología basada en las tareas. En *El profesor intuitivo* (pp. 159-176). Octaedro.
- Giudici, C., Krechevsky, M., & Rinaldi, C. (2016). *Haciendo visible el aprendizaje: Niños que aprenden individualmente y en grupo*. Red Solare. Reggio Children Editore.
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Redditt, S., & Twombly, S. (2009). Changing School Culture: Using Documentation to Support Collaborative Inquiry. *Theory Into Practice*, 49(1), 36-46.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- González Alfaya, E., Muñoz Moya, M., Cruz Pérez, A., & Olivares García, M. de los Á. (2019). Construcción de la identidad profesional docente en educación infantil en Córdoba (España). *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 25(3), 30-41.
- Gornick, V. (2019). *Mirarse de frente*. Sexto Piso.
- Gould, K., & Pohio, L. (2006). Stories from Aotearoa/New Zealand. En *Insights: Behind early childhood pedagogical documentation*. (pp. 78-86). Pademelon Press.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa* (pp. 117-154). Gedisa.
- Grosso, J. L. (2017). *En otras lenguas. Semiopraxis popular-Intercultural-Poscolonial como praxis crítica*. Universidad Nacional de Educación de Ecuador - UNAE.
- Guss, F. G. (2011). Meeting at the crossroads: postmodern pedagogy greets children's aesthetic play-culture. En S. Rogers (Ed.), *Rethinking play and pedagogy in Early Childhood Education. Concepts, contexts and cultures* (pp. 112-125). Routledge.
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Hall, E. T. (1989). *El lenguaje silencioso*. Alianza Editorial.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.

- Hammersley, M. (2017). Childhood Studies: A sustainable paradigm? *Childhood*, 24(1), 113-127.
- Hancock, D., & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research: A Practical Guide for Beginning Researchers*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación del docente. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 119-145). Akal.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5.a ed.). Morata.
- Harris Helm, J., Beneke, S., & Steinheime, K. (1998). *Windows on Learning: Documenting Young Children's Work*. Teachers College Press.
- Higgs, J. (2012). Realising practical wisdom from the pursuit of wise practice. En E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 73-86). Sense Publishers.
- Hodgins, B. D. (2019). Common Worlding Research: An Introduction. En B. D. Hodgins (Ed.), *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 1-24). Bloomsbury Academic.
- Hostyn, I., Mäkitalo, A.-R., Hakari, S., & Vandenbussche, L. (2008). The professional actuation of pedagogical documentation in Belgian and Finnish early childhood education settings. *Early Child Development and Care*, 190(3), 400-412.
- Hoyuelos, A. (2011). Introducción. Educación infantil: una canción a varias voces. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, 42, 5-12.
- Hoyuelos, A. (2013a). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2a Edición). Octaedro.
- Hoyuelos, A. (2013b). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. (2a Edición). Octaedro.
- Hoyuelos A. (2015). La relación dialógica profesional con los niños y niñas: entre la ciencia y arte. En A. Hoyuelos & M.A. Riera (Eds.), *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 131-144). Octaedro-Rosa Sensat.
- Huff Sisson, J., & Iverson, S. V. (2014). Disciplining Professionals: a feminist discourse analysis of public preschool teachers. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15(3), 217-230. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2014.15.3.217>
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.

- James, C. (2011). The Importance of Affective Containment for Teacher Effectiveness. En C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change* (pp. 119-136). Springer.
- Johnson, M. L. (1999). Embodied Reason. En G. Weiss & H. Fern Haber (Eds.), *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture* (pp. 81-102). Routledge.
- Johnson, R. (2000). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: Does Reggio Emilia Really Exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 61-78.
- Jovchelovitch, S., & Bauer, M. W. (2000). Narrative Interviewing. En M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook* (pp. 57-74). Sage Publications.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Allen Lane.
- Kahttar, R., & Callaghan, K. (2019). Learningliving: Aesthetics of Meaning Making. En B. D. Hodgins (Ed.), *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 179-186). Bloomsbury Academic.
- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in Teaching: The Moral and Political Roots of a Structural Condition. En *New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change* (pp. 65-84). Springer.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Akal.
- Kemmis, S. (2012). Phronesis, experience, and the primacy of praxis. En E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 147-162). Sense Publishers.
- Kessels, J., & Korthagen, F. A. J. (2008). The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 20-31). Routledge.
- Kiefer, A. (1997). *Las célebres órdenes de la noche*. Guggenheim Bilbao.
<https://www.guggenheim-bilbao.eus/la-coleccion/obras/las-celebres-ordenes-de-la-noche>
- Kind, S., & Argent, A. (2017). Using Video in Pedagogical Documentation: Interpretive and Poetic Possibilities. En A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives*. (pp. 85-94). Sage Publications.
- Kinsella, E. A. (2012). Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. En E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 35-52). Sense Publishers.

- Kinsella, E. A., & Pitman, A. (2012). Engaging phronesis in professional practice and education. En E. A. Kinsella & A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions* (pp. 1-12). Sense Publishers.
- Kjørholt, A. T., Moss, P., & Clark, A. (2005). Beyond listening: future prospects. En *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 175-188). Policy Press.
- Knauf, H. (2015). Styles of documentation in German early childhood education. *Early Years. An International Research Journal*, 35(3), 232-248.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011066>
- Knauf, H. (2020). Documentation Strategies: Pedagogical Documentation from the Perspective of Early Childhood Teachers in New Zealand and Germany. *Early Childhood Education Journal*, 48(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00979-9>
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Laertes.
- Korthagen, F. A. J. (2008a). Teacher Education: a Problematic Enterprise. En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 1-19). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2008b). Working with Groups of Student Teachers. En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 149-174). Routledge.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Korthagen, F. A. J., & Lagerwerf, B. (2008). Teacher's Professional Learning: How Does It Work? En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 175-206). Routledge.
- Korthagen, F. A. J., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Korthagen, F. A. J., & Russell, T. (1995). Teachers Who Teach Teachers: Some Final Considerations. En *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 187-192). Falmer.
- Korthagen, F. A. J., & Wubbels, T. (2008). Learning from Practice. En F. A. J. Korthagen (Ed.), *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education* (pp. 32-50). Routledge.
- Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M., & Wilson, D. (2013). *Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in All Schools*. John Wiley & Sons Inc.

- Kremer-Hayon, L., & Zuzovsky, R. (1995). Themes, Processes and Trends in the Professional Development of Teacher Educators. En *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 155-171). Falmer.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Larrosa, J. (2013). *Experiencia y alteridad en educación*. En *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Homo Sapiens Ediciones.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an Intra-Active Pedagogy (Contesting Early Childhood)*. Routledge.
- Lindgren, A.-L. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 327-340.
- Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J., & Paananen, M. (2016). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936-946.
- Löfgren, H. (2016). A noisy silence about care: Swedish preschool teachers' talk about documentation. *Early Years. An International Research Journal*, 36(1), 4-16.
- López, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En *Investigar la experiencia educativa*. (pp. 211-224). Morata.
- López, A., & Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. En *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 187-22). Octaedro.
- Loughran, J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education. Understanding teaching and learning about teaching*. Routledge.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Routledge.
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2016). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia* (10.a ed.). Edizione Junior.
- Maldonado-Ruiz, G. (2018). *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*. <https://hdl.handle.net/10630/15494>
- Maldonado-Ruiz, G. (2019). Des-evidenciar lo normal: El movimiento interpretativo en la documentación pedagógica. *Tejiendo la Pirka. Cuadernos de trabajo del centro internacional de investigación Pirka - Políticas, Culturas y Artes de hacer*, 14, 21-33.

- Maldonado-Ruiz, G., Fernández García, M. I., & Soto Gómez, E. (2019). Dejarse mojar como experiencia formativa: La vivencia de la infancia bajo la lluvia narrada a través de la documentación pedagógica. En A. S. Jiménez, O. Ghannami, G. Ordaz, K. M. Heredia, J. B. Nielsen, L. Lara, A. Santos, A. Rique de Alvarenga, D. Garcia, J. Apóstolo, M. Á. Martín, J. Cáceres, & A. Conde (Eds.), *La convención sobre los derechos del niño a debate 30 años después. Colección Participación e Incidencia Política* (pp. 661-675). CIPI Ediciones.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; y Narcea.
- Manning, E. (2007). *Politics of touch. Sense, movement, sovereignty*. University of Minnesota Press.
- Mannion, G. (2007). Going Spatial, Going Relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420.
- Martín-Alonso, D., Maldonado-Ruiz, G., & Márquez-Román, A. (2020). La enseñanza virtual y la virtuosidad de la enseñanza. Miradas docentes a la relación educativa en la formación inicial del profesorado. *Argonautas. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 10(15), 61-73.
<http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/article/view/267>
- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 171-188). Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2010). Aprender el oficio docente sistematizando la práctica. En Á. I. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar desde la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 107-120). Graó y Ministerio de Educación.
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A., & Meacham, S. (2016). Pedagogical Voyeurism: Dialogic Critique of Documentation and Assessment of Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 5(1), 1-26.
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- McLeod, A. (2008). *Listening to Children: A Practitioner’s Guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Mendoza, V. (2012). *El estudio de caso: Un nuevo horizonte de investigación. La innovación en la investigación*. Editorial Académica Española.
- Mercer, N. (2003). *Words and minds. How we use language to think together*. Routledge.
- Merewether, J. (2018). Listening to young children outdoors with pedagogical documentation. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277.

- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Mesías-Lema, J. M., & Sánchez Paz, C. (2018). «Paisajes del yo»: Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *Eari. Educación artística. Revista de investigación*, 9, 110-130. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/eari.9.10927>
- Mino, J. J. (2014). Now You See It: Using Documentation to Make Learning Visible in LCs. *Learning communities Research and Practice*, 2(2).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112498.pdf>
- Mitchelmore, S. (2019). Lingerin in an attitude of research: The critical potential of quotidian practices in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 0(0), 1-17. <https://doi.org/10.1177%2F1463949119850185>
- Mitchelmore, S., & Fleet, A. (2017). The Worlds of the Very Young: Seeing the Everyday in Small Pieces. En A. Fleet, C. Patterson, & J. Robertson (Eds.), *Pedagogical documentation in early years practice. Seeing through multiple perspectives*. (pp. 61-72). Sage Publications.
- Molina Galvan, D., Blanco, N., & Albiol i González, C. (2016). Dejarse tocar para que algo nos suceda. En *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia*. (pp. 111-150). Octaedro.
- Molina Galvan, D., Sierra Nieto, J. E., & Sendra Mocholí, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 65-84.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada* (2.a ed.). Seix Barral, S. A.
- Moss, P. (2006). Structures, Understandings and Discourses: possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 30-41.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). Introduction. En *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 1-16). Policy Press.
- Muñoz González, L. de la C., & Soto Gómez, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(62), 1-25.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red.397021>
- Oliveira-Formosinho, J., & de Sousa, J. (2019). Developing pedagogic documentation: Children and educators learning the narrative mode. En J. Formosinho & J. Peeters (Eds.), *Understanding Pedagogic Documentation in Early Childhood Education: Revealing and Reflecting on High Quality Learning and Teaching* (pp. 32-51). Routledge.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., Kocher, L., Elliot, E., & Sanchez, A. (2014). *Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration* (1a Edición). University of Toronto Press.

- Peña Trapero, N., & Pérez Gómez, Á. I. (2017). Pedagogical potentialities of lesson study for the reconstruction of teachers' dispositions. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), 66-79.
- Pérez Gómez, Á. I. (1999). El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 636-660). Akal.
- Pérez Gómez, Á. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Pérez Gómez, Á. I. (2010b). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Á. I. Pérez Gómez (Ed.), *Aprender a enseñar desde la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Graó y Ministerio de Educación.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010c). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 17-36.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital* (1a Edición). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17.
- Pérez Gómez, Á. I. (2021). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á. I. Pérez Gómez & E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 63-83). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3(84), 81-101.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5319675>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Extra 2*.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz

(Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Graó.

- Pozo, J. I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Morata.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín, & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. del P., Mateos, M., Martín, E., & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Real Academia Española. (2020a). *Enfocar*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/enfocar#FIJ8jj4>
- Real Academia Española. (2020b). *Enfoque*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/enfoque?m=form>
- Real Academia Española. (2020c). *Herramienta*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/herramienta?m=form>
- Real Academia Española. (2020d). *Instrumento*. Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/instrumento>
- Richard, V. M., & Lahman, M. K. E. (2015). Photo-elicitation: reflexivity on method, analysis, and graphic portraits. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 3-22.
- Riediger, M. (2010). Experience Samplin. En German Data Forum (RatSWD) (Ed.), *Building on progress: Expanding the research infrastructure for the social, economic, and behavioral sciences. Vol. 1* (pp. 581-594). Budrich UniPress.
- Riera, M. A., & Hoyuelos, A. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Rinaldi, C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *The Quarterly Periodical of the North American Reggio Emilia Alliance*, 11(1).
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Routledge.
- Rintakorpi, K. (2016). Documenting with early childhood education teachers: pedagogical documentation as a tool for developing early childhood pedagogy and practises. *Early Years. An International Research Journal*, 36(4), 399-412.

- Rintakorpi, K., Lipponen, L., & Reunamo, J. (2014). Documenting with parents and toddlers: A Finnish case study. *Early Years*, 34(2), 188-197.
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.903233>
- Rintakorpi, K., & Reunamo, J. (2017). Pedagogical documentation and its relation to everyday activities in early years. *Early Child Development and Care*, 187(11), 1611-1622.
- Robinson, W. (2017). Teacher Education: An Historical Overview. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1* (pp. 49-67). Sage Publications.
- Rogers, S. (2011). *Rethinking play and pedagogy in Early Childhood Education. Concepts, contexts and cultures*. Routledge.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: reframing political thought*. Cambridge University Press.
- Roseboom, M. N. (2015). Using Metaphor as a Cognitive Tool to Teach for an Imaginative Political Consciousness. En *Engaging Imagination and Developing Creativity in Education* (pp. 51-67). Cambridge Scholars Publishing.
- Rosiek, J. (2017). Mapping the landscape of teacher education. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1* (pp. 23-28). Sage Publications.
- Rotas, N. (2019). Mashing: A practice that makes vision felt. En B. D. Hodgins (Ed.), *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 131-138). Bloomsbury Academic.
- Ruiz de Velasco Gálvez, Á., & Abad Molina, J. (2011). *El juego simbólico* (1a edición). Graó.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa. En Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
<https://books.google.com/books?id=WdaAt6ogAykC&pgis=1>
- Salamon, A., Sumsion, J., Press, F., & Harrison, L. (2016). Implicit theories and naïve beliefs: Using the theory of practice architectures to deconstruct the practices of early childhood educators. *Journal of Early Childhood Research*, 14(4).
<https://doi.org/10.1177/1476718X14563857>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sanger, M. N. (2017). Teacher Beliefs and the Moral Work of Teaching in Teacher Education. En D. J. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Volume 1* (pp. 339-353). Sage Publications.
- Sanmartín, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir. La práctica de la investigación cualitativa*. Ariel Antropología.

- Sartori, D. (2004). Decir, desvelar mostrar. En *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. (pp. 93-132). Antrazyt.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- Schulz, M. (2015). The Documentation of Children's Learning in Early Childhood Education. *Children and Society*, 29(3), 209-218.
- Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Baratz Snowden, J., Gordon, E., Gutierrez, C., & Pacheco, A. (2005). Assessment. En L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 275-326). Jossey-Bass.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Skattebol, J. (2010). Affect: a tool to support pedagogical change. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(1), 75-91.
- Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito del desarrollo profesional. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Akal.
- Solnit, R. (2015). *Wanderlust. Una historia del caminar*. Capitán Swing Libros.
- Sontag, S. (2008). *Sobre la fotografía*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Soto Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., & Peña Trapero, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Peña Trapero, N., & Pérez Gómez, Á. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57.
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Pérez Gómez, Á. I., & Peña Trapero, N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. En *International Journal for Lesson and Learning Studies* (Vol. 4, Número 3). <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Sousa, J. de. (2019). Pedagogical documentation: the search for children's voice and agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(3), 371-384. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1600807>

- Spaggiari, S. (1997). L'infisibilità dell'essenziale. En Reggio Children (Ed.), *Scarpa e metro*. Reggio Children.
- Sparrman, A., & Lindgren, A.-L. (2010). Visual documentation as a normalizing practice: a new discourse of visibility in preschool. *Surveillance & Society*, 3(4), 248-261.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Rinehart and Winston.
- Stacey, S. (2015). *Pedagogical documentation in Early Childhood*. Readleaf Press.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Suchar, C. S. (1989). The sociological imagination and documentary still photography: The interrogatory stance. *Visual Sociology*, 4(2), 51-62.
<https://doi.org/10.1080/14725868908583637>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tomkins, C. (1999). *Duchamp*. Editorial Anagrama.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 143-175). Morata.
- Trainor, A. A., & Graue, E. (2013). *Reviewing Qualitative Research in the Social Sciences*. Routledge.
- Turner, T., & Gray Wilson, D. (2009). Reflections on Documentation: A Discussion With Thought Leaders From Reggio Emilia. *Theory Into Practice*, 49(1), 5-13.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós Ibérica.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Vasconcelos, J., & Ede, E. (2018). *I'll be your mirror*. States of Art – Holding a mirror to the world. Discover Benelux.
<https://www.discoverbenelux.com/states-of-art-holding-a-mirror-to-the-world/>
- Vecchi, V. (2009). La Luz: pensamientos, imaginarios y exploraciones. En *Reggio Emilia, educación infantil, 0-6 años* (pp. 172-186). PUBliCan, Ediciones de la Universidad de Cantabria.

- Vilanova Buendía, A. M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los «niños» ante «formas otras» de conocer y vivir*. Universidad de Barcelona, Doctorado en Educación y Sociedad.
- Vintimilla, C. D., & Berger, I. (2019). Collaboring: Within Collaboration Degenerative Processes. En B. D. Hodgins (Ed.), *Feminist Research for 21st-century Childhoods. Common Worlds Methods* (pp. 187-196). Bloomsbury Academic.
- Waller, T., & Bitou, A. (2011). Research with children: three challenges for participatory research in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 5-20.
- Wehrli, U. (2013). *The Art of Clean Up: Life made Neat and Tidy*. Metalocus.
<https://www.metalocus.es/es/noticias/art-clean>
- Weiss, G., & Fern Haber, H. (1999). *Perspectives on Embodiment: The Intersections of Nature and Culture*. Routledge.
- Whitehead, J. (1995). Educative Relationships with the Writings of Others. En *Teachers Who Teach Teachers: Reflections on Teacher Education* (pp. 113-129). Falmer.
- Wien, C. A., Guyevskey, V., & Berdoussis, N. (2011). Learning to Document in Reggio-inspired Education. *Early Childhood Research and Practice*, 13(2).
- Wood, P., & Smith, J. (2017). *Investigar en educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. (3.a ed.). Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.
- Wylie, S., & Fenning, K. (2012). *Observing Young Children: Transforming Early Learning Through Reflective Practice*. Nelson College Indigenus.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(2), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, & Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 506-532). Akal.
- Zwart, R. C., Korthagen, F. A. J., & Attema-Noordewier, S. (2015). A strength-based approach to teacher professional development. *Professional Development in Education*, 41(3), 579-596.



*La relación a través de los matices de las miradas es un arte.
Hay miradas que alejan, acercan, acarician, se clavan,
humillan, juzgan, detienen o interrogan. Profesionalmente,
hemos visto que es muy importante decidir la distancia de la
relación, la altura de la mirada, el mantenimiento de la
misma y la forma de mirar. Mirar y sentirnos mirados nos
construye y deconstruye*

(Hoyuelos, 2015, p. 135)

