

Formación docente. Construcción negociada de un personaje y de un escenario

Teacher education. Negotiated construction of character and stage

María Soledad Manrique

Investigadora, Argentina

Resumen

El análisis de la participación de una docente de Nivel Inicial en un dispositivo de formación permitirá mostrar algunas de las características que asume el proceso de formación en relación con sus aspectos intersubjetivos. El dispositivo en que la docente participó tenía como objetivo favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran construir estrategias para andamiar el desarrollo de la narrativa infantil en actividades de relato de experiencias personales y de lectura de cuentos. Contó con una instancia grupal y una individual. La instancia individual tomó la forma de entrevistas en las cuales la formadora y la docente analizaron la actividad realizada por la docente, que había sido videofilmada y transcrita. De acuerdo al análisis se hipotetiza que en esta entrevista cada una de las partes construye para el otro y para sí un personaje y un escenario en el discurso, construcción que es luego negociada. A partir del análisis cualitativo de las entrevistas se describe el modo en que se lleva a cabo la construcción de este personaje y de esta escenografía y los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación con otras definiciones posibles, así como los cambios en la actitud de la docente.

Palabras clave: formación docente permanente; educación permanente; cambio de actitud-entrevista; interacción social

Abstract

In the present work the analysis of the involvement of a preschool teacher in a complex training device will allow us to show some of the features of the teacher education process related to its intersubjective aspects. The device was intended to promote the development of knowledge and skills that would enable teachers to build a series of strategies to scaffold the development of children's narrative in activities such as retelling of personal experiences and story-reading. The teacher education device offered a group and an individual instance. The individual instance consisted of interviews in which the teacher and the teacher trainer analyzed the activities carried out by the teacher, which had been previously videofilmed and transcribed. It has been hypothesized that in this interview each of the parts uses discourse to build for the other and for themselves a character and scenery and that this construction is then negotiated. On the basis of the qualitative analysis of the interviews the way in which the construction of this character and of the scenery is carried out, the movements that this construction suffers in the confrontation with other possible definitions and the changes in the teacher's attitude are described.

Keywords: continuing teacher education; lifelong education; attitude change-interviews; social interaction

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte de una investigación más amplia en el marco de la formación permanente de docentes. El proyecto considera las dimensiones intersubjetiva, intrasubjetiva y didáctica.¹ En relación con la dimensión intersubjetiva interesa describir las características que asumió un dispositivo de investigación-formación basado en el análisis del propio desempeño a través del uso de videograbaciones de las propias prácticas. En relación con la dimensión intrasubjetiva, por su parte, interesan las transformaciones subjetivas de las participantes. Por último, la dimensión didáctica involucra las transformaciones en las prácticas de enseñanza de estas docentes y su relación con las otras dos dimensiones consideradas.

En este trabajo haremos foco en la primera de las dimensiones, la dimensión intersubjetiva, atendiendo particularmente a una de las instancias que el dispositivo de formación diseñado tomó: la instancia individual de análisis de las propias prácticas a través de su visualización en video. Interesarán asimismo los procesos individuales -intrasubjetivos - a los que parece haber dado lugar.

10

Lo haremos a través de un estudio de caso, en el que se analiza la interacción entre la formadora y una docente de Nivel Inicial durante su participación en la instancia individual del dispositivo de formación diseñado.

La relevancia de este tema radica en la necesidad de comprender “el cómo” de la formación, las características de los procesos que dan lugar a las transformaciones subjetivas que la formación entrena, es decir, las condiciones de producción del cambio. Conocer en detalle los procesos que favorecen el cambio permitirá, a su vez, diseñar dispositivos de formación que puedan atender a las diversas dimensiones de los mismos. Se formulan asimismo hipótesis que permiten relacionar este proceso con la dimensión intrasubjetiva, es decir la reflexión misma.

¹ “Formación docente y transformación subjetiva. El cambio en los modelos mentales y en la práctica pedagógica.” Sede en CONICET 2011- 2014. Subsidio CONICET: PIP 926/2012.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 **DISPOSITIVO DE FORMACIÓN – INVESTIGACIÓN: DISEÑO Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

En el marco del proyecto de investigación mencionado, se diseñó un dispositivo de investigación – acción que permitiría por un lado brindar un espacio de formación para docentes en ejercicio, y, a su vez, recolectar datos para la investigación.² Se planteó como objetivo de la formación favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los docentes revisar las estrategias con las que contaban y construir nuevas, en relación con el andamiaje al desarrollo de la narrativa infantil. La decisión de centrar el foco de la formación en el desarrollo de la narrativa se apoya en un criterio general y uno específico. Se justifica en principio en una serie de estudios empíricos y teóricos que han puesto de manifiesto la importancia de la narrativa para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños (Nelson, 1996; Dickinson & Tabors, 2001). En relación con el contexto específico en el que las maestras participantes trabajan –sectores socialmente desfavorecidos - se consideró asimismo el lugar clave que tiene el desarrollo de la narrativa para el futuro éxito y permanencia de los niños dentro del sistema educativo, por tratarse de capacidades precursoras de otros desarrollos posteriores. También se tuvo en cuenta el análisis preliminar realizado sobre una serie de situaciones de enseñanza observadas en el centro educativo particular en el que la formación tuvo lugar, que sirvieron de diagnóstico previo y que mostraron algunas de las necesidades de formación de las docentes participantes. Las actividades en las que se centró el foco fueron aquellas que en los Jardines de Infantes suelen estar asociadas en mayor medida a la producción y comprensión de narrativa: la actividad de “la ronda” o “tiempo de compartir” en la que se relatan experiencias personales y la actividad de lectura de cuentos.

11

Desde la línea denominada “dialógica” (Smith y Sparkes, 2008) caracterizamos a la formación como un desarrollo identitario que se lleva a cabo a través de interacción con otros mediada por discursos que están atravesados por lo social político y cultural. De acuerdo a esta perspectiva basada en la teoría del self de Hermans, Kempen y Van Loon (1992), la identidad profesional no es algo fijo y estable sino que va tomando forma y cambiando permanentemente dentro mismo de dichos discursos en diferentes contextos y relaciones (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2006; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi & Maaranen, 2014).

² Se entiende la formación en el marco de la formación continua, como proceso que atraviesa la vida entera de cualquier profesional.

La mediación de otros (Ferry, 1997) promueve la movilización de capacidades reflexivas (Barbier, 1999). A partir de esta movilización, se busca que las docentes expliciten y revisen las teorías y representaciones implícitas sobre las que se fundamentan sus prácticas (Pozo, 2003; Scheuer & Pozo, 2006) así como sus modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012), y que, eventualmente, internalicen nuevos procesos que se llevan a cabo en forma conjunta con la formadora en el paso del nivel interpersonal al intrapersonal (Vygotsky, 1978). La reflexión es concebida como una comprensión situacional que involucra la búsqueda de los presupuestos, valoraciones y creencias que subyacen a las acciones que cada uno realiza y que nos orientan en cada escenario concreto (Zeichner, 1994). Involucra la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción atendiendo a características que previamente pueden haber sido ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo que reflexiona mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza que ese sujeto ha aceptado como válidos. El proceso de reflexión así entendido es lo que el dispositivo de formación intentó promover, en su carácter de mediador de la formación, organizador, analizador, revelador de significados y provocador de cambios (Souto, 1999).

12

En este marco, concretamente, el dispositivo de formación diseñado se desarrolló en dos instancias de trabajo: una instancia grupal y una individual. La instancia grupal tuvo un objetivo de enseñanza. Se propuso presentar una serie de conocimientos específicos vinculados a la narrativa infantil y al desarrollo lingüístico y cognitivo. Asimismo contó con actividades en las que se analizaron las estrategias docentes puestas en juego en situaciones de relato de experiencias de los niños y en situaciones de lectura de cuentos, observando videos de otras docentes. En estos momentos el objetivo era promover el desarrollo de las capacidades de análisis de las docentes participantes.

Para la instancia individual, por su parte, se videofilmaron y transcribieron en detalle una actividad de relato de experiencias personales y una de lectura de cuentos de cada docente participante. La formadora se encontró luego en cuatro entrevistas con cada una de las docentes participantes de modo individual para analizar estas actividades realizadas previamente. En el presente trabajo se analiza precisamente esta instancia de formación. El análisis de la participación de una de las docentes en la instancia individual del dispositivo pretende ilustrar una de las modalidades que puede asumir la formación, describiendo

algunos de los procesos que el dispositivo favoreció así como algunas de las transformaciones intrasubjetivas a que dió lugar en términos de posicionamiento subjetivo de la docente considerada.

3. LA ENTREVISTA COMO DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

La instancia individual del dispositivo que aquí se analiza tomó la forma de una entrevista. Definimos la entrevista como una actividad discursiva compleja que teje redes de intersubjetividad (Arfuch, 2010). Participa de un fenómeno que Bahtin (1982) denomina “dialogismo”. De acuerdo a este concepto, en la interacción entre las partes cada enunciado supone un enunciado previo al que se contesta. En este intercambio se conforma un sujeto discursivo que puede ser considerado como un personaje (Arfuch, 2010). Consideramos asimismo que ese personaje se desenvuelve en un marco que, aun siendo imaginario, como conjunto de circunstancias, funciona como un escenario en el cual sus actos adquieren un sentido particular.

Ahora bien, lo que interesa en términos de la formación es la relación entre este vínculo intersubjetivo, estos personajes que se crean y se negocian en el intercambio y aquello que acontece en términos intrasubjetivos, que puede eventualmente implicar una transformación. Para dar cuenta de dicha instancia intrasubjetiva recurriremos a dos teorías que consideramos pueden ser complementarias al iluminar aspectos diferentes: la teoría del self de Winnicot (2012) y la teoría del self de Hermans, Kempen & Van Loon (1992). De acuerdo a Winnicot (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. Las prácticas de enseñanza, como cualquier otro modo de acción, se encuentran afectadas tanto por el self como por el falso self del docente: su núcleo más espontáneo y su estructura más defensiva, protectora.

En un intento de vincular las dimensiones inter (Arfuch, 2010) e intrasubjetivas (Winnicot, 2012) partimos en este trabajo de la siguiente hipótesis teórica: en la interacción, al construirse intersubjetivamente un “personaje” (Arfuch, 2010) en el encuentro discursivo que se produce durante la entrevista entre la

docente y la formadora, es el falso self (Winnicott, 2012) el que estaría entrando en juego, esa estructura protectora que cumple una función de adaptación al medio. Este falso self, en el caso de resultar afectado podría implicar cambios en la actitud de la docente participante que impactarían de alguna forma en sus prácticas pedagógicas.

De la teoría del self de Hermans, Kempen & Van Loon (1992) tomamos a su vez la idea de que la identidad, como disposición dinámica de diferentes posicionamientos identitarios en un paisaje imaginario no constituye un todo armonioso dado que cada uno de estos posicionamientos – posicionamiento como docente, como madre, como alumno, como amiga, etc.- cuenta con una “voz” propia que “discute” con los otros.

Partiendo de este marco analizaremos el modo en que durante las entrevistas en las que la formadora y la docente fueron analizando las actividades realizadas por la docente, construyeron cada una de ellas por medio del discurso un personaje y un escenario y negociaron entre sí esta construcción.

14

Al considerar el modo en que se dio la creación de este personaje por medio del discurso y la posibilidad de afectar el falso self docente por medio de la formación el trabajo pretende dar cuenta de la dinámica particular de un proceso muy complejo que tiene lugar en el encuentro entre relaciones intersubjetivas y movimientos intrasubjetivos en el ámbito de la formación, en un proceso que tal como lo definiera Vygotsky (1978) va de lo externo o intersubjetivo a lo interno o intrasubjetivo.

Se trata, asimismo, de un intento de describir aquello que ha sido conceptualizado en otros trabajos como “reflexión sobre la acción” (Schön, 1987), es decir, aquel proceso que se lleva a cabo luego de la acción y que permite volver sobre ella, sobre sus condicionantes, sus fundamentos y sus efectos en términos de oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los alumnos. De acuerdo a Schön (1987) la reflexión sobre la acción, a diferencia de la “reflexión en la acción” –durante la realización misma- permite explicitar aquello que estaba implícito en las prácticas, revisar lo que Zeichner (1994) denomina los esquemas de percepción, valoración y acción o lo que Scheuer y Pozo (2006) conceptualizan como “representaciones implícitas”. Poder abordar estas representaciones reviste particular relevancia dado su efecto como guía de la acción y su carácter relativamente inaccesible y automático.

Schön (1987) ha distinguido entre los procesos que se llevan a cabo cuando un docente habla de su quehacer (*espoused mental models*) y el proceso que se lleva a cabo cuando habla de su quehacer mirándolo en un video (*on action mental models*).

Otros autores también han referido al proceso que se lleva a cabo cuando se tiene acceso a las propias prácticas pedagógicas por medio de videograbaciones (Bower, Cavanagh, Moloney & Dao, 2011; Charteris & Smardon, 2013; Chun Hu et. Al, 2000; Danielowich, 2014; Kersting, Givvin, Sotelo & Stigler, 2010; Santagata, Zannoni & Stigler, 2007; Santagata & Angelici, 2010; Varghese, et. al., 2005; Yamashita & Nakajima, 2010). Todos estos trabajos realizados en el ámbito de la formación docente en diferentes disciplinas coinciden en mostrar la gran utilidad que tiene el análisis de las propias prácticas pedagógicas filmadas en video como método para hacer explícitas representaciones que de otra manera quedarían invisibilizadas para el propio docente.

En otros trabajos nos hemos referido ya a la relación entre el dispositivo de formación diseñado y las prácticas docentes (Manrique & Borzone, 2012; Manrique 2013; 2014). En el caso del presente artículo, nos ocuparemos del proceso a partir del cual parece tener lugar el cambio en esas prácticas. Lo que se intentará es describir el proceso de “reflexión sobre la acción” en términos de lo que ocurre intersubjetivamente en el encuentro con otro, ese formador que funciona como tercero mediador de la formación (Ferry, 1997) que pretenderá acompañar el proceso de distanciamiento que la reflexión supone (Perrenoud, 2001).

4. METODOLOGÍA

Este trabajo es parte de una investigación con sede en CONICET que estudia los procesos que llevan a cabo los docentes en el marco de su formación continua y la relación de los procesos con las características de los dispositivos de formación de los que participan, por una parte, y la relación entre estos procesos y los cambios que se observan en sus representaciones y en sus prácticas pedagógicas, por otra.

5. PARTICIPANTES

14 docentes de dos Jardines de Infantes ubicados en una zona marginal del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina, tomaron parte en el dispositivo de formación, con pleno consentimiento acerca de los objetivos de la investigación. Las instituciones cuentan con un alumnado de un total de alrededor de 90 niños cada una de entre 3 y 5 años que asisten durante 8 horas y un apoyo escolar, una de ellas, por la tarde, con de 60 niños de 6 a 11 años. Para este estudio se consideran las entrevistas de la docente de sala de 3 años, de una de las instituciones, que lleva 20 años en el ejercicio de la profesión, 4 años en la Institución en cuestión, a quien de ahora en más nos referiremos con el nombre de Paula. La formación de Paula se realizó en un instituto de formación ubicado en Zona Norte, con duración de 4 años, y luego del ella Paula ha realizado algunos cursos de actualización con puntaje. Preocupada por su desempeño y por el desarrollo infantil, y curiosa, Paula complementa sus estudios con lecturas sugeridas por la directora de la institución y un curso sobre psicología humanista.

16

La sala de 3 años de la que la docente está a cargo tiene 27 alumnos que provienen de grupos socioculturales y socioeconómicos desfavorecidos. Viven en el mismo barrio donde se encuentra la escuela. Sus padres cuentan con una educación básica que en la mayoría de los casos no alcanza la secundaria completa y su situación laboral es precaria.

6. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

El trabajo de recolección de datos se llevo a cabo en tres etapas: antes, durante y después del dispositivo de formación. Para este trabajo se consideran los datos recolectados durante el dispositivo de formación, particularmente en su instancia individual, es decir, durante las entrevistas entre la formadora y la docente en formación. El corpus se conformó, entonces, a partir de la transcripción de 4 entrevistas en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987) en las que la formadora y la docente en formación –Paula - analizaron las prácticas de la docente que habían sido previamente videofilmadas y transcritas literalmente. 2 de estas entrevistas se enfocaron en el análisis de la actividad de relato de experiencias personales por parte de los niños denominada “la ronda” y las otras 2 entervis-

tas se destinaron a la reflexión y análisis de la actividad de lectura de cuentos. El análisis hizo foco en las intervenciones docentes y en el desempeño infantil que parecía haberse favorecido en cada caso.

7. DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

El estudio se llevó a cabo en 2011 en tres etapas: antes, durante y después de la participación de Paula en el dispositivo de formación ya descrito, diseñado especialmente en el marco de la investigación. Con una duración de 4 meses, el dispositivo constó de instancias individuales (4 de 40 minutos) y grupales (7 reuniones de 90 minutos). 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.

En la primera entrevista se proyectó a la docente la filmación de la actividad durante la ronda en la que los niños relataban experiencias personales y se fue deteniendo la filmación en algunos momentos para que esta pudiera ir realizando comentarios sobre la misma, en un procedimiento similar al realizado por Clot (2006), al que se denomina autoconfrontación simple. La docente luego se llevó una versión transcrita de esta situación y un cuestionario guía con preguntas para guiar el análisis de la situación. Las preguntas de este cuestionario orientaban la mirada de la docente a cuestiones vinculadas al desarrollo de la narrativa infantil y a las estrategias docentes destinadas a favorecerla.³ En la segunda entrevista la docente y la formadora intercambiaron acerca de este análisis, poniendo en común las hipótesis que cada una había formulado en relación con la actividad analizada. En la tercera y cuarta entrevistas se repitió el procedimiento para la actividad de lectura de cuentos.

³ Algunas de estas preguntas son por ejemplo: ¿Cuántos niños tuvieron la oportunidad de relatar una experiencia? ¿Cómo son estas narrativas infantiles? ¿Son completas? ¿Son comprensibles? ¿En qué consistió el desempeño docente destinado a andamiar estos relatos? ¿Donde estaba puesto el foco de la docente?

8. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE LOS DATOS

Dentro de una lógica cualitativa se recurrió como estrategia al Análisis de Contenido (Krippendorff, 1990) para abordar las entrevistas en las que se llevó a cabo el análisis entre la maestra y la formadora. El análisis inductivo mostro como relevantes las siguientes dimensiones para analizar los movimientos en la construcción del personaje y de la escenografía:

- la coincidencia o confrontación del personaje y escenario definido por la maestra y el definido por la formadora.
- la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de vista de la maestra.
- la estabilidad de los rasgos de este personaje tal como lo definía la docente a lo largo del tiempo, o su cambio.

9. RESULTADOS

18

El análisis de la interacción entre la formadora y la docente durante las entrevistas que conformaron la instancia individual del dispositivo de formación, permitió mostrar el modo en que se lleva a cabo en el intercambio entre la maestra y la formadora, la construcción de un personaje y de un escenario por ambas partes, los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación entre las diferentes definiciones y los cambios que parecen tener lugar en el posicionamiento subjetivo de la docente.

Se presentará el análisis atendiendo a las dimensiones antes mencionadas: coincidencia o confrontación entre personaje y escenario definido por la maestra y el definido por la formadora; la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de vista de la maestra; estabilidad de los rasgos de este personaje tal como lo definía la docente a lo largo del tiempo, o su cambio.

En relación con la coincidencia o confrontación entre personaje y escenografía definido por la maestra y el definido por la formadora, se observó que los personajes y escenarios creados por la maestra (M) y la formadora (F) a veces coinciden.

“M- Pedro... se sentó en el banco...le digo, no, hay que sentarse abajo... no, y no...te tenés que sentar abajo porque yo quiero poner el cartel acá para apoyar... ¡no!, bueno le dije... le puse el cartel acá delante y no vas a

saber qué es lo que dice...y se sentó (risa)... claro, la madre lo reta... pero la verdad es como que decís... a ver acá había reglas... y hay cosas, hay límites que hay que...bueno... digo...no te sientes, quedate donde quieras pero no vas a poder disfrutar de la actividad (risa) y se sentó después ahí... es como decir... no es solamente... bueno, te reto te bajo y te sentaste. Ahí termina llorando...

F- Si, si los motivos ¿no? Vos le das los motivos.

Media hora después:

M- Y lo que me estaba dando cuenta... de lo que yo no me doy cuenta... esto de hacer esto lo de los contratos de... porqué son los no, y porqué son los sí... la verdad yo no... nunca me había puesto como que lo hago... ¿entendés? y lo que estoy pensando es que es algo normal... yo en mi vida me manejo de esa manera, porqué los sí... y porqué los no (risa).

F- Cada vez que dijiste algo... fue con una explicación atrás. Esto no porque tal cosa, esto no nos permite escucharnos, esto... eh... si hablas con la boca llena... no te entiendo tragá y después...

M- Y eso la verdad, no me había dado cuenta... que... que hago eso (risa)".

Este fragmento muestra cómo el dispositivo ha resultado revelador de significados para M quien reconoce que *"no se había dado cuenta"* del modo en que establecía los límites. En este caso los personajes que construyen tanto M como F coinciden desde el principio: se trata de un docente que no pone límites arbitrarios. Las reglas deben ser respetadas por motivos que son explicitados. La información que proporciona la formadora alimenta la creación de este personaje, ayuda a delimitarlo, a especificarlo y a poner en visibilidad ciertos rasgos – *"Cada vez que dijiste algo... fue con una explicación atrás."* En este caso se trata de rasgos valorados por la M.

Ahora bien, ¿qué pasa cuando los rasgos que se destacan en esta construcción del personaje no son deseables desde el punto de vista de M? Se observaron dos situaciones diferentes:

Una de las situaciones observadas es que M presente un personaje con determinados rasgos, F presente otro que no coincide plenamente con el personaje construido por M y que tenga lugar una negociación en la que finalmente no haya un acuerdo entre las partes, de modo tal que cada una –M y F– no alteren su definición inicial.

"M y F están discutiendo acerca de la lectura de cuentos y F sugiere posibles modos de intervenir para favorecer la comprensión de los niños:

M: Si pero igual por eso te digo. Creo que hay un tema de comprensión con algunos.

F: Si, lo que pasa es que esos son los casos imposibles, yo trato de correrme de lo imposible, aunque ...

M (interrumpe): A mí también me preocupan porque quiero ver de qué manera pueden integrarse lo mejor posible.

F: Si, ya lo creo, lo que pasa es que hay 25 que no tienen problemas de comprensión, con los que se puede laburar desde este tipo de cosa: bueno a ver qué le puedo agregar a la situación o qué otra cosa puedo hacer como para seguir haciendo esto pero enriquecerlo ...

M: Si, si.... Me quedé pensando.....sí, sí. A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta."

En el fragmento el personaje que M presenta está focalizado en la minoría de la clase, aquellos niños con dificultades, que tienen "un tema de comprensión" tal como M lo manifiesta. F, por su parte le presenta a M argumentos en favor de un cambio de foco. Presenta, de esta forma otro personaje posible: aquel que atiende a "los 25 que no tienen problemas de comprensión, con los que se puede laburar desde este tipo de cosa" y no a la minoría. Ante esto, M no rechaza el personaje propuesto pero reconoce la dificultad personal para constituirse ella misma en ese personaje – "A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta." Hay un reconocimiento por parte de M de la diferencia entre estas dos formas de encarar la tarea de coordinar las intervenciones de los niños en el aula durante la situación de lectura de cuentos pero no termina de quedar claro si M cree que ese cambio de posicionamiento sería deseable.

20

En otras instancias M y F consiguen ponerse de acuerdo en la construcción de ese personaje y de ese escenario, aún cuando se trate de un personaje con rasgos no deseables desde el punto de vista de M. Esta situación puede ilustrarse con el fragmento que se presenta a continuación en el que se está discutiendo acerca de las situaciones de relato de experiencias personales:

"M- Me daba cuenta como que... no te digo que está mal.... lo del intercambio... pero como que quedaba muy...al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía... el que era más introvertido como que se quedaba ahí y terminaba no participando...

F- Si acá ¿ves?... carrera de caballos... (muestra el registro escrito de la clase). Esta nena dijo carrera de caballos 20 veces. O sea, para ella se ve que eso fue super significativo... viste... y sin embargo...

M- Claro, pero yo me había quedado como que quería hablar de otra cosa... y en realidad la importancia estaba en lo que ellos querían contar... y no en lo que yo quise hacer en ese momento... como que... me di cuenta de que... hice así un mea culpa... me fijé más en mi intereses (enfatisa) que en lo de

ellos. Que, a veces te pasa... decir...yo quería que hablemos de determinadas cosas que en otro momento sí, íbamos a hablar, a contar eso, pero en este momento era... hablar de lo que quisieran... y sin embargo no lo respeté...

F- Claro.

M- Que quizás la consigna estuvo mal dada, yo tendría que haber dicho... "bueno vamos a hablar de cualquier tema" y aceptarlo, ... es como que yo siento una autocrítica, yo la corté, no le di posibilidad de que diga... ¡no! (risa) Pero bueno, son cosas que las vi después... (risa)

F- Si totalmente, y siempre pasa... siempre si uno se filma o escribe literal lo que ocurrió te vas a encontrar cosas que vos cuando las ves, decís ¡¡¡no!!!... ¡¡¡qué es esto!!! (risa) Y bueno pero...es la idea también..."

En este fragmento el personaje que aparece en primera instancia revelado en el discurso de M es una docente que regula los temas de conversación de acuerdo a sus intereses y que no permite que se desplieguen los relatos de experiencias personales que responden al interés de los niños. M lo sugiere al principio de un modo muy general –*"lo del intercambio... pero como que quedaba muy... al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía."* M y F se muestran de acuerdo en este sentido otorgado a las intervenciones de M. Cuando F le da ejemplos concretos de la niña que quería contar acerca de la carrera de caballos –*"Si acá ¿ves?... carrera de caballos... (muestra el registro escrito de la clase). Esta nena dijo carrera de caballos 20 veces."* M misma proporciona la justificación de la importancia de atender al interés de la niña –*"Claro, pero yo me había quedado como que quería hablar de otra cosa... y en realidad la importancia estaba en lo que ellos querían contar... y no en lo que yo quise hacer en ese momento... como que... me di cuenta de que... hice así un mea culpa... me fije mas en mi intereses (enfatisa) que en lo de ellos."* Y luego lo repite y lo retoma en varias oportunidades más a lo largo de la entrevista y en otras.

A partir de la construcción conjunta de este personaje entre M y F parecería que se abre otro orden de visibilidad en el que cobran importancia aspectos antes no relevantes para M, aspectos en los que no reparaba. En este caso los intereses del niño y el despliegue de su relato pasan a constituir algo a lo que M comienza a prestar atención. Este cambio de foco, a su vez, da lugar a la aparición de la voluntad de M de modificar ciertas actitudes para que su desempeño (el personaje que ella crea en la acción) se acerque a aquel deseado, tal como indica en los fragmentos siguientes que pertenecen a las últimas entrevistas:

"(Hablando acerca de los relatos de los niños) Como que era nada más para que ellos empiecen a ejercitar el habla... hasta ahí estaba pero como que quedaba ahí, ¡viste! Como que necesitaban un vuelo... Pero quizás no hilas

fino... y después que leí las intervenciones que tuve la otra vez con vos, es como que dije bueno vamos a usarlo a ver qué pasa. Esta semana me quedaba así como colgada antes de empezar. Dije, bueno nos vamos a meter por ahí."

En la entrevista final: "... son así como muy... escuetas, ¿viste? como muy acotadas las cosas que ellos van hablando, entonces por eso bueno... ahora implementé otra manera de trabajarlo."

Los comentarios de M en los fragmentos seleccionados muestran que el nuevo personaje que M crea en la interacción se dedica a "hilar fino" y que dicha modificación responde a su nuevo modo de percibir el escenario también - "era nada más para que ellos empiecen a ejercitar el habla... hasta ahí estaba pero como que quedaba ahí, ¡viste! Como que necesitaban un vuelo". Hay algo de ese escenario inicial que M evalúa negativamente - "era nada más ... quedaba ahí". Esta evaluación negativa de M sobre el escenario constituye la base sobre la cual ella misma parece asentar su intención de modificar su posicionamiento. M reconoce aquí la incidencia de los intercambios con F - "después que leí las intervenciones que tuve la otra vez con vos" - en su cambio de posicionamiento - "Dije bueno vamos a usarlo a ver qué pasa.... Dije, bueno nos vamos a meter por ahí." Subraya en su discurso la relación entre lo que observa acerca de la producción de los niños, aspecto que no había tenido en cuenta previamente y su intención de modificar las prácticas: "Ahora implemente otra manera de trabajarlo". La interpretación del escenario según la cual los niños intervienen escuetamente, va acompañada en Paula del planteo de la importancia de otorgarles la oportunidad de hablar. Esta lectura de la situación novedosa altera las metas que Paula se proponía, es decir, su propio posicionamiento en relación con las actividades y sus prioridades durante la realización de la actividad. Se propone entonces "hilar fino" y hacerlo siguiendo las sugerencias de la F "vamos a usarlo (las propuestas de F) a ver qué pasa."

22

10. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

Interesa en esta discusión explorar algunas líneas interesantes que consideramos ha dejado el estudio en términos de las condiciones de este encuentro intersubjetivo que pueden haber hecho posible este cambio de posicionamiento (intrasubjetivos) que nos parece la clave de todo proceso de transformación que subyace a un cambio en las prácticas pedagógicas.

En este sentido, podría pensarse que en ese espacio discursivo en el que se exponen y negocian personajes, que el dispositivo de formación ofreció, Paula fue capaz de ir regulando por medio del discurso con la formadora la transformación de su falso self (Winnicott, 2012), esa instancia protectora del self y que cumple una función de adaptación al medio: interpreta diferente el entorno y se vé sí misma con un rol diferente en él.

De lo que finalmente parece haberse apropiado Paula es de una “proposición de mundo” (Ricoeur, 2006), una forma de ver el mundo que en este caso ha sido negociada en el dialogo con la formadora, quien también ha podido prestar a la maestra sus propias interpretaciones. De acuerdo a Ricoeur (2006) comprender es comprenderse ante el texto, exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto. Si consideramos la interacción entre la maestra y la formadora como un texto que recrea la actividad vista en el video y transcripta, podría pensarse, que la maestra se comprende ante este texto creado conjuntamente con la formadora y recibe de él un yo más vasto, enriquecido que el personaje inicial que ella había construido. Lo que la maestra percibe de sí misma y del escenario que contribuye a construir no es lo mismo que al inicio de la formación.

Un aspecto que puede haber colaborado con el cambio en el posicionamiento docente es el propio concepto de identidad que subyacía a la intervención en la formación. Recordamos que definimos la identidad como un todo no armonioso de posicionamientos (Hermans, Kempen & Van Loon, 1992). De acuerdo a esta definición, varios posicionamientos tienen lugar en un mismo sujeto, de modo que el encuentro en el espacio discursivo con otro que muestra un posicionamiento propio que estaba oculto previamente a mi mirada, no reemplaza ni niega la propia mirada, sino que suma una mirada más. En el caso presentado esto se hace evidente por ejemplo en el momento en que Paula y la formadora discuten acerca de posicionamiento del docente focalizado en los niños con dificultades vs. el docente focalizado en la mayoría y en sus posibilidades más que en sus problemas. Ambas “voces”, ambos posicionamientos aparecen en el discurso de Paula, sin contradirse, favorecidos por la instancia de intercambio que el dispositivo de formación ofreció.

Por otro lado, podríamos pensar que esta posibilidad de Paula de pensarse de modo diferente puede haber estado favorecida por un distanciamiento de ella consigo misma, que no es sino lo que Zeichner (1994) define como “reflexión” y Schön (1987) como “reflexión sobre la acción”. La creación de un personaje en el discurso y la confrontación con los personajes alternativos que

la formadora ha presentado parecen haber favorecido este distanciamiento: crear un personaje en el discurso implica necesariamente explicitar aquello que estaba implícito. Al hacerlo Paula ha ido tomando mayor conciencia de sí y de su accionar en el aula.

En este sentido el dispositivo, por sus características, parece haber propiciado un distanciamiento múltiple: en un sentido provocado por el verse a sí mismo en un video, pero luego también al plantear preguntas que deben ser respondidas por la entrevistada, que ponen el foco en aspectos que no eran visibles previamente para ella. Por último el distanciamiento parece haber estado favorecido también por las otras lecturas de aquello que se ha visto – esas otras “proposiciones de mundo” (Ricoeur, 2006), tarea llevada a cabo por la formadora, quien presta a la docente otra definición de ese personaje y ese escenario, diferente de lo captado por la maestra.

24

En términos generales los resultados de este trabajo permiten pensar también el proceso de formación no sólo como lo plantea Vygotsky (1978) como internalización de aquello que tiene lugar en un espacio intersubjetivo (inter – intra), sino de un modo más dialógico, es decir como un ida y vuelta que implica también ir de lo intra a lo intersubjetivo: depositar en ese espacio dialógico las representaciones propias sobre el rol en la definición que se hace del propio personaje, que de este modo serán visibilizadas para el propio docente y luego podrán entonces dialogar y negociarse con otros personajes posibles y ser así afectadas.

El aporte de este trabajo ha consistido en mostrar cómo se da este proceso de cambio de posicionamiento en el espacio intersubjetivo, mediatizado por el intercambio con un tercero –el formador - y en dar cuenta en términos pormenorizados de lo que habitualmente se denomina “reflexión” (1994) o “reflexión sobre la acción” (Schön, 1987) y que implica no solo la posibilidad de explicitar las “representaciones implícitas” (Scheuer & Pozo, 2006) en las prácticas sino también de transformar el modo en que uno se ve a uno mismo realizando un rol y las expectativas que tiene, en función del enriquecimiento de la propia mirada sobre un escenario que el intercambio con otros posicionamientos subjetivos promueve.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsup, J. (2006). *Teacher identity discourses. Negotiating personal and professional spaces*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27, 308–319.
- Arfuch, L. (2010). *La entrevista. Una invención dialógica*. Bs.As: Paidós.
- Bahtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores. Serie los Documentos. Vol. 9. Bs. As: Edición Novedades Educativas.
- Bower, M., Cavanagh, M., Moloney, R. & Dao, M.M. (2011). Developing communication competence using an online Video Reflection system: pre-service teachers' experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(4), 311–326.
- Charteris, J. & Smardon, D. (2013). Second look – second think: a fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39(2), 168–185.
- Chun Hu, L. S., Crawford, L., Gopinathan, S., Khine M. S., Moo, S. N. & Wong, A. (2000). Using lesson video clips via multipoint desktop video conferencing to facilitate reflective practice. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 377-388.
- Clot, Y. (2006). *A func ao psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Danielowich, R. M. (2014). Shifting the reflective focus: encouraging student teacher learning in video-framed and peer-sharing contexts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(3), 264-288.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas.
- Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G & Van Loon, R. J. P. (1992). The Dialogical Self: Beyond Individualism and Rationalism. *American Psychologist*, 47, 23–33.
- Kersting, N. B.; Giwin, K. B., Sotelo, F. L. & Stigler, J. W. (2010). Teachers' Analyses of Classroom Video Predict Student Learning of Mathematics: Further Explorations of a Novel Measure of Teacher Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 61, 172-181
- Krippendorf, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Bs. As: Paidós.
- Manrique, M. S. & Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. (2013). La lectura de cuentos en el Jardín de Infantes. Una práctica que se transforma. *Revista del IICE*, 30, 163-182.

- Manrique, M. S. (2014). Relatos de experiencias personales en el Jardín de Infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Revista Panorama* 8 (14), 20-32 (enero – junio 2014). Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano.
- Mevorach, M. & Strauss, S. (2012). Teacher Educators' In-Action Mental Models in Different Teaching Situations. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(1), 25-41.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: University Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF Editeur.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Bs. As.: Fondo de cultura económica.
- Santagata, R. & Angelici, G. (2010). Studying the Impact of the Lesson Analysis Framework on Preservice Teachers' Abilities to Reflect on videos of classroom teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(4), 339-349.
- Santagata, R., Zannoni, C., & Stigler, J. (2007). The role of lesson analysis in preservice teacher education: An empirical investigation of teacher learning from a virtual video-based field experience. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 123-140.
- 26 Scheuer, N. & 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 & 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.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Smith, B. & Sparkes, A. C. (2008). Contrasting Perspectives on Narrating Selves and Identities: An Invitation to Dialogue. *Qualitative Research*, 8 (1), 5–35.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Serie Formación de Formadores, 10. Bs. As.: Novedades Educativas.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories, *European Journal of Teacher Education*, 37 (2), 204-219.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Varghese, M., B., Morgan, B., Johnston, B & Johnson, K. A. (2005). Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4(1), 21–44.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (2012). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

- Yamashita, Y., & Nakajima, T. (2010). Using a new information system for analysis of the relation between presentation skills and understandability. En *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 3162–3167). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- 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*. London: Falmer Press.

