

Tramas grupales y subjetivación en un dispositivo clínico de formación para profesoras de residencia docente

Group plots and subjectivation in a clinical training device
for teaching residence professors

Parcelas de grupo e subjetivação em um dispositivo de formação clínica
para professores de residência docente

Cecilia Lorena Durantini Villarino¹

Resumen

Las prácticas docentes constituyen una problemática central de la formación inicial y continua. En la Argentina, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen la integración entre los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Las prácticas, que comienzan con la observación institucional y de clases hasta residencia de la/os futuro/as docentes en un grupo escolar, suponen mecanismos de coordinación interinstitucional y supervisión e intervención articulada de profesores/as de didácticas específicas del instituto, maestros/as orientadores de

¹ ceciliadurantini@gmail.com Universidad de Buenos Aires. Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-7473-4977>

las escuelas y las profesoras de prácticas y residencia, en un contexto de desigualdad social en aumento.

Atendiendo a la complejidad y singularidad del campo, este artículo presenta resultados de avance de un proyecto de investigación dedicado al estudio del dispositivo clínico grupal de formación que implementamos para profesora/es de prácticas profesionales. Los objetivos se dirigieron al análisis del potencial del dispositivo para favorecer procesos reflexivos que transformen los modos de intervención profesional y la identificación de sentidos, problemas y necesidades formativas emergentes. Este dispositivo clínico de formación grupal se desarrolló en siete encuentros y desde la dimensión investigativa del proyecto se realizó el seguimiento individualizado de cada docente, según lo contratado en la primera reunión, a través de una entrevista inicial y final y de contactos intermedios informales.

Aquí se analizan los registros de observación de los encuentros y las entrevistas a las docentes participantes desde la sociología clínica, pedagogía de la formación, psicología institucional y psicoanálisis. La primera conjetura aborda la historia de formación y los relatos de la vida profesional en el espacio grupal y en el espacio de comunicación en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas psicosociales de apoyo al desempeño con efectos de subjetivación. La segunda conjetura retoma las observaciones de las participantes sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en estos espacios, y se interroga por su valor como mediaciones de nuevos entramados formativos.

Palabras clave: formación continua de profesores, subjetividad, práctica pedagógica, dispositivo clínico grupal de formación, mediación

Abstract

Teaching practices constitute a main problem in initial and continuous education. In Argentina, the National Curricular Guidelines for Initial Teacher Training (Res. CFE No. 24/07) establish the integration between the fields of general and specific education and professional practices. The internships, which begin with institutional and class observations until the residence of the future teachers in a school group, involve mechanisms of inter-institutional coordination and supervision and articulated intervention of teachers of specific didactics of the institute, school counselors and internship and residency teachers, in a context of increasing social inequality.

According to the complexity and uniqueness of the field, this article shows progress results of a research project dedicated to the study of the clinical group education device that we implemented for professional practice teachers. The objectives were directed to the analysis of the potential of the device to favor reflective processes that transform the ways of professional intervention and the identification of meanings, problems, and emerging education needs. This clinical group education device was developed in seven meetings and from the investigative dimension of the project, individualized monitoring of each teacher was carried out, as agreed in the first meeting, through an initial and final interview and informal intermediate contacts.

Here we analyze the observation registered of the meetings and the interviews with the participating teachers from the clinical sociology, pedagogy of training, institutional psychology, and psychoanalysis point of view. The first conjecture addresses the history of education and the stories of the professional life in the group space and in the communication space in the interview, as a meeting and recreation of psychosocial plots to support performance with subjectivation effects. The second conjecture takes up the observations of the participants on the conditions that enabled reflexive saying and listening in these spaces, and questions their value as mediations of new formative frameworks.

Key words: constant teacher education, subjectivity, pedagogical practice, clinical group education device, mediation.

Resumo

A prática docente é uma questão central na formação inicial e contínua. Na Argentina, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (Res. CFE Nº 24/07) estabelecem a integração entre os campos de formação geral e específica e a prática profissional. Os estágios, que se iniciam com a observação institucional e em sala de aula até a residência dos futuros professores em um grupo escolar, envolvem mecanismos de coordenação interinstitucional e a supervisão e intervenção coordenada dos professores de didática específica do instituto, dos professores orientadores escolares e dos professores de estágio e residência, em um contexto de crescente desigualdade social.

Considerando a complexidade e a singularidade do campo, este artigo apresenta os resultados de um projeto de investigação dedicado ao estudo do dispositivo de

formação de grupos clínicos que implementamos para professores de práticas profissionais. Os objetivos visaram analisar o potencial do dispositivo para promover processos reflexivos transformadores dos modos de intervenção profissional e a identificação de sentidos, problemas e necessidades emergentes de formação. Este dispositivo clínico de formação em grupo foi desenvolvido em sete encontros e, na dimensão de investigação do projeto, cada professor foi acompanhado individualmente, conforme o acordo no primeiro encontro, através de entrevista inicial e final e de contatos intermediários informais.

Analisamos aqui os registros de observação dos encontros e as entrevistas com os professores participantes na perspectiva da sociologia clínica, da pedagogia da formação, da psicologia institucional e da psicanálise. A primeira conjectura aborda a história de formação e as histórias de vida profissional no espaço do grupo e no espaço da comunicação na entrevista, como encontro e recriação de tramas psicossociais para sustentar o desempenho com efeitos de subjetivação. A segunda conjectura retoma as observações dos participantes sobre as condições que permitiram a fala e a escuta reflexivas nesses espaços e questiona-se sobre seu valor como mediações de novos marcos formativos.

Palavras-chave: formação continuada de professores, subjetividade, prática pedagógica, relatos de experiência

Formación en la práctica y formación de formadoras para la práctica

Las prácticas de enseñanza constituyen una problemática central de la formación docente inicial y continua y del debate político y público alrededor de la mejora de los aprendizajes. Asimismo, la producción investigativa ha logrado acumular evidencia significativa sobre su importancia para comprender y pensar el cambio en la educación.

Dada la multiplicidad de sentidos que adquiere la cuestión de las prácticas en el campo de las ciencias de la educación, precisaré las definiciones marco de este artículo. Se utilizará el término prácticas docentes acuñado por Achilli (1986) para aludir al trabajo amplio que realiza cotidianamente el docente bajo condiciones socio históricas concretas. Así como la conceptualización de síntesis de Steinman (2018) sobre las prácticas de enseñanza como una

actividad intencional de transmisión cultural configurada por modos recurrentes de acción y desarrollada bajo una lógica que articula diferentes mediaciones para favorecer los aprendizajes y la transformación de los sujetos, en un contexto regulado institucionalmente. Mientras que, siguiendo a Ferry (1997), reservaré el término “prácticas pedagógicas” para designar aquellas que envuelven la interrogación sobre el cómo, qué y para qué, aproximando la reflexión sobre las prácticas docentes y de enseñanza a la complejidad de lo real.

Atendiendo a esta complejidad (Ardoino, 2005) y a la relevancia de la formación en la práctica, como problemática específica de la formación docente, en este artículo presentaré resultados de avance de la investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis”².

Desde la creación de los sistemas educativos hasta la actualidad, dentro de los modelos para el sector, prevaleció una lógica aplicativa donde la práctica devenía el lugar y momento de aplicación automática de lo aprendido desde la teoría adquirida en el trayecto formativo (Steiman, 2018). Durante las últimas décadas, la formación docente en América Latina atravesó un período de reformas asociado a programas de mejora de la calidad con financiamiento externo, políticas de modernización, reclamos de colectivos docentes y otros condicionantes según las coyunturas nacionales (Cano Quintero y Ordoñez, 2021). Bajo el discurso de la profesionalización, estas propuestas han compartido el pasaje de la formación docente inicial desde las escuelas normales a los institutos superiores o a las universidades y las actualizaciones de los planes de estudio con eje en la transversalidad de la práctica, la vinculación con el territorio y la realidad escolar, el fortalecimiento de las competencias tecnológicas o didácticas, y el desarrollo

2 Dirección del proyecto Marta Souto y Diana Mazza. Programación científica 2018-2021 financiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires.

de capacidades investigativas y de reflexión (Vezub, 2013). No obstante, el avance en la implementación y consolidación de estas políticas existe consenso en la persistencia de problemáticas como la disociación teoría - práctica, el vaciamiento de contenidos, la continuidad de los esquemas instruccionales, la fragmentación curricular, la desarticulación de la oferta y el bajo impacto en las prácticas de enseñanza en las aulas (Salazar et al., 2019; Coaquira, 2020).

En la Argentina, la formación docente para los niveles inicial y primario, de tradición normalista (Davini, 2015), se ubica actualmente en institutos superiores o en las universidades según la jurisdicción. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N° 24/07) establecen la integración entre los campos de la formación general, específica y para las prácticas profesionales. Este último tramo, dirigido al desarrollo de las capacidades de actuación en el ámbito de desempeño, inicia con actividades de observación, análisis y participación de las futuras maestras en las escuelas, y continúa gradualmente con prácticas de enseñanza en las aulas hasta la residencia. Su implementación supone mecanismos de coordinación interinstitucional y de supervisión e intervención articulada de profesores de didácticas específicas, maestros/as orientadores de las escuelas y profesores del campo de las prácticas.

Estos formatos desafiantes y valiosos pedagógicamente se instalan en un contexto de emergencia y desigualdad social en aumento, a pesar de las tendencias favorables en políticas públicas y económicas de las primeras décadas del siglo XXI que extendieron la inclusión y participación para los grupos más vulnerados en el cumplimiento de sus derechos (Durantini Villarino, 2019 b). En escuelas bajo modalidades regresivas ante condiciones críticas crónicas, docentes cuestionados en su acción educadora, enfrentan el dilema de cuidar o enseñar a una población infantil maltratada

socialmente y sometida, con frecuencia, a situaciones de violencia familiar y escolar (Fernández, 1994).

Dada esta configuración de los espacios institucionales donde se desarrolla la formación para la práctica docente, nos preguntamos ¿qué significaciones intercambian y qué sentidos construyen acerca de las prácticas para el desempeño del rol, las maestras en formación y las profesoras de prácticas, las docentes y directivos de las escuelas?, ¿cuáles son los problemas que se plantean en la formación en las prácticas?, ¿cuáles son las necesidades de formación de las profesoras de prácticas para desarrollar y sostener sus prácticas pedagógicas con las maestras en formación?

Nuestra investigación “La formación docente en las prácticas: un dispositivo de formación de profesores de práctica. Diseño, implementación y análisis” se propuso generar aportes sustantivos y metodológicos en estas líneas trabajando con profesores de prácticas, en especial de residencia. Para lo cual, se diseñó un dispositivo clínico grupal de formación con dos objetivos principales. Uno dirigido al análisis de su potencial para favorecer procesos reflexivos sobre sí como formadoras y sobre el trayecto de formación, que movilicen la transformación de sus modos de relación e intervención profesional en el campo de las prácticas. El otro objetivo apuntó al conocimiento de los sentidos, problemas y necesidades de formación que se plantean en el espacio de las prácticas. La implementación del dispositivo, con un grupo de docentes de institutos públicos de gestión estatal para la formación inicial en nivel primario, se combinó con el seguimiento individualizado de las participantes mediante entrevistas en profundidad a los fines de la investigación. Los materiales producidos constituyen las bases y referencias de las conjeturas interpretativas que pongo a discusión.

La primera conjetura aborda la historia de formación y los relatos de la vida profesional, obtenidos en el espacio grupal y en el espacio de comunicación en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas psicosociales de

apoyo con efectos de subjetivación. La segunda conjetura retoma las observaciones de las participantes sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en estos espacios, y se interroga por su valor como mediaciones de nuevos entramados formativos.

A través de ellas procuro sumergirme en la cualidad intersubjetiva (Ardoino, 2005) de las prácticas pedagógicas y la formación que, al desarrollarse ineludiblemente en relación con otro/a semejante y radicalmente diferente, en oposición, colaboración, indiferente, inscrito/a en el tiempo y con proyectos, nos impiden permanecer en una posición neutral. Por lo cual dedico especial interés a los sentidos que la implicación en ellas suscita. Es decir, a las elaboraciones subjetivas que el estado de afectación de ese encuentro formativo con el otro provoca en los sujetos, y a su potencial para religar el lazo psicosocial en los contextos de descomposición social y fragmentación institucional que atravesamos.

Antecedentes investigativos

La problemática de la formación docente ocupa un lugar central tanto en la estructuración del debate público y la agenda política como en el ámbito académico, y lo ocupa tanto en la racionalidad tecnocrática y las lógicas del rendimiento que asignan a los docentes la responsabilidad de la mejora de la calidad educativa, como en las perspectivas críticas.

Estas últimas reconocen sus fuentes en la filosofía pragmática de Dewey a inicios del siglo XX retomada por Schön (1992) para abordar la formación de profesionales reflexivos a través de las conceptualizaciones de conocimiento en acción, reflexión en acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre la reflexión, y Perrenoud (2010) acerca de las competencias para el ejercicio reflexivo del oficio de enseñar diferenciando saberes prácticos y saberes de referencia.

En las últimas décadas, la formación para la práctica ha concentrado un especial interés que se refleja en los planes de estudios de los profesados como en la producción investigativa de las ciencias de la educación. Según los estados del arte consultados, existe una tendencia al uso indistinto de categorías como “prácticas de enseñanza”, “prácticas educativas” y “prácticas pedagógicas” para dar cuenta de las instancias de planificación y concreción de las prácticas de los/as docentes en diferentes niveles del sistema (Montes Pacheco, Caballero y Bouille, 2017; Bolívar Osorio, 2021). Las revisiones de la literatura en inglés y español concurren en señalar como principales temas: los procesos de aprendizaje de los docentes en formación y el papel y las tareas de los profesores de prácticas, la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, las representaciones sobre la formación y las prácticas, las instancias formativas de la trayectoria profesional y los dispositivos de reflexión sobre la práctica. Las perspectivas teóricas corresponden, sobre todo, a enfoques socioculturales, didáctica cognitiva, tecnología educativa y pedagogías constructivistas o activas. Mientras que metodológicamente prevalecen los estudios descriptivos exploratorios y comparativos de casos con fines evaluativos y prescriptivos.

En la Argentina, identificamos aportes valiosos a este campo de interés. Por un lado, recuperamos trabajos de procedencias teóricas diversas con preocupaciones semejantes por las prácticas docentes. Sanjurjo (2009) ha desarrollado reflexiones y experiencias sobre dispositivos para la formación en las prácticas profesionales tomando conceptualizaciones de base de Schön y Perrenoud, y de Souto respecto a la noción de dispositivo. Davini (2015) conceptualiza las prácticas docentes como proceso social y de enseñanza. En su estudio de corte pedagógico social, Alliaud (2017) aborda la enseñanza como artesanía y oficio enfatizando el aprendizaje desde la experiencia. Litwin (2008) propone reflexiones sobre las prácticas de enseñar y el oficio en acción a partir de diferentes marcos interpretativos. También destacamos la investigación institucionalista de Andreozzi (2010) sobre las

primeras experiencias laborales en la docencia como un "choque con la realidad": una conmoción afectiva signada por la angustia, impotencia y frustración que aumenta el riesgo de permanecer en un circuito de auto invalidación y duda de la capacidad o la elección profesional, frente a lo cual las novatas activan diferentes racionalizaciones defensivas.

Por otro lado, cabe mencionar dos líneas de trabajo con proximidad teórica y metodológica a nuestros abordajes. Una atañe a la didáctica reflexiva de Steiman (2018) que se ocupa de la situación y herramientas de formación para la práctica revisando las categorías clásicas de estudio de la clase e introduciendo las propias sobre progresión del sentido pedagógico y del formato de actividad. La segunda línea está representada por Edelstein (2011) quien introdujo la noción de construcción metodológica, apostando a la reflexión metacognitiva sobre el conocimiento práctico y a la comprensión de lo que ocurre en la práctica, para incidir sobre los factores que la configuran.

Con respecto a la producción investigativa del programa de pertenencia, se cuenta con desarrollos sustantivos reconocidos en el estudio de los dispositivos de formación preprofesional y profesional, los saberes generados en el desempeño del rol de formador de formadores y sus articulaciones con los contextos socio-institucionales (Bedacarratx, 2021). Las teorizaciones de Souto (2000, 2002, 2016) acerca de lo grupal, la formación y los dispositivos clínicos de formación para la práctica constituyen referencias directas del proyecto actual. Mientras que sus antecedentes metodológicos corresponden al Dispositivo de Análisis Multi referenciado, diseño que combina el análisis grupal de casos, la escritura de un diario, relatos de situaciones de clase y memoria profesional. Los docentes participantes han registrado cambios en sus desempeños, en su concepción y relación con el saber, el sí mismo profesional y las herramientas utilizadas, asociados a estas experiencias.

Los estudios previos del equipo³ en institutos de la zona metropolitana de Buenos Aires, se concentraron en los sentidos construidos por las estudiantes durante el último tramo de prácticas. Los principales hallazgos aluden a la residencia como un espacio de múltiples y contradictorias demandas provenientes de profesores de las didácticas especiales, docentes del grado y directivos; un espacio de negociación y evaluación continuada a nivel institucional e interpersonal; un espacio ficcional sometido a prescripciones irrealizables y un espacio de emociones y miedos intensos difíciles de tramitar en un “no lugar” transitorio y sin reconocimiento.

En los casos estudiados, las futuras maestras mantenían una relación cercana y cordial con sus profesoras de prácticas quienes las observaban, supervisaban, estimulaban y aconsejaban. Según los análisis, estas formadoras eran mediadoras válidas pero limitadas en sus capacidades técnicas y afectivas para responder a las necesidades y problemas asociados, sobre todo, a la planificación y evaluación. Entre las limitaciones identificadas vale mencionar la superficialidad de la contención brindada, la ausencia de intervención ante los conflictos institucionales e interpersonales, la falta de integración de los conocimientos adquiridos en los tramos previos y la sustitución de la reflexión sobre la experiencia por el relato de lo vivido y sentido sin un tratamiento específico. Estos hallazgos proporcionaron los nudos y ejes para investigar las necesidades de formación de las profesoras de práctica y diseñar el dispositivo clínico grupal de formación para ellas.

Referencias teórico - epistemológicas del programa de investigación

3 Proyectos dirigidos por Souto, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad de Buenos Aires: “La formación profesional inicial universitaria y el análisis multireferencial de dispositivos destinados a la formación profesional” 2007-2011; “La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” 2011-2014; “La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación” 2014-2017.

En continuidad con la orientación cualitativa comprensiva del programa de investigación dirigido por Souto, la investigación actual se enmarca epistemológicamente en las teorías de la complejidad (Morin, 1996) y la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 2005). Las aportaciones teórico metodológicas de mayor relevancia para nuestro programa de investigación proceden de la Pedagogía de la Formación, representada sobre todo en las obras de Filloux (1996), Ferry (1990, 1997) y Ardoino (2005) que, desde el psicoanálisis y los enfoques psicosociales, profundizan sobre la cuestión del reconocimiento mutuo, las mediaciones en la formación y el vínculo intersubjetivo, y cuyo corpus conceptual ha sido desarrollado en nuestro país, según señala la bibliografía especializada (Bedacarratx, 2021), por los equipos a cargo de Souto, directora de esta investigación.

Desde un abordaje complementario vygotkiano, las elaboraciones de Barbier (2000) sobre la formación en relación con la acción, la profesionalización y la práctica como espacio de transformación de la realidad social y del sujeto y la actividad han aportado categorías potentes para el análisis de los saberes sobre las prácticas y las dinámicas de formación. El enfoque de la psicodinámica del trabajo de Dejours (1992, 2006) contribuye a la comprensión del placer y el sufrimiento en el trabajo. El intercambio con la línea psicoanalítica de estudios “Relación con el saber” (Beillerot, 2006; Blanchard Laville, 2004) sirve a la actualización conceptual y metodológica del análisis de las prácticas profesionales.

Metodología de la investigación

El proyecto de investigación fuente de este artículo planteó un abordaje clínico en sentido amplio (Blanchard Laville, 2004; Souto, 2000) basado en la combinación de entrevistas semiestructuradas a las docentes participantes del dispositivo de formación y observaciones de las reuniones con registros

abiertos, y en el análisis fundado en los datos bajo una lógica hermenéutica que incluyó el análisis de la implicación (Ardoino, 2005).

Cada integrante del equipo de investigación realizó el seguimiento de una de las profesoras participantes en el dispositivo de formación, según el contrato acordado en el primer encuentro del grupo. El enfoque clínico nos requería, como investigadoras, generar las condiciones técnicas, psicoafectivas y éticas para instalar y sostener un espacio confiable de comunicación genuina durante el proceso. El respeto y reconocimiento hacia la formadora acompañada, hacia sus saberes y experiencias, supuso una posición diferente pero no desigual, una escucha atenta y abierta de su decir, una mirada cuidadosa de sus modos de estar y hacer y la captación de las resonancias del material emergente. Para garantizar nuestro lugar de terceridad, trabajamos sobre los deseos, significados, recuerdos, supuestos y temores que experimentábamos, a través del diario de itinerancia, el registro de impresiones y las reuniones del equipo de investigación. Asimismo, se estableció como regla que los comentarios sobre el grupo debían restituirse en sus reuniones.

La primera entrevista indagó, entre sus temas principales, la historia de formación, vicisitudes y figuras significativas, elección de la carrera docente, el momento actual como profesora del campo de las prácticas, preocupaciones e intereses respecto a la formación. La entrevista final se centró en la reconstrucción del proceso atravesado en el dispositivo individual y grupalmente, y en los cambios observados sobre sí en situaciones concretas. Las transcripciones de los audios se enviaron a la entrevistada para comentarios.

Los materiales obtenidos se abordaron mediante una lógica inductiva por aproximaciones sucesivas de lectura, análisis temático de contenido, construcción y comparación de conjeturas analíticas y reiteración del ciclo

hasta la elaboración de un informe de avance sobre el recorrido del sujeto caso de seguimiento, a lo largo del dispositivo.

Nuestro objetivo apuntaba a la comprensión de la experiencia humana tal como es vivida, a la captación de los significados desde el interior de los fenómenos y los sujetos involucrados, reconstruyendo sus sentidos potenciales para ellos sujetos (Souto, 2000). Diferenciamos la significación, surgida de la oferta e intercambio de significados en las relaciones de comunicación, del sentido producido en el tiempo a partir de la circulación entre lo dicho y lo no dicho y de las asociaciones entre preguntas, recuerdos, percepciones, conceptos y afectos puestos en juego al tratar de comprender lo real. Bajo este enfoque, se trata de comprender mediante la interpretación, entendida como traducción de los sentidos emergentes en nuevas formas de expresarlos y leerlos al reinscribirlos en las cadenas de asociaciones construidas mediante el estudio de los rasgos singulares del caso. La pertinencia y validez de las conjeturas interpretativas se van definiendo retrospectivamente y en base a criterios de evidencia interna, clarificación mutua o coherencia intrínseca entre ellas (Blanchard Laville, 2004). Por lo cual su aporte no deriva de la generalización por acumulación cuantitativa de casos sino del valor heurístico del conocimiento generado sobre el caso singular.

El dispositivo grupal de formación

El enfoque clínico ha informado el diseño y desarrollo del dispositivo grupal de formación para las docentes de prácticas (Durantini y Mazza, 2021). Este dispositivo se ordenó en siete encuentros de tres horas reloj de duración cada uno. El equipo a cargo estuvo integrado por una coordinadora de la dinámica grupal que conceptuó el trabajo, otra abocada a la implementación de técnicas psicodramáticas y una observadora no participante para el registro de las reuniones y las retroalimentaciones al grupo. A posteriori de

cada reunión, la directora del proyecto de investigación supervisaba al equipo coordinador del dispositivo de formación para el análisis preliminar de lo acontecido y la definición de líneas subsiguientes. También mediaba el tratamiento de la implicación para avanzar en la indagación y la intervención según el análisis conjunto sobre la dinámica grupal y las necesidades de formación identificadas.

En la primera reunión con las docentes participantes, se estableció el contrato de trabajo y evaluación basado en generar un espacio para la reflexión y el análisis de sus prácticas docentes y de enseñanza. Los propósitos estuvieron orientados a favorecer la vuelta sobre los propios rasgos como formadoras y su contribución al desarrollo de capacidades para las prácticas pedagógicas de las maestras en formación; el abordaje de problemas institucionales y la búsqueda de alternativas de mediación e intervención. Se acordó el empleo de técnicas narrativas autobiográficas y psicodramáticas; análisis de situaciones provistas por las participantes; observación; retroalimentación y metaanálisis de la dinámica del grupo.

En el dispositivo de formación participaron siete docentes de institutos superiores de diferentes localidades de la zona sur y norte de la Provincia de Buenos Aires que, con diversos trayectos académicos y profesionales, compartían una especial preocupación por la formación en el campo de prácticas y residencia.

V, la formadora a quien seguí individualmente, es profesora en el Campo de las Prácticas desde hace 30 años. Hoy se dedica exclusivamente a este campo como profesora y como jefa del área en uno de los institutos del Gran Buenos Aires donde se desempeña. Su inquietud por la formación docente comienza en la escuela secundaria, signada por la arbitrariedad y abuso de poder de algunos docentes, durante la última dictadura militar. La convicción sobre la necesidad de un cambio, la conduce a la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, y la inquietud por lo que realmente ocurre en las instituciones, al

profesorado de nivel primario. Como graduada de ambas carreras, con apoyo en sus experiencias de trabajo comunitario y en docentes modelos que le legaron el gusto por el conocimiento y la mirada interesada por sus estudiantes, inicia su trayecto profesional. Frente a los interrogantes de la práctica hallará, en la maestría en Formación de Formadores de la Universidad de Buenos Aires, un encuadre de trabajo que la sigue orientando y motivó su participación en el dispositivo.

Referencias conceptuales para el análisis de las tramas grupales y sus efectos de subjetivación

Para profundizar en el análisis de la historia formativa y los relatos de la vida profesional de las formadoras como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación, y en las condiciones que habilitan estos movimientos, tomaré como principales referencias las siguientes.

Desde la sociología clínica, De Gaulejac y Silva Ochoa (2002) recurren a las historias de vida para abordar las complejas relaciones entre memoria, historia y subjetividad, advirtiendo las múltiples conexiones entre planos de significación socio históricos, emocionales, reflexivos, psíquicos, familiares e institucionales en cuya articulación los sujetos reinscriben su construcción como tales. Sujetos portadores de historicidad, en tanto capaces de analizarse y comprenderse como históricos, sujetos producidos por una historia entramada biográfica, familiar y socialmente de la que intentan convertirse en autores, y sujetos productores de historias a través de la actividad fantasmática y de simbolización que les permite reconstruir el pasado y efectuar operaciones de sentido sobre la experiencia vivida (De Gaulejac, 2013).

Para Souto (2021), el historizar constituye una práctica de pensamiento donde el retorno sobre lo vivido permite entretejer de nuevo la historia singular para dar otros sentidos al pasado y cambiar la relación con él,

transformando los modos en que afecta al presente. Por eso, los relatos se comprenden como elaboraciones de un trabajo de la memoria configurado y configurador mediante el cual las personas arman una historia viva de sí.

Desde un enfoque clínico de la formación docente que incluye lo social como dimensión irreductible del advenir sujeto, en la relación con los otros y en la historicidad de los procesos, el potencial de los relatos profesionales y del trayecto académico surge del retorno sobre la experiencia, sobre sí y los otros en condiciones de confianza y escucha garantizadas por la definición de un encuadre claro y sostenido en la figura del coordinador. En el espacio intersubjetivo contenido dentro de dispositivos clínicos de este tipo, las consignas de evocación del recorrido y análisis de situaciones buscan precipitar la emergencia y asociación de recuerdos, afectos y significados que inciden sobre las relaciones y modos de actuar con estudiantes, pares, la autoridad y el saber, incluyendo las vivencias de sufrimiento y frustración para evitar que los sujetos permanezcan atrapados en ellas (Souto, 2016).

La formación define esta dinámica personal de transformaciones psíquicas y sociales en los modos de pensar, hacer, sentir y relacionarse en el campo profesional (Souto, 2002) que se despliega en el retorno reflexivo sobre la experiencia a través de diferentes mediaciones. Es un trabajo del sujeto sobre sí que lo implica y reposiciona subjetivamente (Souto, 2016) y sólo se genera en un espacio intersubjetivo de encuentro con los otros, donde el registro de lo común y lo diferente promueve el reconocimiento recíproco de cada uno como otro para sí y para los otros (Filloux, 1996).

La construcción y sostenimiento de espacios con efectos de subjetivación puede plantearse como una necesidad formativa vital para docentes tensionadas entre las tendencias a la des-subjetivación, asociadas a la dispersión de referentes de individuación compartidos en un contexto mundializado y excluyente, y las nuevas formas y lenguajes de re-subjetivación, en una sociedad virtualizada y heterogénea (Souto, 2016).

A la comprensión de estos procesos aportan las conceptualizaciones de Ulloa (1995) acerca del síndrome de violentación institucional que se instala cuando se degrada el quehacer profesional, oscurece el registro de los afectos y fragmenta el entender mientras prevalece la burocratización y el aislamiento y domina la intimidación. Mientras que sus observaciones (Ulloa, 2005) sobre las condiciones del decir y escuchar para restituir un espacio de pensamiento y creatividad en las organizaciones y numerosas sociales, frente al desamparo y el malestar, contribuyen a la reflexión sobre las dinámicas subjetivantes.

El pensamiento psicoanalítico de Winnicott (2002) sobre lo transicional profundiza en la cualidad creativa, en tanto única, personal y espontánea, que adquiere la experiencia humana cuando el sujeto, en un espacio compartido, puede encontrar, crear y comunicarse desde sí con otro, durante un tiempo abierto, sin urgencias ni requerimientos. La habilitación de este espacio transicional depende del establecimiento de una estructura encuadrante (Green, 2007), semejante a los brazos maternos cuando sostienen al bebé, confiable y segura donde distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez hallar una proporción de reflejo en el otro. Por eso lo ubica como el espacio potencial entre la realidad psíquica personal o interna, y la realidad social del mundo que percibimos en forma objetiva. Para Winnicott, nuestra zona intermedia de experiencia puede verse ampliada y enriquecida cuando encontramos superposiciones con las zonas intermedias de otros/asa través de una temporalidad desplegada entre la unión y separación de pasado, presente y futuro.

Análisis preliminares de los materiales producidos en el dispositivo grupal de formación y en las entrevistas de seguimiento.

Nuestros análisis preliminares (Durantini y Mazza, 2021) del material grupal, producido en las reuniones del dispositivo de formación, y del material

individual, generado en las entrevistas de seguimiento para la investigación, validan y amplían las hipótesis previas sobre el campo de las prácticas profesionales como un espacio complejo y particularmente crítico para futuras maestras y formadoras.

Según entendemos, los temas de mayor preocupación para las docentes formadoras participantes hacen referencia a

- a) la articulación y coordinación entre los diversos roles y funciones de los actores intervinientes en el tramo de las prácticas quienes portan diferentes concepciones y enfoques sobre la enseñanza, la evaluación y la formación que entran en un espacio de negociación y lucha sobre la práctica del maestro en formación
- b) la falta de marcos y mecanismos institucionales claros para el desempeño de la tarea y la toma de decisiones sobre la promoción y la certificación de las capacidades necesarias para el desempeño del futuro maestro
- c) la evaluación del residente que, bajo el peso de las dificultades previas, sobrecarga y obstaculiza el uso de la observación de la práctica como herramienta de formación y evaluación
- d) el manejo de situaciones conflictivas originadas en problemáticas personales y vinculares de los futuros maestros que invaden el espacio de la formación a partir de su movilización en las situaciones de la práctica
- e) la propia vivencia en el rol y las limitadas posibilidades de reflexión sobre las sensaciones de soledad, falta de respaldo institucional y exigencia de respuestas en dimensiones para las que no han sido formados que expresan una vivencia de sufrimiento reflejo del sufrimiento de sus estudiantes.

La identificación de estos temas podría leerse como respuesta a algunas de las preocupaciones de nuestro proyecto en tanto sirve al avance en el

conocimiento de los sentidos, problemas y necesidades de formación asociados al campo de las prácticas, y con ello al diseño de los dispositivos formativos. A la vez que da cuenta del potencial de este dispositivo en particular para promover, en principio, la puesta en palabra de las cuestiones que afectan al desarrollo de las propias prácticas docentes, de enseñanza y pedagógicas de estas docentes.

Líneas de análisis sobre el relatar y el encuentro y recreación de tramas formativas. D V y otras formadoras

Los registros de las observaciones de los encuentros junto a los análisis preliminares del material producido por las participantes en el dispositivo de formación proporcionan el contexto de sentido y operan como estrategia de contrastación y validación de las líneas de análisis que elaboré a partir de las entrevistas a la formadora V bajo seguimiento y de sus intervenciones en el dispositivo grupal, dentro del encuadre investigativo de mi rol.

En la primera línea de análisis, abordo la historia de formación y los relatos de la vida profesional en las reuniones grupales y en la entrevista, como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación sobre las participantes. En la segunda, retomo las observaciones de las profesoras sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo, para pensar su potencial como mediación del encuentro con nuevas tramas formativas.

La historia de formación y los relatos de la vida profesional como encuentro y recreación de tramas

Al recordar sus primeras prácticas y experiencias, algunas profesoras evocan referentes que animaron tramas de apoyo a los procesos formativos y reconocen por su escucha atenta, el valor del conocimiento transmitido, el respeto en el intercambio y el abordaje de las dificultades. Mientras que

otras participantes evocan situaciones de aflicción asociadas a la ausencia de modelos y puntos de sostén.

... a partir del 84, empezar a buscar nuevas formas, nueva gente. Y muchos profesores que en la universidad del Comahue venían del exilio o represión... Susana Barco, Guillermo Villanueva, Facundo Ortega... hubo mucha elaboración y mucha reflexión... La primera clase con Susana Barco, en didáctica en el año 84, nos preguntó “¿escucharon hablar del Mayo Francés?” Todas nos miramos y nadie, nada. Y fuimos a la biblioteca, a los periódicos a ver qué era esto. (S, reunión grupal)

... cuando voy a dar mi última práctica me pasó algo horrible... No me quiero emocionar. Pero... (se le quiebra la voz) la pasé muy mal... la maestra como yo trabajaba tanto y enseñábamos tan entusiasmadas, que me dice “la última no hace falta que trabajes tanto, no te hagas problema”. Le hice caso, vino mi profesora de prácticas, vio la clase y me dice “La clase no estuvo mal. Estuvo pésima. Así no podés ser maestra. Así que ahora, vas a tener que hacer todas las prácticas de nuevo”. La maestra habló con la profesora y la semana siguiente la di de nuevo, y la maestra y los chicos, colaboraron tanto... salió tan bien”. (P, reunión grupal)

Durante las reuniones, las formadoras aluden a entramados construidos junto a otros/as colegas donde comparten inquietudes, abordajes, intereses y dificultades propios al campo de desempeño y pueden realizar, en ocasiones, proyectos y estrategias de intervención conjuntas. V relató experiencias coordinadas con participación de residentes, maestras coformadoras y profesoras de área de los institutos que le evidenciar on la importancia del trabajo conjunto para generar cambios genuinos.

Hace unos años hicimos, eso fue lindo, que pudiera venir la maestra con la residente a contar su experiencia... cuando logramos que los profes vayan a la escuela primaria, ha mejorado mucho su intervención, lo que piensan del maestro, porque hay una cosa muy descalificante de un lado y del otro... se pudieron ir trabajando respideces entre los directivos, los maestros, el instituto... porque si no el profesor de prácticas... tenés que estar traduciendo de un lado y el otro. Entonces el encuentro cara a cara ha facilitado y ha mejorado el nivel de las prácticas. (V, entrevista inicial)

En una experiencia de hace unos años atrás en... yo trabajaba en Residencia con un equipo y había un coordinador muy creativo en sus propuestas... Lo que hacíamos era

generar justamente espacios de reflexión... y nos juntábamos el equipo semanalmente, para ver las diferentes situaciones que se iban planteando... Lo que decía el docente, lo que decía el residente. Tratando de generar mejores propuestas a través del diálogo. (S, reunión grupal)

Algunas formadoras se posicionan como armadoras de tramas, en el espacio institucional más amplio, que consideran claves para ejercer su rol. Por ejemplo, encuentros regionales organizados por las formadoras de diferentes institutos donde las estudiantes presentan e intercambian sus experiencias en las instancias del tramo de prácticas.

Para V, formar y formar(se) tiene que ver con tejer una trama, requiere separar un hilo de otro, para no indiferenciar(se) en un ovillo enredado, y a la vez, enlazar, para abrigar(se) y no dejar(se) a la intemperie.

Yo trabajé haciendo un tejido, a mí me parece que uno va, es como la construcción de un telar... El alumno es el que está tejiéndose siempre a sí mismo en el rol, pero vos vas metiendo, vas interviniendo, modificando, le acercas, me da la imagen de tapiz, de tejidos, de algo que vas armando, donde muchas hebras se van y van cambiando los colores... (V, entrevista inicial)

En sus experiencias, las tramas grupales que integran parecen operar como medios favorables al desarrollo de prácticas pedagógicas y también a la identificación de un lugar ante la no asignación propia de lo articular de este tramo formativo y de las desarticulaciones particulares entre las escuelas e institutos de inserción.

... escuchando atentamente, ideas que trabajamos en la sesión anterior, yo creo que los espacios de reflexión hay que generarlos, pero no en forma individual... se me atraviesa la institución. Porque nos encontramos con esto que dice A, con que la profesora de ateneo una cosa, el coformador otra cosa, yo dije una cosa porque observé y después me explicaron de otra forma. Entonces ¿por qué no construir un espacio de reflexión en donde podamos estar los profesores de práctica, los coformadores, los profesores de ateneo, los residentes y tratando de armar y generar propuestas? (S, reunión grupal)

Las profesoras también recuerdan situaciones grupales donde sus estudiantes se acompañan en el tránsito de dificultades y vivencias adversas y frustrantes, y abren la mirada sobre problemáticas altamente complejas para ensayar alternativas.

el año pasado hice algo que, sin saber, que ahora que lo pienso conscientemente, fue algo que abrió muchísimo la emoción en la práctica... cuando terminó la primera parte de práctica, les dije que escribieran una clase donde hubiera surgido alguna tensión emocional o cognitiva... todo el mundo vino con su narrativa. Habían escrito mucho sobre la tensión con la maestra coformadora o con un niño maltratado o con la profe de práctica o con la profe de terreno... ¿qué podríamos haber hecho, de qué manera?... Eso resultó, me queda quizás para volverlo a plantear ahora que terminaron un período de prácticas y agregar este tipo de preguntas que hicimos ahora sobre los relatos de la primera práctica, cómo preguntar y de qué manera. (L, reunión grupal)

Cuando rememoran acontecimientos y figuras de su trayecto y comparten significados e impacto atribuidos a sus experiencias, las formadoras identifican las operaciones de reconfiguración y resignificación que ellas mismas efectuaron al relatar el pasado vivido, leer el presente y proyectarse a futuro. Los pasajes que evidencian esta captación podrían pensarse, según entiendo, como huellas de las vías que han seguido para un retorno reflexivo sobre sí donde no se repiten como un eco, sino que se enuncian en la singularidad de esta ocasión.

... hablarlo, en la medida en que lo hablás, uno tiende a objetivarlo. La situación de práctica, uno intenta resolver y te quita la distancia y quedás muy enmarañado. Me parece que tener grupos donde uno puede charlar te permite sacar algunos hilos... y eso quita sufrimiento... Comenzar a delimitar algunas cosas. (V, entrevista final)

... yo me quedé pensando ¿cuánto como profesoras de práctica interpelamos a la construcción del rol docente? Porque en la práctica hay tantos elementos involucrados... Yo leía tu narrativa y pensaba en eso... como profesoras de práctica tenemos un lugar... (A, reunión grupal)

V reconstruye su llegada al dispositivo aludiendo a una experiencia del pasado, relatada con adjetivaciones, pausas, comparaciones y ejemplos que la designan como un hito de su historia de formación y como punto de apoyo de una elección formativa en el presente.

Así, recupera el contrato ya firmado con el enfoque y equipo de Souto, cuando se graduó en la Maestría Formación de Formadores, como vía de incorporación a la propuesta de este dispositivo: sabe qué demandas la interpelarán y las herramientas, conceptualizaciones, vivencias y reflexiones que podrá llevarse. Por lo cual, convoca a una de sus jóvenes compañeras del instituto a sumarse a la propuesta.

Quando yo me enteré de este grupo a mí me interesó porque los conocía por la maestría con Marta Souto, con Diana, me gusta porque me siento identificada con esta forma de trabajo me ha servido mucho para mi formación como profesora de práctica... En ese sentido para mí fue como recordar y transitar por espacios, algunos por los que ya había transitado si bien en la maestría no hubo un grupo específico para profesoras de prácticas, había grupo de reflexión, grupo T... Así que era como recordar, volver a ese espacio, pero desde otro lugar, específicamente el rol de profesora de práctica así que me resulto muy interesante en ese sentido, dar otra significación a otros recursos...

Las observaciones de De Gaulejac y Silva Ochoa (2002) sobre memoria, historia y subjetividad, iluminan algunas de las relaciones que estas formadoras han establecido entre planos de significación socio históricos, emocionales, reflexivos, psíquicos, familiares e institucionales, y en cuya articulación se reinscriben como profesoras de prácticas. Desde tal perspectiva, entiendo los relatos como elaboraciones de un trabajo de la memoria configurado y reconfigurado bajo diferentes mediaciones y condicionamientos, a través del cual arman una historia viva de sí y de su devenir sujetos.

Por eso, los relatos, como rememoración, se asemejan y a la vez diferencian de lo vivido. Siguiendo la línea teórica de Winnicott (2002), propongo como

conjetura de análisis que, cuando las formadoras reconstruyen aquellas tramas que integraron e integran, se vuelven a encontrar con ellas, y al hacerlo, las crean de nuevo. V elabora un relato donde se reencuentra con las tramas grupales establecidas durante su trayecto por la maestría, a través de los tonos, las posiciones, los lugares y trazos de sí y de otros que reconoce en su experiencia subjetiva. Al mismo tiempo que las recrea revisitándolas desde las vivencias del presente en el grupo de pares profesionales. Sus palabras evocan la paradoja de lo transicional que Winnicott plantea cuando ubica estos fenómenos en el espacio potencial entre la reunión, como presencia plena en el encuentro, y la separación, en tanto comienzo de la ausencia, entre el objeto subjetivo de la realidad psíquica y el objeto percibido objetivamente de la realidad compartida.

En ese sentido, planteo que el relato constituye el símbolo de una trama creada, por oposición a percibida objetivamente, y encontrada, por oposición a pérdida (Green, 2007). Una tercera trama emergente del relatar, como enunciación en curso, que está siendo vivida en el aquí y ahora del compartir grupal o la entrevista. Lo transicional envolvería al relatar como un recorrido en el espacio entre V y la investigadora, entre V y el grupo, ligado al tiempo. Una temporalidad que Green ilumina al redescubrir el “entre dos” como un viaje del sujeto hacia el mundo, durante el cual moviliza los cambios del pasado con significancia en el presente, reencontrándose con el pasado y estando en el presente como ser humano. Bajo esta clave, el relato que se extiende desde el sujeto hasta el otro, como marca de la progresión hacia una experiencia desplegada en el transcurso del relatar, podría representar el camino que une y separa pasado, presente y futuro.

Algunas condiciones habilitantes del relatar y de un nuevo hallazgo de tramas subjetivantes

Aceptando la conjetura de que los espacios generados en las reuniones y las entrevistas posibilitaron el encuentro y creación de tramas formativas, a continuación, retomo las observaciones de las profesoras sobre las condiciones que habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo para pensarlas como mediaciones potentes del encuentro con nuevas tramas formativas a partir de su experiencia.

V destacó la pertenencia de las participantes al mismo colectivo profesional pero no al mismo instituto como una diferencia sustancial entre este dispositivo grupal, la psicoterapia individual y los grupos docentes en los institutos o de reflexión en los que participó durante la Maestría en Formación de Formadores.

... a veces te sirve la terapia y a veces no, es un espacio individual... No tienen desde dónde leer lo que a nosotros nos pasa... pero uno necesita un espacio donde contar situaciones institucionales, de las prácticas... nosotras acá podemos hablar desde otro lugar, desde gente que vive la institución... los problemas, es otra la escucha, poder sentirnos espejadas. Me parece importante. (V, entrevista inicial)

... en la maestría no hubo un grupo específico para profesoras de prácticas, pero sí grupo de reflexión y grupo t. El espacio para volver a pensar cosas que nos pasaban como en la maestría, pero específicamente el rol de profesora de práctica así que me resultó muy interesante en ese sentido, dar otra significación a otros recursos... Bien, bien. (V, entrevista final)

... intenté armar reuniones, pero los docentes nos defendemos mucho al hablar de sí... tratan de generar una imagen de todo es... perfecto, entonces no podés hablar de determinadas cosas. Y eso se extrema al hacer grupos dentro de la propia institución y no te permite pensar. En cambio, en un grupo así no está comprometido tu lugar dentro de la institución, podés hablar y contar de otra manera. (V, entrevista final)

Según V, el compartir un conjunto de percepciones, conocimientos, preocupaciones, situaciones, lenguaje, valores y tradiciones, insertándose en

diferentes organizaciones, sirvió para atenuar la mirada evaluativa y el temor a la exposición y la calificación entre colegas, característicos de la cultura escolar. También contribuyó a la habilitación de la palabra sobre el abatimiento y malestar padecidos ante el sufrimiento infantil, bajo maltrato y exclusión social. Las formadoras evocaron situaciones vividas en las escuelas, que podríamos tomar como indicadores del síndrome de violentación institucional descrito por Ulloa (1995). Aquel que se instala cuando, en una organización, se degrada el quehacer profesional y oscurece el registro de los afectos y la comprensión mientras prevalece la burocratización y el aislamiento y domina la intimidación. Es decir, la falta de intimidad para hallar resonancia de lo propio en el otro.

Tratamos de sostener o de tratar de que no se note tanto de que estamos todos sufriendo... algo de eso... no ponemos en palabras lo que nos pasa... la otra vez, un nenito en el fondo. Era un segundo grado... me decían que era un pibe muy problemático, estaba dibujando dinosaurios, hablamos de los dinosaurios, y me empezó a contar que la mamá le pegaba y una situación de violencia familiar horrible (se conmociona). Y me puso muy mal... Es una situación de mucho sufrimiento, no solo nuestro, sino que ves a los chicos sufrir, ves al otro sufrir... Yo creo que a veces cierto malestar o agresividad de algún docente tiene que ver con... negarse a escuchar esto. (V, reunión grupal)

Las observaciones de las formadoras participantes, en cambio, permiten pensar que en este dispositivo se desarrollaron condiciones de seguridad psicológica como las que Ulloa (2005) describe en términos de un decir y escuchar con resonancia donde cada uno puede remitir lo del otro a la propia y semejante experiencia importante y a la vez distanciarse lo suficiente para reflexionar sobre ambas.

... Ustedes nos habían hecho elegir imágenes en la entrevista (sonríe). Yo no elegí la que tiene que ver con el sufrimiento, pero la verdad que este relato de la compañera da cuenta de un lugar donde todo el mundo sufre, donde uno está pasándola bastante mal... y ¡Que fuerte! Lo que uno decide compartir en un relato. Todo lo que vos marcas en esta situación en la escuela, como emociones, las vivencias de un lado y del otro

me resultan totalmente familiares, cercanas... Mirando... lo sentí como un espejo. Yo no estuve, pero si estuve ahí. (V, reunión grupal)

Las formadoras también identifican el encuadre de trabajo, el estilo de la coordinación, y la disponibilidad del espacio de seguimiento individual, como condiciones favorables a la preservación de un tiempo y espacio, ajenos a las urgencias de la realidad, requeridos para este encuentro y reencuentro con los otros-as y consigo mismo.

El espacio, en este momento institucional, vale oro, porque con M, S, G (participantes) somos compañeras en el Instituto, pero la realidad es que charlamos los días que nos encontramos 5 minutos, pero no compartimos espacios... Te vas corriendo a otro lado... Acá nos podíamos poner en juego. (N, reunión grupal)

De acuerdo con Winnicott (2002), las condiciones que posibilitan la comunicación genuina se relacionan con el establecimiento de un marco confiable y seguro donde la persona, en estado de relajamiento, pueda distanciarse de las exigencias exteriores y a la vez hallar una proporción de reflejo en el otro. La existencia de esta estructura encuadrante, equivalente a los brazos maternos cuando sostienen al bebé (Green, 2007), habilita la zona intermedia donde el sujeto es capaz de expresarse creativamente, de manera única y espontánea. Para Winnicott, el disfrute de esta capacidad personal se amplía y puede enriquecerse cuando encontramos superposiciones con las zonas intermedias de otros/as, es decir un espacio transicional de experiencia generado entre los miembros de un grupo.

Y yo no me había dado cuenta... Cómo uno va cargando con las cosas de la práctica... me pareció muy positiva la construcción de lo grupal acá (S y G participantes asienten)... la manera en la que pensaron la dinámica se fue generando un espacio donde todas pudimos empezar a hablar. Al principio aparece primero la descarga, la catarsis... Y después se va calmando y podemos empezar a dialogar y a contar desde otro lugar. Y eso para mí, es una posibilidad que da el grupo y la manera en que se trabaja lo grupal. Y para mí, de mucho valor. Cuando nos fuimos la primera vez, lo habíamos charlado con P (participante), un espacio en donde uno puede hablar sin sentirse censurada, poder sacar todo lo que pasó. Lo valoro... (V, encuentro Grufop)

... lo colectivo y lo grupal que aconteció acá. A sabiendas de que hay diversidad de cómo cada uno habita su rol docente... poder escuchar otras voces... uno en los institutos teje vínculos particularmente con los que piensan más o menos similar y en este espacio había una diversidad que me parecía interesante. (P, reunión grupal)

Las reflexiones que estas formadoras comparten sobre sus vivencias en el conjunto de espacios recorridos durante el despliegue del dispositivo nos permiten leer el retorno sobre estas experiencias como un relatar a través del cual encuentran y recrean las tramas de sostén constituidas en este grupo y en la relación con la investigadora.

... me gustó participar, me pareció importante y me vino bien como profesora de práctica... me parece que en algún lugar tenemos que poder hablar. Lo que me queda siempre después de pasar por esta experiencia, es ¿cómo después uno continúa? Desde nuestra propia salud como profesionales, como gente... Dentro de 6 meses, 1 año, ¿cómo sigue uno? Me parece que uno vuelve a... (L completa la oración "a estar solas") a esa sensación de estar cargadas con... con cosas. Yo agradezco el espacio... cómo uno puede continuar... No lo sé... (V, reunión grupal)

Puntas para continuar entramando

Partiendo del interés por la problemática de la formación de docentes para el campo de las prácticas profesionales en las instituciones educativas, reconstruí dos caminos que se abren y entrecruzan. Uno perfilado por los antecedentes y el estado del proyecto de investigación de pertenencia. Otro bordeado a través del devenir del dispositivo de formación implementado con estas profesoras de residencia de futuras maestras de nivel primario. Ambos recorridos estuvieron orientados por la preocupación acerca del potencial de este dispositivo para favorecer procesos reflexivos que transformen los modos de intervención profesional.

Con base en los materiales generados a través del seguimiento a la formadora V y en los materiales grupales producidos en las reuniones por las docentes participantes, profundicé el análisis de dos conjeturas. La primera

relativa a la historia de formación y los relatos de la vida profesional como encuentro y recreación de tramas de apoyo con efectos de subjetivación sobre las participantes. La segunda dedicada a las condiciones que, desde la perspectiva de estas docentes, habilitaron un decir y escuchar reflexivos en el marco del dispositivo, para pensar su potencial como mediación del encuentro con nuevas tramas formativas.

Desde un cierre provisional, la relectura de los sentidos propuestos interroga el hallazgo de tramas a través de los relatos compartidos como un efecto de la formación que se hace rasgo de la forma personal de formar. Un efecto semejante a las ondas circulares producidas en un estanque de agua al arrojar una piedra, que se propaga en el tejido de nuevas tramas de apoyo para sostener el propio recorrido y para transmitir una forma de formar que busca reencontrar-se con otros y otras en tramas más justas y solidarias.

Las situaciones socio históricas actuales, que amenazan capturar la singularidad bajo las nuevas figuras de la dominación y la manipulación, imponen acentuar la escucha de angustias y búsquedas resistentes a la deshumanización para que la formación contribuya al desarrollo pleno de los sujetos.

En las palabras de la formadora V se intuye un saber sobre estas transformaciones silenciosas (Julien, 2010).

... me parece que si hubiera grupos de reflexión de forma sistemática seguramente podrías empezar a pensar cambios en las instituciones. Hay que seguir apostando, aunque cueste más, aunque sea más despacito. (V, entrevista final)

Es la apuesta a ofrecer, a través de la formación, mediaciones que interpelen las desigualdades y las violencias externas e incorporadas al espacio escolar, y motoricen el proyecto de educar para el bien común y el desarrollo pleno de cada sujeto.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Universidad Nacional de Rosario: Cuadernos de Formación Docente.
- Andreozzi, M. (2010). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. Archivos de Ciencias de la Educación, 5 (5). <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv05n05a09>
- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Novedades Educativas.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós.
- Barbier, J. M. (2000). El análisis de las prácticas. L'Harmattan.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialéctica de la formación y la práctica docente. Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. Revista Encuentro Educativo, 2 (2) 31-58. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Beillerot, J. (2006). La formación de formadores. Novedades Educativas.
- Blanchard Laville, C. (2004). Saber y relación pedagógica. Novedades Educativas.
- Bolívar Osorio, R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. Revista Encuentro Educativo, 2 (1) 104-132. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4948>
- Cano Quintero, M. C. y Ordoñez, E. (2021). "Formación del profesorado en Latinoamérica. Revista de Ciencias Sociales, 27 (2) 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Castañeda Salgado, M. y Navia Antezana, C. (2017). Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional.
- Coaquira, C. (2020). Prácticas pedagógicas desde el enfoque socioformativo: Una autoevaluación Docente en Perú. Revista de Ciencias Sociales, 26 (2) 260-274. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/34126>
- Consejo Federal de Educación. (7 de noviembre de 2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Resolución Nº 24/07. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_24-07.pdf
- Davini, C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). Rizoma. Minuit.
- De Gaulejac, V. y Silva Ochoa, H. (2002). Memoria e historicidad. Revista Mexicana de Sociología, 64 (2) 31-46. <https://www.jstor.org/stable/3541493?origin=JSTOR-pdf>
- De Gaulejac, V. (2013). Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad. Del Nuevo Extremo.
- Dejours, C. (1992). Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo. Humanitas.
- Dejours, C. (2006). La banalización de la injusticia social. Topía.

- Durantini Villarino, C. (2019). Miradas a las alternativas educativas al fracaso escolar. Políticas, experiencias, conceptualizaciones y estudio de caso a inicios del siglo XXI. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 (13) 121-141. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/issue/view/21/showToc>
- Durantini Villarino, C. y Mazza, D. (2021). Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario, que requieren articulaciones interinstitucionales, en contextos críticos del conurbano bonaerense. *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, 20 (44) 269-283. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.016>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Novedades Educativas*.
- Filloux, J.C. (1996). *Intersubjetividad y formación. Novedades Educativas*.
- Green, A. (2007). *Jugar con Winnicott. Amorrortu*.
- Jullien, F. (2010). *Las transformaciones silenciosas*. Bellaterra.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Montes Pacheco, L.; Caballero, T. y Bouille, M.L. (2017). Analysis of teaching practices: state of knowledge in DOAJ and EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00197.pdf>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Salazar, C.; Olguín, C. y Muñoz, Y. (2019). Competencias genéricas en la educación superior: Una experiencia en la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*. 24 (87) 807-825. <https://doi.org/10.37960/revista.v24i87.24638>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Paidós.
- Souto, M. (2002). *Grupos y dispositivos de formación. Novedades Educativas*.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Homo Sapiens*.
- Souto, M. (2021). Modos de pensar las historias de formación. *Revista Encuentro Educativo*, 2 (1) 23-47. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4945/3599>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–. Miño y Dávila*.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Paidós.
- Ulloa F. (2005) *Conferencia Sociedad y Crueldad. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*.

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6 (1) 97-124. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006&lng=es&ting=es

Winnicott, D. (2002). *Realidad y Juego*. Gedisa.