

DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN PARA LA ENSEÑANZA EN PSICOLOGÍA

ELSA ROSA COMPAGNUCCI-
PAULA DANIELA CARDÓS*



Detalle obra "Sin título hombre"
Griselda Carassay

Resumen

El presente trabajo surge a partir de las reflexiones que suscita nuestra propia práctica docente. Desde ese lugar propiciamos la construcción de dispositivos que posibiliten capturar la significación puesta en juego en las relaciones entre docente (sujeto formador), alumno practicante (sujeto en formación) y conocimiento (disciplinar, pedagógico e institucional). La cátedra como espacio de formación, propicia el análisis y reflexión sobre las propias prácticas, dando lugar a la construcción de interrogantes acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje. El proceso de reflexión y resignificación perfila un estilo docente propio que supone en el formador y en el sujeto en formación el reconocimiento y valor de la intersubjetividad como instancia constitutiva del rol profesional.

Palabras clave: práctica docente. formación. intersubjetividad

Training Devices in Psychology Teaching Abstract

This work is the result of a process of reflection concerning our own teaching practice. From that perspective we encourage the construction of devices that would allow grasping the significance of the interaction between teacher (teaching subject), trainee (training subject) and knowledge (specific contents of a subject, pedagogical, institutional). The Chair as a space of development fosters the analysis and consideration of our own practice, steps that will bring about a set of questions about the singularity of the teaching and learning processes. The process of reflection and re-signification shapes a personal teaching style, which requires that the teacher trainer and the trainee acknowledge the value of inter-subjectivity as a constitutive element of the professional role.

Key words: teaching practice - training - inter-subjectivity

Acerca de los dispositivos de formación

Desde la cátedra de "Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Psicología" han surgido los interrogantes que dieron lugar a las investigaciones que constituyen el marco sobre el que se asientan las presentes reflexiones.

Tras propiciar una nueva *curricula* para la formación pedagógica de los profesores de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación¹, en el período 1998-2000 desarrollamos el proyecto "La formación de profesores en Psicología en la UNLP", en cuya ejecución detectamos la escasa visibilidad que tiene el profesorado en la carrera de Psicología, y su correlato en la identidad del alumno del profesorado.

Nuestra cátedra se presenta como el espacio sobre el que se sustenta casi exclusivamente la construcción del rol docente, al tiempo que marca el tramo final de la formación de los profesores en psicología.

Es la cátedra el espacio de construcción del conocimiento, en el que más allá de los con-

* Psicóloga Educacional y Profesora en Psicología. U.N.L.P. Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión Curricular. FLACSO. Profesora Titular Ordinaria de "Fundamentos Psicológicos de la Educación" y de "Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P.

*† Licenciada en Psicología y Profesora en Psicología. U.N.L.P. Ayudante Diplomada en las Cátedras "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología" y "Fundamentos Psicológicos de la Educación". Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. U.N.L.P.

Calle 11 N° 1388 (60 y 61) La Plata.
Buenos Aires. Argentina.
ermarch@way.com.ar

tenidos de enseñanza, de la metodología que se desarrolla, importa la intencionalidad del docente en esa práctica. Es allí donde se construyen los sujetos didácticos y donde se asumen las identidades de alumno y de profesor.

Desde nuestro lugar de formadores entendemos la formación como un proceso por el cual un sujeto en posición de alumno deviene profesor. La formación se constituye en instancia de reflexión que apunta a la toma de conciencia respecto de las implicaciones que se juegan en la asunción del *status* y del rol profesional.

La ética y el sistema de valores son parte importante de ese acto reflexivo que culmina en la autonomía y en la autodeterminación.

Rescatamos una de las dimensiones de la formación como "desarrollo de la persona, centrado en la autoformación donde los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio." (Souto, 1999: 94)

En este contexto, las "prácticas de la enseñanza" constituyen dispositivos de formación en los cuales se establece una relación intersubjetiva entre formador y formado que posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de aprendizaje.

En ese espacio se privilegia el discurso en tanto permite situar el lugar de inscripción que el sujeto, alumno practicante, se da frente a los alumnos, la posición con relación al saber, la asunción de la función docente, las concepciones acerca del aprendizaje, y la relación con la disciplina psicológica.

Tomamos el concepto de dispositivo de Foucault, en cuanto explicita la trama de relaciones de poder y saber que se construyen y reconstruyen en el tiempo, y que, por ende, atraviesan el proceso de formación. Estas relaciones son constitutivas de los sujetos que las conforman, de ahí la riqueza y complejidad que generan en ese proceso.

Del reconocimiento de esta complejidad, surge la construcción de dispositivos de formación que posibiliten capturar las relaciones entre *formador-formado-conocimiento* desentrañando la trama del poder-saber.

Laura Gaidulewicz al abordar la construcción de dispositivos de enseñanza y formación señala que ésta "conlleva un proceso permanente de des-anudar la trama de poder-saber para reconstruirla en sus diferentes significados, en lo que establece, enuncia, muestra, mas que en lo que censura, rechaza, oculta. Implica analizar los ámbitos de objetos y rituales de verdad que ese haz de relaciones produce." (Souto, 1999: 80)

La figura del docente formador desde el lugar de poder-saber, se inviste de lazos transferenciales que deben ser analizados como parte del proceso formativo capaz de promover el pasaje de alumno a docente. Estas consideraciones permiten fundamentar una especificidad en la formación de quien ejerza la función de formador.

Consideramos pertinente rescatar el concepto de intersubjetividad aportado por Hegel, quien destaca el sentido de encuentro a la vez que el de lucha por el reconocimiento recíproco, en un nivel que va más allá de lo real y que pone en juego lo imaginario, la fantasía. Desde lo real se busca el reconocimiento para obtener el título de profesor, en la esfera de lo imaginario, las representaciones sobre

los actores y sobre sí mismo. Esta dialéctica es inherente al proceso formativo.

Del Grupo de enseñanza al Grupo de Formación

El grupo de enseñanza se configura como espacio y proceso grupal cuyo propósito es la apropiación del conocimiento por parte de sus integrantes. Como tal nos remite a la clase en la que un docente trasmite un saber socialmente legitimado, a otros que en la posición de alumnos demandan ese saber. En el grupo de formación se desdibuja la asimetría que caracteriza la relación pedagógica, estableciéndose entre formador y sujeto en formación una situación de mayor horizontalidad, en la que el objetivo está centrado en la adquisición de competencias para el ejercicio profesional, la docencia.

En este contexto el conocimiento se constituye en saber necesario, pero no suficiente en la construcción de las competencias, en el "saber hacer". El trabajo grupal centrado en el análisis y reflexión de las prácticas, da lugar a la descentración de la figura del docente, propiciando la construcción de una escena en la que juegos identificatorios, formaciones fantasmáticas, emociones comunes, deseos, ansiedades y defensas, se articulan intra e intersubjetivamente, posibilitando la construcción de trayectorias singulares en el marco de un espacio compartido.

La propuesta de la cátedra de prácticas de la enseñanza promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; en este proceso se reconocen por lo menos tres instancias: clases teóricas, clases prácticas y espacio de supervisión, que responden a una metodología común: el trabajo grupal.

El trabajo grupal propicia el encuentro e intercambio entre sujetos expertos y novicios, con relación a una cuestión específica: la enseñanza. Ello nos remite a lo que Vigotsky denomina zona de desarrollo próximo².

Este concepto retomado por Newman, Griffin y Cole, (1991) nos sitúa en la "zona de construcción del conocimiento", entendida como situación en la que un grupo de personas se proponen la resolución de problemas o actividades, y al menos una, no está en condiciones de resolver por sí sola el problema, y al menos una es capaz de resolverlo por sí misma.

La zona de construcción posibilita la comprensión mutua, direccionada por la asimetría existente entre miembros más expertos y menos expertos, que aportan una diversidad de interpretaciones para abordar y resolver el problema desde múltiples perspectivas.

Esta dinámica se da fundamentalmente en el espacio de las clases teóricas y prácticas, en tanto que el ámbito de la supervisión se organiza en encuentros entre formador y practicantes, en los que la asimetría pedagógica se desdibuja, y los sujetos en formación se invisten del rol profesional, al tiempo que el formador cede el lugar del saber.

La clase teórica se centra en la transmisión de los contenidos de enseñanza, propiciando la participación y la reflexión. Las clases prácticas se orientan a analizar y recrear situaciones institucionales, áulicas y didácticas, atendiendo a las múltiples dimensiones que las configuran. El espacio de supervisión incorpora la orientación y el acompañamiento en el desarrollo de las

prácticas propiamente dichas, su resignificación y reconstrucción en el grupo de reflexión.

La entrada a la institución : observación y reflexión

El trayecto formativo que proponemos contempla la incorporación del alumno practicante a una institución educativa en la que intentará reconocer sus dimensiones, historia, actores, cultura institucional, proyecto educativo. El registro de la información a partir de observaciones y entrevistas y su análisis, habilita al practicante al ingreso al aula.

En este contexto hemos tomado la observación en el salón de clase como analizador que posibilita desocultar aquello invisible a la primera mirada. La incorporación de esta instancia en el espacio de formación supone un proceso epistemológico que permite construir un saber reflexivo sobre el conocimiento, puesto en juego en el mismo proceso de observación.

Esta acción articula lo visto y escuchado, en una actividad que hace posible comprender las prácticas que se llevan a cabo en el aula. Partimos de que observar los procesos pedagógicos "implica significar lo observado en relación con el conjunto de condiciones de funcionamiento que atraviesan la situación observada y los actores involucrados en la misma." (Poggi, 1996:70).

La observación permite abordar procesos, acontecimientos, aspectos delimitados de la realidad institucional y áulica que suministrarán un marco de referencia para la praxis docente.

Desde esta perspectiva las observaciones llevadas a cabo por el alumno practicante y por el docente formador, tienden a despojarse de un sentido asociado al "control", dando lugar a la configuración del rol docente a partir de la reflexión conjunta, de la resignificación y tematización de las situaciones ob-

servadas.

Ello posibilita la interrogación con relación a su práctica docente, a la actividad escolar en su conjunto, así como la problematización en torno a los contenidos disciplinares y sus filiaciones teóricas, su secuenciación y jerarquización, la transposición didáctica.

En el contexto del dispositivo de formación, el material recogido en las aulas a través de una Guía de Observación adquiere sentido a partir de las reflexiones en torno a la relación del docente con el conocimiento en sus dimensiones psicológicas, epistemológicas, políticas y éticas (Cullen, 1997). El análisis de las prácticas de la enseñanza de otros y propias según los indicadores contemplados en las estrategias mencionadas, posibilita cuestionar y cuestionarse en torno a aspectos que hacen a la intervención didáctica para la apropiación del conocimiento psicológico en el marco del ejercicio del rol docente.

En el proyecto de la cátedra incorporamos la escritura de la biografía escolar como actividad inicial del curso, intentando poner al futuro docente frente a su historia de vida escolar, reencontrándose con imágenes, representaciones de la institución y sus actores, construidas y significadas a partir de su experiencia escolar. Rescatamos la noción que Elbaz, (1981)³ da respecto de las imágenes, como un aspecto no conceptual que forma parte del conocimiento práctico y que posee una importante carga valorativa y afectiva.

La asunción del rol docente provoca en el practicante el inicio de un proceso de construcción y deconstrucción del saber que lo lleva a cuestionar sus verdades implícitas, motivando la reflexión y autorreflexión sobre sus acciones. Los contextos, los sujetos y los grupos de aprendizaje, son los genuinos generadores de "conflicto" y "contradicciones", que ponen en duda las certezas pedagógicas, ayudando a desarrollar el pensamiento práctico en el que cobra especial relevancia la dimensión reflexiva.

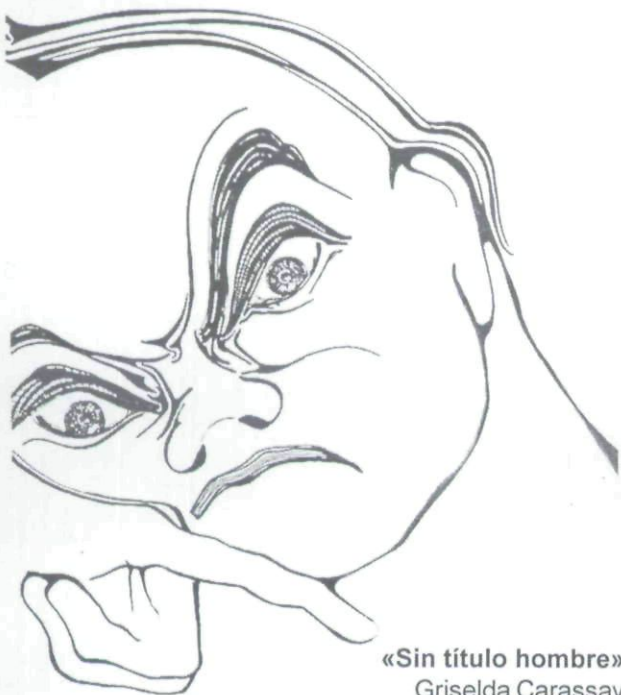
La autoevaluación en el proceso de las prácticas

La promoción de una práctica más comprensiva, reflexiva y autónoma, incorpora la autoevaluación como herramienta que posibilita desde la narrativa, la elaboración de significados que sirven de apertura a un proceso de reconstrucción y resignificación de la propia práctica.

El relato que el practicante realiza sobre su práctica reactualiza su biografía escolar; al respecto, Feldman señala: (...) "la práctica escolar no forma sólo por lo que impone, sino para muchos, por lo que reactualiza." (1999: 96)

Las primeras dificultades en el proceso formativo surgen en la instancia de construir el objeto de enseñanza, situación a la que el alumno accede provisto de marcos teóricos y metodológicos diversos, de abordajes parciales, que en algunos casos desata el conflicto. En otros promueve posturas reduccionistas, (...) "es entonces cuando los límites en la formación para la comprensión, se convierten en límites hacia la proyección intervención..." (Edelstein, 1995:17).

Asimismo el impacto de la cultura institucional, - encarnada en la rutina de los docentes, la organización jerárquica del sistema educativo, la relación de dependencia tácita con el docente del curso-, impacta so-



«Sin título hombre»
Griselda Carassay

bre la formación, promoviendo muchas veces "acciones reactivas" que debilitan el pensamiento práctico, al tiempo que cristalizan posiciones aplicacionistas y acriticas.

En este contexto, el docente formador asume una función relevante en las instancias:

- de acompañamiento en la entrada a la institución educativa, en el conocimiento y exploración de las condiciones institucionales, sociales, políticas e históricas que determinan en sus múltiples relaciones las situaciones de enseñanza;
- de interlocutor en la escucha;
- de orientador en el análisis y en la reflexión crítica;
- de observador en la intervención didáctica, con capacidad de respuesta en la demanda y recepción de nuevas aperturas en el abordaje de los contenidos de enseñanza;
- de apoyo y contención en el momento de asumir el grupo de enseñanza;
- de supervisión y evaluación del proceso de práctica.

La autoevaluación que los alumnos realizan durante y con posterioridad a sus prácticas, cobra significatividad en tanto reconoce a la evaluación en estrecha articulación con la reflexión crítica de la experiencia.

El "decir" de los alumnos practicantes permite identificar una serie de cuestiones que se constituyen en "problemas", respecto a los cuales se hace necesario reflexionar, tanto desde el lugar de docente formador como de alumno en formación.

Tras las observaciones en los cursos en los que luego llevarán a cabo sus prácticas, los alumnos manifiestan deseos de cambio hacia otra posición docente, que supere el estilo tradicional, que modifique la manera de planificar, de evaluar, de disponer y hacer uso de los recursos didácticos. Dicha posición crítica lleva al practicante a proponer estrategias creativas, que en algunos casos son puestas en práctica.

No obstante, el análisis del discurso de estos alumnos permite visualizar el atravesamiento de lo instituido, que se cristaliza en la práctica, en las planificaciones y en el proceso de enseñanza. Nos encontramos con frases tales como, "no logro el manejo adecuado", "buscaba la motivación y la captación de la atención", "logré el control de la clase", etc., expresiones que ellos mismos hubieran relacionado con el paradigma positivista y por qué no, con ciertos legados de autoritarismo.

Los alumnos atribuyen mucha importancia a las relaciones intersubjetivas que se configuran entre el docente del curso y el practicante, el supervisor y el practicante, el practicante y el alumno. Dichas relaciones conmueven su subjetividad, teniendo consecuencias en su práctica; por un lado se producen identificaciones, demandas acerca de cómo enseñar, búsqueda de seguridad, acompañamiento; por otro, el conflicto se hace presente en tanto todos los actores circulan en función de un espacio valorizado por el saber-poder, *el lugar de docente*. Los miedos, fantasías persecutorias de exclusión y sustitución, aparecen en torno a esta posición de profesor.

La labor en la cátedra, sustentada en una práctica reflexiva, va configurando dispositivos de formación que permiten el análisis y la construcción de propuestas, la develación de lo instituido, lo negado, la puesta en común de los conflictos, la aparición de los deseos jugados a la hora de enseñar.

Este proceso de reflexión y resignificación perfila un estilo docente propio, que supone en el formador y en el sujeto en formación, el reconocimiento y valor de la

intersubjetividad como instancia constitutiva del rol profesional.

Notas

¹ "Hacia la construcción de un nuevo paradigma en la formación de profesores en la FAHCE". Programa de Incentivos UNLP (1996-98).

² "Distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz." Vigotski, L. (1988) *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, p. 133

³ Citado por Feldman. Op. Cit. p. 98

BIBLIOGRAFIA

- BEILLEIROT, J. (1996). *La formación de formadores*. Bs.As., Ed. Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 1.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (1996). *Saber y relación pedagógica*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 5.
- CAMILLONI, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Bs. As., Paidós.
- CASTORINA J. (comp.) (2001). *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Bs. As., Eudeba.
- COMPAGNUCCI, E. y S. ALI JAFELLA (2001). "La formación de profesores en la Universidad" en *Revista Praxis Educativa, I.C.E.I.I.* Universidad Nacional de La Pampa, Año V, N° 5, Santa Rosa:16-22.
- COMPAGNUCCI, E. y P. CARDÓS (2001). "Transposición didáctica y contextos de formación en psicología" en *Revista Electrónica*. 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa. Universidad del Comahue.
- CONTRERAS, J (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, Morata.
- CULLEN, C (1997). *Críticas de las razones de educar*. Bs. As., Paidós.
- DIKER, G. y F. TERIGI (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As., Paidós.
- FELDMAN, D. (1999). *Aprender a enseñar*. Bs. As., Aique.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas. Serie Los Documentos N° 6.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y Formación*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas. Serie Los Documentos N° 3.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y Educación*. Bs. As., Aique.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P. y M. COLE (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid, Mec-Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PIACENTE, T. COMPAGNUCCI, E. y otros. (2000). *Aportes para un nuevo currículo en Psicología en la UNLP*. La Plata, FAHCE.
- QUIROGA, A. (1991). *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires, Edición Cinco.
- SALTALAMACCHIA, H. (1992). *Historia de vida*. Puerto Rico, Ediciones Cuup.
- SOUTO, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Bs. As., Ed. Novedades Educativas, Serie Los Documentos N° 10.

Fecha de recepción: Noviembre 2005
 Fecha primera evaluación: Enero 2006
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006