

29, 30 y 31 de octubre de 2015 | Mar del Plata | Argentina



VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional  
sobre la Formación del Profesorado

“Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas”

Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata

Luis Porta ...[et al.]; compilado por Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda; coordinación general de Claudia De Laurentis; Silvina Pereyra; Silvia Branda - 1a ed. - Mar del Plata : Universidad Nacional de Mar del Plata; Grupo de Investigación GIEEC-GIEDHIS/UNMDP, 2015.

ISBN 978-987-544-655-7

Coorganizan:



## ESPACIO DE FORMACIÓN. SENTIDOS Y SIGNIFICADOS OTORGADOS EN LOS RELATOS

Vargas, Mónica

Depto. de Ciencias de la Educación – UNNE

mobeva@gmail.com

### Resumen

En esta presentación, se ofrece el primer análisis del relato de tres docentes que forman parte del caso que se aborda en el proyecto de investigación *Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes* dirigido por la Dra. Patricia B. Demuth.

El proceso de indagación mencionado intenta identificar, a través del relato que los docentes realizan sobre sus trayectos de formación, cuáles son los sucesos críticos y dispositivos de acompañamiento que los provocaron y sostuvieron, brindándoles oportunidad de formarse. Indagación que se realiza a partir de una instancia de entrevista en profundidad, en la que los docentes recuperaron su formación y trayecto docente.

Esta primera lectura nos permite conjeturar sobre cuáles serían los espacios y los sucesos críticos, que cobraron mayor relevancia en el proceso de formación, constituyéndose como dispositivos de acompañamiento que sostuvieron dicho proceso. En dos de los relatos, esos espacios estuvieron dados por la formación de pre grado – no disciplinar – y en el otro caso la instancia de trabajo departamental con los colegas con que se comparte la disciplina. Como se visualiza, los dispositivos de acompañamiento asumen matices diferentes, según los sujetos y las particularidades de la práctica docente y el trayecto profesional.

**Palabras clave:** relato – formación – sucesos críticos – dispositivos

### Presentación

Esta presentación el primer análisis del relato de tres docentes que forman parte del caso que se aborda en el proyecto de investigación “Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes” dirigido por la Dra. Patricia B. Demuth.

Se intenta identificar, a través de las voces de los entrevistados, los momentos cruciales en sus trayectos de formación y los dispositivos de formación que los provocaron y sostuvieron, brindándoles oportunidad de formarse.

Este trabajo se centra en el primer ciclo de entrevistas realizadas en el marco de un diseño de indagación más amplio, que contempla sucesivas devoluciones a los sujetos y nuevos ciclos de entrevistas, como un modo de diálogo entre entrevistador y entrevistado.

### **Conceptualizaciones teóricas y metodológicas que aportan al análisis**

Se considerarán en este apartado algunas de las referencias teóricas que orientan el análisis que se realiza, como así también el posicionamiento metodológico que orienta este estudio.

Una de las ideas clave que sustenta este trabajo, es el concepto de *formación*. Este núcleo conceptual tiene acepciones y modos de abordajes diversos. En este trabajo se lo considera desde la propuesta que la línea francesa hace del mismo y, en particular desde los aportes de la Psicología y el Psicoanálisis.

En el primer sentido, Gilles Ferry (1996) invita a pensar en la formación como aquel proceso que posibilita encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo, es decir, que uno se forma a sí mismo pero siempre por la mediación de formadores, de situaciones accidentales o especialmente preparadas desde algún dispositivo de formación, es decir, en situaciones de formación. Es un aprendizaje y un proceso de adquisición continuo, en un movimiento cuyas implicaciones son complejas, donde los efectos formadores y deformadores son parciales, pero principalmente pueden ser inesperados y paradójicos.

Continuando en esta línea de pensamiento se puede decir que aquél que se forma emprende y prosigue un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa. Formarse es "objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá..." (Ferry, G. 1996: 13).

Otra dimensión posible en el abordaje del proceso de formación es la que plantea Jean Claude Filloux desde el Psicoanálisis. En este caso lo sustancial está puesto en la *relación entre* el sujeto en formación y el formador, afirmando que sólo puede hablarse de formación cuando hay un retorno sobre sí, tanto en el sujeto en formación como en el formador porque ese retorno es posible con la mediación del otro. Esto pone en el centro de la cuestión la idea de *relaciones*

*de formación*, hablar de formación implica hablar de sujetos *en relación* en el marco de una intersubjetividad. Es un diálogo *intersubjetivo*, un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismo, es decir tomar consciencia de lo que soy por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí (...) Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocirme como sujeto. Este retorno sobre uno mismo significa el análisis de la propia experiencia, temores, es ir al encuentro de antiguos hábitos a pesar de las resistencias a aceptar nuevos conocimientos y, a la vez, no quedarse en sí mismo sino aceptar que el otro es un sujeto que puede hacer lo mismo. Formación es deformarse, reformarse, es encontrar nuevas formas (Filloux, J. C. 1996: 37-42).

Por su parte, otra noción central es la de *dispositivo*. Dispositivo en el sentido que George Lapassade da este concepto. Este autor expresa que es un analizador y un provocador, posibilita el surgimiento de un material, de información (pensamientos, ideologías, concepciones, valores, transferencias, fantasías, etc.) y es el analista quien controla dicho material a partir de su interpretación. Puede ser natural o construido y actúa como un intermediario entre el investigador y la realidad (Lapassade, G.; 1971). Se podría decir que, en relación con la temática que convoca este estudio, el dispositivo analizador sería un intermediario entre el sujeto y el proceso mismo de formación. Su condición de posibilidad estaría en la elucidación de la situación de formación, en ser un provocador de interrogaciones sobre la realidad donde se interviene y sobre la propia intervención e implica, circunda y compromete a los intervinientes (formador y sujeto en formación) en un trabajo analítico cuyo producto es a su vez un material de análisis de tal manera que éste no se convierta en dogma sino que el trabajo analítico sea efectivamente una dialéctica interminable. (Lapassade, G.; 1971).

Especificando aún más las nociones centrales de este trabajo referimos al *dispositivo de acompañamiento*, por lo tanto se hace imperioso relacionar el anterior término de dispositivo, en tanto provocador que posibilita el surgimiento de información, con la noción de *acompañamiento*. Para ello se parte de los aportes de Jacques Ardoino, quien expresa que esta acepción "...contiene al tiempo y no solamente al espacio" en donde existe alguien que requiere ser acompañado y alguien que actúa como "compañero" en un plano de igualdad, pero donde cada uno tiene una dignidad (2005: 62-63). Pero también es relevante otra idea que retoma este autor para aclarar la noción de acompañamiento, como es la de *partenaire*: "personas o sujetos que están unos en relación con otros" (2005: 33). Expresa por otro lado que "El acompañamiento

permite y apunta a una evolución de las relaciones intersubjetivas y, por ello, a una reinterrogación de opiniones, creencias, representaciones, actitudes que expresan los sistemas de valores en juego (Ardoino, J.; 1997: 86).

Se podría decir entonces, que el *dispositivo de acompañamiento* es aquel “analizador”, “provocador”, que posibilita el desarrollo de relaciones intersubjetivas y que propicia y acompaña el repensar de opiniones, creencias, representaciones en los sujetos.

Ahora bien, una de las cuestiones que se indagan en los relatos de los entrevistados, es identificar cuáles son los sucesos críticos y dispositivos de acompañamiento que los provocaron y sostuvieron, brindándoles oportunidad de formarse. Es por esto que la idea de *sucesos críticos* se hace imperiosa trabajarla conceptualmente. Para ello se recupera lo que expresa Peter Woods al respecto, en tanto son entendidos como acontecimientos tanto internos (historias personales) como externos (historia social). Son “como momentos y episodios cargados de sorpresas que tienen enormes consecuencias para el cambio y el desarrollo personal” (1985: 230) que inciden en lo laboral y profesional.

Continuando con esta línea de análisis respecto a la relación entre lo que expresa el sujeto en su relato, su trayecto de formación y los sucesos críticos de ese sujeto, se puede acordar en que es la narración de los sucesos críticos del sujeto (su discurso, sus historias particulares, sus experiencias de saberes prácticos) la que orienta la vida y la acción de quien la narra. La narración de la historia y la exploración de los sucesos críticos por parte del sujeto, son ocasiones para que se puedan reconocer aquellas cuestiones que inciden en su formación a lo largo del tiempo tales como los aspectos formativos de la socialización, la influencia de los “otros significativos” y las decisiones claves asumidas (Woods, P., 1998; Ormaechea, S. y Alonso, M. C. 2013). Para P. Woods las historias particulares y sus discursos son en definitiva la narración de los sucesos críticos en su historicidad.

Se planteó al inicio de este apartado que se presentarán las referencias conceptuales y el posicionamiento metodológico. Cumplido el primer punto, se explicita a continuación el segundo de los mencionados.

El enfoque metodológico que se consideró pertinente en este caso, es una mirada cualitativa, ya que una de las principales fuentes de información es la testimonial - dos ciclos de entrevistas en profundidad - y se trabaja con los relatos de los trayectos profesionales de los docentes involucrados, de modo tal que se logre la comprensión de procesos de formación desde

la palabra del sujeto en cuestión, sean estas habladas o escritas. El análisis de la fuente testimonial, parte de información empírica a fin de identificar categorías y líneas interpretativas. La fuente testimonial se obtiene a través de entrevistas en profundidad sobre la historización del trayecto de formación docente. Para el proceso de análisis se recurre a la técnica de análisis del contenido por saturación (identificación temática, de sucesos críticos y de dispositivos).

La opción por un posicionamiento metodológico cualitativo, se sustenta en la posibilidad de trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas.

Se reconocen las dificultades metodológicas de este enfoque en la recolección y en el análisis de la información, pero se considera que constituye una herramienta incomparable de acceso a lo vivido subjetivamente.

La historia de vida como una modalidad de investigación cualitativa, intenta elucidar la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente (Ruiz Olabuénaga, 2012). Cuando hablamos de historias de vida señalamos que es uno de los métodos de investigación descriptiva más puros y potentes para conocer cómo las personas el mundo social que les rodea (Hernández, 2009).

### **Compartiendo lo que nos cuentan las voces de los sujetos narradores**

Este primer análisis permite conjeturar sobre cuáles serían los espacios y los sucesos críticos, que cobraron mayor relevancia en el proceso de formación, constituyéndose como dispositivos de acompañamiento que sostuvieron dicho proceso. Dos de los relatos consideran que esos espacios estuvieron dados por la formación de pre grado – no disciplinar – y en el otro caso la instancia de trabajo departamental con los colegas con que se comparte la disciplina. Como se visualiza, los dispositivos de acompañamiento asumen matices diferentes, según los sujetos y las particularidades de la práctica docente y el trayecto profesional.

Cuando relatan sus inicios en la Docencia, dos de los entrevistados expresan que deciden su profesión docente con relación a su historia personal, lo hacen a muy corta edad y lo

mantiene hasta que logran la formación superior. En otro de los casos, esa decisión se dio en la juventud.

Dos de los entrevistados se inician en la docencia en nivel primario y en nivel inicial, y reconocen en estas experiencias la adquisición de herramientas que utilizan en la práctica en el nivel medio.

En cambio, otro de los entrevistados se inicia en la actividad docente luego de finalizada su formación como profesor. En algunos de los casos, es la práctica profesional - ya sea en el nivel primario o en el nivel inicial- el espacio que reconocen como el que realmente les permitió avanzar en su proceso de formación. Se podría decir que la práctica cotidiana, las relaciones interpersonales, los vínculos con los sujetos y con la institución, son los dispositivos de acompañamiento que favorecen los procesos de formación.

Igualmente, reconocen al espacio de la formación como docente de nivel primario o inicial, como el espacio que les brindó competencias para trabajar el vínculo con los alumnos.

...en mi caso, elegí la carrera porque mi mamá era docente, era maestra, entonces ya lo tenía decidido de pequeña, y siempre cuento la experiencia que no me veía siendo otra cosa. Era, desde los cuatro años, empezar a jugar con las biromes, los lápices, dibujar, siempre parecería que al a ver a mi mamá que estaba con esas cosas o planificando esas cosas, me iba metiendo en ese mundo. Podría haber copiado el de mi papá, pero no, elegí eso, y nunca dudé de lo que yo quería hacer. Estaba segura que quería ser maestra y enseñar a los chicos, entonces desde pequeña no tenía esas dudas... Ent. 1

En mi caso (Por qué la docencia) ... prácticamente definí bien el rol de la docencia en la secundaria, que me embarqué en el camino. Hice en la Industrial en una primera instancia, después tuvimos que dejar, volvía una escuela común, básica y ya empezaba a preparar alumnos de pequeña edad, desde los trece años yo ya tenía chicos de 5to-6to por el nivel que tenía de diferencia de uno a otro (soy profesora de matemáticas) ya llevaba a casa chicos para preparar. Siempre quise las matemáticas, pero en su momento por situación económica, ir al profesorado de Matemáticas cuando yo empezaba a cursar acá (...) no existía, era en (...) había doble turno, no había forma de asistir a ambos, me inclino por enseñar entonces me voy a hacer maestra de grado, ahí tenía Matemáticas para enseñar entonces estaba feliz pero me faltaba, porque no era el nivel en sí. Salgo titular primaria, tengo toda mi experiencia en escuelas rurales, después en escuelas común acá en la parte urbana y mientras estoy trabajando estudio profesorado de Matemáticas... Ent. 2

Yo no soy maestro... Salí de la secundaria y no sabía qué hacer... y decidí que mi orientación secundaria es técnica, que estaba más orientada hacia cs. Económicas... entonces sinceramente probé varias cosas hasta que se abrió el profesorado acá (...) y la verdad que los dos primeros en el profesorado no fueron muy satisfactorios, tenía 18 años, no sabía si me iba a gustar. Gracias a eso pudimos formar un grupo unido que eso hizo que quiera seguir, por lo menos en mi caso. El grupo fue muy importante en el profesorado para seguir adelante y terminarlo..." Ent. 3

Como se mencionó anteriormente, dos de los entrevistados ya eran docentes de nivel primario e inicial, antes de iniciar la carrera de Profesorado en Psicología y Matemática. El otro

entrevistado inicia en primer lugar una carrera profesional, para luego iniciar el Profesorado de Matemática.

Los tres entrevistados coinciden, con diferentes matices, en dos cuestiones respecto a la Formación Docente del Profesorado: por un lado es una formación más academicista, que no los prepara en su totalidad para la práctica en el aula y por otro, que esa dificultad la van sufriendo durante el transcurso de la práctica, a partir de las experiencias propias de la profesión docente. Es decir que el espacio que reconocen como formador está dado por la situación de práctica profesional, en lugar de la institución formadora.

... la tengo tan clara que digo qué diferente que es, observo a los profes que solamente fueron a las facultades y me veo yo, maestra de escuela normal... no sé, en el acercamiento, en lo social. Primero cuando a nosotras nos forman como maestras vamos viendo primero lo social del alumno, la sociabilidad, el contacto con los chicos. Yo primero escucho, veo, me preocupo por cómo es su vida, de dónde viene, cómo es ese alumno. (...) Pero en sí veo que el profesor que tiene solamente la formación universitaria, de facultad, al dar la clase, no veo la misma paciencia que podemos tener nosotras que somos maestras. Ent. 1

Y con las matemáticas, en secundaria ¿cómo la llevo a cabo? Comparto con ella, yo vengo y doy mi clase libre, no estoy “ah, esto puedo dar, no, porque...” no, das libre. Encontrás que los saberes previos no son suficientes en la mayoría de los chicos, tenés que detenerte porque resulta que vos venís a un 8vo y suponés, porque todos suponemos, que deben saber ciertas cosas, entonces ahí empieza la tarea docente. Vos entras con una suposición “vos tenés que saber multiplicar porque en 5to le enseñaron la operación entonces yo sé...” Yo les digo “miren que yo soy maestra de grado, ojo con decir que yo no di ángulos porque yo sé que ya en primer grado ya te enseñan a sumar a no me vengan que no sepan sumar y restar” Como que uno ya le pone ese panorama. (...) Nosotros los maestros que tenemos experiencia, partimos de cero, volvemos a mirar de nuevo. Estoy en 5to año y no saben sumar fracciones, vuelvo a enseñar fracciones que en quinto grado se enseña...Ent. 2

Se reconocen también como de cierta significación el espacio de los departamentos, respecto al modo en que están organizados, las tareas que realizan. Estos espacios se convierten, en algunos momentos, en los intersticios en los que cambian vivencias sobre la práctica docente cotidiana. También los reconocen como espacios en los que acuerdan aspectos referidos a la tarea y el acompañamiento a los alumnos.

Sin embargo se les dificulta identificar espacios y tiempos formales de reflexión sobre la práctica. Sí reconocen la necesidad de disponer de los mismos de un modo sistemático. En cambio cuentan los espacios informales que van utilizando para esta tarea: conversaciones en los recreos de las jornadas (entre las actividades programadas por el ministerio), recreos entre los módulos de clases, algunos espacios que se toman en las reuniones de departamentos, pero son

tiempos y espacios quitados a las actividades formales y previstas, son tiempos y espacios “de pasada”, cuestión que ellos demandan con otra formalidad.

### **A modo de cierre**

En definitiva, en dos de los casos analizados, es la biografía personal que los atraviesa a modo de hito o momento significativo en la elección de la carrera docente y ese deseo de ser docente que los lleva a iniciar un trayecto de formación en un nivel que, pareciera les resultaba como un paso a otro superior. Pero es ese nivel inicial o de pre grado, el que les brinda las herramientas de competencias psicosociales, independientemente de los grupos con que luego se vinculen profesionalmente.

Las relaciones que establecen con los colegas, con los alumnos, son esos otros que le devuelven una mirada que les permite un diálogo intersubjetivo. Tal cual se expresó anteriormente: la idea de formación íntimamente ligada a lo relacional tanto de aquellos procesos más visibles como de los procesos inconscientes e imaginarios que puedan existir. Es sustancial decir que esas relaciones se sitúan siempre en el contexto de un grupo, de una organización, de una institución, en un contexto sociohistórico y político que circunscribe la manera en que esas relaciones pueden establecerse. (Alonso, M.C. 2007). Ese contexto está dado por la institución que los alberga en el ejercicio docente, independientemente del nivel que se trate.

Escuchar las voces de los entrevistados, lleva a pensar en el impacto que provoca en los docentes principiantes la formación inicial. Es manifiesta la diferencia que expresan estas voces, entre el bagaje que ofrece la formación como docente de pre grado para el nivel primario o inicial y la formación docente superior.

La primera es caracterizada como más centrada en el sujeto, en las relaciones, en los vínculos interpersonales y la segunda más centrada en lo académico. Es desde este lugar que se pueden plantear interrogantes en el orden de ¿cuáles son los fundamentos de estas diferencias? ¿cuál es el acompañamiento que se hace a los docentes principiantes para trabajar en su inserción en la docencia? y ¿desde dónde se puede pensar en la formación docente del nivel superior para trabajar los aspectos que se instalan como demandas en los docentes que recién se integran a la práctica docente?

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, M. C.; Martini, B. A.; Ormaechea, S. E. (2003). La relación teoría-práctica: los obstáculos que la afectan. *Revista Nordeste. Serie Investigaciones y Ensayos*. N° 15:1-18. ISSN 0328-5995. Resistencia-Chaco. (p.3)
- Alvares- Gayou. J.L (2003). *Como hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Capítulo I: 1-11. Recuperado de: <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Bertaux, D. (1980). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y posibilidades. En J. M. Marín y C. Santamarina (Eds.) (1993).
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhe* v.15 n.1 Santiago. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282006000100008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100008)
- Ferry, Gilles. (1990). *Pedagogía de la Formación*. Bs. As. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)
- Filloux, J. C. (1996). Conferencia sobre Clínica y Formación. *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As. Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. (UBA).
- González Monteagudo, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. Universidad de Sevilla *Cuestiones Pedagógicas*, 19, pp. 207-232.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Trad. Hugo Acevedo. Barcelona: Gedisa.
- Pereira de Queiroz, M. I. (1991). Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. En: M. I. Pereira de Queiroz (ed). *Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, pp. 1-26
- Pujadas, J. M. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Taylor, J.S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Madrid. Ediciones Paidós.