

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

La formación docente como construcción negociada de un personaje y de una escenografía.

Manrique, María Soledad, Sanchez Troussel, Lorena y Benitez, Maria Elena.

Cita:

Manrique, María Soledad, Sanchez Troussel, Lorena y Benitez, Maria Elena (2012). *La formación docente como construcción negociada de un personaje y de una escenografía. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/468>

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 FORMACIÓN DOCENTE COMO CONSTRUCCIÓN NEGOCIADA DE UN PERSONAJE Y DE UNA ESCENOGRAFIA

Manrique, María Soledad - Sanchez Troussel, Lorena - Benitez, Maria Elena

UBA - CONICET

Resumen

En el presente trabajo el análisis de la participación de una docente en un dispositivo de formación complejo nos permitirá mostrar algunas de las características que puede asumir la formación. El dispositivo tenía por objetivo favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a los docentes construir una serie de estrategias para andamiar el desarrollo de la narrativa infantil en las actividades de relato de experiencias personales y de lectura de cuentos. Contó con una instancia grupal y una individual. La instancia individual constituye una entrevista en la cual la formadora y la docente analizan la actividad realizada por la docente, que había sido videofilmada y luego transcripta en detalle por la formadora. Se hipotetiza que en esta entrevista cada una de las partes construye para el otro y para sí un personaje y una escenografía en el discurso, construcción que es luego negociada. A partir del análisis cualitativo de la entrevista 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.

Palabras Clave

formación docente entrevista personaje

Abstract

TEACHER EDUCATION AS A NEGOTIATED CONSTRUCTION OF CHARACTER AND SCENOGRAPHY

In the present work the analysis of the involvement of a teacher in a complex training device will allow us to show some of the features of teacher education. 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 book-reading. The device had a group and an individual instance. The individual instance consisted of an interview in which the teacher and the teacher trainer analyzed the activity carried out by the teacher, which had been videofilmed and then transcribed in detail by the trainer.

It has been hypothesized that in this interview each of the parts build for the other and for themselves a character and scenery in the speech and that this construction is then negotiated.

On the basis of the qualitative analysis of the interview the way in which the construction of this character and of the scenography

is carried out and the movements that this construction suffers in the encounter and confrontation with other possible definitions is described.

Key Words

teacher training interview character

Introducción

En una escuela que atiende a niños en riesgo por pobreza se realizó un dispositivo de formación que tuvo un doble objetivo de investigación – acción: por una parte se trató de indagar acerca de los procesos de formación en los docentes, y desde el punto de vista de la intervención favorecer el desarrollo de conocimientos y habilidades que permitieran a las docentes participantes construir una serie de estrategias, entendidas como herramientas de intervención, para andamiar el desarrollo lingüístico y cognitivo infantil en actividades vinculadas al desarrollo de la narrativa, particularmente los relatos de experiencias personales en la ronda y la lectura de cuentos.

La base teórica del dispositivo es la conceptualización de la formación como un proceso que favorece el desarrollo de una persona a través de la mediación de otros (Ferry, 1997). Una experiencia es considerada formativa cuando brinda las condiciones para que los participantes movilicen sus capacidades reflexivas (Barbier, 1999) que les permiten hacer conscientes, explicitar y revisar las teorías y representaciones implícitas sobre las que se fundamentan sus prácticas (Pozo, 2003; Karmiloff-Smith, 1992), e internalizar nuevos procesos que se llevan a cabo en forma conjunta, 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 y las orientan en cada escenario concreto (Zeichner, 1994). Involucra la reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción atendiendo a características previamente ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como válidos. El dispositivo en sí mismo es considerado como un mediador de la formación, organizador, analizador, revelador de significados y provocador de cambios (Souto, 1999).

En este marco, el dispositivo diseñado se desarrolló en dos instancias de trabajo: una grupal y una individual. En la presente ponencia se aborda el análisis de la instancia individual del dispositivo de formación. Esta instancia consistió en 4 entrevistas en las que la formadora y cada una de las docentes participantes analizaron las actividades de

relato de experiencias personales y de lectura de cuentos realizadas por ellas, previamente videofilmdadas y transcriptas en detalle por la formadora. El análisis de la participación de una de las docentes en esta instancia del dispositivo pretende dar cuenta de algunos de los procesos que el dispositivo favorece.

La relevancia de este tema radica en la necesidad de comprender los procesos concretos que, dentro de los dispositivos focalizados en el análisis y la reflexión, dan lugar a la transformación que la formación persigue.

La entrevista como dispositivo

La instancia individual del dispositivo que aquí se analiza tomó la forma de una entrevista. Consideramos a la entrevista como una actividad discursiva compleja que teje redes de intersubjetividad (Arfuch, 2010). Participa de un fenómeno que Bahtin (1982) denominara como dialogismo, que tiene que ver con la pluralidad de voces que hablan y a las que se responde en cada enunciado. De acuerdo a este concepto cada enunciado interactúa con otro que instituye frente a sí y con la otredad de lo ya dicho. En esta tensión se constituye un sujeto discursivo que puede ser considerado como un personaje (Arfuch, 2010). Partiendo de esta idea analizaremos el modo en que la docente por un lado y la formadora por otro construyen un personaje y una escenografía en las entrevistas y negocian entre sí esta construcción.

Metodología

Este trabajo es parte de una investigación que estudia los procesos que llevan a cabo los docentes en formación y su relación 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.

Participantes: 6 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. La institución cuenta con un alumnado de 90 niños de entre 3 y 5 años que asisten durante 8 horas y un apoyo escolar, 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, que lleva 20 años en el ejercicio de la profesión, 4 años en la Institución.

Procedimientos de recolección de datos: El corpus, para esta etapa del análisis, se conformó a partir de la transcripción de las 4 entrevistas en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987) que formaron parte del dispositivo de formación del que participó la docente: 2 de ellas destinadas a la reflexión y análisis de la actividad de relato de experiencias personales y 2 a la de lectura de cuentos realizadas por la misma docente.

Procedimiento para el análisis de los datos: Dentro de una lógica cualitativa (Sirvent, 2001) se recurrió como estrategia al Análisis de Contenido (Krippendorff, 1990) para abordar las entrevistas no estructuradas con la maestra. El análisis inductivo mostro como relevantes las siguientes dimensiones para analizar los movimientos en la construcción del personaje y de la escenografía:

- a- la coincidencia o confrontación del personaje y escenografía definido por la maestra y el definido por la formadora.
- b- la deseabilidad de los rasgos de ese personaje desde el punto de

vista de la maestra.

- c- la estabilidad de los rasgos de este personaje a lo largo del tiempo.

Resultados

El análisis de las entrevistas como dispositivo de formación dentro de un dispositivo más amplio, 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 y los movimientos que esta construcción sufre en el encuentro y confrontación entre las diferentes definiciones.

Se observó que los personajes y escenarios creados por la maestra (M) y la formadora (F) a veces coinciden.

“M- Pedro... yo estaba en el banco, y se sentó en el banco...le digo, no, hay q 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 (enfatisa) no me doy cuenta... esto de hacer esto lo de los contratos de... porqué son los no, y porqué son los si... 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 si... 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. 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 posibilidades observadas es que M no acepte del todo el personaje que le ofrece la formadora en su definición. En este caso M y F argumentan para negociar un personaje y un escenario común, sin lograrlo del todo:

“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, separar a las dos cosas. Creo que hay un tema de comprensión con algunos.

F: Siii, 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 por que 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 quede pensando...si, si. A mí me cuesta ver ese tema de poder buscarle esa vuelta.”

En el fragmento el personaje que M presenta esta focalizado en la minoría de la clase, aquellos niños con dificultades. 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 “los 25 que no tienen problemas” y no a la minoría. Ante esto, M no rechaza el personaje propuesto pero reconoce la dificultad personal para constituirse en ese personaje.

En otras instancias M y F consiguen ponerse de acuerdo en la construcción de ese personaje y de esa escenografía, aún cuando se trate de un personaje con rasgos no deseables desde el punto de vista de M.

“M- Me daba cuenta como que... no te digo que esta mal... lo del intercambio... pero como que quedaba muy... al aire muchas cosas que se contaban. En realidad no se enriquecía... el que era mas 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 fije mas 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 contar eso, pero en este momento era... hablar de lo que quisieran... y sin embargo no lo respete... ”

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 es una docente que regula los temas de conversación de acuerdo a sus intereses y que no permite que se desplieguen los relatos que responden al interés de los niños. M misma lo sugiere al principio de un modo muy general y cuando F le da ejemplos concretos de la niña que quería contar acerca de la carrera de caballos M misma proporciona la justificación de la importancia de atender al interés de la niña. Y luego lo repite y lo retoma en varias oportunidades más a lo largo de la entrevista y en otras.

A partir de la confrontación con el personaje y escenografía construidos por F parecería que se abre otro orden de visibilidad; que los intereses del niño y el despliegue de su relato pasan a constituir algo a lo que M comienza a prestar atención. De hecho analizando

otro intercambio M señala “Porque acá ya la corto.” En estos casos aparece claramente el deseo de M de modificar ciertas actitudes para que su desempeño (el personaje que ella crea en la acción) se acerque a aquel deseado.

“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.

...

Y en la entrevista final: ... son así como muy... escuetas, ¿viste? como muy acotadas las cosas que ellos van hablando, entonces por eso bueno... ahora implemente 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”. M reconoce aquí las transformaciones que su propio personaje ha sufrido. Subraya 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”.

Reflexiones finales

Podría pensarse que en ese espacio discursivo en el que se exponen y negocian personajes, de lo que finalmente se apropia la maestra es de una proposición de mundo en términos de Ricoeur (2006). De acuerdo a este autor comprender es comprenderse ante el texto, exponerse al texto y recibir de él un yo más vasto.

Empleando la metáfora de la interpretación de textos como un paradigma valido para la interpretación en el campo de las ciencias humanas, puede considerarse a la interacción entre la maestra y la formadora como un texto que recrea la actividad vista en el video y transcripta. Podría pensarse, pues, que la maestra se comprende ante este texto creado conjuntamente con la formadora.

Tal como señala este mismo autor el trabajo muestra que tal comprensión ha sido posible a partir de un distanciamiento de uno consigo mismo, que no es sino lo que Zeichner (1994) define como “reflexión”. 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 necesario para toda comprensión.

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 proporcionar preguntas que deben ser respondidas por la entrevistada, que ponen el foco en aspectos no visibles previamente para ella. Por último el distanciamiento es favorecido también por las otras lecturas de eso que se ha visto, 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.

Bibliografía

- 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*.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación. Serie Formación de formadores No 6. Bs.As: Ed. Novedades Educativas*.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Bs. As: Paidós.
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Sirvent, M. T. (2001). *El proceso de investigación. Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA*.
- Ricoeur, P. (2006). *Del texto a la acción*. Bs. As.: Fondo de cultura económica.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación. Serie Formación de Formadores, 10. Bs. As: Novedades Educativas*.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- 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.