

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

La desconfianza como obstáculo en la formación y en la enseñanza. Un estudio de caso.

Manrique, María Soledad.

Cita:

Manrique, María Soledad (2017). *La desconfianza como obstáculo en la formación y en la enseñanza. Un estudio de caso. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/510>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/wad>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA DESCONFIANZA COMO OBSTÁCULO EN LA FORMACIÓN Y EN LA ENSEÑANZA. UN ESTUDIO DE CASO

Manrique, María Soledad

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Argentina

RESUMEN

En el marco de un proyecto de investigación-acción sobre formación docente seleccionamos para esta presentación el caso de una situación de formación en la cual tuvo lugar una transformación de las prácticas pedagógicas de una docente de Nivel Inicial que no fue acompañada de un cambio en su discurso acerca de sus prácticas. A partir de plantearnos si puede ser posible que los modelos mentales de esta docente no se hayan visto afectados, o que ella no se dé cuenta de los cambios que su práctica sufrió, desarrollamos una serie de hipótesis que iluminan el proceso de formación y dan cuenta del carácter complejo de este fenómeno. El caso fue seleccionado de un total de 14 docentes argentinas que participaron del dispositivo de formación "VERSE" que se apoya en la reflexión sobre la acción y el análisis de las propias prácticas a través de la visualización en video. Se analizaron cualitativamente 4 clases y 6 entrevistas en profundidad durante la formación de la docente considerada. El análisis muestra cómo la docente traba un tipo de vínculo con los alumnos y con al formadora de la misma cualidad, y que este tipo de vínculo resulta un obstáculo para la formación.

Palabras clave

Formación docente, Vínculos, Confianza, Dispositivo de formación, Enseñanza

ABSTRACT

DISTRUST AS AN OBSTACLE IN TRAINING AND TEACHING. A CASE STUDY

In the framework of an action research project on teacher education, for this presentation we selected the case of a training situation in which a transformation of the pedagogical practices of an Initial Level teacher took place but it was not accompanied by a change in her discourse regards those practices. Based on whether it may be possible that the mental models of this teacher may have not been affected, or that she may not have realized the changes that her practice suffered, we develop a series of hypotheses that illuminate the training process and account for the complex nature of this phenomenon. The case was selected from a total of 14 Argentine teachers who participated in the teacher education device "VERSE" that is based on the reflection on action and the auto analysis of practices through video visualization. Four classes and six in - depth interviews were qualitatively analyzed during the training of the teacher considered. The analysis shows how the teacher engages a type of bond with the students and with the trainer of the same quality, and that this type of bond is an obstacle to her transformation.

Key words

Teacher education, Bonds, Trust, Training device, Teaching

Introducción

En los años que llevamos estudiando la transformación subjetiva en docentes en ejercicio hemos encontrado, en línea con otros estudios (Jones et. Al., 2011; Pareja Roblin & Margalef, 2013; Schon, 1987), que el cambio en las prácticas pedagógicas va acompañado de transformaciones en los modelos mentales, esas estructuras internas que nos permiten interpretar y dar sentido a nuestro entorno (Manrique, 2013; 2014; Manrique & Borzone, 2012; Manrique & Sanchez Abchi, 2015; Manrique & Sanchez Troussel, 2017). Este hecho estaría indicando que acción y pensamiento actúan en consonancia, lo cual es otra manera de decir que cambiar una práctica pedagógica o de cualquier otra índole, va siempre acompañado de cambiar el modo en que la persona interpreta la situación en la que actúa, aquello que pone en foco, lo que valora en ella, sus esquemas de percepción, valoración y acción (Zeichner, 1994), esto es, sus modelos mentales (Mevorach & Strauss, 2012). Es por ello que nos hemos interesado en estudiar no solo los cambios en el desempeño docente, sino también los cambios en los modelos mentales y en las representaciones; y con ese fin hemos diseñado un dispositivo de investigación-formación – "Verse" - que no sugiere estrategias de acción, sino que busca crear una instancia de reflexión sobre el desempeño y sobre las propias representaciones, con el fin de que cada docente pueda tomar consciencia del modo en que otorga sentido a las situaciones y lo que fundamenta sus decisiones y que el cambio se produzca a partir de esta toma de consciencia (Manrique & Sanchez Troussel, 2017).

Ahora bien, hasta el momento habíamos encontrado en nuestro estudio que la dinámica de cambio de los modelos mentales y de las prácticas pedagógicas no seguía en todos los casos exactamente el mismo derrotero. Si bien en algunos casos se observó una relación recursiva y dialéctica entre ambos aspectos tal que un cambio en los modelos mentales antecedía en el tiempo a un desempeño diferente, y, este a su vez alimentaba otras formas de pensar los fenómenos, encontramos, en otras oportunidades, que las docentes pusieron en juego alguna modificación en su propuesta pedagógica - es decir, afectaron sus prácticas- y esa modificación permitió - en una vuelta reflexiva sobre su práctica -afectar sus modos de definir y valorar las situaciones, sus modelos mentales (Manrique & Sanchez Abchi, 2015). En este caso parecería que el cambio en la práctica hubiera antecedido al cambio en los modelos mentales. Por último, analizamos casos en los que se observó una modifica-

ción del modo en que las docentes se refieren a los fenómenos, lo cual parecería dar cuenta de un cambio en su modo de pensarlos – sus modelos mentales-, sin embargo, al atender a sus prácticas, no se observa cambio alguno (Manrique, 2016).

Lo que hasta ahora no habíamos encontrado, y por eso llamó nuestra atención en esta oportunidad, es una situación en la cual la docente niega que haya habido una modificación en su manera de comprender las situaciones y sin embargo cuando se observan sus clases, las transformaciones en ellas resultan evidentes. Este es el caso que elegimos presentar en esta ponencia. Nos planteamos si puede ser posible que los modelos mentales de esta docente no se hayan visto afectados, o que ella no se dé cuenta de los cambios que su práctica sufrió, o, en su defecto que, dándose cuenta, haya una disociación entre lo que piensa y lo que dice – su discurso. A partir de esta situación paradójica en apariencia, desarrollamos una serie de hipótesis que iluminan algunos aspectos del proceso de formación que nos parece interesante desplegar.

Partimos de la constatación de que una perspectiva cognitiva no alcanza para dar cuenta de la paradoja planteada en la situación. Se hace necesario, entonces, considerar aspectos que solo pueden ser abordados desde una perspectiva que pueda iluminar cuestiones relacionadas con el campo emocional y con el área vincular, intersubjetiva. Incorporando estas perspectivas la hipótesis fundamental ubica en su centro el concepto de confianza y su par opuesto la desconfianza.

La palabra *confiance* (confianza) viene del latín clásico *confidentia*, que evoca la confianza en sí mismo, la seguridad, una esperanza firme y también la confidencia, que involucra la acción de confiar algo íntimo de forma secreta a una persona de confianza. En ambos casos la confianza remite a un vínculo, ya sea con uno mismo o con otros.

Según el diccionario la confianza supone la esperanza o fe de que algo suceda conforme imaginamos, o que alguien se comporte o actúe de acuerdo con lo previsto. Nos permite fiarnos - conceder crédito. La confianza, pues, vendría a ser la hipótesis que nos formulamos sobre un futuro que no depende de nosotros. La actitud designada como confianza, entonces, supone siempre, en algún lugar, a otro del que se espera reciprocidad. En el marco de las teorías psicoanalíticas este otro es un sujeto del deseo, un sujeto de la decisión, que puede responder o no, que puede engañar o no. La confianza, en este marco, puede relacionarse con el concepto de holding (Winnicott, 1965; Rodulfo, 2012). La confianza podría ser considerada, en relación con este concepto, como la capacidad de dejarse sostener.

En la teoría de Winnicott (1965) el holding o sostén es uno de los principales modos a través de los cuales se lleva a cabo la función materna de cuidado. Es la base sobre la que es posible construir lo que Winnicott denomina una continuidad de ser, esto es una experiencia subjetiva de continuidad, de estar existiendo. Permite al infante pasar de un estado de no integración a uno de integración. Cuando el cuidado ambiental es suficientemente bueno el infante desarrolla recursos que le hacen posible recoger las intrusiones del ambiente que podrían amenazar esta continuidad de ser. Específicamente, desarrolla la capacidad de reexperimentar estados de no integración, sin caer necesariamente en la angustia de la des-

integración ante situaciones desorganizadoras o de incertidumbre. En otras palabras es capaz de confiar. Cuando el sostén ambiental falla, la continuidad de ser es interrumpida y en cambio el infante comienza a reaccionar a la intrusión ambiental que es vivida como una amenaza aniquiladora del ser que se encuentra en la base del sentimiento de inseguridad. El ambiente se constituye, entonces, en algo amenazador de lo que hay que defenderse. Según Winnicott (1965) la capacidad de sostener no mejora partir de instrucciones acerca de cómo hacerlo, sino cuando las madres, a su vez, son cuidadas o sostenidas.

Encontramos que este marco puede sernos útil para pensar los vínculos en el ámbito de la formación y de la enseñanza en tanto allí se replican situaciones de vulnerabilidad y dependencia que remiten a aquella indefensión inicial que, de algún modo ha constituido una matriz, una forma en que somos capaces de vincularnos. En lo que sigue del trabajo tomaremos algunas de estas ideas para dar cuenta de la situación paradójica antes planteada, según la cual una docente modifica su desempeño de acuerdo a los lineamientos de una propuesta de formación, y, paralelamente niega que la propuesta haya constituido un aporte.

Metodología

El dispositivo “VERSE” fue diseñado como parte de un proyecto de investigación perteneciente al CONICET que, desde 2009 estudia los procesos de transformación en las representaciones y en las prácticas pedagógicas en docentes en ejercicio y los dispositivos en que estas transformaciones intentan favorecerse.

El trabajo que aquí se presenta toma como estudio de caso a una de las docentes que participó en el dispositivo de formación realizado en una institución educativa de Nivel Inicial en 2011. Se trata de una escuela municipal de una zona carenciada del partido de Tigre que atiende alrededor de 220 niños de nivel socioeconómico y sociocultural bajo. La escuela que tiene sala de 2 a 5 años, cuenta con 4 maestras y 4 preceptoras, una por sala, que consintieron en participar del dispositivo de formación – investigación “Verse”. El mismo tenía por objeto facilitar la reflexión sobre el propio desempeño en el aula en relación con actividades vinculadas con el desarrollo de la narrativa infantil: la producción de narrativa en los relatos de experiencias personales; y la comprensión en las actividades de lectura de cuentos.

La maestra que tomamos como estudio de caso tiene a su cargo la sala de 3 desde hace 6 años. El corpus para el análisis está compuesto por 11 encuentros grupales y 6 entrevistas a esta docente en profundidad (una inicial y una final y 4 de proceso, en las que se grabaron las conversaciones con la formadora luego de observar el video de las propias prácticas videofilmadas de la docente – 2 situaciones de relatos de experiencias personales en la ronda, 2 situaciones de lectura de cuentos) antes y después de la participación en el dispositivo de formación.

Todo el material fue transcrito en detalle y analizado cualitativamente a través de las técnicas de Análisis de Contenido (Krippendorff, 1990) y Análisis del Discurso (Kerbrat – Orecchioni, 1986) para las entrevistas; y Análisis Multirreferenciado de Clases Escolares (Souto, 1993) para las situaciones de clase. Se crearon categorías que se agruparon en dos dimensiones de análisis: la dimensión de

las representaciones de la docente (sobre distintos aspectos – por ejemplo sobre sí misma (ethos), sobre los niños, sobre el enseñar y el aprender, etc.) y la dimensión de los procesos (que a su vez consideró los procesos inter subjetivos y los procesos intrasubjetivos que tuvieron lugar durante el dispositivo). Se realizó luego una lectura “clínica” del material (Souto, 2010) para elaborar hipótesis comprensivas acerca del proceso de esta docente, que consideraran las hipótesis de ambas fuentes (entrevistas y observaciones).

Resultados y discusión

Resumiremos el caso seleccionado planteando las modificaciones en el desempeño, la contraposición en relación a lo que la docente enuncia y a partir de esto elaboraremos nuestra hipótesis principal y mostraremos cómo la misma se sostiene tanto en el vínculo con los alumnos, como en el vínculo con la formadora, y las connotaciones que tiene cuando pensamos la formación.

Lo observado: En las situaciones previas a la implementación del dispositivo la docente emplea gran parte de su tiempo en controlar la disciplina llamando la atención de los niños y sancionándolos. El vaciamiento de sentido de la tarea que se observa tiene un correlato en la actitud infantil de ficción: los niños permanecen en silencio haciendo como que escuchan, en el mejor de los casos, o cuestionando la propuesta pedagógica desde una actitud de rebeldía que se manifiesta bajo la forma de desobediencia. Se observa una tensión permanente entre las modalidades infantiles de huida de la tarea y desafío a la autoridad y un tipo de control extremo ejercido por la docente de un modo coercitivo, que recurre a múltiples formas de violencia simbólica escolar: amenaza, juicio y rotulamiento, amedrentamiento, desvalorización y exposición del alumno. Se trata del ejercicio de un poder autoritario que también se observa en el control absoluto de la comunicación: la maestra es quien siempre inicia los intercambios, adjudica turnos y formula preguntas cerradas y de control, ignorando todo lo que escapa a su esquema anticipado.

En las situaciones de enseñanza posteriores al dispositivo de formación se observa que algunos de los puntos discutidos en los talleres han sido modificados. Se trata de cambios en el nivel instrumental de la tarea. Conllevan: otorgar más turnos de habla y posibilidad de palabra a los niños, cuidando que no se interrumpan, lo cual da lugar a mayor participación (se los ve interesados y no atendiendo por coerción); formular preguntas reales que permiten por ejemplo completar el relato de uno de los niños; y explicar vocabulario mientras lee (lo cual implicaría que esta más pendiente de la comprensión). Si bien continúa eligiendo actividades que le permiten mantener el control de las situaciones (por ejemplo porque conoce el contenido de lo que se habla y puede por tanto corregir y evaluar las respuestas) resulta menos necesario recurrir a la coerción, y se observa mayor conexión entre ella y los niños. Lo que se repite e insiste luego de la formación es el predominio del control y la búsqueda de una supuesta “verdad” que estaría siendo ocultada -en todas las situaciones hay acusaciones a niños por “mentir”.

Lo enunciado: La docente critica el dispositivo en su totalidad. Puntualmente se refiere a que el dispositivo no aporta nada nuevo, ya que ella ya conocía todo aquello a lo que se ha hecho refe-

rencia, que ha sido engañada (esperaba otra cosa de la propuesta), que hay una intencionalidad no reconocida por la formadora que sería que las docentes deben hacer exactamente lo que la formadora propuso –“a vos te enoja si no lo hacemos”-, y que los objetivos de la formadora son opuestos a los de las docentes –“a vos (formadora) para la investigación quizás te sirve que solo un chico hable, pero a nosotras (docentes) que tenemos que controlar a 27 todo el día, no nos sirve.” De esta manera la docente se parapeta en una dicotomía dilemática que coloca a la formadora como representante de la ciencia y del conocimiento en un lado y en el lado contrario a ella misma como representante de los docentes que se valdrían de un conocimiento de otro tipo, como si fueran opuestos irreconciliables.

El vínculo de desconfianza -hipótesis central

De esta serie de evidencias empíricas se deduce un vínculo paranoide de la docente con los niños. Permanentemente los acusa de estar engañando, de no decir “la verdad”. Según le informa a la formadora, este sería uno de los mayores problemas para conseguir que relaten experiencias personales porque según ella “inventan, repiten lo que dijo el compañero, mienten.” Este mismo vínculo paranoide se observa en la situación de formación, con la formadora. La docente se siente evaluada y enjuiciada por el dispositivo y por la formadora y expuesta ante sus compañeras. Se comporta como si tuviera que defenderse frente a un ataque “Porque yo ahora no hice todas las cosas que vos (la formadora) dijiste, pero el año que viene o en otro momento quizás las haga... pero vos vas a venir a filmarnos ahora (antes de la filmación final de las situaciones de enseñanza). Y a vos no te va a servir y vos estas enojada, yo lo sé.” Se siente en falta con la formadora por no haber colaborado con las propuestas. Ante esta situación que vive como un ataque contra sí misma, ella contraataca, poniendo en duda el propio vínculo de formación, al caracterizar a la formadora de deshonesto y a la propuesta como traición.

Resumiendo, el desempeño se modifica en algunos aspectos incorporando estrategias que se relacionan con lo trabajado en los talleres de formación, pero simultáneamente la docente no acepta que le haya aportado nada ¿Cómo podemos dar cuenta de esta ambigüedad? Una opción es pensar que la docente no se daría cuenta de la modificación en su desempeño y por eso la negaría. Otra opción es pensar que no habría un correlato entre lo que la docente dice y lo que piensa. Si esto fuera así podría ser que ella no estuviera dispuesta a admitir que el dispositivo de formación le aportó algo ¿Por qué podría ser esto?

La hipótesis central que nos permite dar cuenta de lo ocurrido indica que el vínculo que la docente traba con su entorno es de desconfianza. La desconfianza se manifiesta tanto en su vínculo con los alumnos, como con la formadora. Podría pensarse que este vínculo de desconfianza estaría relacionado con el rechazo que la docente manifiesta hacia la propuesta de formación, que es explicitado discursivamente por ella, aun cuando se observan modificaciones en su práctica. Si bien la docente ha podido construir nuevas estrategias, a partir de la propuesta de formación, no está dispuesta a admitirlo ante la formadora ni ante el grupo de pares. Es nuestra hipótesis que admitir que algo de lo trabajado constituyó un aporte

implicaría para la docente en cuestión una entrega de confianza que no es capaz de realizar. Dado que, tal como mostramos, según el vínculo que entabla con el mundo, todos los otros son tratados como potenciales enemigos, como seres peligrosos de los que hay que cuidarse para evitar ser engañada, la desconfianza le garantiza permanecer alerta para no caer en la trampa. Evita así, por medio de la sospecha, el riesgo de entregarse a una relación en la que pueda quedar expuesta.

En su rol docente esta evitación desde lo social se manifiesta como control y como el ejercicio de un liderazgo autoritario, desde lo instrumental a partir de la propuesta de actividades automatizadas y predecibles, donde no queda espacio para la participación y lo novedoso. En su rol de sujeto de la formación la desconfianza se manifiesta sobre todo y de modo amplificado en los últimos encuentros, ante lo ella percibe como evaluación. La docente se erige en líder de la resistencia, ejerciendo influencia en todo el grupo de pares docentes para que la propuesta de formación sea desacreditada. En ambos casos, el vínculo es de hostilidad y el estado emocional que descansa en la base de este vínculo es el miedo.

Cuando miramos este caso y observamos que la trama vincular que teje la docente se replica en todos los ámbitos de su existencia, y que la misma constituye un obstáculo para su formación así como para su tarea docente, nos resulta fundamental poner el foco en el aspecto vincular - intersubjetivo, y en cómo este aspecto tiene un correlato con cuestiones intrasubjetivas como lo son la capacidad de confiar, de asumir el riesgo de lo impredecible. Habíamos planteado que conceder confianza implica una hipótesis que nos formulamos sobre un futuro que no depende de nosotros. También, que confiar significa en términos de Winnicott (1965) dejarse "sostener". La falta de confianza de la docente, que se manifiesta en todos sus vínculos, bajo la forma de la sospecha a la amenaza de ser engañada, que hemos mostrado, podría ser pensada como la reedición de un modo de vincularse según el cual los estados de no integración -propios de toda situación de incertidumbre como lo es la formación- solo pueden ser experimentados por ella bajo el signo de la angustia de desintegración. Ante esta angustia la docente reacciona, es decir, se defiende como si estuviera siendo atacada. Así como la docente no puede permitirse ser sostenida, tampoco es capaz de sostener.

Podríamos plantear en este panorama, que proporcionar instrucciones a esta docente no tendría efectos, sino que la formación debería asumir la forma de un acompañamiento para favorecer la elaboración psíquica (Blanchard Laville, 2009) que permitiera aumentar su capacidad de ser sostenida - de confiar. Podemos asumir, siguiendo las ideas de Winnicott, que este trabajo, a su vez, redundaría en una capacidad de sostén de la docente hacia los niños a su cargo. La propia condición de posibilidad de la formación -un modo de vincularse desde el dejarse sostener involucrado en la confianza- consistiría, en sí mismo en el objetivo fundamental a lograr con la formación, que daría lugar a cambios en la enseñanza, ese "oficio" que Freud definió como "imposible".

BIBLIOGRAFÍA

- Blanchard-Laville, C. (2009). Los docentes, entre placer y sufrimiento. Mexico: Universidad Veracruzana.
- Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. & Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46.
- Kerbrat - Orecchioni, C. (1986). La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje. Bs. As: Hachette.
- Krippendorff, K. (1990). Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Bs. As: Paidós.
- 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
- Manrique, M. S. (2016). La formación docente como construcción negociada de un personaje y de un escenario. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 70, 2. (9-27).
- Manrique, M. S. & Borzone, A.M. (2012). La formación transforma. El caso de una madre cuidadora. *Educere*, 16 (53), 171-186.
- Manrique, M. S. & Sanchez Abchi, V. (2015). Teacher's practices and Mental models. Transformations through reflection on action. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 13-32.
- Manrique, M. S. & Sanchez Troussel, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero Contreras & S. Concha Eds., *Formación Docente en el Área de Lenguaje. Experiencias latinoamericanas*. Mexico: 12 Editorial, UDP.
- 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.
- Pareja Roblin, N. & Margalef, L. (2013). Learning from dilemmas: teacher professional development through collaborative action and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(1), 18-32. Rodolfo
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Bs. A.s: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del instituto de Ciencias de la Educación*, 52-74.
- Winnicott, D. (1972). "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". EN: *Realidad y juego*. Buenos Aires, Galerna.
- 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.