



Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación

[Teacher education and subjective transformation. Scopes and limits of a teacher education process]

Fecha de recepción:
19/02/2015
Fecha de aceptación:
28/05/2015

María Soledad Manrique

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
CIIPME

solemanrique@yahoo.com.ar

Palabras clave:
formación
docente,
transformación
subjetiva,
prácticas
pedagógicas,
modelos
mentales,
resistencia al
cambio,
estudio de caso

Diana Mazza

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

mazza.diana@gmail.com

Keywords:
*teacher
education,
subjective
transformation,
teaching
practices,
mental models,
resistance to
change,
case study*

Resumen

En el marco de un proyecto de investigación que estudia la transformación subjetiva y el cambio en las prácticas pedagógicas de docentes en ejercicio, el presente trabajo se realiza sobre la base de un estudio de caso referido a una docente de Nivel Inicial que participó en un dispositivo de formación basado en el análisis de sus propias clases videofilmadas. El análisis clínico realizado sobre sus prácticas y entrevistas desde un marco que combina teorías psicoanalíticas y cognitivas dio lugar a la elaboración de hipótesis sobre los alcances y las limitaciones que parece haber tenido el dispositivo en tanto provocador de transformación de esquemas, representaciones, rasgos subjetivos y prácticas pedagógicas de la docente,

así como sobre la dinámica misma del proceso.

As part of a project studying the subjective transformation and change in teaching practices of in-service teachers, this paper is a case study of a preschool teacher who participated in a course based on the analysis of her filmed own classes. Clinical analysis of her practices and interviews from a framework that combines psychoanalytic and cognitive theories led to a series of hypotheses about the scope and limits of the course promoting transformations of scheme, representations, subjective features and teaching practices, as well as the dynamics of the own process.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco de un proyecto de investigación¹ sobre Formación Docente en el que se busca analizar el proceso de cambio a partir de un dispositivo de investigación-formación en el que participaron maestras de Nivel Inicial de zonas consideradas de vulnerabilidad social. En el proyecto original se analizó la experiencia de formación desde tres dimensiones:

- La dimensión del dispositivo de investigación-formación mismo y sus características.
- La dimensión de las transformaciones subjetivas de las participantes.
- La dimensión de las transformaciones en las prácticas de enseñanza.

Este trabajo se centra particularmente sobre la segunda y tercera de las dimensiones, a partir de un estudio de caso. La selección del estudio de caso como metodología de análisis responde al marco epistemológico al que respondemos que asume la complejidad del objeto de estudio (Morin, 1984a 1984b; 1996) –en este caso el cambio– en la subjetividad y en las prácticas. Partiendo de este supuesto buscamos reconstruir la

dinámica de los procesos singulares de cada docente a lo largo del tiempo, haciendo hincapié en el sentido que otorga el propio actor a cada situación. Se trata de un enfoque clínico en sentido amplio (ClotyLeplat, 2005; Souto, 2012). Los datos son luego interpretados desde teorías cognitivas (Mevorachy Strauss, 2012) y psicoanalíticas (Winnicott, 2012).

Prácticas de enseñanza ¿Qué las sostiene?

Coherentes con nuestro posicionamiento epistemológico tomaremos distintas conceptualizaciones para responder a esta pregunta, provenientes de líneas que iluminan el objeto desde lugares diferentes: una teoría desde una línea cognitiva (Mevorachy Strauss, 2012) y una desde una línea psicoanalítica (Winnicott, 2012).

Desde la línea cognitiva, se postulará la idea de que existe una conexión entre una práctica y el modo en que quien la realiza interpreta el mundo, su entorno y a sí mismo. En el ámbito de las prácticas docentes una serie de autores (Mevorachy Strauss; 2012; Jones, Ross, Lynam, Perezyleitch, 2011) han acuñado el concepto de modelo mental para dar cuenta de esa entidad interna que sería la responsable de la comprensión del mundo. Surgido de la detección de regularidades en las experiencias singulares de cada sujeto, el modelo mental consistiría en una serie de representaciones mentales acerca de los elementos, el sistema de reglas y las relaciones que regulan un ambiente. Le permiten a una persona comprender e interpretar un medioambiente, tomar decisiones y actuar en él. En el funcionamiento de un modelo mental estarían involucrados lo que Zeichner (1994) describe como esquemas de percepción, de valoración y de acción. De acuerdo a la teoría, los modelos mentales no son conscientes sino que se construyen de forma espontánea a lo largo de la vida, se utilizan automáticamente y están en buena medida naturalizados (Scheuery Pozo, 2006). Tampoco cuentan con un sustento teórico, de modo que pueden convivir en cada sujeto con teorías explícitas contrarias a los mismos.

Un docente llevaría a cabo determinadas prácticas pedagógicas evocando experiencias de la misma naturaleza y comparando lo que va

ocurriendo con un repertorio de resultados esperados de acuerdo a lo que interpreta en ese medio y lo que espera de él –es decir, de acuerdo a su modelo mental– pero sin cuestionarse estos supuestos que guían su acción. Este es el motivo que esgrimen quienes han señalado la dificultad involucrada en el intento de cambiar los modelos mentales (Atkinson y Claxton, 2000).

Desde la línea psicoanalítica, según Winnicott (2012) el desarrollo psíquico implica la creación de dos entidades internas en permanente intercambio: el *self* y el “falso” *self*. El *self* -fuente de los impulsos más personales- designa aquello que experimenta la continuidad del ser, el sentirse vivo. El falso *self*, heredero de las funciones maternas de cuidado, constituye una estructura de defensa y protección del *self* que queda siempre, en parte, oculto. Permite anticiparse a las demandas del entorno y complacerlas. El falso *self* puede adoptar una modalidad facilitadora o destructiva. Cuando el falso *self* se erige en una estructura defensiva muy rígida y es confundido con el *self*, se suspende el tránsito de ida y vuelta entre ambos. Entonces se ahoga la espontaneidad, la creatividad y la capacidad lúdica produciendo una sensación de pérdida de sentido y de irrealidad, asociada al hastío. Ante el predominio de este posicionamiento defensivo, en lugar de vivir una experiencia que quedaría integrada en su *self*, se opera desde la reacción y lo vivido es experimentado como algo externo que le es propio. Las prácticas de enseñanza, como cualquier otro modo de acción subjetiva, pueden estar afectadas tanto por el *self* como por el falso *self* del docente.

El cambio en las prácticas de enseñanza y su dificultad: La reflexión desde una línea cognitiva y el análisis desde una línea psicoanalítica

Antes de internarnos de lleno en el problema de la formación y sus posibilidades de transformación subjetiva, partiremos de considerar que como miembros de una sociedad, las personas nos constituimos a través de la incorporación de determinados modos de pensar que circulan en nuestro entorno y que establecen nuestros límites en relación con lo

prohibido, lo permitido, lo agradable, lo sancionable, lo deseable. Enriquez (1993) nos advierte que es sobre esta clausura de ciertas significaciones imaginarias y la imposición de otras que se instituye la sociedad, fabricando individuos que sólo pueden pensar como se les ha enseñado a pensar. Esta “clausura identitaria” (Enriquez, 1993) permite dar cuenta de la permanencia o constancia de ciertos rasgos subjetivos que al tiempo que actúan como capa protectora, inhiben lo que podría ser pensando como “apertura al mundo”. En otro trabajo (Mazza, 2002) nos hemos ya interrogado sobre las complejas relaciones entre “clausura identitaria” y “apertura al mundo” y sobre la potencialidad que un dispositivo de formación de orientación clínica puede tener para operar transformaciones en esa relación. En este marco cabe nuevamente preguntarse, en el ámbito de la formación docente, qué posibilidades hay de desarmar esta clausura.

Una de las vías posibles, planteada desde las líneas cognitivas es la reflexión, entendida como interrogación sobre presupuestos y fundamentos del propio actuar - el porqué y el para qué de las acciones (Alatorre Cuevas, 2013). Esta interrogación permitiría abordar y hacer explícito aquello que subyace a la conciencia.

Desde una línea psicoanalítica la propuesta supone la consideración de lo implícito pero en el sentido de lo implícito -inconsciente: el deseo y los mecanismos de defensa, los fenómenos transferenciales, etc. (Filloux, 2000). El análisis de situaciones de enseñanza propias y de otros posibilita un trabajo de distanciamiento a partir de la incorporación de la teoría, de interrogación sobre la situación en análisis, que es además una interrogación sobre uno mismo y el propio modo de actuar (Manrique y Sánchez Troussel, 2014).

En el marco de estas teorías, en lo que sigue, presentaremos el análisis del caso.

Metodología

Los datos que aquí se presentan corresponden a una maestra seleccionada de entre las 14 voluntarias que participaron en un dispositivo de

formación, realizado en un Jardín de Infantes situado en una zona carenciada en el barrio de Tigre, conurbano de la provincia de Buenos Aires, Argentina. La maestra seleccionada, a quien nos referiremos de ahora en adelante con el nombre de Graciela, de 36 años, contaba con una formación de 4 años en el Profesorado de Educación Inicial del Normal de San Fernando y una formación como profesora de educación física, finalizada hacía 3 años. Llevaba 14 años trabajando en el Jardín de Infantes donde se realizó el dispositivo de investigación - formación. En el momento del estudio se encontraba a cargo de la sala de 4 años, compuesta por un total de 28 niños de sectores sociales desfavorecidos.

El estudio se llevó a cabo en 2011 en tres etapas: antes, durante y después de la participación de Graciela en el dispositivo de formación diseñado especialmente en el marco de la investigación. El dispositivo tuvo por objetivo el desarrollo de capacidades que permitieran a los docentes andamiar el desarrollo de la narrativa en los niños en actividades de lectura de cuentos (para el desarrollo de la comprensión) y de relato de experiencias personales (para el desarrollo de la producción de narrativa). Con una duración de 4 meses, constó de instancias individuales (4 de 40 minutos) y grupales (7 reuniones de 90 minutos) con el fin de favorecer la reflexión sobre la propia acción y dar a conocer otras prácticas posibles y sus fundamentos. La instancia individual, basada en la técnica de autoconfrontación simple (Clot, 2006) implicó la visualización en video y análisis de cada docente de su propia práctica de relato de experiencias y de lectura de cuentos, filmada al comienzo de la participación en el dispositivo.

El *corpus* para el análisis de este caso está conformado por las 4 situaciones videofilmadas de relatos de experiencias personales y de lectura de cuentos al comienzo y al final del dispositivo de formación; 6 entrevistas en profundidad, 4 de ellas como parte de la instancia individual del dispositivo.

Todo el material fue transcrito en detalle. Las situaciones de relato de experiencias personales y de lectura de cuentos previas y posteriores al dispositivo fueron analizadas por medio del análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2010).

Para analizar las entrevistas se empleó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967) así como herramientas de análisis del discurso (García Negroni y Tordecillas, 2001). Los resultados fueron interpretados a la luz de categorías provenientes de la psicología cognitiva - de la teoría de los modelos mentales (Mevorachy Strauss, 2012) - así como de la psicología profunda — teoría del *self* de Winnicott (2012).

Resultados

Graciela desde los rasgos de su subjetividad

La preocupación central de Graciela es lograr que los niños incorporen valores y hábitos, de los que a su criterio carecen -“*Más allá de lo pedagógico que yo les pueda transmitir, lo fundamental son los valores*” (Comunicación personal, 2011). La docencia consiste para ella en una tarea de “compensación” de lo que reciben los niños de sus familias. Ella es la portadora de los buenos hábitos y costumbres y su rol consiste sobre todo en comunicarlos a los niños y ser su garante. Se trata de una enseñanza en valores.

Este rasgo se identifica a partir de las entrevistas y también del análisis de las prácticas de enseñanza. Lo que más destaca en el desempeño de su rol es la importancia que le atribuye al orden y al silencio. Graciela realiza exclusivamente actividades rutinizadas, donde todo está muy regulado, actividades que permiten la reducción de la impredecibilidad. Se trata de lo que Doyle (1983) ha denominado “trabajo familiar”. Así por ejemplo, en lugar de leer ella misma cuentos a los niños, pone una grabación en CD para que la escuchen en silencio repetidas veces hasta que la aprendan de memoria. Evita realizar relatos de experiencia porque “*es caótico*”. Utiliza, asimismo, diversos mecanismos para instalar lo que denomina “*un clima ordenado*”, como audiciones pautadas de música que pretenden “*entrenar*” a los niños para que “*aprendan a escuchar*”, o la utilización de la televisión para promover el silencio durante las comidas. La rutina es sobrevalorada porque ordena. Esta selección de actividades rutinizadas va acompañada del permanente ejercicio del control y,

de ser necesario, de mecanismos de coerción: *“Siempre tengo que estar interrumpiendo lo que digo para retar a los mismos.”* Conseguir que los niños, ruidosos y dispersos -a su criterio-, *“presten atención”* parece ser la clave de todo el proceso de aprendizaje que, para ella consiste en retener información y repetirla. En este esquema el lugar de la enseñanza corresponde al de transmitir una verdad.

La marcada tendencia al orden aparece acompañada de una fuerte intolerancia al desorden. Graciela declara:

“No soporto el caos, cuando hay caos te sacás. A mí me gusta trabajar en orden y bien, en lo posible en el mejor clima. Cuando yo empecé en esta sala era como caótica, me desesperaba, no podía, no trabajaban sentados, se paraban, se sentaban, iban para acá, para allá, fue un trabajito” (Comunicación personal, 2011).

Otro rasgo importante en Graciela es su aparente desinterés por los niños, expresado en la escasa atención que presta a lo que dicen

“A mí se me hace que los docentes no atienden mucho a los chicos ¿Viste el típico ‘-seño, seño’, ‘-ah sí?’ y lo mandaron a la silla y capaz que ni escucharon lo que quería. Y me pasa a veces que le digo ‘bueno, bueno’ y después ‘¿Qué dijiste que no entendí?’... capaz que tenía una necesidad y yo le dije ‘ah, bueno’ y se quedó ahí y me mira” (Comunicación personal, 2011).

Este desinterés aparece ligado en su discurso a lo que ella define como su “personalidad”: *“Porque a veces no tengo mucho interés de indagar... que escuchen lo que te cuentan... Por ahí no pregunto... Porque a mí no me gusta hablar mucho. Creo que tiene que ver con mi personalidad.”*

El desinterés observado podría estar dando cuenta de ausencia de deseo de enseñar. En este sentido Graciela señala:

“No elegí estar acá, se dio. Quería estudiar otra cosa”. “[...] me cuesta involucrarme en el juego de los chicos, no me copo mucho,

me siento obligada. ... Prefiero estar más de observadora que me sirve para tener un registro de los nenes, que como participe de los juegos” (Comunicación personal, 2011).

Más allá de esta ausencia de juego por parte de Graciela, las observaciones nos permiten advertir una rigidez importante a nivel de su cuerpo. Se encuentra siempre con el tronco muy recto y en tensión, manteniendo distancia física con respecto a los niños y con un nivel de expresividad muy bajo -sonríe poco y su tono de voz es monocorde-.

En relación con su proceso de formación, si bien Graciela se auto-define como alguien con apertura al cambio (“*A mí todo me sirve, todo lo que me propongan lo pruebo. Si resulta, resulta y lo continuaré haciendo y si no, las críticas son productivas*”) el verse a sí misma sólo le resultó posible a través de la mirada del otro. La evitación de la tarea de análisis sobre sus prácticas (a través de actitudes como perder los registros de su clase y “*olvidarse*”), implicó que el análisis realizado tomara el sentido de algo externo: “*que me aportes cosas[dirigiéndose a la investigadora]*”. En línea con esto, se encuentra lo que rescata del dispositivo “*Lo que sí me sumó fueron las charlas personales con vos porque vos me agregaste un montón de cosas que me resultaron interesantes y que de a poco las fui tomando.*” (Comunicación personal, 2011)

Se ubica así en un rol muy pasivo en el proceso de tratar de descubrirse en lo que hace.

“A mí no me molesta que me filmen... nada... No me molesta que me aportes cosas. Para mí todo, cada crítica es positiva. Yo tomo todo, tomo todo y pruebo todo, lo que sale, sale, y lo que no sale, bueno... o se modifica o no se vuelve a repetir” (Comunicación personal, 2011).

Su participación implicaría la aplicación (“*prueba todo*”) luego de las sugerencias que vendrían de afuera (“*que me aportes cosas*”) y se queda con lo que sale en primera instancia. Se coloca en un rol frente a la instancia de formación en la que a lo sumo puede decidir entre tomar

o no lo que se le “da”.

Su relación con el proceso de formación de alguna manera reproduce el tipo de vinculación que establece con su grupo de niños y con la complejidad que este ambiente le genera. Es como si todo aquello que involucrara movimiento (el movimiento de los niños por el espacio, el movimiento que el propio discurso promueve como apertura de sentidos en lo que los niños traen espontáneamente, el movimiento que el proceso de formación intenta generar en ella) fuera evitado y resistido.

Transformaciones experimentadas durante el proceso

En el período de 4 meses indagado se registraron una serie de transformaciones que dan cuenta de la dinámica en la producción subjetiva en Graciela y que involucran el modo de representarse la tarea docente, su relación consigo misma y su modo de funcionamiento subjetivo.

Con respecto al modo de representarse la tarea docente, que constituye parte de sus modelos mentales, Graciela da cuenta de una modificación en relación con lo que considera deseable desde el punto de vista pedagógico. “*Darles la palabra a los niños, escucharlos, preguntar*”, cobra relevancia por sobre lo que antes valorara en mayor medida: las respuestas literales y la repetición como indicadores de aprendizaje infantil. En la 5ta entrevista señala “*Yo quería hacerles preguntas que no sea la respuesta de memoria que la tienen en la cabeza... Ahí se armaba el debate con las preguntas que tenían que pensar y profundizar más lo que iban a decir.*”

Su representación acerca de lo que es aprender parece haberse modificado en cierta medida. Esta transformación parece ir acompañada de la alteración de algunos de sus esquemas de valoración que implican ahora tener en cuenta otras cuestiones además de la repetición literal y de memoria y el “prestar atención” que eran los procesos cognitivos que Graciela citaba como los centrales en el aprendizaje: “*No recuerda las palabras literales pero te lo puede contar...*” (Comunicación personal, 2011)

Es posible advertir otro cambio en su representación sobre el grupo

de niños a quienes en principio consideraba carentes en varios sentidos. Mientras antes consideraba

“en esta sala es imposible, hacen mucho barullo, no se escuchan” hacia el final del dispositivo plantea: “Yo creo que esta sala tiene el oído... Esta es una sala en la que yo veo que ellos se manejan muy bien entre ellos hablando” (Comunicación personal, 2011).

Graciela empieza a poder valorar algunas de las capacidades infantiles que antes creía ausentes: admite que los niños se comunican entre sí satisfactoriamente y que pueden argumentar, pensar.

También amplía su mirada, antes centrada exclusivamente en el orden y el control, incluyendo aspectos que previamente no tenía en cuenta, como las motivaciones infantiles (“*la verdad que están muy enganchados*”).

La representación acerca del rol docente en Graciela también parece haberse transformado, ampliando su alcance:

“Como que uno pregunta para que le contesten lo que uno quiere que le contesten y ya está, y ya pasó a otra pregunta o pasó a otra página. Pero también está bueno esto de leer el cuento y de poder indagar en cosas más profundas” (Comunicación personal, 2011).

Ya no se trata de controlar solamente y de constatar que responden lo que uno espera sino de colaborar con procesos cognitivos. Esto último aparece como una expresión de deseo (“*está bueno*”) como algo nuevo que ha descubierto y que le gusta. Este cambio aparece también en sus prácticas de enseñanza, tanto en las actividades de relato de experiencias como en las lecturas de cuentos en las que se observan gran cantidad de preguntas abiertas orientadas a la profundización en los relatos infantiles y mayor espacio otorgado para que ellos desplieguen sus respuestas.

Es posible asimismo advertir en Graciela un cambio en el modo de percibir la realidad con la que trabaja. En la 6ta entrevista manifiesta un

modo de razonamiento hipotético que implica considerar interpretaciones alternativas a los hechos que observa, arriesgando hipótesis diferentes, que no necesariamente deben ser excluyentes.

[Acaba de ofrecer una explicación de por qué no “salen” los relatos] También puede ser que el grupo esté acostumbrado a contestar sólo lo que yo pregunto, ellos respondían a los cuentos de acuerdo a mis preguntas. No analizábamos más allá. Entonces, quizá el grupo está acostumbrado a contestar lo justo y lo necesario. Pero bueno, igual a mí me cuesta, yo no... no tengo paciencia (Comunicación personal, 2011).

Este modo de percibir su entorno se diferencia de la causalidad lineal de la que previamente se valiera.

Ahora bien, algunas de las transformaciones más llamativas que tuvieron lugar afectan no ya las representaciones de Graciela sino ciertas modalidades de funcionamiento psíquico como lo es la posibilidad de explicitar los afectos. En el transcurso de las reuniones se observó desde lo intersubjetivo una creciente apertura de Graciela al diálogo cuyo correlato, desde lo intrasubjetivo fue el reconocimiento de las propias sensaciones y emociones en torno a su rol. Ambas cuestiones dieron lugar a la progresiva explicitación, en presencia de la formadora, de estas cuestiones y, de la profundización de la mirada a partir del intercambio.

Entre los aspectos de sí que Graciela reconoció y puso en palabras se encuentran el propio disgusto, su incapacidad para tolerar lo que llama “el ruido” asociado al caos y su propio deseo. En la 3ra reunión Graciela comienza pensando que es imposible trabajar ciertas cosas en su sala (atribuyendo la responsabilidad a la indisciplina de los niños) y termina cobrando conciencia de que es ella quien no tolera el ruido:

La verdad no, no... No les indago, no... no busco. Me cuentan y queda ahí en lo que me contó. No como la lectura esa que nos leíste que la maestra indagaba y preguntaba y qué sé yo. Como que lo mío queda ahí. En realidad en esta sala en grupo no se puede hablar

porque es una sala muy alborotada... Como que nadie respeta el turno de nadie entonces se arma un barullo que terminás... 'bueno, listo no hablemos más'. Es tanto lo que tengo que estar encima del grupo que el que quiere contar, pobre, es el que menos le presto atención y entonces como se arma todo eso... Yo prefiero, 'bah listo... quedó acá'. [...] A mí me falta esa parte, indagar, pero a veces es como que el barullo me puede y me supera (Comunicación personal, 2011).

Este nuevo modo de entender la situación implica asumir una mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza que ya no dependería solo de lo que el grupo "te permite o no". Graciela reconoce que su modo de dar clase está relacionado con un aspecto de su propia subjetividad -lo que puede o no tolerar- y que hay aspectos que quisiera cambiar pero la "superan", es decir que no los controla. Se trata de un reconocimiento, sin duda, de gran envergadura.

Finalmente, ya en la última reunión Graciela asocia su intolerancia a su propio deseo o "no-deseo":

"Quizá el grupo está acostumbrado a contestar lo justo y lo necesario... pero bueno... Igual a mí me cuesta, yo no... no tengo paciencia... No me engancho, o sea, no... no... como que no sé si quiero escucharlos ¿entendés? Porque los nenes hablan lo justo y lo necesario y yo no tengo ganas de indagar... Si para mí es un embole no... Para mí no tiene sentido... porque estoy forzando algo que no quiero hacer..." (Comunicación personal, 2011).

Núcleos de permanencia

Más allá de las transformaciones señaladas, se registraron una serie de aspectos que permanecieron inalterados, y que podrían estar mostrando la existencia de un "núcleo duro" en la subjetividad de Graciela. El mismo se manifiesta en algunos de los aspectos de las representaciones sobre lo que es el aprendizaje y en rasgos de su subjetividad -como la

necesidad de control-, rasgo que se encuentra presente también en las actividades de relato de experiencias y de lectura de cuentos posteriores al dispositivo.

Si bien Graciela pareció otorgarle menor importancia que la que le solía atribuir a los aspectos literales, durante el dispositivo, y plantear que “*está bueno esto de profundizar en los cuentos*” al finalizar el mismo es posible seguir advirtiendo en su discurso y a través de sus prácticas una representación de aprendizaje ligado a transmitir valores:

“Los cuentos que yo elijo, por ahí que tienen que ver con valores, como que aportan esto, [...] hay un libro que yo siempre les leo, que se trata de un nene que está enojado. Entonces [...] trata mal a los demás, entonces... que no está bien... entonces... transmitirles eso, ¿no?... Como que le deja una enseñanza” (Comunicación personal, 2011).

Otro de los aspectos inalterados es su gran necesidad de control. A pesar de que durante el dispositivo y en sus prácticas posteriores se había mostrado capaz de manifestar otros usos posibles de las preguntas, al finalizar el dispositivo Graciela sigue sosteniendo la importancia de emplearlas como medio de control: “*Pregunto cosas que... primero para ver si están atentos, a ver quién me puede responder*”. Los viejos sentidos vuelven a adquirir prelación predominando sobre los nuevos y resistiendo a la transformación.

La importancia otorgada al silencio lleva a Graciela a sostener paradójicamente el argumento “*conversamos pero en silencio*”. Su necesidad de silencio y control parece entrar en contradicción con la propuesta del dispositivo de proporcionar a los niños mayores oportunidades para desplegar su discurso, con el fin de favorecer el desarrollo del lenguaje y la cognición. Aun habiéndose observado importantes cambios en sus prácticas, las actividades vinculadas a la narrativa siguen resultando poco relevantes para ella y ocupando “los márgenes”, a pesar de todo lo que se ha discutido acerca de su capacidad potenciadora del desarrollo.

He aquí dos conjuntos de datos cuya lectura podría, en primera

instancia, conducirnos a construir sentidos paradójales: si bien en sus prácticas se advierte un importante cambio en las oportunidades que proporciona a los niños para expresarse, desde lo discursivo aparece una defensa de las prácticas que más cómodas le resultan, lo que hipotéticamente le proporcionaría, a través de la rutinización y la sensación de disminución de la impredecibilidad, un efecto tranquilizador:

El relato yo sé que me cuesta, y no sé si lo voy a continuar o no. Siempre vamos a hablar de algo, pero no es algo que a mí me dé placer, sino, que lo siento como algo forzoso, eh... y no, bueno, lo de los cuentos sí, me gusta un montón (Comunicación personal, 2011).

Sin embargo, pronto veremos que esta aparente contradicción puede ser comprendida desde una interpretación más profunda.

A pesar de que ha demostrado en las observaciones que es capaz de formular preguntas y alterar el espacio discursivo para proporcionar más espacio a la palabra infantil, sostener este cambio en el tiempo parece ser demasiado esfuerzo para ella, aún cuando lo considere positivo, al punto de vivirlo como algo forzoso, en sus propios términos. Esto la lleva a evitar los relatos de experiencias personales como modo de controlar lo incierto, lo que llama el “caos” y el “desborde”. Las lecturas de cuentos le resultan más tolerables porque le permitirían centralizar la comunicación y continuar controlando el intercambio, como se observó que ocurre en la situación de lectura posterior al dispositivo.

Señalemos por último, antes de adentrarnos en el análisis de los datos proporcionados, que en la entrevista final Graciela revela su decisión de abandonar el Jardín después de 14 años, para ir a trabajar a un natatorio. A la luz del análisis que venimos haciendo no podemos aún otorgar un sentido a este hecho. El mismo será discutido en lo que sigue.

Discusión

Resumiendo los resultados podríamos afirmar luego del análisis realizado, que los modelos mentales (Mevorachy Strauss, 2012) de Graciela

-las entidades a través de las cuales ella explica e interpreta el mundo en que actúa- se han visto afectados en cierta medida en cuanto sus esquemas de percepción le han permitido captar nuevos aspectos que antes no visualizaba, y los esquemas de valoración se han abierto a nuevas cuestiones, como lo que ella denomina el “profundizar” en las conversaciones. Se observan asimismo importantes modificaciones en los esquemas de acción docente -en sus prácticas-, aun cuando Graciela no parece reconocerlos. En relación con aquello que no se ha modificado, que hemos considerado como núcleo duro en ella, se ha manifestado asociado a cuestiones de orden subjetivo y emocional de mayor dificultad de elaboración. El núcleo duro en ella, aquello que se mantiene inalterable, da cuenta de lo que en la introducción denomináramos como “clausura identitaria” (Enriquez, 1993), es decir el núcleo de lo que permanece, aún en un proceso de incesante transformación.

Considerando tanto los rasgos, como las transformaciones y los núcleos duros hasta aquí expuestos, encontramos pertinente pensar estas cuestiones desde la teoría de los modelos mentales (Mevorachy Strauss, 2012) y desde la teoría del *self* de Winnicott (2012) antes reseñadas.

Las transformaciones que hemos descripto y la capacidad de hacer consciente y poner en palabras las propias dificultades podrían estar dando cuenta de un trabajo efectivo en el plano de lo que desde las líneas cognitivas se considera como “reflexión” (Alatorre Cuevas, 2013). Tal como se mostró, la reflexión habría permitido modificar ciertos esquemas de percepción y de acción; en menor medida esquemas de valoración (Zeichner, 1994) que constituyen los modelos mentales de Graciela. Es decir que se ha transformado el modo en que Graciela percibe y comprende su entorno y su tarea.

Ahora bien, ¿cómo comprender en este marco los núcleos duros y la decisión final de Graciela? La teoría del *self* de Winnicott (2012) puede iluminar algunas cuestiones en este sentido. De acuerdo a esta teoría podríamos pensar que en el curso de su socialización profesional en el lugar de trabajo, Graciela habría desarrollado un falso *self* para responder a ciertas demandas del medio que ella asocia en general con la directora. Entre éstas estarían la demanda de entusiasmarse, por ejemplo, o de

tolerar cierto movimiento y bullicio por parte de los niños. Del mismo modo, las nuevas demandas que el dispositivo de formación plantea - conectarse con los niños y su propia manera de atribuir sentido, darles la palabra y atender a lo que tienen para decir- vividas como un mandato, habrían sido incorporadas también a este falso *self*, no pudiendo ser integradas como una experiencia propia. Estas responderían prioritariamente a la necesidad de ajustarse al deseo del otro - la directora, el sistema educativo, la formadora, lo que se espera-, sin encontrar correlato en el propio deseo: “*No me engancho...*”.

Siguiendo esta línea, podríamos pensar que aún cuando ha modificado su práctica de relatos de experiencia, por ejemplo, cumpliendo con las demandas del entorno, y reconociendo la utilidad de dicho cambio para la facilitación del desarrollo infantil, Graciela experimenta una sensación de falta de sentido, de irrealidad asociada a este cambio, de algo que no le es propio –“*lo siento como algo forzado*”–, por lo cual señala que retornaría a las viejas maneras de hacer.

El planteo de Winnicott nos permite pensar que las actividades propuestas en el dispositivo de formación no parecen haberse constituido en una experiencia integrada a su *self*, sino que habrían sido vividas como demandas impuestas desde afuera a las que Graciela estaría respondiendo reaccionando desde su falso *self*. El tránsito bloqueado entre *self* y *self* falso tiene como correlato el que Graciela no consiga convertirse en agente de su propio cambio, ni poner en juego su capacidad deseante y su espontaneidad que le hubieran permitido recrear la propuesta, darle un sentido propio (Winnicott, 2012) –“*lo siento como algo forzado*”–. La preeminencia de su falso *self* podría dar cuenta del sentimiento que experimenta como “desinterés”.

Es decir que, aún cuando se observa en Graciela cierta capacidad de elaboración en términos de poner en juego un proceso secundario (Freud, 1915) que le permite poner en palabras y tomar conciencia de algunos de los rasgos de su personalidad, esto parece no ser suficiente para vivir la propia práctica como un espacio de juego y de creación propio, lo que la constituiría en una experiencia (Winnicott, 2012).

Conclusiones

A la luz del análisis realizado podríamos preguntarnos si la participación en el dispositivo de formación ha constituido una experiencia formativa para Graciela. Y de ser así, cuáles son las transformaciones que nos permiten pensar en tal tipo de experiencia.

A lo largo del proceso es posible advertir movimientos en su capacidad de percepción y de pensamiento sobre características y problemas propios de la situación de enseñanza. Sin embargo, en cuanto examinamos sus posibilidades de incorporar de modo propio y creativo modificaciones a nivel de la acción y sostenerlas, advertimos dificultades y límites en la capacidad formativa del dispositivo.

Nos atreveríamos incluso a pensar que las modificaciones observadas en las prácticas de enseñanza y en algunos de los esquemas de percepción, valoración y acción, constituirían una nueva adaptación del falso *self* de Graciela, como respuesta reactiva a su entorno, en este caso a la situación de formación en general y a la figura de la formadora en particular.

Aquello que podría ser visto como contradictorio o paradójico -el hecho de que abandone la docencia cuando había podido poner en palabras sus dificultades y había logrado realizar modificaciones en sus prácticas- cobra un nuevo sentido a la luz de estas interpretaciones.

Dos hipótesis podrían ser formuladas en relación con esta decisión de Graciela. Según la primera, el abandono de la tarea docente asumiría el sentido de una huida de una situación que no se consigue tramitar internamente- la intolerancia al descontrol en este caso- "*me supera*". De acuerdo a la segunda, esta actitud de Graciela podría estar dando cuenta de cierta conexión con su deseo, antes ignorado, una búsqueda ligada a la aparición de su *self* verdadero-"*no me engancho*"-.

En el primer caso podríamos hablar de las limitaciones que ha tenido el dispositivo de formación descripto ante la aparición de dificultades subjetivas. En este sentido nos planteamos la necesidad de diseñar nuevos dispositivos que contemplen, además de la reflexión sobre la acción, planteada desde líneas cognitivas, un trabajo más específico y sistemático

con la dimensión emocional de los docentes.

En relación con la segunda hipótesis cabría pensar que el dispositivo ha contribuido a generar condiciones para la toma de conciencia, para el tomar contacto con el propio deseo o “no-deseo” de formar.

En ambos casos el proceso llevado a cabo vuelve a confirmar la potencialidad de la conceptualización de Ferry (1997) sobre la formación, entendida como autoformación. No se trata de que el formador “forma” al sujeto en formación, sino que es el mismo sujeto quien “se forma”, transformándose de “forma en forma”.

El aporte de este trabajo ha consistido precisamente en reunir cierta evidencia empírica acerca de los avatares de un proceso de formación, las posibilidades de promover una transformación subjetiva y sus limitaciones. En particular los resultados han puesto de manifiesto que la reflexión sobre la acción puede afectar los modelos mentales y también las prácticas, pero que esto puede no ser suficiente para que un docente sostenga estas modificaciones y las incorpore como propias en sus prácticas pedagógicas. Para que esto ocurra parece ser necesario interpelar su deseo. Es necesario, pues, idear nuevos dispositivos pero, al mismo tiempo, aceptar los límites de la tarea formativa: la forma final no le pertenece al formador sino al propio sujeto en formación.

Nota

1 XXX para preservar la identidad de autores. Sede en CONICET 2011- 2014. Subsidio CONICET: XXX.

Bibliografía

- Alatorre Cuevas, I. (2013). Narrar la práctica docente. *Didac*, 62, 1-10.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
- Clot, Y. y Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie

- du travail. *Le Travail Humain*, 68, (4), 289-316.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Enriquez, E. (1993). El sujeto humano. De la clausura identitaria a la apertura al mundo. En Dorey, R. y otros. (Eds.), *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Serie Formación de formadores.
- Filloux, J. (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1981). Lo inconciente. En Freud, S. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García Negroni, M. M. y Tordecillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jones, N. A.; Ross, H.; Lynam, T.; Perez, P. y Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46-58.
- Krippendorf, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Manrique, M. S. y Sánchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, 64, 51-57.
- Mazza, D. (2002). La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 20, 41-47.
- Mevorach, M. y Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.

- Morin, E. (1984). Epistemología de la complejidad. En Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1996). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. P. Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 375–402. España: Graó.
- Souto, M. (2010). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En Souto, M. y Mazza, D., *Encuadre Metodológico. Textos de carácter instrumental*. Ficha de Cátedra. Buenos Aires. OPFyL, UBA.
- Souto, M. (2012). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista IICE*, 29, 57-74. FFyL, UBA.
- Winnicott, D. W. (2012). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*, pp.9–27. London: Falmer Press.