

**INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN LENGUAS VIVAS  
“JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ”**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN  
2006-2009**

**“El abordaje psicodramático – expresivo  
como dispositivo de formación docente  
y como elaboración de representaciones,  
imágenes y concepciones sobre las prácticas  
de enseñanza en lengua extranjera.”**

**INFORME FINAL**

**Director: Jorge Medina**

## INDICE

<b>EQUIPO DE TRABAJO.....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo 1 : INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>5</b>
Significación y relevancia del proyecto.....	5
Síntesis del proyecto .....	6
<b>Capítulo 2: MARCO REFERENCIAL Y PLANTEO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>9</b>
La necesidad de modelos de problematización de las prácticas docentes.....	9
Apertura a otros modelos formativos .....	11
Modelos complejos de comprensión.....	11
Cultura, persona y su problemática en relación al rol docente .....	12
Inclusión del sentir, el pensar y el actuar .....	13
Totalidad de la persona, juego y pensamiento lúdico.....	13
Hacia experiencias formativas que incluyan y problematicen lo planteado .....	14
Matrices de aprendizaje .....	15
Representaciones .....	15
Imágenes .....	16
Tensión entre persona y rol docente: la interdicción de lo humano.....	17
El Dispositivo psicodramático - Lúdico – Expresivo: lugar de elaboración y metabolización de todo este conjunto de factores .....	19
El antecedente y tradición de los grupos Balint .....	21
El practicum .....	22
Esquema sintético del marco referencial y el problema.....	23
Referencias Bibliográficas: .....	24
<b>Capítulo 3 : MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>25</b>
<b>A: Fase preliminar al dispositivo.....</b>	<b>25</b>
Técnicas de recolección de datos.....	26
<b>B: Fase de implementación del dispositivo .....</b>	<b>27</b>
El dispositivo psicodramático, lúdico y expresivo .....	27
Otros recursos instrumentales de recolección de datos .....	30
<b>C: Fase post-dispositivo.....</b>	<b>32</b>
Análisis de las entrevistas de la fase A.....	32
Análisis de lo sucedido en el taller. ....	33
Indagación del impacto formativo a un año del taller. ....	33
Proceso de análisis, establecimiento de correlaciones, recurrencia de significados y conclusiones. ....	34
Referencias bibliográficas:.....	34

<b>Capítulo 4: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS SURGIDOS EN EL DISPOSITIVO CENTRAL (fase b).....</b>	<b>35</b>
<b>Consideraciones generales .....</b>	<b>35</b>
Modelo general .....	35
Evolución en los niveles de intensidad.....	35
Elección de escenas por el grupo.....	35
Importancia del caldeamiento.....	35
Trabajo con los personajes auxiliares en las escenas .....	36
<b>Desarrollo del taller-dispositivo clase por clase (*).....</b>	<b>36</b>
<b>Síntesis de los principales procesos y núcleos significativos vividos en el dispositivo-taller .....</b>	<b>57</b>
<b>Referencias bibliográficas:.....</b>	<b>61</b>
<b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS OTROS RECURSOS INSTRUMENTALES ....</b>	<b>62</b>
<b>ENTREVISTAS INICIALES (correspondientes a fase a).....</b>	<b>62</b>
<i>Síntesis de los aspectos más mencionados en las entrevistas iniciales .....</i>	<i>62</i>
<i>Síntesis descriptiva de los aspectos más relevantes en las entrevistas iniciales...</i>	<i>64</i>
<i>Análisis de las correlaciones más significativas en las entrevistas iniciales.....</i>	<i>66</i>
<b>LOS DIARIOS (simultáneos al dispositivo central: fase b).....</b>	<b>66</b>
<i>Síntesis del análisis individual de la totalidad de los diarios .....</i>	<i>66</i>
<i>Síntesis de los aspectos más significativos del análisis global de los diarios....</i>	<i>69</i>
<b>TRABAJOS FINALES (correspondientes al dispositivo central: fase b).....</b>	<b>70</b>
<b>TRABAJOS REFLEXIVOS A UN AÑO DEL TALLER-DISPOSITIVO (fase c) .....</b>	<b>70</b>
<i>Síntesis extractada de los puntos mas significativos, recurrencias y conclusiones expresadas por el grupo en su conjunto .....</i>	<i>70</i>
<i>Análisis del recorrido individual de cada participante desde las entrevistas iniciales hasta un año después de la implementación del taller-dispositivo.....</i>	<i>72</i>
<i>Síntesis de los elementos recurrentes en la globalidad del grupo .....</i>	<i>80</i>
<b>Referencias bibliográficas:.....</b>	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....</b>	<b>83</b>
<b>CONCLUSIONES Y CORRELACIONES PARCIALES DE LOS ANÁLISIS Y SÍNTESIS DEL CONJUNTO DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....</b>	<b>83</b>
<b>CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>88</b>
<b>Referencias bibliográficas:.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL .....</b>	<b>93</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>95</b>

## **EQUIPO DE TRABAJO**

El presente proyecto ha sido desarrollado por el siguiente equipo de trabajo:

*Director:*                      **Lic. y Prof. Jorge Medina**

*Integrantes:*                      **Prof. Miriam Bogossian**  
**Prof. Laura Saslavsky** (alumna graduada  
durante el transcurso de la investigación en  
noviembre 2007)

*Consultora general:*        **Lic. y Prof. Ana María Silva**

## Capítulo 1 : INTRODUCCIÓN

### *Significación y relevancia del proyecto*

El presente proyecto se inscribe en la tradición de búsqueda de nuevos modelos en la formación de docentes que intentan superar algunos de los déficit predominantes en el área. Modelos que indaguen en los límites existentes, identifiquen sus zonas críticas y amplíen las dimensiones formativas hacia territorios no explorados suficientemente.

Modelos que profundicen la *problematización de las prácticas reales* en que transcurre la cotidianidad del docente, entendiendo a ésta como fuente de reciclaje, reconversión de lo aprendido en la formación de grado y a la vez como producción de nuevos conocimientos.

En este contexto, en el proyecto converge otra tradición de prácticas, común quizás en otros campos, pero lejana aun en el campo educativo. Ésta consiste en el desarrollo de las técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas, las cuales de conjunto constituyen un *corpus* teórico-metodológico en ascenso creciente en otras instituciones y campos tales como la salud, la terapia, la capacitación laboral y empresarial, etc.

En estos campos es conocido su singular aporte a la exploración psicológica y sociológica, metabolización de imágenes y representaciones, modificación de conductas cristalizadas y resolución de nudos problemáticos, en períodos relativamente cortos de tiempo. Quizá sea la hora de su inserción y desarrollo en el campo educativo y específicamente en la formación docente en lenguas extranjeras.

Éste proyecto somete a investigación el posible impacto formativo de un modelo que reúne estas dos tradiciones: la introducción de técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas, en un dispositivo de elaboración de conflictos surgidos de la práctica real de los docentes y a la vez identificar y metabolizar representaciones e imágenes que pudieran estar obstaculizando su tarea.

En este sentido, se entiende que el IESLV, siguiendo su tradición, puede constituirse como institución pionera en la generación, investigación y desarrollo de nuevos modelos formativos.

Por otra parte, el proyecto que aquí se presenta, se enmarca en los propósitos y principios generales de los diversos planes de estudio de la institución, de los cuales pueden extraerse párrafos como los siguientes:

“...Propender a la creación de ámbitos, situaciones y condiciones que posibiliten el desarrollo de la investigación acerca de la práctica profesional que, a la par de la producción de conocimiento, estimule el avance del pensamiento y las ideas en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras (y de conocimientos en general).”

“...Es necesario que los estudiantes tengan acceso a otras (diversas) posiciones o formulaciones de relevancia dentro del área cognitiva o práctica concernida.”

*Investigar estos modelos se constituye en un interés convergente y transversal a varias disciplinas y objetivos de la institución.*

En principio, este proyecto se enmarca en la temática general de aumentar y complejizar el caudal de conocimiento sobre el impacto de la formación del profesorado

en lenguas extranjeras en diferentes contextos de enseñanza (tema 4, convocatoria 2006). Máxime cuando la extracción del grupo que se ha investigado, ha sido entre alumnos próximos a graduarse y graduados del IESLV, como se desprende de la lectura del proyecto total.

También se relaciona fuertemente con investigar aspectos de la formación teórica recibida, en su articulación con las prácticas reales (tema 1, convocatoria 2006), abordando aquí concepciones y representaciones que pudieran estar convergiendo o interfiriendo en la tarea de enseñar y aprender lengua, el lugar del docente, etc..

Este proyecto es de interés también para el conjunto del área pedagógica, metodológica y de construcción de las prácticas docentes, por su carácter integrador de una multirreferencialidad teórica y de corrientes de investigación.

La investigación, sus resultados y proyecciones, constituyen un proceso abierto en perspectiva, a ser considerado por toda institución que esté comprometida o potencialmente interesada en la generación de nuevas modalidades pedagógico-formativas que coadyuven a un compromiso más activo en las relaciones de enseñanza-aprendizaje, a la personalización y humanización del acto pedagógico y a la resolución de problemas y conflictos de la práctica docente.

Sus resultados pueden aumentar y enriquecer su cuerpo de conocimientos, abriendo a su vez nuevos caminos de desarrollo e investigación.

Por otro lado, como se desprende del conjunto del proyecto, este programa funcionó *de facto* como una innovadora instancia de capacitación, perfeccionamiento y reciclaje docente para el conjunto de los docentes participantes.

### ***Síntesis del proyecto***

El presente proyecto se ha desplegado en dos vertientes principales:

- a) la búsqueda de desarrollo, ampliación y profundización del dispositivo de abordaje psicodramático, lúdico y expresivo como modelo formativo en capacitación docente, en aras de mejorar el desempeño de una población específica de la institución: los docentes de lenguas extranjeras.
- b) La identificación de concepciones, representaciones, imágenes y posibles disociaciones que pudieran registrarse en la tarea de enseñar lengua extranjera, a los fines de elaborarlas y metabolizarlas en función de optimizar y fortalecer esa tarea.

El diseño del proyecto se enmarca en la corriente de la investigación-acción y ha trabajado permanente y simultáneamente en estas dos vertientes.

En síntesis, el desarrollo del proyecto ha consistido en las siguientes fases:

- Se ha conformado un grupo de docentes que se ha constituido en el objeto central de la investigación, a partir de determinados criterios de selección. Se ha focalizado en alumnos - docentes próximos a egresar y en docentes egresados del IESLV en lengua inglesa.
- Una vez establecido el grupo, se ha desarrollado, a través de entrevistas extensas, una etapa de registro y recolección significativa de datos sobre concepciones, representaciones e imágenes sobre la tarea de enseñar lengua extranjera; conflictos centrales, disociaciones y posibles estereotipias que pudieren estar obstaculizando su tarea; posibles fricciones o inconsistencias entre la formación de grado recibida y las prácticas reales; etc..

- Una vez finalizada esta etapa, se ha implementado para este grupo un curso que constituyó en sí mismo un dispositivo de **abordaje psicodramático – expresivo** de las problemáticas definidas en la primera etapa, o de una selección significativa de las mismas. Este dispositivo funcionó simultáneamente en dos sentidos:
  - Para el grupo de docentes establecido ha sido un curso de capacitación y reciclaje docente a partir de los problemas de la práctica real.
  - Para el equipo investigador, el grupo de docentes se ha constituido en objeto de observación y de trabajos de intervención a fin de investigar el impacto formativo del dispositivo en relación al eje de las problemáticas ya definidas en la primera etapa, más las que surgieron en el transcurso del dispositivo. La observación se realizó a través de un instrumental técnico específico de recolección de datos.
- Finalizado el curso, se indagaron dos aspectos íntimamente conectados:
  - Los posibles impactos formativos del dispositivo, en qué dimensiones se dieron, su alcance y significación. Se recuperó e interpretó la información más significativa, así como también se analizaron los datos sobre la evolución y los procesos seguidos en el plano de los aspectos puntualizados y focalizados en la primera etapa.
  - La información más significativa sobre las representaciones, concepciones, imágenes, disociaciones y estereotipias, que pudieran estar influyendo, interfiriendo o determinando el rol de enseñar lengua extranjera.

## **OBJETIVOS**

1. Evaluar los impactos formativos y las modificaciones en las representaciones del rol docente en lenguas extranjeras, a partir de un novedoso dispositivo de capacitación y perfeccionamiento que introduzca una variedad de recursos y abordajes provenientes del campo del psicodrama, la creatividad, el trabajo corporal-expresivo y el juego en orden a la potenciación y el fortalecimiento de la tarea docente.
2. Establecer un modelo grupal circular de capacitación docente que articule la triple relación entre la práctica real, la reflexión elaborativa sobre la formación recibida en el profesorado y los proyectos de acción en diferentes contextos de enseñanza.
3. Indagar los mandatos internalizados, preconcepciones, imágenes y estereotipias que pudieren obstaculizar la tarea del docente en lenguas extranjeras.
4. Problematizar, movilizar y reestructurar esas disociaciones y estereotipias del rol a los fines del mejoramiento de la práctica docente.

## **HIPÓTESIS INICIALES**

1. El dispositivo de trabajo psicodramático, expresivo y reflexivo sería una instancia privilegiada de capacitación y formación docente, para la identificación y movilización profunda de las concepciones rígidas y estereotipias del rol, la elaboración de los problemas de la práctica en contextos diversos, y la

recuperación y proyección creativa de aspectos escindidos en la cotidianidad del trabajo docente.

2. El dispositivo planteado posibilitaría superar abordajes reduccionistas en capacitación, tendiendo a restituir al docente como ser integral, involucrando el sentir, el pensar y el actuar en el accionar cotidiano.
3. El dispositivo permitiría una detección, identificación y una movilización mas rápida y más profunda de las estructuras de conducta del docente, con el fin de buscar nuevas alternativas de acción en procesos críticos y condiciones cambiantes.
4. El dispositivo facilitaría la restitución del lugar del deseo, la creatividad y la construcción de sentido sobre la tarea cotidiana de enseñar lenguas extranjeras.

## Capítulo 2: MARCO REFERENCIAL Y PLANTEO DEL PROBLEMA

### *La necesidad de modelos de problematización de las prácticas docentes*

Se vislumbra aquí la necesidad de generar espacios alternativos de formación docente que intenten superar las limitaciones y carencias de una tradición de formación aún imperante en gran parte de las instituciones educativas.

Esta tradición probablemente registra orígenes en modelos formativos de transmisión y adiestramiento cuya revisión crítica exhaustiva excede los marcos de esta presentación. Baste aclarar que su ideario sustantivo está conformado por la concepción de un docente dador - alimentador, que se constituye casi como única fuente de saber y transmisión de conocimientos que han de ser ejecutados por los alumnos.

Esta concepción es hoy blanco de profundas críticas por parte de amplios sectores del pensamiento pedagógico, por su carácter propiciador de sujetos reproductores en lugar de tender a formar auténticos productores de conocimiento, en un marco de formación entendido con un carácter procesual y permanente.

En este marco, si bien la pedagogía del adiestramiento en la formación de docentes constituye un avance por el rol asignado a las técnicas, no remueve la escena tradicional de fondo entre docente capacitador y alumnos (futuros docentes):

La pedagogía del adiestramiento es, según María Cristina Davini:

“...Un modelo de enseñanza calcado sobre el modelo de entrenamiento industrial y su objetivo es lograr la eficiencia en la aplicación de técnicas y en el uso de los materiales. El igual que en el modelo de la transmisión, se refuerza la dependencia solo que desde un modelo más rápido.

La instancia intelectual para la reflexión de aspectos complejos es escasamente estimulada o ligada a la consolidación de habilidades. La instancia afectiva se expresa ligada a la valoración (premios-castigos) de los comportamientos individuales. En general estimula la competencia entre los sujetos.

No existe la visión del proceso de trabajo como un todo y mucho menos de la institución o del contexto social en que se realiza y de los destinatarios concretos de cada acción. El proceso de trabajo es fragmentado en tareas aisladas o específicas, la institución es neutralizada...y los destinatarios de cada tarea atomizada son más los docentes, planes, técnicas y recursos que los estudiantes concretos y la sociedad.

La teoría es nula y la práctica es el campo de la repetición a partir de las consignas recibidas...”

“...El estudio se limita a definir la tarea docente como un universo específico, esto es, circunscripta al ámbito del aula. Este ámbito es concebido de manera genérica, haciendo abstracción del contexto institucional, de los actores concretos de esa práctica y de las características diferenciales del contexto socio-cultural.

Una vez recortada este aula “universal” y abstraída de un espacio social ignoto, se pasa a separar los momentos de esa tarea en pasos fragmentados y de secuencia lineal: planificación, conducción y evaluación.” (1)

**Surge entonces la necesidad de proponer líneas de capacitación tendientes a desplazar el eje de un docente entendido desde una concepción tecnicista**, en sentido restringido, como ejecutor técnico frente a grupos estandarizados, a la concepción de un docente de mirada compleja y estratégica sobre un objeto de estudio y un campo de actuación; una concepción orientada hacia la formación de un sujeto reflexivo sobre su práctica, una práctica que resulte fundante de la búsqueda de nuevos conocimientos.

Esto implica superar los límites de lo “técnico instrumental”, que aun siendo de importancia capital en la formación, es insuficiente a la hora de enfrentar muchos conflictos y zonas dificultosas de la práctica, que reflejan una determinación multicausal.

**Implica superar los límites de lo que podemos llamar el *canon tecnicista*** en las instancias de formación docente desde los desafíos que deparan las prácticas en contextos reales de enseñanza.

**J. Schwab**, uno de los pioneros en la crítica a la perspectiva técnica y de ciencia aplicada en educación, revalorizaba las artes de la práctica y el método deliberativo y ya sostenía a fines de los sesenta la necesidad de recurrir a modalidades eclécticas en relación con las teorías: “Las decisiones prácticas se toman en relación a problemas prácticos y se caracterizan por ser analizadas, desarrolladas y utilizadas en el contexto en que surgieron y por parte de los agentes involucrados.” (2)

En el mismo sentido, Daniel Feldman, un autor argentino actual plantea:

“La enorme fuerza del modelo técnico, que ...dominó el desarrollo científico tecnológico y es uno de los elementos ideológicos centrales de nuestra época, impregna los modos usuales del pensar y de proceder en cuestiones educativas. Da forma a políticas y patrones de intervención llevados adelante por personas que participan de pedagogías opuestas al tecnicismo instructivo pero que, sin embargo, *no lograron superar sus principios básicos para pensar en la acción de las escuelas y maestros.*”

...En la práctica, la aplicación de una regla abre siempre un campo de contingencias.” (3)

Esta situación adquiere particular importancia en una época como la nuestra, signada por la alta conflictividad socioeconómica, un creciente sentimiento de “malestar en la cultura” (S. Freud) y se expresa en parte en el fracaso escolar y dificultades de aprendizaje en amplios sectores del alumnado. Se expresa también en consiguientes actitudes resistenciales, apatía y baja de autoestima tanto en alumnos como en docentes.

El abordaje de esta situación desde el campo de la formación implica (entre otras cosas) proveer al docente de experiencias formativas y de un andamiaje teórico-metodológico que le permitan afianzar su *identidad profesional* y estructurar marcos referenciales y esquemas móviles de pensamiento, para comprender y actuar en zonas críticas de las prácticas cotidianas atravesadas por múltiples contextos: grupal, áulico, institucional, socio-cultural y político.

Los conflictos concretos que se dan en la fricción entre todos estos elementos, piden, *exigen* modos de pensar integrativos, totalizantes y dinámicos para actuar y pensar en tales situaciones.

**Resulta relevante entonces plantear experiencias de formación docente que se abran a modelos de *problematización*** de la práctica. Este término, que resulta central

en pedagogos de la estatura de Paulo Freire es especialmente descripto por Cristina Davini:

**“El análisis de la práctica se convierte en el soporte principal de la formación y en fuente privilegiada de conocimiento.**

A este tipo es al que reservamos el calificativo de **formación en profundidad**. No se trata sólo de incorporar contenidos necesarios para la comprensión de los problemas, sino al mismo tiempo, de una interacción de experiencias entre los sujetos que hace entrar en juego tanto el nivel consciente de sus conocimientos como a la afectividad y aspectos de valoración profunda.

El punto de partida de esta pedagogía es la indagación sobre la práctica entendida como la acción humana y profesional dentro de un contexto social e institucional. El camino de la indagación es la pregunta: ¿cómo hago, qué dificultad tengo cuando lo hago, en qué situación lo hago, porqué lo hago así...etc.?

El pensar la práctica no debe ser un pensar individual sino conjunto, reuniendo los aportes individuales en el pensamiento del grupo. El co-pensar cooperativamente y la discusión solidaria lleva a detectar los problemas que plantea cada situación.

Esta línea pedagógica se muestra más fértil para que los docentes adquieran instrumentos de análisis de situaciones complejas de enseñanza, que siempre son específicas y para elaborar diseños de acción apropiados a las circunstancias así como para fortalecer la autonomía en la búsqueda de informaciones y en la toma de decisiones.

Permite generar nuevos conocimientos puesto que el grupo se mantiene activo reflexionando, indagando y buscando información apropiada para las distintas situaciones y el contexto particular en que actúa.

Integra lo individual a lo grupal, institucional y social en la definición de los problemas.” (4)

### ***Apertura a otros modelos formativos***

**Así, la realidad de la enseñanza en este contexto, plantea infinidad de problemáticas a la labor cotidiana del docente, que no pueden ser respondidas desde la especificidad del método y las técnicas de enseñanza del contenido mismo. Como se verá mas adelante, tampoco pueden ser elaboradas plenamente en un nivel meramente discursivo.**

### ***Modelos complejos de comprensión***

En primer lugar, esta labor requiere adquirir herramientas que articulen una mirada y una acción desde la complejidad y la multidimensionalidad como postura pedagógica y epistemológica.

Esto significa que:

“Al hablar de la **complejidad** del objeto estamos haciendo referencia a la multidimensionalidad, esto es, a la posibilidad que éste tiene de ser abordado desde diferentes niveles de análisis y consecuentemente interpretado en base a distintas herramientas teóricas. Nos referimos también al hecho de que pueda ser “leído” desde diferentes planos de significación –manifiestos y no manifiestos-.

Finalmente, con complejo también aludimos a que este objeto, que es construido, si bien privilegia un cierto ámbito (individual, interpersonal, grupal, institucional, social) es a su vez “atravesado” por el resto de ellos en relaciones de determinación múltiples. (5)

### ***Cultura, persona y su problemática en relación al rol docente***

**Asimismo, implica la apertura a enfoques que den cuenta de la persona del docente**, anclaje fundamental y fundante de los diversos roles que juega en su tarea e intrínseca ligazón con el devenir de su práctica. Implica pensarlo como *sujeto deseante e integral* y **en este sentido abordar disociaciones internas** que interfieren en su labor cotidiana, en la dinámica manifiesta y latente de la enseñanza y el aprendizaje y en el proceso individual y grupal en contextos áulicos.

Para abordar estas disociaciones internas que el docente vive en sus prácticas cotidianas, debemos enfocarlo como sujeto de la cultura, que es el macro-contexto en el cual pueden rastrearse los mitos, disociaciones y mandatos que el docente encarna en sus escenas conflictivas y/o temidas.

Como decíamos en una obra anterior: “...nuestros modos de pensar la educación se inscriben en una Cultura de largas raíces históricas, que ha ido tejiendo una densa y sutil trama de disociaciones y escisiones. Una parte importante de las concepciones que arrastran históricamente la educación y la escuela hasta el presente, se nutre de la filosofía positivista del fines del siglo XIX, junto con otros aspectos de la historia del siglo XX. Pero emergen y se dibujan en el trasfondo histórico de la cultura occidental, desde Platón hasta nuestros días, constituyendo una trama cultural que prioriza los aspectos racionales, intelectuales, tecnológicos, eficientistas y posesivos del hombre contemporáneo, en detrimento de sus dimensiones afectivas, corporales, emocionales, sociales y solidarias.

Estas disociaciones culturales, un verdadero sistema de oposiciones y exclusiones nos constituyen, nos forman. Guardan una cierta familiaridad con el concepto de represión primaria u originaria en Sigmund Freud. Nacemos y crecemos en la disociación que se ha naturalizado en la cultura.

Podemos pensarlas como escisiones fundantes en la vida del sujeto y de las instituciones, que instauran modos de pensamiento escindidos desde su origen mismo. Esa escisión constituye y al mismo tiempo fundamenta un vivir y un pensar basados en la exclusión de lo otro.”

“...Los hilos de esta trama han penetrado y constituido los modos de pensar el acto pedagógico, las ciencias de la educación, nuestros sistemas educativos, sus discursos concomitantes y las prácticas escolares cotidianas. **Han producido (y también reproducido) una cultura de la fragmentación, de la disociación del ser humano, que se refleja y se esboza en la superficie de los discursos en un conjunto de variadas y falsas antinomias: razón – afectos, goce – esfuerzo, trabajo – placer, cuerpo – mente, persona – rol, teoría – práctica.**

**Ser y Deber Ser . *Homo sapiens* y no *Homo Ludens*.**

Este trasfondo histórico de dicotomías en la cultura va impregnando los modos del pensar y nuestros saberes. *Microculturas de la separación*, órdenes binarios y excluyentes en la concepción de la realidad cotidiana, en los mitos, en la ciencia, en la profesión pedagógica.” (6)

Las experiencias formativas que buscamos no pueden dejar de visibilizar, tematizar y problematizar a la Cultura más amplia de la que la cultura pedagógica es parte.

### ***Inclusión del sentir, el pensar y el actuar***

En este sentido adquiere particular relevancia **la necesidad de estructurar modelos formativos más globales, que articulen el pensar, el sentir y el actuar.**

**En este sentido, Iván Núñez y Rodrigo Vera señalaban una temprana y enfática crítica sobre la problemática de la formación docente:**

“...Es creencia que las prácticas educativas se modifican por el reemplazo de los contenidos y por el cambio en la manera de transmitirlos. Ciertamente que con estos cambios se introducen modificaciones tendientes a modernizar la escuela y hacerla más eficiente y que debería darse curso a una mayor dinámica en este sentido. Pero con esta estrategia no se modifica lo sustancial de las prácticas educativas: los modos de aprender. Las reformas no cuestionan este aspecto; por el contrario, entran a consolidar los modos tradicionales de aprendizaje.

Cuando nos referimos a los modos de aprender estamos implicando que en el sistema escolar se debería adquirir un “aprender a aprender”. En otras palabras, una manera de adquirir nuevos conocimientos, una cierta valoración de nuestra experiencia para cuestionar términos y transformar en términos permanentes los modos de comprender y actuar que inspiran nuestra especial manera de insertarnos en el medio social.

**Las formas de aprendizaje adquiridas en la escuela son formas basadas en la imitación, la memorización y la repetición. Implican en el aprendiz una pasividad básica que le impide entender que lo fundamental es aprender a aprender, aprender a pensar y a sentir por sí mismo como un ser socialmente situado.”**

“...La integración del pensar, del sentir y del actuar no se logra ni con nuevos contenidos ni con nuevos métodos, sino con una nueva concepción de las prácticas educativas en que lo sustancial reside en aprender a pensar, a sentir y a actuar integradamente con individuos, seres sociales que se construyen en su sociabilidad.”

**“...Ubicamos a la adquisición de los modos de aprendizaje como lo cardinal de las prácticas escolares que deben ser modificadas sustancialmente en un proceso de cambio educacional que apunte a la democratización de la sociedad. Se trata de lograr que en la escuela los estudiantes “aprendan a aprender”. Un estilo de aprendizaje que sea coherente con una concepción democrática implica la superación del autoritarismo, la dependencia, el dogmatismo y el individualismo también en este ámbito. Postulamos un modo de aprendizaje tendiente a desarrollar la autonomía y la capacidad crítica de las personas: aprender a pensar por cuenta propia, pero en consonancia con el propio sentir y con el propio actuar, todo ello como proceso activo, socialmente construido y compartido.” (7)**

### ***Totalidad de la persona, juego y pensamiento lúdico***

La articulación del pensar, del sentir y del actuar es referir, de manera tácita, a la *totalidad de la persona* y en este sentido resulta fundamental referir al juego como figura totalizante y sintetizadora. “Ya tempranamente advertía Winnicott que ‘en el juego aparece la totalidad de la persona’ (Winnicott, W. 1972) Pues bien, **es la totalidad**

**de la persona la que necesita el docente** en aquellos instantes cruciales, ambiguos, oscuros e infinitesimales de *sus* escenas pedagógicas: adonde no llega la técnica, los textos, la experiencia y la razón, puede llegar con la intuición, con el sentir, con el ser y estar con el otro, con el ser y estar con el *sin sentido*, o con aquello en que hoy no se visualiza el sentido, pero puede tenerlo mañana.” (8)

**El vértigo de las situaciones pedagógicas requiere la totalidad de la persona y un tipo de pensamiento que sea afín y congruente con esta totalización. A esto hemos llamado pensamiento lúdico.** Un tipo de pensamiento que integra pero que va mas allá de la planificación y la estrategia en la tarea docente:

“Podemos entonces comprender al pensamiento lúdico como aquél que se arriesga a lo indecible, al silencio, a lo no controlable. A una profunda experiencia de diálogo ético en que el docente no puede ni debe abdicar de su palabra, de su acción, de su ética. Pero no palabra absoluta, no como clausura, sino como un interlocutor más en el campo de experiencia del alumno. Aunque tampoco “uno más” sino desde un rol activo que debe poder decir y actuar. Quizá sea mucho lo que no sabemos, pero sí tenemos elementos para generar escenarios en los que el juego con el conocimiento y el pensar sean posibles, aún con sus zonas oscuras y sus debilidades. *Que acontezca como experiencia.* Experiencia de la exploración y el interrogante compartidos.

Un pensamiento que juega no teme al vértigo, esa pequeña brecha abismal que se abre muchas veces frente al otro y frente al conocimiento. Y... ¿porqué no decirlo? Tampoco teme al misterio y a lo que aún no puede ser dicho, a lo inaprensible, al silencio elaborativo. Silencio como espacio de re-flexión, pero también como zona que precede y prepara nuevas significaciones que podrían advenir”. (Medina J., ob. cit.)

“...Así, el pensamiento lúdico es aquel capaz de *transitar permanentemente en zonas fronterizas*, entre estructuración y desestructuración, entre distintos tipos de saber, entre caos y organización, entre fines propuestos y emergentes situacionales, entre pulsión y ley, entre aperturas y cierres. Un pensamiento móvil, con características de reversibilidad y reorganización. Que permita y *se permita* la creatividad...”

**“...Es un pensamiento que piensa desde el sentir y desde lo que perciben los sentidos corporales.** Siguiendo a Deleuze, no es que el cuerpo y el sentir piensen, sino que dan que pensar al pensamiento... El pensamiento lúdico toma aquello que le dice el cuerpo, lo que le dice la sensibilidad y las repercusiones emocionales de una situación dada, los transforma por el pensar y lo devuelve en acción práctica y con sentido pedagógico.

Es un pensamiento que da lugar a la intuición, a esa percepción clara e instantánea que tenemos de la verdad de una situación. Una intuición que es instantánea en el momento de su aparición, pero que está forjada y fundada en la experiencia, no sólo educacional sino de la vida misma.” (Medina J., ob. cit.)

### ***Hacia experiencias formativas que incluyan y problematicen lo planteado***

***Pero toda esta reformulación será posible en la medida en que se desarrollen experiencias formativas adecuadas para tal fin.*** Experiencias que introduzcan una fuerte carga vivencial a partir de las prácticas reales, que posibiliten desestructurar y reestructurar marcos de referencia y pre-concepciones, matrices de aprendizaje y representaciones en un nivel más profundo, más allá de lo estrictamente verbal.

Significa analizar y tematizar la implicación psicoafectiva del docente en su tarea cotidiana, que puede muchas veces obstaculizar y producir efectos de parálisis o extrañamiento frente a situaciones que lo exceden.

Pensar al docente mismo (y no sólo a sus alumnos) como ser integral y su relación con los procesos de personalización - despersonalización, su conflicto y su significación, implica darle lugar en la formación.

**Implica sacarlo del lugar del “olvido”, de “lo supuesto”, de lo reductible.**

**Se requieren experiencias formativas más radicales que involucren toda la persona, su pensamiento, imágenes y acción. Experiencias que *desciendan* al sustrato mismo de donde surge su matriz de aprendizaje**, su historia educativa y sus modelos de acción y estereotipos interiorizados; a aquellos lugares desde donde se construyen los modos de aprender a aprender, el saber implícito, las percepciones y las representaciones sobre la práctica docente.

### ***Matrices de aprendizaje***

Entendemos así a las matrices de aprendizaje en el sentido que lo plantea Ana Quiroga:

“Modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada sino una *gestalt – gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo los casos de extrema patología. De ese modelo o matriz, construido en procesos de interacción y aprendizaje, en procesos comunicacionales, resulta que los múltiples hechos de la realidad sean registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados de una determinada forma por el sujeto.” (9)

### ***Representaciones***

Y seguimos en términos generales a Anahí Mastache (10) en su descripción del concepto de representaciones:

“Sujetos y grupos se representan los objetos socialmente significativos. Estas representaciones actúan como un marco de referencia en función del cual los individuos y grupos definen los objetos, comprenden las situaciones, planifican sus acciones, etc. **Funcionan como organizadores del pensamiento y la acción, condicionan las relaciones de los sujetos entre sí y con la tarea, e influyen en los procesos de cambio de estas relaciones.**

Toda representación comporta dos aspectos, uno manifiesto o consciente y otro latente o fantasmático.

La representación observable encuentra su sentido en los aspectos latentes, en los fantasmas que expresa.

La fantasmática es un ‘conjunto de fantasmas articulados entre sí- vinculados mediante una temática o una estructura común` (Kaes, 1973).

Se hace entonces imprescindible aclarar el concepto de fantasma: ‘Es un guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente.’ (Laplanche y Pontalis, 1981).

**Es un guión (...) es decir, una escena en la que varios personajes ocupan distintas posiciones y en la cual se van desarrollando sus relaciones y conflictos.**

**Es un guión imaginario..., es decir que no pertenece al registro de lo real, sino que va más allá del mismo, producto de la creatividad que todos tenemos.**

Alude no tanto a la facultad de imaginar como al mundo de lo imaginario, sus contenidos, la actividad creadora que lo anima. En tanto es un guión del orden de lo imaginario, no responde a las pautas de organización de la realidad, sino a las propias que Freud llamó ‘realidad psíquica’. Su organización está dada pues, siguiendo la lógica del inconsciente; de acuerdo a las características propias del proceso primario.

Para completar el concepto de *fantasma*, es necesario agregar un componente central: su presencia en la acción. Las estructuras fantasmáticas tienen un dinamismo propio, en virtud del cual intentan expresarse, encontrar una salida hacia la conciencia y la acción.

El fantasma es siempre individual, pero se moviliza y activa en las relaciones con los otros.

**Las relaciones entre los seres humanos ponen en juego dos dimensiones: una psicológica, fantasmática; y otra técnica.**

El polo técnico, material o funcional, está ligado a la realización de la tarea y a la circulación de bienes e ideas, por lo que se organiza según la lógica del sistema percepción – conciencia.

‘La circulación fantasmática estimula, influye o impide que se desvíen las realizaciones técnicas reales: reúne u opone a los individuos incidiendo más en su forma de ser y de sentir que en las formas de actuar: quiere provocar la puesta en común de la realización imaginaria de las amenazas y de los deseos individuales inconscientes’. (Anzieu, D. 1986)”

## ***Imágenes***

Desde otro ángulo, según Terhart:

“El profesor no se ‘hace’ conservador en el trabajo, sino que vuelve a ser conservador, ya que, ante la incertidumbre en que se desarrolla su práctica, recurre a actitudes y principios de acción que aprendió de sus maestros durante su propia experiencia”, Para este autor, los esquemas incorporados durante la vida escolar, solo pueden ser removidos mediante un proceso profundo de revisión de imágenes. (11)

Por esto, se torna necesario identificar, replantear y en todo caso reestructurar imágenes que pudieran estar incidiendo o interfiriendo en la práctica docente cotidiana.

¿Qué entendemos por imágenes? Al respecto dice Daniel Feldman, rastreando a su vez, a otros autores:

“Para Elbaz, el conocimiento práctico se organiza de tres maneras: reglas de la práctica “que deben ser seguidas metódicamente”; principios prácticos, que son

utilizados reflexivamente; e imágenes que guían la acción de manera intuitiva” (Elbaz F. 1981).”

“... **El tercer nivel, el de las imágenes**, es a la vez, el más inclusivo y el menos explícito de los tres. En este nivel, los sentimientos, valores, necesidades y creencias del profesor se combinan en afirmaciones breves y metafóricas de cómo debería ser la enseñanza y ordenan la experiencia, el conocimiento teórico y folklore escolar para dar sustancia a esas imágenes (...) la imagen está generalmente imbuida con juicios de valor y constituye una guía para la realización intuitiva de los propósitos del profesor.” (Elbaz F. 1981).

**Se postula la existencia de formas de conocimiento que “no se dice” sino que se actúa**, un conocimiento incorporado en la acción (Johnson M. 1989) o “conocimiento en la acción” (Schön D. 1992). La idea general puede ejemplificarse con esta afirmación: Puede ser que la conducta en clase sea una forma de pensamiento análoga a la del artesano o la del artista que ‘piensa con sus manos’.” (Tabachnick y Zeichner, 1988, p. 136).

**Este tipo de conocimiento no es inmediatamente accesible y requiere procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica.”** (12)

### ***Tensión entre persona y rol docente: la interdicción de lo humano***

Todo este marco conceptual va en dirección de la búsqueda de una cultura de formación docente y de experiencias formativas que favorezcan esos “procesos de distanciamiento, objetivación y reflexión sobre la práctica.” Y esto es hablar de autoconocimiento.

Dice Lidia Fernández en su prólogo al libro “Saber y relación pedagógica” de Claudine Blanchard Laville:

“...El enseñar en sí está sometido a fuertes tensiones y exige un **autoconocimiento profundo de la propia trayectoria de formación**, de la propia relación con el saber y del modo en que perduran en uno mismo las vicisitudes de la propia infancia y adolescencia.... por consiguiente – y más ahora en que los diagnósticos oficiales apuestan a un cambio que parece posible alcanzar con la sola capacitación disciplinaria y el desarrollo de técnicas de gestión empresarial – **corremos serio riesgo de no advertir que la formación pasa necesariamente por el desarrollo de este autoconocimiento y que sólo sobre su base es posible revisar y hacer operar los contenidos y las técnicas.**” (13)

Con lo cual, se torna necesario problematizar e indagar las posibles tensiones que se dan entre la persona del docente y el repertorio de roles que debe jugar en su tarea:

Veamos lo que plantea el sociólogo Zygmunt Bauman:

“Prácticamente ninguno de nosotros está dispuesto a aceptar una imagen de sí mismo que lo presente como un confuso amontonamiento de roles... Cuando es evidente la falta de unidad en el mundo ‘exterior’, dividido como está en multitud de transacciones parciales y estrictamente funcionales, esa unidad debe ser suplida por la capacidad de cohesión de nuestro yo. Como observó G. Simmel... los individuos se vuelven hacia ellos mismos en busca de sentido y unidad. Una vez que se han concentrado en sí mismos y no en el mundo exterior, **esta arrolladora sed de unidad y coherencia se expresa como la búsqueda de la propia identidad.**” (14)

Por extensión, en los docentes habría una búsqueda de integración personal y una necesidad de sentido de su tarea cotidiana, que se manifiesta intensamente en *el ahí* del

acto pedagógico. **Integración personal y necesidad de sentido que convocan al otro, a los otros.** Difícilmente puede haber sana integración personal que no incluya los vínculos con los otros. Difícilmente uno pueda desarrollarse como ser íntegro cuando no deja que los otros también lo logren.

Aunque esto no signifique un ideal de comunión total entre las personas (los momentos de desencuentro y de conflicto son inherentes al acto pedagógico) ni dejar de lado los saberes y artificios necesarios del rol. A este respecto dice Bauman:

“Ni la imagen de comunidad (unión total de las personas) ni el modelo de organización (coordinación de roles al servicio del cumplimiento racional de una tarea) describen correctamente la práctica de la interacción humana... **Ambos modelos proponen modos de acción opuestos**, artificialmente separados que dividen y hasta contraponen motivos y expectativas. Las acciones humanas reales, en circunstancias reales, se resisten a una división tan radical.”

Esta resistencia es lo que llamamos **la interdicción de lo humano**. La persona pugna por expresarse inevitablemente, generando una tensión permanente e inevitable con los marcos culturales y normativos que pretenden prescribir o guiar sus actos. Interdicción en dos sentidos: como represión y supresión de la persona que está detrás del rol técnico. Y por otro lado, la rebelión activa de la persona que se resiste a esa exclusión, que pugna por retornar del reduccionismo de ser considerada sólo un rol: el rol docente. Como decíamos en desarrollos anteriores: ...“Estos modelos, comunión entre personas u organización y distribución de roles, que en el acto pedagógico devienen y se manifiestan en las variadas regulaciones conflictivas de ser persona o ser un rol, podrían recuperarse desde una unidad mayor que contenga a ambos: **la recuperación del sentido del acto pedagógico como acto de encuentro humano**.

Si no recuperamos el acto pedagógico como acto de encuentro entre seres humanos, siempre habrá una falta, una herida metafísica. Aquello otro que se ha disuelto, *el movimiento de lo humano*, retorna como falta, como carencia, como herida cuando lo negamos.

Ese sentimiento marca la rebelión inconsciente o callada del ser humano que se resiste a ser reducido. Esa falta, esa carencia, devienen, retornan como angustia en la cotidianidad. Quizás, el verdadero desafío consiste en que no se estanque, que no cristalice como angustia individual, pues esta angustia es, o puede ser aquí motor de reflexión y de búsqueda. Este sentimiento de falta algo dice, convoca a pensar. Habla de la disección a que nos ha sometido *familiarmente* la cultura.” (15)

“Hay un lugar de la tarea docente que es de soledad frente al caos y la fragmentación en que suele presentarse la realidad y allí el hombre se vuelve a sí mismo en busca de unidad, como ya hemos visto.

Y es desde esta unidad que debe lidiar con la diversidad. Frente a la diversidad de las demandas y mandatos que se dirigen a su rol, por un lado, y la multiplicidad, heterogeneidad y poliformidad de las situaciones que emergen en las instituciones y en *el ahí* de las situaciones educativas, el docente, a lo largo de todo su trayecto de formación debe optar, debe decidir, debe construir su identidad profesional, o sea que debe construirse a sí mismo como unidad. Y sólo desde esa unidad que constituye e involucra (lo querramos o no) a toda su persona, puede hacer frente a esa diversidad.

Esa diversidad de la cultura que lo demanda e interpela, requiere de su unidad como persona para metabolizar, transformar, articular e integrar aquello que aparece como antagonico y disociado.” (16)

### ***El Dispositivo psicodramático - Lúdico – Expresivo: lugar de elaboración y metabolización de todo este conjunto de factores***

En este contexto, se inscribe el modelo de formación y capacitación docente que venimos desarrollando hace ya algunos años y que intenta dar respuesta a algunos de los déficit e interrogantes planteados. La experiencia desarrollada hasta aquí, que hemos descrito en una variedad de artículos y ponencias (17) nos llevan a establecer la siguiente caracterización preliminar de este dispositivo:

El dispositivo de trabajo psicodramático, lúdico y corporal-expresivo para docentes y pedagogos es un escenario privilegiado para aproximarse a la problemática descrita anteriormente. Es un lugar de peculiar expresión de las disociaciones imbricadas en nuestra subjetividad y en la concepción del “rol docente”. Y también es un lugar que posibilita investigar aquello que pugna por emerger desde el interior del acto pedagógico y de sus relaciones constitutivas.

**Este modelo trabaja a partir de los problemas y conflictos vividos como tal por los docentes y pedagogos en su práctica real. Problemas y conflictos que, a partir del dispositivo psicodramático y lúdico se constituyen en auténticas escenas que posibilitan el encuentro de los formadores con sus estereotipos, sus estructuras cristalizadas, sus personajes interiorizados, sus escenas temidas, el encuentro con su cuerpo y sus marcajes históricos.**

Daremos previamente **una explicación sintética sobre el psicodrama** para facilitar la comprensión del dispositivo, sin intentar agotarlo.

El psicodrama es un procedimiento originalmente utilizado en psicoterapia, pero que no se reduce a esta instancia, pues a lo largo del tiempo, se ha desarrollado en variados campos tales como el entrenamiento laboral, capacitación en comunidades, investigación en la problemática de determinados roles, la educación, la capacitación y el campo de la salud en sentido amplio. Fue originalmente creado y desarrollado por **Jacobo Levy Moreno** en la primera mitad del siglo XX en Europa y E.E.U.U.. (18)

Los desarrollos que ha tomado el psicodrama exceden los planteos originales de Levy Moreno y a lo largo del tiempo se ha visto integrado con múltiples prácticas, tales como el juego, el teatro, el trabajo corporal expresivo, la sensibilización, la combinación con la música, etc.. En el caso del dispositivo que estamos explicando, se integran estas prácticas. También se han elaborado otras formas teóricas y conceptuales de comprenderlo. Por ejemplo, el psicodrama psicoanalítico.

**En lo fundamental, el psicodrama es un procedimiento generalmente grupal, en el que los asistentes, a partir de la coordinación de un profesional idóneo, dramatizan (representan) escenas significativas para ellos a la manera de un teatro. El argumento de las escenas es proporcionado por el grupo mismo o es sugerido por el coordinador.** Pueden ser escenas del pasado, del presente o del futuro fantaseado por ellos. Pueden ser escenas reales o imaginarias, conflictivas o temidas, relativas a problemas existentes en lo individual o en lo grupal, institucional o cultural.

Pueden girar alrededor de un protagonista que proporciona la escena. Esto sería el psicodrama propiamente dicho o alrededor de la problemática del grupo, llamándose a esto sociodrama. De todos modos, ambos entran en la denominación general de Psicodrama.

La gama de técnicas de esta práctica es muy amplia y variada, dependiendo en gran medida de la formación y el estilo del coordinador. Algunas de ellas son por ej.:

- La inversión de rol, que posibilita ponerse en el lugar del otro.

- El soliloquio, que permite bucear en lo que se siente realmente en determinada situación.
- El doblaje, por el cual uno se ve distanciadamente a sí mismo, a través de otro que lo representa.
- La representación teatral de una situación, que abre la percepción y el horizonte de los diversos factores que atraviesan una situación.

En las experiencias desarrolladas previamente con docentes las escenas aparecen como lugar de develamiento, de simbolización y de búsqueda, donde la fantasmática de la formación, el imaginario individual y social sobre lo que significa educar y enseñar, las representaciones del docente, y la presión de ideologías difusas se van haciendo presentes bajo la forma de personajes y adquieren cuerpo en movimientos expresivos. Estas escenas son también lugar de encuentro profundo entre el formador, el docente, el pedagogo, con su otro, el formado, el alumno. Encuentro con el alumno real y también con el alumno que anida en lo más profundo del interior del formador.

**Las escenas que traen los docentes de su práctica, se constituyen (a través de su arsenal de técnicas) en lugares de condensación, de confluencia de los múltiples factores que atraviesan una situación, requiriendo así de una mirada multidimensional y compleja que descubra los diversos niveles de multideterminación de las escenas,** desde lo individual, lo interpersonal, lo grupal, lo institucional, lo sociocultural y político y lo instrumental.

*El nivel de aproximación que se conjuga en estos trabajos es no solo cognitivo y racional, sino también desde lo afectivo y lo sensorial.* Se amplía así la posibilidad de expresión de aquello que se encuentra obturado por la presión del lenguaje científico técnico de lo pedagógico.

Es más, aparece muchas veces en las escenas la incapacidad de articular un diálogo cuyas palabras no estén sujetas a criterios de control, utilitarios o eficientistas.

La imposibilidad de un lenguaje que no esté subordinado al cumplimiento de programas, objetivos y contenidos. Es en el espacio escénico en donde se hace patente esta exterioridad del lenguaje, esta extranjeridad de las palabras cosificadas, que alejan permanentemente la posibilidad de real encuentro entre educadores y educandos. Son esas escenas las que muestran con urgencia la necesidad de un lenguaje no impersonal, la necesidad de la construcción de una palabra y un decir propios, tanto de alumnos como de docentes. El espacio escénico habilita para que pueda surgir la experiencia del encuentro, y por sobre todo, la necesidad de sentido de ese encuentro.

Y surge fuertemente la hipótesis de que todas estas temáticas surgen, pues **el dispositivo de trabajo del que hablamos, facilita un abordaje no disociado,** dando lugar a la expresión de aspectos no racionales y difusos en la tarea docente. Se constituye así en un espacio privilegiado para la elaboración y la metabolización, la creatividad y el alumbramiento de nuevos caminos.

**Las escenas psicodramáticas con docentes aparecen como lugar de interpelación al discurso pedagógico. Es desde lo real que se hace presente en las escenas que interrogamos al saber pedagógico.**

Partimos de la consideración de que el trabajo y la capacitación en este sentido, sólo es posible a partir del docente mismo, su praxis y su campo de problemáticas y se basa en el entendimiento de que no hay cambio educativo si los docentes no son partícipes protagónicos de los cambios.

Partir de las vivencias del propio docente, y abrir a partir de ello circuitos crecientes de reflexión teórica, abre condiciones para que se den reales encuentros metacognitivos con su tarea, con su propia historicidad educativa y sus propias matrices de aprendizaje. Trabajo vivencial que se convierte en experiencia encarnada, susceptible de trasladarse luego al trabajo con los alumnos.

Todas estas posibilidades, al igual que todo proceso de aprendizaje profundo, no se dan sin conflictos, sin momentos confusionales, de parálisis, de marchas y contramarchas. Pero también aparece la aceleración de procesos, los saltos cualitativos, momentos de insight, de iluminación súbita. Momentos pacientemente preparados por corrientes de aprendizaje latente, que en un momento dado suben a la superficie de la conciencia. Pero para que estos procesos se incuben adecuadamente se requieren un encuadre, un espacio, un tiempo y un escenario que se sostengan en el tiempo.

### *El antecedente y tradición de los grupos Balint*

Por último debemos establecer que esta línea de trabajo se inspira también en la experiencia de los grupos Balint que trabajan con grupos de profesionales, y más cercano en el tiempo, al *practicum* de Donald Schön

Para caracterizar el trabajo de Balint sobre los ciclos de evolución de distintos grupos de profesionales, seguiremos la descripción sintética que hace Jean Maisonneuve:

“El género de formación inaugurado por el psiquiatra inglés Balint merece una atención particular. Se trata, en efecto, de una fórmula intermedia en cuanto a su estructura y su método, entre las discusiones de casos de tipo clásico, que recurren a apoyos a menudo exteriores al grupo, y el grupo de base, centrado exclusivamente en sí mismo.

Lo propio de esta formación consiste en dirigirse a grupos profesionales homogéneos y ya calificados, pero no estrechamente especializados, en particular a médicos practicantes y a trabajadores sociales con los cuales Balint colaboró durante mucho tiempo...”

“...Teniendo en cuenta a los médicos, el objetivo era llevarlos a tomar cierta distancia respecto de su modo de contacto acostumbrado con sus pacientes, y permitirles un control de sus intentos psicoterapéuticos.”

“...Con tal fin, los prácticos se reunían una vez por semana, durante nueve meses, con uno o dos monitores psiquiatras, para discutir juntos las implicaciones psicológicas de su práctica cotidiana a partir de casos concretos y reales, aportados por cada uno de ellos. Se trataba de ayudar a los médicos a “acrecentar su sensibilidad ante lo que sucede consciente o inconscientemente en el espíritu de los pacientes –y en el de ellos- cuando están juntos”; y ante todo “aprender a escuchar a los demás” para saber lo que nos dicen de significativo.”

**“...Lo esencial de la formación consistirá, entonces, en adquirir conciencia progresiva de los “esquemas” casi automáticos que aparecen,** no solo en el paciente, para influir con energía en su actitud hacia la enfermedad y hacia el médico, sino también en la de este último respecto de su paciente. Una reflexión sobre la interacción de estas dos actitudes permitirá apreciar la pertinencia o incongruencia de la relación médica.”

“El método del monitor –escribe Balint- se basa con exactitud en la misma manera de escuchar que la que proponemos a los médicos que adquieran y luego practiquen con sus pacientes. Al permitir que cada uno sea él mismo, se exprese

según su propia manera en su propio momento –es decir, hablar sólo cuando se espera algo de él y exponer su punto de vista en una forma que, en lugar de prescribir *la* buena técnica, abre a los participantes la posibilidad de descubrir por sí mismos *una* de las buenas técnicas para tratar los problemas del paciente-...” (19)

Llevando esta modalidad de trabajo al campo de los conflictos de los docentes en sus prácticas cotidianas, se descubre que el dispositivo planteado, también busca desarrollar espacios de *distanciamiento* con las escenas en que uno queda inmerso, a partir del trabajo con “casos concretos y reales”. También aquí se busca “acrecentar su sensibilidad” y “aprender a escuchar a los demás”. Si Balint intenta descubrir los “esquemas casi automáticos” que aparecen en el paciente pero también en el médico, este dispositivo busca reflexionar sobre lo mismo, pero en la relación del docente con el alumno, con los otros actores institucionales y con su propia tarea.

### ***El practicum***

Del mismo modo y en otro plano, el dispositivo psicodramático, lúdico y expresivo, guarda relación con un tipo de dispositivo pensado para la formación de “profesionales reflexivos” al que Donald Schön denomina *practicum*.

**El *practicum* consiste en generar situaciones pensadas y dispuestas para aprender una práctica, en un contexto parecido al de las prácticas reales pero en ámbitos mas protegidos, libres de las presiones de las prácticas reales.** En el *practicum*, los estudiantes se hacen cargo de proyectos que “simulan y simplifican la práctica”. Se combinan aquí, el aprendizaje experiencial mediante la acción, las interacciones con pares y tutores y exige producir en tareas reales bajo la supervisión de un práctico veterano. (20)

Dice Schön describiendo su tipo de trabajo:

“Los estudiantes...aprenderán también las formas de indagación que sirven a los prácticos competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas a la hora de clarificar las conexiones entre el conocimiento general y los casos particulares.”(...) “Los tutores darán énfasis a las zonas indeterminadas de la práctica y a las conversaciones reflexivas con los componentes de la situación.” (21)

Es fácil ver que este enfoque guarda íntima relación con *las escenas* que, en nuestro caso, se extraen de la práctica de los docentes participantes y que a partir de ellas se abren circuitos espiralados de reflexión sobre sus prácticas, nuevos procesamientos cognitivos, afectivos y sociales de sus saberes previos, las “reglas de su profesión” y la elaboración de las “zonas indeterminadas de la práctica”.

Por último, confluyen también en este marco de referencia global, elementos de filosofía, epistemología y de la tradición hermenéutica que ayudan a conformar una mirada deconstructiva, compleja y esencialmente abierta del acto pedagógico, frente a discursos que tienden a producir una cerrazón sobre sí mismos.

### ***Esquema sintético del marco referencial y el problema***

Necesidad de espacios alternativos de Formación Docente, que superen el tecnicismo instrumental y el registro textual y discursivo.

Hacia experiencias formativas que apunten a:

- un sujeto reflexivo sobre su práctica
- que afiancen su identidad profesional
- permitan estructurar marcos y esquemas móviles de pensamiento
- comprender y actuar en una práctica atravesada por múltiples contextos

Experiencias formativas que impliquen

- Complejidad y multidimensionalidad como postura epistemológica
- A la persona integral del docente, al sujeto deseante
- Abordar disociaciones imperantes en la cultura global y en la cultura pedagógica en particular
- Abordar lo manifiesto y lo latente en los grupos-clase

Por todo esto son necesarias experiencias con una fuerte carga vivencial a partir de la práctica real que posibiliten desestructurar y reestructurar

- Marcos de referencia
- Pre-concepciones
- Matrices de aprendizaje
- Representaciones
- Que involucren y tornen coherentes el imaginario, el pensamiento y la acción, experiencias formativas que desciendan al sustrato mismo de donde surgen los modos de aprender a aprender, las representaciones, los estereotipos

Surge así el Dispositivo psicodramático - Lúdico – Expresivo que posibilita el encuentro con todo ese conjunto de factores, por su abordaje

- Cognitivo – racional – afectivo – corporal – sensorial
- Que posibilita la exploración y metabolización de imágenes y representaciones
- Que incide en la modificación de conductas cristalizadas
- Que posibilita el desarrollo de la creatividad para la resolución de nudos problemáticos y conflictivos

Este Dispositivo se inscribe en los modelos de problematización en la formación docente, los grupos Balint, el Practicum desarrollado por Donald Schön y la tradición hermenéutica en Cs. Sociales.

## Referencias Bibliográficas:

- 1) Davini María Cristina: *Currículum y prácticas pedagógicas en la formación docente, apuntes para la reflexión*, 1995, mimeo. Hay referencias también en “La formación docente en cuestión: política y pedagogía”, editorial Paidós, 1995.
- 2) Schwab J.: *Un lenguaje práctico para la planificación del currículum*, Bs. As., El Ateneo. Versión original: *The practical: a language for curriculum*, Washington DC: National Education Association, 1970.
- 3) Feldman Daniel: *Ayudar a enseñar*, Bs. As., edit. Aique, 1999.
- 4) Davini María Cristina: ob. cit..
- 5) Mazza Diana: “La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo”, incluido en: Souto Marta: *Hacia una didáctica de lo grupal*, edit. Miño y Dávila, Bs. As. 1993.
- 6) Medina Jorge: *El malestar en la pedagogía – el acto de educar desde otra identidad docente*, edit. NOVEDUC, Bs. As. – México, 2006.
- 7) Núñez I. y Vera Godoy R.: *Elementos para repensar el cambio en el sistema educativo en un proceso de democratización*, Revista Argentina de Educación n° 5, 1984.
- 8) Ésta y las citas siguientes son extractos de Medina Jorge: *El malestar en la pedagogía – el acto de educar desde otra identidad docente*, edit. NOVEDUC, Bs. As. – México, 2006.
- 9) Quiroga Ana P.: *Matrices de aprendizaje – constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Bs. As., 1991.
- 10) Mastache Anahí V.: “Las fantasmáticas de la formación – Análisis de su incidencia en una clase escolar”, incluido en: Souto Marta: *Hacia una didáctica de lo grupal*, edit. Miño y Dávila, Bs. As. 1993.
- 11) Terhart E.: *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?* Revista de Educación, citado en Daniel Feldman, ob. cit. pág. 96.
- 12) Feldman D.: ob. cit.
- 13) Blanchard Laville C.: *Saber y relación pedagógica* editado por Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas, serie Los Documentos, Bs. As., 1996.
- 14) Bauman Zigmunt: ésta y las citas siguientes son extractos de : *Pensando sociológicamente*, pág. 99, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1990.
- 15) Medina Jorge: ob. cit.. Para un desarrollo más completo de la idea de interdicción, ver capítulo 4: “Persona y rol docente, la interdicción de lo humano”.
- 16) Medina Jorge: ob. cit..
- 17) Medina Jorge, artículos y ponencias en que se ha desarrollado esta temática: ***Psicodrama y Juegos Expresivos en la Formación Docente: El retorno de lo excluido***, incluido en la publicación del *4º Congreso Iberoamericano De Psicodrama*, “Crisis, compromiso y transformación: Del aislamiento al encuentro”, Buenos Aires, Diciembre 2003. ***Cuerpo, escena y reflexión sobre las prácticas***, texto aprobado por referato por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaria de Educación del G.C.B.A. para su posterior publicación en la compilación de trabajos del 1º Encuentro de formadores y formadoras de docentes de la ciudad de Bs. As., 2003. ***Psicodrama y juegos expresivos en la formación docente***, Revista *Novedades Educativas n° 157*, Buenos Aires, Enero 2004.
- 18) Moreno Jacobo Levy: *Psicodrama*, edit. Hormé, 1974. Otras obras que desarrollan esta temática: Pavlovsky E. y Kesselman H.: *Espacios y creatividad*, edit. Búsqueda, Bs. As. 1980. Pavlovsky E. y Kesselman H.: *La multiplicación dramática*, edit. Ayllu, Bs. As. 1989. Buchbinder Mario: *Poética del desenmascaramiento – caminos de la cura*, edit. Planeta, Bs. As., 1993.
- 19) Maisonneuve Jean: *La dinámica de los grupos*, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1984.
- 20) Schön Donald: *La formación de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, editado por Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.
- 21) Schön Donald: ob. cit..

## Capítulo 3 : MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño del proyecto se enmarca en la corriente de la investigación-acción en términos generales, es de tipo cualitativo – exploratorio y se inscribe a su vez dentro del marco del estudio de casos. En particular, la puesta en práctica del dispositivo de formación docente que resulta esencial en el proyecto, asume específicamente la forma de investigación – acción.

*Es importante destacar aquí el doble carácter simultáneo de implementación de las acciones de investigación por un lado y de formación en metodología y diseño de la investigación por otro. En este sentido, al no contar el equipo de integrantes con formación en esta materia, todo el desarrollo del proyecto fue acompañado con talleres internos de formación sobre aspectos técnicos y metodológicos y de orientación general sobre la marcha de la investigación. Esta tarea la ha asumido la Profesora Consultora Ana María Silva.*

**El desarrollo de la investigación tuvo 3 fases diferenciadas:**

### ***A: Fase preliminar al dispositivo***

En esta fase se seleccionó al grupo de docentes que participaron del dispositivo y que se constituyeron en objeto de la investigación en su conjunto.

El plan original era seleccionar a esta población del conjunto de egresados del IESLV como profesores de inglés.

En este sentido se realizó la preconvocatoria comenzada a fines de 2006 a egresados y alumnos que desearan sumarse a la experiencia, a fin de conformar el grupo objeto de la investigación.

En el transcurso de los meses de marzo, abril y mayo del año 2007, fueron quedando claros los inconvenientes para incorporar alumnos egresados, básicamente por dos razones: la dificultad para localizarlos y contactarlos, al no haber registros con datos actualizados en la institución y la enorme dificultad para tener horarios disponibles para el cursado del taller y las entrevistas, dada la gran dispersión horaria de sus exigencias laborales.

Fue necesario entonces ampliar la convocatoria a alumnos avanzados con determinados requisitos, tal como estaba previsto como alternativa. Para estos alumnos se efectivizó el cursado del taller bajo el formato de Núcleo Optativo. La lista definitiva de inscriptos, quedó conformada con 10 personas, cuyos datos se registran a continuación. Se las registra por el nombre, por obvias razones de resguardo de su identidad.

### **Listado definitivo de asistentes al taller – profesorado de inglés:**

Egresada año 99 del Lenguas Vivas:

Sofía

Alumnos avanzados:

Soledad

Mariano

Ximena

Celia  
 Patricia  
 Carolina  
 Mariana  
 Eugenia  
 Daniela

Una vez constituido el grupo, se realizó la caracterización del mismo, a través de entrevistas operativas, las cuales arrojaron datos significativos que resultaron de interés para la investigación, antes de la implementación del dispositivo del curso de capacitación. Así, se indagaron los siguientes aspectos, a partir de cómo son vividos, percibidos y sentidos por los actores involucrados, es decir, los docentes de lengua inglesa:

- Cuáles son los conflictos centrales que vive el docente en su práctica cotidiana.
- Las representaciones y concepciones que tiene sobre los alumnos, sobre sí mismo y sobre su tarea de enseñar lengua extranjera.
- Mandatos interiorizados sobre su tarea docente
- Aspectos o actitudes que el docente vive como disociados o desconectados en la relación entre su persona y su rol.

Por otro lado y en aras de la aplicación de estos instrumentos, se ha realizado un taller para los integrantes del equipo, sobre entrenamiento en entrevista operativa, instancia que se continuó antes y durante su implementación efectiva. Esta instancia se continuó posteriormente con entrenamiento en técnicas de análisis de los datos obtenidos y en la construcción de sistemas de categorías a posteriori. (Ver anexo: “informe sobre laboratorio de formación en la técnica de entrevista”, pág. 2)

### **Técnicas de recolección de datos**

Simultáneamente al trabajo de convocatoria se ha avanzado en el proceso de elaboración de los primeros cuestionarios dirigidos a la caracterización inicial del grupo participante y que conciernen a los aspectos que define el proyecto: conflictos, representaciones, concepciones, mandatos, aspectos o actitudes disociadas en la relación entre persona y rol, etc.

En principio estaba prevista la utilización de las siguientes técnicas o la combinación de algunas de ellas:

- Entrevistas grupales a la totalidad del grupo participante
- Entrevistas personales en algunos casos seleccionados
- Cuestionarios que requieran información sobre aspectos relevantes al conjunto de la investigación

Fundamentalmente por cuestiones de tiempo, para lograr una primera caracterización previa del grupo y para evitar la superposición con la fase B, **se optó por la técnica de entrevistas personales extensas** con la totalidad de los participantes.

Para su mejor ordenamiento y sistematización, se elaboraron estos cuestionarios divididos en **4 ejes temáticos**:

1. Preguntas sobre la especificidad de enseñar una segunda lengua: contenidos, imágenes, representaciones.

2. Preguntas sobre gratificaciones y conflictos en la tarea
  3. Preguntas sobre exigencias y mandatos que se sienten. Conflictos entre la persona y su rol.
  4. Preguntas sobre la relación entre la formación recibida en el profesorado y las prácticas reales en diferentes contextos.
- (Ver Anexo: “cuestionario inicial fase A”, pág. 3)

De mediados de mayo a mediados de julio se implementó la etapa de realización de las entrevistas individuales a la totalidad del grupo participante. Previamente, en este proceso se ha incluido la prueba del instrumento, realizando la entrevista con ocasionales interesados de características afines al grupo participante, previamente a su ejecución definitiva.

En esta etapa operaron en el rol de entrevistadores la alumna (hoy ya graduada) Laura Saslavsky, la profesora Miriam Bogossian y el prof. Jorge Medina, distribuyendo razonablemente el total de entrevistas.

Las entrevistas en sí se desarrollaron con normalidad, fueron totalmente grabadas y transcritas posteriormente. Las entrevistas tuvieron una duración de entre 2 hs. y 2 ½ hs cada una.

Terminada esta etapa, de mediados de julio a fines de agosto se procedió a extraer un primer registro global de datos significativos y a una caracterización analítica preliminar sobre este grupo antes de su paso por el dispositivo.

Para relevar y sistematizar la recolección de datos, se fue afinando un instrumental de categorías pertinentes para maximizar el estudio.

Durante y posteriormente a la implementación del dispositivo central, se profundizó y terminó el análisis del contenido de las entrevistas de la fase A, desglosando sus grandes ejes y luego, desde una lógica inclusiva, se dividieron y ordenaron por categorías las diversas temáticas que se manifestaron.

Se estableció así un primer informe categorizado del resultado de estas entrevistas y luego una síntesis extractada de sus aspectos mas significativos. Este informe quedó terminado en mayo-junio de 2008.

(Ver Anexo: “Análisis categorizado sobre material de entrevistas”, pág. 5. La síntesis y análisis en capítulo 5 de este cuerpo principal)

El conjunto de este material fue abordado y estudiado nuevamente en la fase C, a fines de ayudar a establecer el impacto formativo del dispositivo central.

De cualquier modo se deja constancia de que todo el instrumental técnico se fue afinando y precisando durante todo el transcurso de la investigación

## ***B: Fase de implementación del dispositivo***

### **El dispositivo psicodramático, lúdico y expresivo**

Esta fase estuvo constituida por la materialización del dispositivo psicodramático-expresivo, encuadrado como curso de capacitación para los participantes y se llevó a cabo desde el 24/8/07 hasta el 23/11/07. El curso totalizó 12 encuentros los cuales tuvieron una duración de 2 hs. reloj, lo que equivale a 3 hs. cátedra c/uno. La frecuencia de los mismos fue semanal.

El taller se dictó normalmente en las condiciones de regularidad previstas los días viernes en el horario de 18 a 20 hs..

Es importante señalar que en la implementación de este dispositivo se ha tratado de evitar cualquier tipo de “condiciones ideales”, que pudieran dar la sensación de “laboratorio experimental” aislado de las condiciones reales en que sucede la vida de las instituciones educativas. Se dio dentro del formato de taller “normal”, correspondiente al núcleo optativo de los planes de la institución, con todo lo que esto conlleva, por ej. que los alumnos pudieran faltar hasta dos veces en el curso.

Fue dictado y coordinado por el Profesor Jorge Medina en su totalidad. En todas las clases, la prof. Miriam Bogossian y la alumna graduada Laura Saslavsky operaron como observadoras de la dinámica del taller, tomando un registro descriptivo de la misma, apuntando y señalando núcleos significativos en sus registros y participando eventualmente con alguna observación o señalamiento hacia el grupo en su conjunto, sobre todo al final de algunos encuentros. (Ver Anexo: “Modelo de registro de observación”, pág. 13)

La profesora Ana Silva continuó operando como consultora general en cuestiones técnicas o metodológicas.

En el dispositivo así encuadrado se ha trabajado en el abordaje de la temática desde la praxis del docente participante, sus escenas, sus conflictos, sus interrogantes sus “urgencias sentidas”. Para ello se propusieron técnicas psicodramáticas, expresivas y lúdicas, técnicas proyectivas dentro de un campo lúdico y expresivo, técnicas corporal-dramáticas, escenificaciones, etc..

En la experiencia histórica acumulada en el campo del psicodrama, la creatividad y el juego expresivo en general, en su aplicación a los ámbitos de la salud, la formación sociocultural y el entrenamiento de roles, el conjunto de estas técnicas configuran un espacio vivencial y cumplen varias funciones. (1)

Traducidas esas funciones al sentido estricto de este proyecto, las mismas fueron:

- Agregan la especial particularidad de develar aspectos ocultos o no verbalizados con las técnicas de la fase A, y de explorar aspectos y actitudes contradictorias con las narraciones y relatos de los docentes.
- Lugar de abordaje del imaginario sociocultural y aspectos implícitos u ocultos en la tarea de enseñar lengua extranjera, mas allá de los límites del discurso verbal.
- Disparador didáctico de la temática, de los interrogantes.
- Lugar de representación, de objetivación del mundo interno.
- Lugar de elaboración, de encuentro con uno mismo y con los otros, de cada uno con su cuerpo e imagen corporal, con las escenas y marcas históricas inscriptas en el cuerpo docente.
- Espacio de investigación de los roles que se juegan en la práctica real y de apertura al juego de nuevos roles.
- Lugar de develamiento y metabolización de los aspectos encontrados, de creatividad y descubrimiento de ignotas posibilidades y potencialidades.

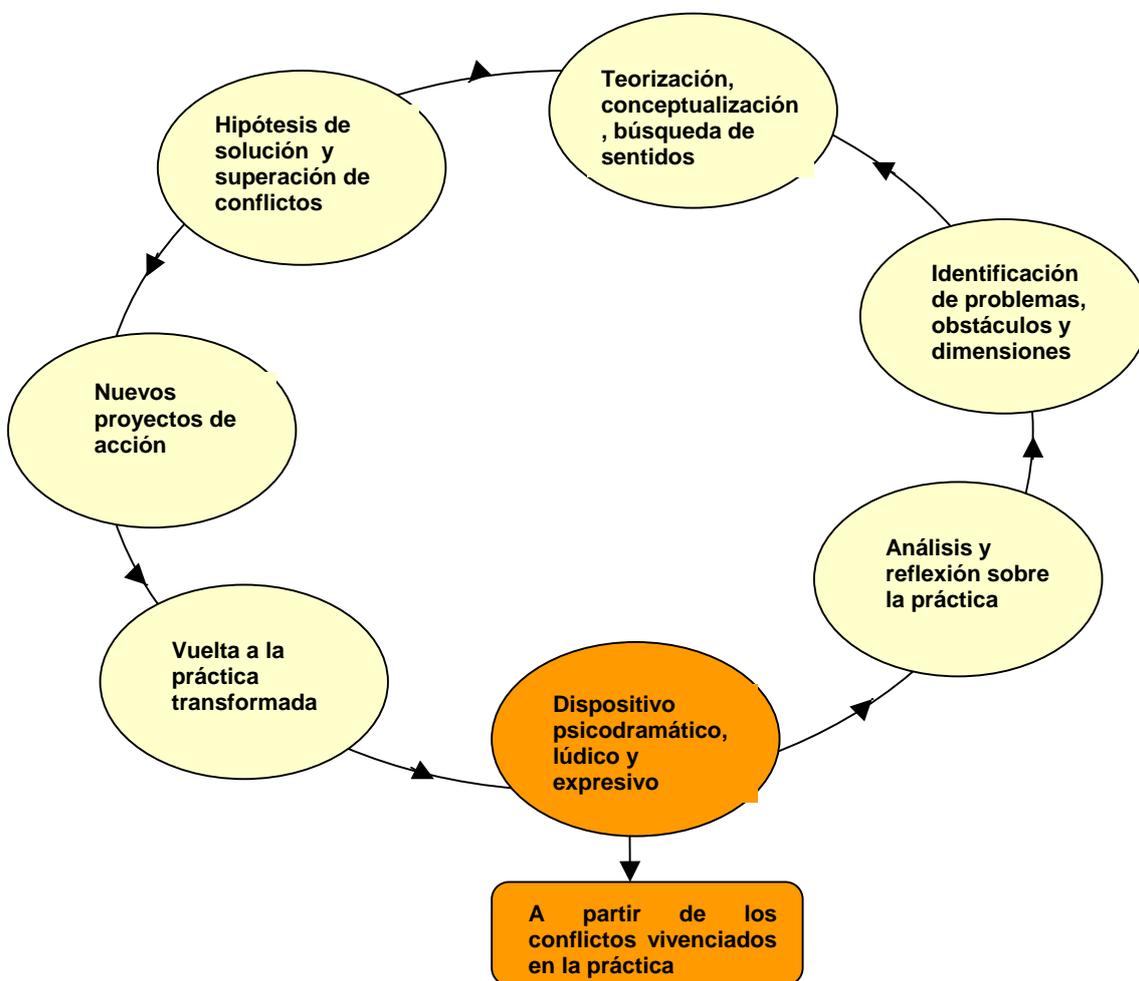
Este dispositivo incluyó un espacio para la elaboración teórica y reflexiva de lo vivenciado, donde alcanza su genuino carácter de curso de formación docente. Ésta dimensión incluyó el suministro de material bibliográfico específico y de ampliación, y su consiguiente elaboración grupal con la coordinación del docente a cargo.

Los textos que se trabajaron (aparte de las fichas establecidas oportunamente, preparadas *ad hoc* para el taller) acompañando el trabajo vivencial psicodramático-expresivo fueron:

- “*El malestar en la Pedagogía – el acto de educar desde otra identidad docente*”, Medina Jorge, ed. Noveduc, Bs. As.-México, 2006. Capítulos 2,3,4 y 5.
- Cartillas del Programa Nacional de Convivencia Escolar: Parágrafos sobre “*La discriminación entre la zona de preocupación y la zona de incumbencia*”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Bs. As., Rep. Argentina.
- “*La escuela en tiempos violentos*”, Barreiro Telma, artículo publicado en Página 12, el 5/10/04, Bs. As.

Simultáneamente se ha priorizado el aprendizaje (por parte del asistente al taller) de abordajes y recursos instrumentales para enfrentar la tarea en sus respectivos escenarios de actuación, dentro del marco de las temáticas planteadas.

En términos generales, el desarrollo de cada clase seguía el modelo que ha continuación se grafica para facilitar su comprensión:



Dentro de este modelo general, la concreción del dispositivo en sí, día por día, ha comportado en general 3 momentos, los cuales corresponden a los momentos clásicos de la sesión psicodramática:

**Caldeamiento (*warming-up*):** Momento de entrada en calor, para generar un clima que posibilite el trabajo posterior. Esto incluyó distintas combinaciones de técnicas de conexión con el cuerpo, con la respiración, con las contracturas y con las zonas fluidas del cuerpo, los apoyos, la energía, a veces utilizando técnicas de sensopercepción y sensibilización. Diferentes juegos y movimientos en libertad a partir de diversos ritmos musicales. Es un momento de introducción y preparación para el juego expresivo y psicodramático, de sensibilización y de conexión con el cuerpo y los sentimientos.

**Dramatización:** los asistentes, a partir de la coordinación del profesional a cargo del taller, dramatizan (representan) escenas significativas para ellos a la manera de un teatro. El argumento de las escenas es proporcionado por el grupo mismo o es sugerido por el coordinador. Pueden ser escenas del pasado, del presente o del futuro fantaseado por ellos. Pueden ser escenas reales o imaginarias, conflictivas o temidas, relativas a problemas existentes en lo individual o en lo grupal, institucional o cultural. Pueden girar alrededor de un protagonista que proporciona la escena. Esto sería el psicodrama propiamente dicho o alrededor de la problemática del grupo, llamándose a esto sociodrama. De todos modos, ambos entran en la denominación general de Psicodrama. En este sentido es de destacar que se ha enfatizado la utilización de técnicas propias de la gramática del psicodrama y del sociodrama, tales como la representación de escenas conflictivas del grupo participante, la inversión de rol, el soliloquio, el doblaje, el espejo, la interpolación de resistencias, improvisación con personajes ficticios o imaginarios, etc.. Todas estas técnicas no son de aplicación lineal sino que son susceptibles de utilizarse según sea el desarrollo de la escena, de la situación y de la dinámica del grupo.

**Sharing:** Es el momento final, de reflexión compartida por todos los participantes, a partir del trabajo escénico desarrollado previamente. Es un momento de búsqueda de significados y sentidos, de intercambio y expresión de sentimientos, experiencias y pensamientos. Es momento de análisis y discusión introduciendo elementos teóricos en función de la temática general del curso.

En los tres momentos el coordinador psicodramatista (en este caso el docente) participa desde su rol diferenciado coadyuvando al desarrollo del aprendizaje y del grupo.

Es importante señalar que todas estas líneas de trabajo pedagógico, fueron abordadas desde un encuadre grupal, favoreciendo el desarrollo de la grupalidad, del aprendizaje en grupo y de la dinámica de los grupos. Esto surge del entendimiento del equipo de investigación, en cuanto a que en una época como la actual, de fragmentación social, de repliegue individualista del sujeto sobre sí mismo, es sumamente relevante darle un espacio al encuentro con los otros, a recorrer caminos de construcción social del conocimiento y del aprendizaje, a la cooperación, al co-pensamiento y a la construcción de redes de solidaridad. Más aún, existe una gran experiencia acumulada aquí y en vastos sectores del extranjero, que muestran al trabajo grupal como un espacio propicio para el desarrollo de conflictos cognitivos, socio-cognitivos, y socio-afectivos, de vital importancia para el aprendizaje.

### **Otros recursos instrumentales de recolección de datos**

Simultáneamente se ha utilizado una batería de recursos instrumentales en el transcurso del taller que sirvieron a dos fines:

- 1) Que los alumnos puedan profundizar y afinar el análisis reflexivo sobre los núcleos problemáticos que ellos vivencian como conflictivos.

- 2) Completar, ampliar y complementar los instrumentos con que contamos como equipo investigador a fin de maximizar el registro y análisis de los contenidos y procesos desatados en el transcurso de las entrevistas y el taller.

Estos instrumentos son los siguientes:

**Diario – crónica personal.**

Éste ha sido un instrumento que se le ha exigido a todo el grupo participante de las entrevistas y el taller. El mismo consistió en que fueran escribiendo un diario personal que registrara la experiencia global que fueran haciendo en el transcurso del taller, que reflejara su proceso reflexivo, su itinerario de aprendizajes desde un abordaje íntimo e individual.

Las preguntas que se propusieron al grupo como orientación para su escritura fueron:

- ¿Qué reflexiones me vienen de lo vivido en el taller?
- ¿Qué siento que me está pasando?
- ¿De qué me voy dando cuenta?
- ¿Qué voy aprendiendo?

Posteriormente, en la fase C, se procedió al análisis y síntesis del conjunto de este material y su consiguiente reorganización en un cuadro analítico. (Ver Anexo: “Análisis de los diarios”, pág. 14)

**Esquema de los niveles de complejidad** para la discriminación y comprensión de los problemas y situaciones conflictivas a trabajar, que deben considerar los docentes en situación de enseñanza. Este esquema fue introducido y planteado al grupo del taller entre la 2º y 3º clase, para facilitar el análisis y la discriminación de los aspectos y factores determinantes en una situación vivida como conflictiva. También para la focalización de la acción en la zona de incumbencia desde su rol docente.

(Ver Anexo: “Esquema de los niveles de complejidad para el análisis de situaciones conflictivas”, pág. 29)

**Trabajo final.**

Se les ha exigido también a los participantes un trabajo final integrador, cuyo propósito es el abordaje de una situación conflictiva propia, real e individual de su tarea docente, a los fines de su elaboración, análisis y diseño de propuestas alternativas de acción en función de lo trabajado globalmente en el taller.

Las pautas que se han dado para la elaboración de tal trabajo final fueron:

Deberán elaborar una producción final escrita, individual en que deberán:

- Formular el conflicto o problema que plantea el caso.
- Elaborar hipótesis explicativas a partir del marco teórico trabajado.
- Elaborar propuestas alternativas de acción en función de la globalidad del taller

Para esto deberán tener en cuenta:

- Los diferentes aspectos y factores que intervienen en la situación conflictiva
  - ¿Dónde los ubicamos, a que nivel corresponden?
  - La discriminación entre la zona de preocupación y la zona de incumbencia
- Las posibilidades pero con la conciencia de los límites
- El reposicionamiento personal en la relación con el rol docente, abriendo modificaciones y nuevos vínculos en el interjuego frente a:
  - Los otros

- Los mandatos, imágenes, estereotipias y disociaciones que obstaculicen la tarea docente

Posteriormente, en la fase C, también se procedió al análisis y síntesis del conjunto de este material, reorganizándolo en un sistema de categorías, lo cual dio por resultado otro cuadro específico. (Ver Anexo: “Categorías de evaluación del trabajo final integrador del taller”, pág. 30)

**Evaluación grupal final.** Se ha operado un dispositivo de evaluación grupal en el último encuentro del taller, a fin de que la totalidad del grupo pueda reflexionar y verbalizar la variedad y sustancia de los procesos vividos a lo largo de toda la experiencia. Se ha planteado aquí la evaluación como un proceso fundamentalmente comprensivo y sintetizador de los procesos desatados y vividos en el transcurso del taller. El procedimiento seguido ha sido la libre discusión y expresión de todos los participantes, intercambio de ideas y confrontación de las vivencias de cada miembro con las del resto del grupo. (Una síntesis de lo manifestado por el grupo puede consultarse en capítulo 4, 12° clase, del 23-11-07)

### ***C: Fase post-dispositivo***

Tal como estaba previsto en el proyecto original, en esta fase se indagaron dos aspectos íntimamente conectados:

**a)** Los posibles impactos formativos del dispositivo, en qué dimensiones se dieron, su alcance y significación. Esto incluyó sus efectos colaterales, logrados de hecho y no buscados.

Se han determinado estrategias de recuperación e interpretación de la información mas significativa y el análisis de los datos sobre los procesos seguidos en el plano de los aspectos puntualizados y focalizados en la fase A.

**b)** La información mas significativa sobre las representaciones, concepciones, imágenes, disociaciones y estereotipias, que pudieran estar influyendo, interfiriendo o determinando el rol de enseñar lengua extranjera. En qué medida se produjeron, cuál es su alcance y significación.

En esta fase, desarrollada a partir de mediados de 2008, se sistematizaron y analizaron los datos tendiendo a la elaboración del informe final de la investigación.

El plan específico y finalmente concretado incluyó las siguientes acciones:

#### **Análisis de las entrevistas de la fase A.**

Se profundizó y terminó el análisis del contenido de las entrevistas de la fase A, desglosando sus grandes ejes y luego, desde una lógica inclusiva, se dividieron y ordenaron por categorías las diversas temáticas que se manifestaron. Se estableció así un primer informe categorizado del resultado de estas entrevistas y luego una síntesis extractada de sus aspectos mas significativos. (Ver Anexo: “Análisis categorizado sobre material de entrevistas”, pág. 5; la síntesis y el análisis de las entrevistas figura en capítulo 5 de este cuerpo principal)

### **Análisis de lo sucedido en el taller.**

Se abordó el análisis e interpretación de lo sucedido en el taller, en el dispositivo central. Esto ha implicado el análisis profundo y pormenorizado de los fenómenos y procesos que se dieron en todo el transcurso de su desarrollo. Para ello el equipo ha contado como insumos los instrumentos ya detallados en la fase anterior:

- registros de observación de la totalidad del dispositivo-taller (Ver Anexo “Modelo de registro de observación”, pág. 13)
- diarios o crónicas personales (Ver Anexo; “Análisis de los diarios”, pág. 14)
- trabajos exigidos a los alumnos (Ver Anexo: “Categorías de evaluación del trabajo final integrador del taller”, pág. 30)

Todo el conjunto de este material también fue transcrito, desglosado y/o categorizado a los fines de determinar una mayor comprensión y precisión de los datos.

El conjunto de este material constituyó un segundo informe.

### **Indagación del impacto formativo a un año del taller.**

Se han realizado acciones tendientes a establecer con mayor rigurosidad el impacto global del dispositivo del taller, *desde* los sujetos del grupo participante: cómo lo evalúan, en qué variables sienten que se produjeron modificaciones, en qué medida y alcance, en qué sentido.

**En este orden, se realizó un contacto posterior con la totalidad del grupo participante, consistente en una reunión con dicho grupo a un año de la realización del taller y el dispositivo central.** Esta acción se fundamenta en la necesidad de evaluar con mayor precisión el impacto formativo del dispositivo a lo largo del tiempo y en relación con sus prácticas docentes cotidianas.

A este fin se realizó un encuentro con el grupo total en noviembre de 2008, al cual se aplicó el mismo instrumento de registro de observación ya utilizado durante el taller.

A esto se ha sumado otro instrumento de recolección de datos, consistente en un cuestionario personal que debieron traer confeccionado para esa fecha y que sirvió como base para compartir y discutir en la reunión

Las pauta y preguntas planteadas al grupo para esa producción fueron las siguientes:

#### ***TRABAJO REFLEXIVO SOBRE EL TALLER PARA ENTREGAR POR ESCRITO***

##### **Trabajo revisando su diario personal**

- A) Realizar una cierta reconstrucción histórica del proceso que hicieron en el taller: ¿cuáles fueron los momentos y trabajos más importantes, los más significativos, mirándolo a la distancia?
- B) ¿Qué vínculos encuentran entre esos momentos o trabajos con la formación recibida y su práctica profesional?

##### **Pequeño cuestionario (siempre pensando en el taller)**

1. ¿Qué aprendí?
2. ¿Qué pude cambiar en mis prácticas?
3. ¿Qué favoreció mi aprendizaje, qué lo obstaculizó?

Por favor, traerlo hecho a la reunión.

El conjunto del material resultante de estas instancias también fue desglosado y ordenado por categorías, dando como resultado un tercer informe. (Ver Anexo: “Trabajo reflexivo a un año del taller”, pág. 33)

### **Proceso de análisis, establecimiento de correlaciones, recurrencia de significados y conclusiones.**

En esta etapa final, a partir de noviembre de 2008 hasta mayo de 2009, se realizó el análisis e interpretación de los datos surgidos de los informes precedentes. A este fin se desarrollaron análisis de los datos obtenidos por cada instrumento en las diferentes etapas, a fin de obtener una síntesis de lo más significativo de los resultados de cada uno de ellos.

Terminada esta etapa, se procedió a un análisis más global a partir de la triangulación de las distintas fuentes, se establecieron las correlaciones entre ellos, los significados y sentidos que surgieron de todo el conjunto del material y se sacaron las respectivas conclusiones y correlaciones parciales. Esta etapa se desarrolló desde mayo hasta octubre de 2009.

De octubre a diciembre de 2009, se procedió al análisis global de la información obtenida de las distintas fuentes, conclusiones y correlaciones parciales a fin de establecer las conclusiones finales.

### ***Referencias bibliográficas:***

1) **Ampliando lo ya establecido en Marco Referencial (cap. 2) en párrafo sobre el dispositivo psicodramático – lúdico – expresivo, pueden consultarse las siguientes obras sobre los conceptos de psicodrama, juegos expresivos y trabajo corporal, sus prácticas y funciones, como así también a sus elementos técnicos y momentos,:** *Psicodrama* de J. L. Moreno, ed. Hormé, Barcelona, 1974; *Psicodrama – cuándo y por qué dramatizar* de E. Pavlovsky, Carlos Martínez Bouquet, F. Moccio, ed. Búsqueda de Ayllu, Bs.As., 1993; *Las escenas temidas del coordinador de grupos*, de Pavlovsky E., Kesselman H., ed. Búsqueda de Ayllu, Bs.As., 1984; *La multiplicación dramática*, de Pavlovsky E., Kesselman H. Edit. Galerna, Bs. As., 2000; *El cuerpo, territorio escénico* de Elina Matoso, ed. Paidós, Bs. As., 1992; *El cuerpo, territorio de la imagen* de Elina Matoso, ed. Letra Viva, Bs. As. 2001; *Poética del desenmascaramiento – caminos de la cura*, de Mario Buchbinder, ed. Planeta, Bs. As., 1993; *El rol del administrador en el contexto actual*, Jaime Winkler Pytowski y otros, editado por Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1999; *Introducción al Psicodrama* de Schutzenberger A. , edit. Aguilar, Madrid, 1970.

## Capítulo 4: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS PROCESOS SURGIDOS EN EL DISPOSITIVO CENTRAL (fase b)

### *Consideraciones generales*

#### **Modelo general**

Cada encuentro (o clase del taller) contó con momentos reflexivo-teóricos siguiendo el esquema general ya descrito anteriormente (cap. Marco Metodológico) y con un trabajo vivencial a partir de técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas.

El trabajo vivencial siguió en general los 3 momentos clásicos del psicodrama ya descritos. Se describen con precisión el 1º y el 2º momento: caldeamiento y dramatización. El 3º momento, el *sharing*, se subsume en la reflexión y producción en general.

El orden y el tiempo asignados a la reflexión y a lo vivencial y a cada uno de los 3 momentos en cada encuentro, variaban según la dinámica y el proceso grupal, la situación y el contexto en general.

A partir de la 3ª clase se invitaba a algunos del grupo a leer su crónica-diario del taller y compartirla con el resto.

#### **Evolución en los niveles de intensidad**

Es de destacar que los trabajos expresivos – psicodramáticos han seguido una línea de evolución que ha intentado respetar los tiempos del grupo, el ritmo de su incorporación a este tipo de trabajo, yendo de juegos expresivos de menor intensidad y compromiso emocional a mayor intensidad. En todos estos trabajos participó la totalidad del grupo presente.

#### **Elección de escenas por el grupo**

Si se da la necesidad de elegir una escena para representar entre varias de las que se proponen, el grupo elige por el mecanismo de la votación. Esto responde a dos razones íntimamente conectadas:

- Por un lado la escena elegida funciona al modo de las técnicas proyectivas: la hipótesis de base es que en la elección que hace el grupo se juega su interés, su deseo, sus motivaciones concientes e inconscientes.
- Por otro lado, el encuadre es que una escena “individual” (o sea que surge de alguno de los miembros) se toma como disparador para que todo el grupo trabaje sobre las problemáticas que esta escena plantea.

#### **Importancia del caldeamiento**

Es también importante señalar que, sobre todo en los momentos de caldeamiento se prioriza el trabajo corporal no verbal, dando lugar fundamentalmente al lenguaje corporal, al pasaje a otro código del acostumbrado, a otro tipo de comunicación y a la entrada a un escenario de juego y de representación dramática.

## **Trabajo con los personajes auxiliares en las escenas**

En los encuentros en que se trabaja la escena que trae un participante (al que llamaremos *protagonista*) y necesita a otros personajes (reales o ficticios) para completar la representación, se sigue en general el siguiente procedimiento: el protagonista representa (interpreta) los rasgos más salientes del discurso y de la gestualidad de cada personaje *antes* de la representación. Así le “da pie” (guión) a la improvisación dramática de los otros personajes. Esto permite la representación de la escena en sí y por otro lado, rastrear el imaginario y el conjunto de representaciones del protagonista sobre *los otros* y sobre su escena.

## ***Desarrollo del taller-dispositivo clase por clase (\*)***

### **1º CLASE: 24-8-07**

**En esta clase se trabaja en presentar el encuadre del taller:** en presentarnos todos los que vamos a participar de la experiencia. El taller se enmarca como lugar de aprendizaje y reflexión grupal, espacio para co-pensar, construir, saber escuchar, aprender desde las diferencias.

Está enmarcado como un taller sobre conflictos en la enseñanza. La idea es trabajar a partir de conflictos reales de la práctica docente de los participantes, tal como ellos los viven.

Se plantea que vamos a trabajar pudiendo *visualizar/discriminar los diferentes niveles en que se dan los conflictos*, a fin de poder pensarlos como problemas y que se tornen materia operativa, o sea que se pueda trabajar sobre ellos.

Se plantea que todos vayan haciendo *un diario o crónica personal* de su itinerario en el taller. Se podrán compartir en cada clase.

Se aclara *la batería de técnicas* con las cuales vamos a trabajar y que su introducción va a ser gradual. *El pasaje de código* quizás les haga sentir extrañeza, pero se les pide un margen de confiabilidad para ir construyendo un escenario adecuado.

### **Dispositivo técnico vivencial:**

**Caldeamiento general. Consignas:** Apropiarse del espacio. Distintos modos de caminar con acompañamiento musical.

### **Presentación de cada uno al grupo con juegos expresivos:**

**Consignas:** en pareja: con mímica, sin palabras, uno frente el otro le cuenta: Como es, su forma de ser, y viceversa.

**Consignas:** Cada uno presenta al otro de ese modo al resto del grupo: Lo que le llegó de la mímica del otro.

**Contarse un secreto: Consignas:** Volver a recorrer el espacio, juntarse con otro y contarle un secreto, un temor o miedo. Esto quedará como un secreto entre los dos. Todo el grupo hace esto.

(\*) **Utilización de comillas en el texto:** Las frases o palabras que aparecen entre comillas de aquí en más corresponden en general a verbalizaciones textuales de los participantes, salvo que aparezcan en contextos distintos. Están extraídas de los diversos registros del equipo investigador y se transcriben porque se consideran relevantes como expresión de los núcleos significativos y dramáticos del proceso de conjunto.

**Análisis global:**

Aparecieron las resistencias lógicas al tipo de trabajo vivencial: miradas que transparentaban una mezcla de diversión, sorpresa y vergüenza, como diciendo: ¿qué estamos haciendo acá?, movimientos contenidos y contracturados, excesivamente cuidadosos, gestos de extrañamiento, etc.. De todos modos, a lo largo del encuentro, el clima se fue descongelando y el grupo fue pasando a actitudes más fluidas.

Con sonrisas y chistes relativos a lo hecho, el grupo se fue contento de este primer encuentro.

**2º CLASE: 31-8-07**

Se plantea al comienzo que cada uno puede trabajar desde sus posibilidades, no hay que saber actuar ni bailar, sino crear y jugar desde donde cada uno puede. Nadie va a ser forzado a hacer lo que no quiera hacer.

**Dispositivo técnico****1- Caldeamiento**

**Consignas:** Comenzar con movimientos corporales siguiendo diversos ritmos musicales, compartir los movimientos con los otros, jugar a ser espejos del otro en parejas.

Luego encontrar un ritmo y movimiento propio, confluir todos hacia el centro, articular el cuerpo con el cuerpo de los otros, manteniendo el movimiento, hasta llegar a una máquina de movimiento continuo, luego se detiene, son un todo, un cuerpo grupal y cada uno es una parte.

Detenidos, desde ese lugar cada uno debe decir, en voz alta: ¿Qué le pido? ¿Qué estoy dispuesto a dar?. *Aquí se está trabajando la conformación de un grupo, de una matriz grupal.*

Juegos dramáticos de escenario: presentación de personajes que surjan a la manera de un teatro. En esa presentación deben revelar los temas o escenas que más preocupan en el presente.

**2- Dramatización:**

**Consignas:** Recorrer mentalmente la historia escolar educativa – formativa de cada uno y diferentes educadores, profesores, maestros que uno tuvo. Detenerse en los más significativos, pueden ser positivos o negativos. Focalizar en alguno, construirlo como personaje (puede ser una mezcla de personajes).

Los personajes interactúan entre sí, producen encuentros fugaces con los otros, siempre desde la dramatización del personaje.

**3- Visualización de imágenes: Consignas:** Luego un trabajo de recorrer mentalmente imágenes de situaciones conflictivas en su trabajo docente, focalizar en algunas.

**4- Focalización y extracción de imágenes y situaciones preocupantes:**

Trabajo de a dos, luego subgrupos. Hacer un listado de las situaciones que más les afectan o preocupan en el trabajo docente. Volcarlo en plenario. Que quede por escrito.

**Análisis global:**

Se perciben problemas distintos según sean en escuelas o en institutos.

**El listado de los principales conflictos que surgieron ese día, tal como el grupo lo presentó:**

- Violencia, agresión, problemas psicológicos-emocionales de los alumnos.
- Grupos heterogéneos de edad.
- Falta de contención en las instituciones.
- Falta de contención y de apoyo de los padres (“no les inculcan hábitos ni límites”)
- Sin herramientas para enfrentar crisis de alumnos conflictivos.
- Tiempo insuficiente para preparar clases. Demanda mucho.
- “No poder evitar enseñar de la manera en que aprendimos a pesar de que no haya sido buena”.
- “Institutos que presionan por la impartición de contenidos” (mas allá de cualquier circunstancia).
- Clases a adultos: priorizan el trabajo por sobre la capacitación.

Manifiestan gran preocupación por estos temas. **Se percibe una actitud de queja generalizada:** “Se nos exige que cumplamos con el programa y los alumnos no saben ni decir hola”; “¿Qué cuernos le hacen a los pibes en la casa para que queden así? (al borde de la enfermedad); “No existen los padres”; “No sabés como manejarlo”; “Un alumno me dijo que cartoneaba a la noche y se dormía en clase ¿qué le iba a decir?...Bueno, dormí.”; “Me rompe eso de las clases de metodología de que los alumnos siempre tienen que estar motivados.”

Se comienza a debatir la necesidad de discriminar por niveles de complejidad el análisis de las situaciones conflictivas. Se suministra al grupo el cuadro de niveles de análisis de situaciones conflictivas. (Ver Anexo: “Esquema de los niveles de complejidad para el análisis de situaciones conflictivas”, pág. 29)

Se introduce la cuestión de *no dilematizar: poder pasar al problema.*

En el 1º y 2º encuentro se trabaja simultáneamente en “*hacer grupo*” y en ir entrando en la temática del taller.

### **3º CLASE: 7-9-07**

#### **Dispositivo técnico**

##### **1- Caldeamiento:**

**Consignas:** juegos corporales a partir de ritmos musicales, juegos de aproximación y distancia en parejas, de perseguir y ser perseguidos.

Jugar juegos en que unos avanzan e invaden a otros, de a uno por turno. ¿Hasta donde los dejan avanzar? ¿Cual es la distancia adecuada? ¿Cómo y de qué manera los pasan y les establecen límites? ¿A quienes dejen avanzar y a quienes no?.

##### **2-Dramatización corporal:**

**Consignas:** En *ralenti* (muy lentamente): uno se para, se afirma en sus apoyos y desde ahí toma el manejo de la situación, deja avanzar a cada uno hasta donde uno quiere, los pone en el lugar en que siente que no le molesta, a una distancia adecuada.

**3-Volver a compartir en subgrupos:** ¿Qué sintieron?. Compartir. ¿Cómo lo relacionan con lo que les pasa con las demandas y exigencias del rol docente?.

**4- Volver a los grupos originales** de la vez pasada, formular de nuevo los listados teniendo en cuenta los niveles. ¿En qué nivel colocarían cada uno?. Luego plenario.

**Análisis global:**

Se sigue trabajando en un “saneamiento del terreno”, en la conformación de un piso grupal, en el descongelamiento de estereotipos de relaciones académicas, para que pueda surgir un nivel de confianza, de desdramatización e incluso el humor.

Se sigue trabajando el listado de conflictos desde los niveles de complejidad para poder llegar a una mayor precisión y discriminación. Para no ver todo como una masa indiferenciada y poder recuperar el eje propio. Desde allí es más fácil trabajar sobre las exigencias al rol. Está claro que es un tema que les cuesta. Cada uno se lleva para trabajar su propia lista. La intención en este taller no es arribar a una clasificación extremadamente rigurosa en esos niveles sino tenerlos en cuenta como marco general.

En el grupo hay un sector al que le cuesta más lo lúdico: Patricia: “Es como que estoy esperando que llegue el momento de la reflexión.” Mariano coincide.

Otro sector lo valora, le gusta o lo moviliza más: Soledad: “La paso mejor con el trabajo con el cuerpo, de lo otro ya tenemos demasiado”. Mariana: “Se me mueven muchas más cosas con el trabajo lúdico – dramático”. Celia coincide.

Se está trabajando en un plano conciente pero se está apostando a una movilización y un aprendizaje latente, no necesariamente conciente. En este sentido se está trabajando en el posicionamiento personal frente a las exigencias y demandas externas: la distancia óptima y no perder el eje propio.

Se dieron a leer textos sobre tratamiento de la violencia y agresión en la escuela: está claro que es un tema que preocupa y se destaca en el grupo.

**4° CLASE: 14-9-07****Dispositivo técnico****1-Caldeamiento:**

**Consignas:** luego de movimientos con música, conectarse con la respiración, con el cuerpo. Es un momento introspectivo, cada uno vuelve sobre si mismo.

Dejar fluir imágenes de lo que venimos trabajando en el curso, de la cotidianidad de su práctica docente. Pueden ser imágenes reales o fantaseadas de cosas que piensan que puedan pasar o momentos temidos de la práctica.

Cerrar los ojos y focalizar una imagen, una situación, lo que les viene, sin forzarlo. Ver cómo es la situación, la escena, quienes están presentes, el espacio en que sucede. Abrir los ojos.

**2-Dramatización:**

**Consignas:** Hacer un grupo de 3 o 4 personas, compartir brevemente lo que les vino y armar una escena para dramatizar. La escena tiene que tener algo de las imágenes y situaciones que le vinieron a cada uno. Tiene que ser una síntesis de las escenas individuales. Tienen que ponerles nombre a las escenas.

Puede ser con palabras o en silencio, puede ser real, simbólica, fantaseada, temida, etc..

Recién en esta clase se introducen escenas psicodramáticas propiamente dichas, en forma de sociodrama: 2 grupos, 2 escenas.

**Escena “se pudo todo”:** alumno desafiante y caprichoso enfrenta a maestra que recurre a una imagen de fuerte autoridad que encubre miedo e incertidumbre. El contexto es una escuela primaria, alumnos de 10 años.

Comienza en el momento en que la maestra está terminando un juego con los chicos y pide que saquen el libro para trabajar. Un alumno dice ¡NO! Se niega a sacar el libro, la maestra lo interpela reiteradamente para que lo haga y él se sigue negando. Hasta que la maestra le dice: Cuento hasta 5, al llegar a 5, el alumno saca el cuaderno a desgano.

**Aquí el coordinador les pide un soliloquio a los personajes:** decir en voz alta lo que están pensando y sintiendo en esa situación, como hablando consigo mismos. **Maestra:** no sé que hago si no lo saca, se me van a desbandar todos, que por favor lo saque, que por favor lo saque... **Alumno rebelde:** ahora tengo que sacarlo, porque sino me hace bolsa, pero la voy a hacer esperar hasta último momento. **Otra alumna:** ¡huy! Se enojó en serio la seño... ¡qué tonto! ¿porqué no lo saca?...

**El coordinador le pide a la maestra que se aleje del centro de la escena,** dé vueltas por fuera, recorra observando la escena desde una cierta distancia y **que desde allí haga un soliloquio:** **Maestra:** ¡por un solo alumno se interrumpió el clima y la actividad! Se me va de las manos... amenazarlo no es bueno, pero es lo más rápido. **El coordinador la acompaña, conteniéndola y le pregunta en un tono calmo,** como una voz que viene de lejos: **¿Qué habría que cambiar?** **Maestra:** Mi actitud, no amenazar... aunque por otro lado, la reacción del alumno fue bastante desafiante.

**Escena “parálisis”:** maestra impotente y a la defensiva frente a actitudes insultantes de una alumna. Hay otra maestra que funciona más como mediadora.

La escena comienza cuando la maestra “mediadora” entra al aula, ve como la alumna está murmurando con actitud desafiante e insultante frente a la profesora a cargo.

**Mediadora:** ¿Qué te pasa? **Alumna:** ¡es que me puso un uno! **El coordinador sugiere que digan lo que realmente sienten** en el diálogo, sin censura. **La alumna** murmura: es una down, una estúpida. **Mediadora:** ¡no le podés hablar así! **Alumna:** vos no estás en mi lugar. **Maestra a cargo:** No puedo creer que me trate así un alumno. **Alumna.** Bueno... perdón. **El coordinador pide cambio de roles,** maestra en el lugar de alumna, alumna en el lugar de maestra. Sigue en estos términos la discusión hasta que **el coordinador le pide a la maestra a cargo un soliloquio,** a cierta distancia. **Maestra:** Yo no quiero entrar en el aula ¿quién me manda trabajar con chicos? ¡Quiero volver a trabajar con adultos!

**El coordinador pide que repitan la escena pero en ralenti,** como si fuera en “cámara lenta” y sin palabras, como un diálogo con los cuerpos. Lo hacen, parecen bastante afectados por la escena. **Luego les pide un soliloquio.** **Maestra mediadora:** “que irrespetuosa, maleducada, atrevida, nunca se me hubiera ocurrido decir estas cosas. Siento bronca, impotencia.” **Maestra a cargo:** “Me quiero escapar, voy a decir que me bajó la presión, quién me manda, quiero volver a enseñar a adultos.” **Alumna:** “Bueno, pero al final ¿para que sirve el inglés? Encima mi vieja me va a matar.”

**Coordinador:** Congelen la escena (la detienen) confluyan sobre el centro del escenario y armen una escultura con los cuerpos, como un cuadro que represente lo vivido en la escena.

**Escultura con los cuerpos:** La maestra a cargo se escuda en el cuerpo de la maestra mediadora, como haciéndose chiquita, mirando de reojo a la alumna. La maestra mediadora la escuda con el brazo a la otra maestra, como defendiéndola de la alumna. La alumna las mira con un gesto entre irónico y desafiante. **El coordinador les pide una palabra a cada protagonista** de la escena, desde ese lugar de la escultura, la primera que les venga. **Las palabras que surgieron son: mediación, bronca y angustia, no la soporto, fuga.**

**Análisis global:**

Aparece con fuerza en la reflexión y en las escenas la preocupación y la queja por las situaciones de violencia y por el desamparo y aislamiento de alumnos y docentes.

*Dificultad general para imponer autoridad y deseos de fugar de la situación.*

Una participante manifiesta que esta escena le pasó en la realidad, que salió con mucha angustia. Y agregó: “No hay recetas, necesitás un momento de reflexión.”

En general los temas que surgieron con énfasis en el sharing fueron: la presión de resolver un conflicto en segundos, la dificultad de salir del “primer sentimiento primario: “la quiero matar, pero me estoy reprimiendo.” El tema de la imagen del docente: “tenemos que tener el control, no lo podemos perder”, “es el rol de la imagen perfecta, no hay manuales para estas cosas”

Frente a esto el coordinador sugiere plantear la cuestión en: ¿cómo me ubico yo? ¿cómo se ubica el docente frente a este tipo de situaciones? Dar un paso más: ¿qué es lo posible? Teniendo en cuenta los límites: El grupo parece estar proyectando todo hacia el afuera.

Para toda esta problemática es fundamental el distanciamiento con respecto a las situaciones en que estamos inmersos.

Y plantea el problema de cómo el Deber Ser se interpone sin dejar fluir al Ser.

Una hipótesis que va surgiendo en este momento del taller al equipo investigador es: ¿La falta de un encuadre claro del docente con sus alumnos, no lleva a un sinfín de supuestos? ¿A un vacío que luego se tiene que ir saldando sobre la marcha? Pero esas “acciones sobre la marcha” operan sin un sentido construido previamente, que dé marco y referencia a las acciones.

Se da a leer el cap. 2. de “El malestar en la pedagogía”.

**5° CLASE: 28-9-07**

**Apuntes preliminares:** Trabajar la ubicación en lo problemático. ¿Qué hacemos en esta situación? ¿Qué acciones, modificaciones son posibles?. Poder correrse de la carencia y de la queja. Posibilidad a partir de las escenas de re-diseñar el cuadro de los niveles de análisis de conflictos.

**La charla inicial tuvo los siguientes ejes:**

El libro (cap. 2) movilizó porque se siente “real”, porque explica “como llegamos a estar así”.

La contradicción entre esa mirada y el tecnicismo, el “deber ser” imperante en la docencia, el “laboratorio” que constituyen las prácticas del profesorado. Cómo esas prácticas imperantes te “moldean”, “te hacen olvidar tu persona, tu cuerpo, tu afecto.”

“En el Lenguas hay mucho mandato...no puedo hacer todo.” (lo que está en el mandato)

“Es difícil de desactivar porque está implícito” (refiere al mensaje que se da en la formación). Todo esto lo expresó el grupo.

**Dispositivo técnico****1-Caldeamiento:**

**Consignas:** Movimientos de relajación, estiramiento del cuerpo. Juegos a partir de los ritmos de la música. Juegos de espejos de un cuerpo con el otro.

Con música elegida específicamente, se les pide que jueguen movimientos mecánicos, casi “robóticos”. Que se relacionen con los otros a partir de esos movimientos.

Mas adelante, congelamiento, introspección, ver si esos movimientos los pueden relacionar con aspectos o momentos de su vida laboral cotidiana. Conectarse con esos momentos.

Se repite todo este ciclo ahora con música opuesta, fluida, armónica, que puedan expresar con el cuerpo lo que les despierta esa música. Conexión también con momentos y aspectos de la cotidianidad laboral.

Luego que registren momentos en que sienten que esos dos movimientos opuestos entran en conflicto, en fricción. ¿Qué situaciones cotidianas vienen, qué escenas laborales les vienen a la mente?

## **2-Dramatización:**

El grupo elige trabajar la escena de Carolina en que ella como docente les está enseñando una canción, hizo cantar a un chico que no quería, aunque le pareció internamente que debería haberlo dejado hacer lo que quería. (Es una escena real).

Poco después de comenzada la representación, la protagonista interrumpe diciendo que en realidad la escena que le viene es otra. Es la escena del encuentro anterior “se pudrió todo”, que había sido planteada como escena grupal (4º clase, 14/9). Cuenta que esa escena era de ella y que le vuelve ahora. **El coordinador sugiere: por algo te retorna esa escena.** Le propone entonces que la re trabajemos, ahora planteada como escena con una protagonista: Carolina.

La escena toma el rumbo ya conocido de la maestra increpando a un alumno que no quiere sacar la carpeta. En un momento, el coordinador sugiere un cambio de roles: maestra en el lugar del alumno, el alumno en el de la maestra. Continúa la escena en los mismos términos y en intensidad creciente. **En un momento el coordinador interrumpe la escena y por fuera de ella interroga a los participantes: ¿Qué les parece que habría que hacer...qué otras posibilidades hay?...**

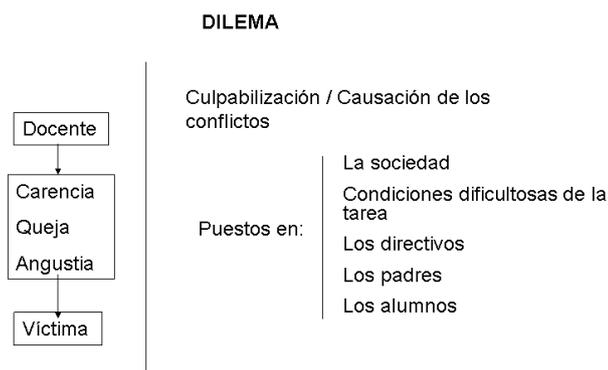
**El grupo contesta (por fuera de la representación) distintas opiniones:** “que el profe siga a los demás, que no se empecine”; “Claro...si no los chicos no hacen nada”; “hay un desafío a la autoridad, yo le pediría que hable conmigo en el recreo”, “yo me veo sacándole la carpeta de la mochila”. Discuten entre ellos si sirve eso o no.

**El coordinador invita entonces a todos (salvo Carolina, la protagonista) a que pongan en el lugar de la docente e interpreten brevemente desde sí mismos, lo que haría cada uno en esa situación.** Retoman entonces, cada uno por turno, brevemente la escena. **Surgen distintas versiones,** desde la que trata de tomarlo como problema grupal y busca una solución consensuada: “Bueno, chicos...¿uds. que piensan?, hasta la que con tono cómplice le dice al alumno: “Dale...es un rato nada más”.

**Luego el coordinador le pide a todo el grupo que retome la escena, pero con mímica, sin palabras, aparta a la protagonista y le pide que vea la escena por fuera unos instantes. Luego le pide un soliloquio:** “Veo que estoy gastando un montón de energía...y veo también que estoy interrumpiendo a los otros chicos que quieren trabajar...veo que me gasto...que me gasto.”

## **Análisis global**

La clase estuvo orientada en su totalidad a que el grupo reflexione las siguientes directrices reflexivas y conceptuales. El Esquema de la representación que el grupo parece estar manifestando, se puede ver en el siguiente cuadro. El siguiente cuadro fue presentado al grupo para presidir las reflexiones.



Se plantea que en este esquema de opuestos no hay salida.

¿Cómo modificarse uno mismo en el interjuego con los otros?

¿Cómo re-posicionarse abriendo nuevos vínculos con los demás y con uno mismo?

**Aquí se pasaría del dilema al problema.**

En esta escena se trabajó el descentramiento – distanciamiento: Se la saca a Carolina para que pueda ver a la distancia su escena (tiene una cierta angustia).

El coordinador en diálogo con el grupo replantea el “olvido” del grupo – totalidad por dedicarse a un solo alumno. La necesidad de no perder la globalidad de las situaciones, de ponerse en el lugar del otro, la necesidad de encuadres y acuerdos a nivel grupal.

Surge la pregunta de un participante: “¿qué vale la pena confrontar y que no?”

Se trabaja sobre el cuadro planteado y se profundiza más a fondo en la necesidad de problematizar en relación al posicionamiento personal y a que puedan salir de lo dilemático.

## **6º CLASE: 5-10-07**

### **Dispositivo técnico:**

#### **1-Caldeamiento:**

**Consignas:** inventar distintas formas de caminar, buscar diferentes apoyos: en un punto, en 2, 3, 4, en parejas, en grupos.

**Trabajo corporal dramático:** grupos de 3: unos sostienen y el otro se deja sostener, conectarse con qué les pasa cuando son sostenidos. Hasta dónde uno confía.

**Momento individual:** conectarse con los apoyos. con la cotidianidad y dejar venir escenas de mi rutina laboral docente, en dónde se juega este tema de sostener y ser sostenidos. Ver alguna situación concreta en donde sientan ese conflicto, pueden ser escenas reales, fantaseadas, temidas...

**Descripción de las escenas:** c/uno describe la escena que le vino brevemente, sin desarrollo, luego el grupo elegirá una para trabajarla.

#### **2-Dramatización:** Se elige la de Mae

Mae hace de sí misma en la situación, otra de alumno, otra de la maestra de grado, otra de la directora.

Mae da pie a cada rol haciendo y diciendo lo que diría y haría c/uno alternativamente, para que c/uno tenga el guión para dramatizar.

**Escena:** Mae, la maestra y la directora discuten sobre la situación del chico/alumno. Mae tensa la discusión con la directora.

**El coordinador propone un doblaje:** 3 integrantes del resto del grupo hacen del doble de Mae, representando un doble interno, diciendo lo que Mae no dice o no se anima a decir. Es una improvisación.

Estos dobles de Mae discuten y polemizan con la directora, pero desde líneas de diálogo más firmes y más claras. **El coordinador propone una inversión de rol:** Mae se pone en el lugar de la directora y la directora pasa a representar a Mae. Todos reinician la discusión desde estos lugares.

Se incorpora otra representando a la madre del chico.

Se potencia el conflicto y la discusión, salen a la luz cosas no dichas.

En el momento más candente, **el coordinador le propone un soliloquio** a Mae y al resto de los protagonistas de la escena. Se sinceran sobre lo que sienten realmente.

Para terminar, el coordinador **el coordinador le propone a Mae hacer una escultura** con los cuerpos de los demás protagonistas, una escultura que represente lo que Mae siente, que la modele.

**Escultura:** el chico sentado en el medio, la directora mirando la pared, la mamá mirando para atrás, la docente mirando al chico, Mae con los brazos extendidos, queriendo tocar al chico pero diciendo “no llego”.

**El coordinador pide en subgrupos interpretar esta situación desde 3 lugares:**

1. La posibilidad de la conciencia de los límites, qué depende de mí y que no.
2. El reposicionamiento abriendo modificaciones y nuevos vínculos en el interjuego con los otros.
3. Los diferentes aspectos y factores de la situación ¿dónde nos ubicamos, a qué nivel corresponden?.

### **Análisis global:**

Se ha trabajado desde la idea central de escenas en donde se juega el tema de sostener y la necesidad de ser sostenidos.

La mayor parte de las escenas que aparecen giran en torno a problemas de conducta de los alumnos y el conflicto con las formas en que las autoridades de la institución tratan esto: El núcleo es la falta de apoyo o sostén institucional.

**Temas:** bajar la ansiedad, no victimizarse, no “quedarse pegado”, jugar entre compromiso-identificación por un lado y el distanciamiento por el otro. La dificultad al enfrentar conflictos desde una percepción de la realidad *magmática* (Castoriadis) de no discriminación y diferenciación. (1) La necesidad de desarrollar percepciones globales de la realidad.

Se nota un salto, un avance en la reflexividad del grupo (particularmente en Carolina, protagonista de la escena anterior): “la urgencia no sirve, tengo que pensar cuáles son mis posibilidades...en conclusión, menos ansiedad, quejarnos menos”.

En la dramatización que finaliza con una escultura en la que M. Eugenia dice “no llego”, queriendo tocar al chico/alumno (un chico que, por lo que se vió, todos se desentienden un poco) aparece claramente el problema de las zonas de preocupación y de incumbencia, aunque no en esos términos. En relación al análisis desde el cuadro de niveles de conflictos, en general el grupo ubica la palabra “omnipotencia”.

Un subgrupo, a través de una participante manifiesta: “Hablamos de la utopía de que como docentes vamos a arreglar el mundo...es duro darse cuenta de que no es así.”

No discriminar y no mantener una distancia adecuada es lo que angustia a M. Eugenia: “Me sigue frustrando no poder hacer algo por el chico... todos le dan la espalda, pero yo siento que no puedo hacer eso”. Surge entonces la posibilidad de ayudar pero con límites, no quedarse pegado a lo que no se puede sino a lo que sí se puede.

**La hipótesis que plantea el coordinador** es que a veces *lo que nos detiene es la representación que tengo del otro* (el prejuicio de que no nos va a entender): A veces lo que nos retiene y nos traba es la representación que tengo del otro y de la situación, entonces la traba es interna. Esto se torna una actitud defensiva que impide abrir nuevos vínculos con los otros. ¿Hasta dónde los “otros” son lo que yo me represento? Si yo estoy bien posicionado estaré en mejores condiciones para relacionarme con los otros y con los conflictos.

## 7º CLASE: 12-10-07

### Dispositivo técnico

El plan es trabajar escenas de conflictos entre persona y rol docente (es el capítulo que se está leyendo: “Persona y rol docente, la interdicción de lo humano”) y/o exigencias y demandas sobre el rol.

#### **1-Caldeamiento:**

**Consignas:** Música, empezar a desplazarse como si estuvieran yendo a dar clase. Es el momento previo a cruzar la puerta del aula. En ralentti. Cada uno conectándose con la escena propia, concentrarse con el momento previo mentalmente, llegando a la puerta. ¿con que se conectan, qué les pasa, qué gesto tienen, cómo está el cuerpo?

Dejar venir imágenes de distintas clases, distintas instituciones. Piensen en una escena concreta en que sienten que entra en conflicto o fricción la persona y el rol docente. Una escena real o fantaseada (algo que crean que puede suceder) ¿Cómo es la situación, quiénes están presentes?

#### Descripción de escenas:

Cada uno, brevemente relata su escena. Todos lo hacen en círculo. Luego el grupo vota y elige 2 escenas.

Daniela: está dando clase, entra la coordinadora del instituto. Le provoca ansiedad porque toma notas y la conoce. Hay un alumno al que Daniela le quiere hablar en español porque es necesario en ese momento y no puede por la mirada de la otra .

Patricia: Los chicos se vienen a quejar con ella (maestra de inglés) de la maestra de grado. La vienen a besar pero cuando está la maestra presente, se siente incómoda y corta la situación.

#### **2-Dramatización**

**Escena Psicodramática:** Resuelven entre las 2 cual dramatizar. Se deciden por la de Patricia.

Patricia da pie a Daniela para que haga de maestra de grado. Celia y Ximena hacen de alumnas.

**Comienza la escena.** Daniela cuestiona a Patricia por que le da demasiada confianza a los alumnos, falta de límites. Discuten.

**El coordinador le pide un soliloquio** a Patricia, la protagonista. Ella se queja del cuestionamiento de la otra. Dice entre otras cosas: “no quiero ser como ella”.

**El coordinador pide una inversión de rol:** Patricia de cuestionadora y Daniela de cuestionada. Continúan la escena elevando el nivel de conflicto. En un momento corta la escena y se dirige al grupo restante: ¿Qué les parece, qué se puede hacer para romper

o modificar esta situación? Varios opinan: uno dice: “probablemente está celosa.” (la cuestionadora)

**Luego el coordinador se dirige nuevamente a Patricia preguntándole que siente.** Ella admite que quizás ella misma se cuestiona y que quizá por eso le “pasa bolilla” a la otra maestra.

**Doblaje: el coordinador le pide que elija a dos integrantes para hacer de dos partes internas suyas.** Ella elige a dos (una “parte seria” y otra más “libre y cariñosa”) . Luego esas dos partes se pondrán a sus espaldas y también interactuarán como dos personajes más que representan partes internas de ella.

Se retoma la escena y sigue la discusión en el mismo sentido, pero también los personajes internos de Patricia interpelan esta vez a la maestra cuestionadora: uno de ellos le espeta: “Patricia es así, que sea cariñosa no quiere decir que no ponga límites.”

**Distanciamiento: el coordinador corre a Patricia de en medio de la escena, la aleja para que la mire de lejos.**

Luego corta la escena y le **pide a Patricia que, para terminar, arme una escultura** con los personajes, que modele los cuerpos hasta armar una escultura que represente algo de lo que siente o piensa de la situación, luego de todo el trabajo hecho.

Así, Patricia, la protagonista, ubica a Daniela, la otra maestra, mirando como de arriba al grupo, un poco separada. A Soledad, su personaje interno cuestionador, con dedo acusador. A Ximena, su otro personaje interno, sonriendo.

El coordinador le pide que finalmente ella también se ubique en algún lugar de la escultura. Patricia se ubica entre sus dos partes, abrazando a Ximena (su parte más “libre”). También ubica Celia, la “alumna”, a su lado.

**El coordinador le pide a cada uno un soliloquio.** Patricia: “me identifico más con ella (parte “libre y cariñosa”) Yo no quiero ser como la otra maestra...no está bien lo que hace, lo chicos se quejan...pero yo no tengo que descuidar la disciplina”.

Daniela (maestra cuestionadora): “Debe ser feo sentir celos con alguien con quién compartís a los chicos. Es muy feo sentirse y trabajar así.”

Finalmente el coordinador sugiere a Patricia que respire hondo, que se afirme en sus apoyos, bien contra el piso.

Celia (la “alumna”): “Me siento representada por Patricia, siento que podés ser vos y seguir teniendo buena relación con los chicos.”

### **Análisis global:**

El plan era trabajar escenas de conflictos entre persona y rol docente (es el capítulo que se está leyendo: “Persona y rol docente, la interdicción de lo humano”) y/o exigencias y demandas sobre el rol.

Se problematizan y debaten los temas del capítulo: **La interdicción:** aparece con fuerza la represión de la persona detrás del rol, de lo legal y de lo prescripto, que es lo que impera, dicen. De ahí la necesidad de armonizar persona y rol. ¿Cómo encontrar el eje propio y conciliarlos?

En toda la sesión se encarnó dramáticamente este tema.

**Se eligieron dos escenas:** Patricia y Daniela. **Común denominador:** quieren ensayar un acercamiento con los alumnos pero no se da por una mirada (real o fantaseada) de otros docentes.

Temas que surgieron: Los desdoblamientos internos en que uno a veces se debate. ¿Cómo poder conciliar ese tironeo interno? El tema es como poder conseguir orden pero sin generar miedo. Y cariño, pero con autoridad.

**El coordinador lo esquematizó así:**

Patricia se desdobra en dos partes (tironeo interno):  
 Cómo conseguir ORDEN pero sin dar MIEDO – Que se de el CARIÑO pero con AUTORIDAD.

Reaparece fuertemente la temática de las representaciones que tengo del otro, patentizada y dramatizada en el conflicto entre Patricia y “*la otra docente*”, que pasa a representar un orden un poco deshumanizado, con mucha distancia de los alumnos y con una mirada fuertemente cuestionadora ¿Hasta dónde las cosas son así en realidad? Hay una fisura clara de esta representación cuando aparece el tema de “ella lo que tiene son celos porque ve que los alumnos la quieren a la otra maestra”.  
 ¿Cómo serían las cosas si hubiera mayores instancias de diálogo y trabajo conjunto los integrantes de una misma institución y de un mismo proyecto educativo?

**CLASE: 19-10-07** no hubo

### **8° CLASE: 26-10-07**

**Planificación:** Trabajar sobre exigencias, demandas, preocupaciones. Discriminación entre zona de incumbencia y zona de preocupación.

#### **Dispositivo técnico**

##### **1-Caldeamiento:**

**Consignas:** Movimientos con ritmos musicales. Luego caminan mientras van como recorriendo su lugar de trabajo, ir dejando venir exigencias, demandas, preocupaciones...no detenerse en ninguna...luego focalizar alguna.

Pregunta: ¿quién quiere dramatizar su escena? Se presentan dos. Patricia (que había protagonizado escena la clase anterior) y Celia. Se elige esta última.

##### **2- Dramatización:**

**Escena Psicodramática:** Descripción: la protagonista primero relata sus preocupaciones: demanda interna de preparar la clase pues dice no dedicarle el tiempo suficiente. Demanda institucional: cumplir con las formas, las planillas. Otra demanda propia: actualización del conocimiento, “no sé lo suficiente”.

El coordinador divide a la clase en 3 subgrupos, cada subgrupo va a representar una demanda. Le pide a Celia que le de pie a cada uno dándole guión, letra para que puedan improvisar.

##### **Desarrollo de la escena.**

Celia se ubica al lado de cada uno sucesivamente y dice en un tono como increpando:

Grupo A: ¿cómo no le dedicaste tiempo, cómo no buscaste la palabra, cómo no buscaste material?

Grupo B: ¡lo tenés que hacer, no importa lo que vos pienses o sientas, tenés que cumplir con los horarios, evaluar, hacer los informes!

Grupo C: ¡dale más bola al profesorado, le estás dedicando mucho tiempo a ganar plata!

**El coordinador le pide a Celia que salga del aula**, en ese lapso indica a los grupos que representen sobre ese guión que ella dio, pero siendo bastante severos con ella.

**El coordinador le pide luego a Celia que haga un recorrido deteniéndose en cada uno de los grupos, solo escuchando.** Así lo hace, cada grupo la reprende severamente siguiendo la línea que ella dio.

**Luego el coord. le pide que haga un soliloquio.** Celia tiene evidentes signos de angustia en el rostro. Coordinador: **¿Qué querés hacer?** **Celia: tengo ganas de llorar.** **El coord. le dice que lo haga si quiere y le pregunta si quiere seguir trabajando.** Le plantea que, mas allá de sentirse mal, quizás sea muy bueno para ella y para todos continuar el trabajo, pero que ella decida. Decide continuar.

**El coord. le pide un soliloquio. También le propone que sienta bien sus apoyos al piso, a la tierra, que respire hondo.**

**Luego le propone que haga un nuevo recorrido por esos grupos, pero que esta vez les conteste, que les diga algo apoyándose en sí misma.** Celia lo hace, se recompone y les va contestando con tono firme a cada uno de los grupos (exigencias): “Me la paso corriendo de un lugar a otro...bueno, es lo que puedo dar”; “Sí, es lo que tendría que haber hecho, pero no tenía ganas de estudiar los fines de semana, estoy muy cansada.”

#### **Paso del registro dramático a la comedia:**

**El coordinador le sugiere a todo el grupo que repita la escena, pero en registro de comedia, como satirizando la escena.** Así sucede, se descomprime la tensión. Van llevando las palabras a un plano que ya causa risa. Celia contesta cosas como: “váyanse a cagar, no me importa la beca”, etc.

**El coord. propone que hagan un círculo alrededor de Celia,** que sigan diciéndole esas cosas. **En un momento la saca a Celia del centro** (los demás siguen increpándola aunque no esté) y la lleva a una cierta distancia y la propone que mire todo desde ahí, desde lejos: “¿Qué ves, de que te das cuenta?”

**Luego le propone al grupo que vuelvan a desplazarse en el espacio, que vuelvan a esas preocupaciones que les vinieron al principio, que vayan teniendo un diálogo con ellas, primero en voz baja, luego cada vez más alta.** Les pide que interactúen desde esos personajes, pero como **satirizando a sus personajes,** llevándolos al terreno casi grotesco. Les pone **música de comedia de fondo.**

**Volver al silencio,** respirar profundamente, que se vayan despidiendo internamente de los personajes que representaron. Que registren sus apoyos. Luego **les pide una palabra a cada uno.** Algunas de las palabras que surgieron son: *dejar fluir, vacaciones, soy humana, basta, libertad, cansancio.*

#### **Análisis global:**

##### **Charla inicial: surgieron los sigtes. temas:**

Una creciente comprensión y valoración de este espacio y su forma de trabajo:

- “Primero me interesaba más lo corporal-dramático, ahora veo que se complementa con lo reflexivo” (Mariana)
- “Luego de mi escena, en la clase de mi escuela estuve a punto de gritar, pude parar y me dije: mirate, ¿Qué ves? (Carolina)
- “Esto, las escenas, no son la vida real, pero surge *algo real*, me sirve para hacerme preguntas”. (Patricia)

En este último caso, es relevante señalar que aunque Patricia ya había protagonizado una escena anterior, con la movilización y exposición que ello implica, no obstante volvió a proponer una escena propia para trabajar.

El grupo se problematiza en torno al qué hacer y qué no hacer en una situación conflictiva: cuesta verlo. Frente a esto se destaca la importancia de poder identificar esas situaciones de parálisis, ver que se juega, poder distanciarse, pero no quedar siempre girando pegado a la pregunta como una posición defensiva.

**La importancia de encarnar *al otro*,** cómo se lo va comprendiendo y ver que uno no es tan distinto.

Se comienza a visualizar la importancia del silencio en la tarea pedagógica: parece que se ha naturalizado en el sistema no dejar espacios de silencio: “Tenés que ser dinámica” (de una coordinadora a una tallerista docente en un instituto).

**Temas que surgieron posteriormente a la escena:** la gran identificación que sintió el grupo, como le resonó a cada uno internamente, la gran intensidad emocional de la escena que ligó a todo el grupo.

**Todo el grupo se sintió identificado:** Algunos señalaron: “Creo que somos duros porque nos estamos hablando a nosotros mismos”; “fue la escena en que más me sentí representado, es como hablarte a vos mismo”; “me siento reflejada, tengo las mismas exigencias, se me venían a la mente las caras de los que me lo decían a mí.”

**Se manifestó la importancia de haber podido pasar del registro dramático a la comedia.** Esto ayudó a bajar la tensión. También se trabajó en un proceso de metabolización a través del humor, a la relativización y a la *desdramatización* de los conflictos en que nos sentimos inmersos. La importancia de decir basta, de marcar límites, de afirmarse sobre uno mismo.

**Se alcanzó en este encuentro la máxima intensidad emocional hasta el momento, ligando también a las observadoras.** En la dramatización de demandas y exigencias, Miriam y Laura (las observadoras) reconocen este discurso en el profesorado y en los institutos: los 3 grupos que las encarnan, parecen estar expresando las propias demandas que ellas también sienten: lo dicen explícitamente. Fue un trabajo catártico, aparecieron malas palabras sobre el final dirigidas hacia las exigencias.

**La potencia de la escena parece relacionarse con el crecimiento del grupo, de la madurez de su proceso, que posibilitaron un alto nivel de compromiso que sostuvo la escena.**

Surge el tema de cómo todos se sienten *tironeados*, pero hasta dónde son ficciones, farsas en las que quedamos atrapados.

**A nivel global todo este trabajo refleja una cultura de la sobreexigencia, del mandato. También un salto cualitativo en la ligazón afectiva del grupo, del sentimiento de pertenencia, de un “nosotros” y en su nivel de reflexividad.**

(ver “to voice our feelings” e invocación del “yahoo group” en la clase siguiente.)

Se dan las consignas escritas del trabajo final (ya descriptas en marco metodológico).

## **9º CLASE: 2-11-07**

Temas iniciales: la gran empatía que se produjo con la escena de Celia. El fuerte contenido emocional de esta escena favoreció la unión en afecto pero también en reflexión. Un lugar para “*To voice our feelings*” (*para dar voz a nuestros sentimientos*). Movilización grupal en general. La idea entonces es enfatizar un trabajo de tipo reestructurante.

### **Dispositivo técnico**

**1-Caldeamiento:** trabajo corporal con música. Se forman dúos, uno es espejo del otro. Luego buscar el eje del cuerpo, ensayar movimientos en derredor pero sin perder el eje. Luego juegan a desestabilizar al otro y a su vez no perder el eje propio.

Conectarse con algún momento en que no supieron que hacer. Luego compartir lo que les vino. **Armar una escena o trabajo corporal que lo represente y jugar a crear la transformación de ese momento.** Se hacen dos grupos.

## **2-Dramatizaciones corporal-expresivas espontáneas.**

**GRUPO A:** Escena corporal de autoritarismo, violencia y descontrol y por otro lado la posibilidad de correrse y observar.

**GRUPO B:** Forman un círculo, cada uno hace una cosa diferente, como “en la suya” y mirando hacia fuera del círculo. En un momento alguien grita “¡basta!, giran hacia el centro del círculo, se unen y sacan el sonido: “*ooooommmmm...*”

**El coordinador propone volver luego a un trabajo individual:** Música, volver a trabajar el tema del eje, conectarse con la sensación de estar sobre el eje, con movimientos de expansión, estiramiento de brazos y piernas, movimientos de desplazamientos, expansión del cuerpo, tratando de mover límites, mover fronteras, pero tratando de no perder el eje.

**Temas que salieron:** el “afuera” te desestabiliza ¿cómo enfrentarlo sin perder el eje?. Frente a la competencia reinante, como pudo el grupo abrirse y ser solidario después de la escena de Celia (clase anterior).

### **Análisis global:**

Celia (protagonista de la escena pasada) reflexiona sobre su coraza de “yo todo lo puedo”, hecha de mandatos internos y externos. Visualiza la importancia de distinguir las zonas de preocupación y de incumbencia.

#### **Valoración del espacio:**

- Sofía: “qué importante tener un espacio para “to voice our feelings”.
- Ximena: “después estaba como floja, me pude descargar acá.
- Mariano: “lo liberador que es la puteada”
- Celia: “hacer un *yahoo group*, un foro para ayudar al otro”

Un sector del grupo expresa desazón y hasta “angustia” frente a lo trabajado: El coordinador visualiza que fue un trabajo fuerte el de la clase anterior, quizás desestructurante, hace hincapié en tareas de reestructuración.

En los trabajos escénicos sobresalieron dos temas:

- La importancia de correrse y observar frente a situaciones de violencia y descontrol.
- La importancia de unirse con los otros, con el grupo, relajarse (“*ooooommmmm...*”) para enfrentar los conflictos.

El grupo concientiza que ha crecido como grupo, que se ha abierto para poder compartir.

Se tematiza sobre que el “afuera” te desestabiliza: la importancia de volver al eje.

## **10° CLASE: 9-11-07**

Primero se hace un ensayo grupal de cómo encarar el trabajo final. Se discute bastante sobre discriminación de niveles en que se dan los conflictos y sobre las zonas de preocupación y de incumbencia.

### **El coordinador propone tema libre: ¿sobre qué quieren trabajar?**

Mariana propone (de inmediato): cuando los alumnos usan la clase como espacio de terapia y no quieren hacer Business English.

### **Dispositivo técnico**

#### **1-Caldeamiento:**

**Consignas: El coordinador propone:** Nos movemos en el espacio mientras nos vienen imágenes de alumnos frente a nosotros, de nuestras prácticas reales o fantaseadas. Los alumnos nos preguntan, nos interpelan. Se nos viene alguna situación concreta en que esto pasa. Una situación en que los alumnos se nos vienen encima, nos dicen cosas, se descargan. Vamos encontrando una escena concreta. Pensamos en la situación, en el contexto, en las personas....

**¿Quién quiere trabajar su escena? Dé un paso adelante. Vuelve a aparecer Mariana,** da 3 pasos adelante. La relata: un alumno suyo en un curso de adultos en empresas, comienza a contar un tema personal, sobre un problema de salud cuando estuvo en E.E.U.U. por trabajo. Lo tuvieron que atender por una úlcera y ahora le quieren cobrar 100.000 U\$, que su hija vive allá y teme que la embarguen. El sigue hablando de su problema y Mariana no sabe como cortarlo. Por un lado lo entiende y por otro siente la presión de seguir con la clase.

Mariana piensa que ella no es terapeuta, ¿qué puede hacer ella? ¿y cómo retornar a la clase?

## **2-Dramatización:**

**Se forma la escena.** Celia y Ximena serán sus auxiliares para completar la escena. Mariana le da pie a Celia hablando como su alumno lo haría.

Comienza y se desarrolla el diálogo según el guión de Mariana. En un momento, el **coordinador le pide un soliloquio a Mariana.** Ella expresa su impotencia porque no sabe que hacer.

**El coordinador le pregunta al resto del grupo auditorio ¿cómo cambiar esta situación, qué habría que hacer o modificar? Se dicen distintas opiniones.**

**Le pregunta nuevamente a Mariana ¿cuál es tu problema en esta situación?** Principalmente expresa cómo hacer la transición para que se sienta mas tranquilo al volver a la clase.

**Coordinador: Yo creo que vos podés hacerlo. Tratá de ensayar otra forma.**

Se retoma la escena hasta que Mariana le dice: ¿Qué te parece si se van a tomar un café después de la clase y lo conversan entre uds.?

El alumno (Celia) le refiere que tiene la cabeza en otra parte para concentrarse en la clase. El coordinador le sugiere por lo bajo que insista en resistirse.

## **EXTENSIÓN DE LA ESCENA INDIVIDUAL A GRUPAL**

En un momento **el coordinador suspende la escena y propone el siguiente ejercicio a toda la clase: se arman dos grupos,** unos hacen de alumnos y otros de docentes. **Los alumnos van a acercarse al docente, sobrecargarlo de demandas,** pedirle cosas, acosarlo. **Los docentes juegan a ver qué hacen frente al avance del alumno.** Como lo manejan, como se posicionan...

El coordinador propone que vean que la proximidad del alumno les permita **estar cómodos, pero que no los invadan. Es un trabajo corporal de marcar el límite.**

El acoso es fuerte. Luego hay cambio de roles.

Luego el coordinador le pregunta a Mariana ¿Qué te pasó con esto?

Mariana: me di cuenta ahora de que me siento cómoda cuando el alumno pasa el límite, pero me doy cuenta después. Y que yo lo propicio con mis actitudes. (reflexión completa en crónicas de observ.)

**Temas que surgieron:** Varios se sintieron identificados con Mariana, sale el tema de buscar equilibrios, de reconstruir la relación con los alumnos, de no cortar antinaturalmente, de ver como fluyen la persona y el rol. No reprimir el deseo personal de contactarse mas profundamente con el alumno.

**Análisis global:****Charla inicial: temas predominantes.**

Se les pide hacer un ensayo grupal de cómo van a hacer el trabajo final. Se hacen 2 grupos.

- Surge fuertemente el tema de la falta de límites (en los alumnos, en su casa) y de la dificultad para visualizar límites en la tarea docente: ¿Hasta dónde actuar, cuál es el límite de mi posibilidad de acción? ¿Cómo discriminar zonas de acción y de incumbencia? ¿Qué pasa cuando no hay reglas claras dentro de la institución?.
- Poder poner el foco en algo en lo que se pueda operar, no en grandes temas o en abstracciones. Poder pensar ¿Qué puedo hacer? En la medida en que se trabaja bien en la zona de incumbencia, se influye en la de preocupación.
- ¿Cómo conciliar lo planificado con el trabajo creativo con los emergentes? No vivirlo como inconciliable.

En general se nota un proceso en que están volviendo hacia ellos mismos como parte indisociable de los problemas del aula: desde el marco teórico de la investigación y el taller, hacia la clase como *campo de experiencias* (en este taller)

**Frente al trabajo con la escena de Mariana surgieron varios temas:**

- Hay un reconocimiento del placer que les genera que los alumnos “pasen el límite” hacia una relación más personal, más humanizada. “no son máquinas”. Por ej. Mariana se da cuenta de que ella misma lo propicia y de que es antinatural cortarlo. Mariano se da cuenta de que “le gustaría tener una relación más cercana, pero si se pasan, la corto enseguida” (aparece la interdicción de lo humano, el miedo a la humanización). Se revela como un problema que después no saben que hacer cuando hay un acercamiento mayor ¿cómo conciliarlo con la tarea y el rol docente?
- El tema de fondo es trabajar la fluidez recíproca entre persona y rol docente. Una cosa es trabajar con el emergente que interrumpe una clase y otra cosa es que se torne la dinámica de todas las clases. El tema es trabajar permanentemente el encuadre de la relación. **Para repensar: el procesamiento, la elaboración de la relación docente -alumno, es parte de la tarea pedagógica.**
- Parece haber un mandato en el L.V. de hablar siempre en inglés.
- Revisar los mandatos pues también hacen a la maquinización del rol. No olvidar que en el aula están solos, ver como uno deja los mandatos afuera.

**11° CLASE: 16-11-07****Dispositivo técnico**

**1-Caldeamiento:** trabajo corporal con música. Jugar movimientos de expansión del cuerpo.

**2-Dramatización:**

**El coordinador delimita 2 zonas en el espacio, divididas simbólicamente por una soga.**

- a) **Es el lugar del presente**, del hoy, de ese docente que soy hoy.
- b) **Es el lugar de lo deseado**, del docente que desean ser

### **La soga simboliza la zona de pasaje entre uno y otro.**

El coordinador los invita a un trabajo de introspección, **están en la zona del presente**, vuelven sobre si mismos, **lo exploran**. Es un momento de búsqueda, qué docentes son hoy, qué recursos tienen, qué les falta, con que cuentan, qué cosas valoran de lo que tienen.

**Lentamente exploran el otro espacio, el de lo deseado** ¿con qué se encuentran? ¿cómo es, es muy distinto al actual, cuánta distancia hay?

**Luego volver al del presente e investigar la zona de pasaje.** ¿Qué necesitan para pasar, con que cuentan, con qué recursos? ¿Qué sienten que les falta? ¿Qué sienten que ya tienen o que ya están construyendo?

**Trabajar cada uno lentamente el pasaje**, cada uno consigo mismo, tomándose su tiempo, explorando...

Luego de momentos de profunda reflexión y elaboración de todo el grupo a través de soliloquios, **el coordinador propone un cierre: Van a ensayar un pasaje grupal, pasar todos juntos**, cada uno le da y le pide al grupo lo que quiere.

Se preparan y se forman como “un equipo de rugby”, pasan todos juntos y gritan de alegría.

Luego **soliloquios finales**.

### **Análisis global**

#### **Resumen de lo expresado por el grupo en los soliloquios y reflexión posterior:**

Celia: revalorar y bajar las exigencias, estoy más cerca de lo que pensaba. Me di cuenta que las clases *las estoy preparando* y que son buenas y eso fue liberador.

Patricia: por un lado pienso que necesito más tiempo, experiencia, cursos, por otro digo, esa no es la forma. Crecer y bajar el nivel de exigencia. Quiero apuntar a “ese profesor de secundaria que todos quisimos...”

Mariana: ser menos idealista y recibirme, poner más límites, escucharme más. En un punto estamos sobrecapacitados, pero creo que tenemos que hacer *terapia*, como capacitación laboral, como capacitación como persona... ¿Hay un taller, una terapia, una pastilla que enseñe a los docentes a no terminar de decir lo que está diciendo el otro? (Soledad, Mariano y Daniela coinciden con esta mirada. Mariano: “el silencio nos incomoda muchísimo)

M. Eugenia: creo que estoy muy lejos de lo que quiero ser, pero también siento que son excusas, no sé...

Sofía: contenta, pero necesito más voluntad, soy desorganizada, necesito que el tiempo no sea un fantasma.

Ximena: no estoy muy lejos de la docente que quiero ser, no dejarme estar, hacer cursos, bajar la autoexigencia. Uno a veces tiene más claro lo que no quiere ser. Uno ejerce mucha presión sobre uno mismo, hay que revalorizarse, relajarse y dejar que la cosa fluya, dejar eso de “tengo que” y no hacerse mal poniéndose esa mochila.

Daniela: quisiera poder disfrutar más de dar clase, siempre siento que estoy atrasada con el tiempo, con el programa. Tengo a favor que le pongo muchas ganas, pero a la vez tengo que bajar la ansiedad, disfrutando uno aprende más. Quiero relajarme

Carolina: muchas ganas de cambiar, pero a la vez siento que aspiro a mucho, esto es lo que más tengo que trabajar. Quiero ser mas yo en el aula, primero quiero ser yo misma. Me di cuenta que estaba enredada en la crítica, en el rol de *maestría*. Siendo yo estoy más contenta.

Mariano: creo que no hay mucha diferencia entre lo que soy y lo que quiero ser. Estoy contento, cómodo, pero me gustaría cuando me reciba, ser más yo en el aula. Siento que este lugar (el L.V.) *me ha chupado la vida*. Estudiar y trabajar en lo mismo no te deja ver la realidad. El año que viene quisiera hacer otra cosa, leer un libro sin culpa.  
Soledad: me falta experiencia, seguridad, revisar cosas muy más, personales. (llora)

Mariana habla de que enfrentó realmente una situación similar a la trabajada en la clase anterior y que no “*hubo una rebelión*” (que era su escena temida). “Se resolvió en el momento y no de manera artificial, como en la escena” (Mariana denota un cambio, como un *click* que esperaba)

El coordinador hace los siguientes planteos:

- A veces *desbloquear es más importante que analizar* (E. Pavlovsky) (2). Algo se desbloqueó en la escena de Mariana que le permitió enfrentar muy bien la escena real. Se plantea un punto importante: **¿cuántas de estas escenas temidas no son más que miedos internos de uno? (fantasmas).**
- **Si uno reprime la persona que uno es, ésta vuelve de manera sana o patológica. Hay que rescatarla;** la singularidad, la poética personal, el estilo. Si el rol tiene un anclaje fuerte en la persona pueden fluir muchas posibilidades.
- **Existencialmente hay un lugar de soledad en el docente:** no está exento de decidir por sí mismo qué es lo correcto, qué es lo más adecuado en una situación. **Pero en otro punto no están solos, pues es una escena de la sociedad,** de la Cultura, en la que cada uno interviene como protagonista, pero no tiene toda la responsabilidad, ni la responsabilidad última.
- Lo peor que puede pasar es que cometan algún error, pero al otro le llega la parte humana, la buena intención.
- La imagen del equipo de rugby es muy clara en cuanto al proceso de pasaje de sujetos individuales a miembros de un grupo.

Se revaloriza el proceso de “búsqueda”, el proceso, la formación permanente, pero no reducida a aspectos específicamente disciplinares/curriculares. Si no fuera por el espacio de silencio en el taller no hubieran salido las cosas que salieron.

## 12° CLASE: 23-11-07 (clase final)

### Dispositivo técnico

**El coordinador explica que se hará un cierre de despedida y evaluación.**

**Caldeamiento:** desplazarse en silencio, conectarse con el cuerpo, percibir si tienen zonas tensas y otras más relajadas, captar el ritmo, abandonarse a la música.

Hacer parejas, compartir el movimiento y el juego.

Volver a un tono tranquilo, en silencio. **Dejar venir imágenes del taller que hoy termina, conectarse con los momentos más significativos,** recordar el inicio, qué expectativas y ansiedades se tenían, qué les fue pasando, qué procesos se jugaron, qué cosas se movieron...

### **Trabajo corporal-expresivo:**

Desplazarse, **expresar con el cuerpo algo de todo esto,** individualmente, como expresando algo de lo que se ha jugado aquí, encontrando un movimiento sin dejar de traer imágenes a la memoria (hacen movimientos de estirar y alargar los brazos, como tratando de alcanzar algo afuera o más alto).

Quedarse en silencio parados en algún lugar. **Ahora entre todos encontrar un movimiento grupal**, un movimiento de despedida, como si fuera un ritual. Música al tono. (bailan haciendo gestos de despedida, en ronda tomados de la mano, parecen felices, se juntan, se separan).

**Todos quietos, en ronda, despedirse con la mirada**, en silencio, recorriendo con la mirada a todos sus compañeros.

Luego evaluación grupal entre todos.

### **Análisis global:**

#### **Extractos de lo expresado por el grupo a lo largo de todo el encuentro:**

**Daniela:** rescata el compromiso de todos, sus ganas, su esfuerzo.

Antes, con un conflicto me quedaba dura. Ahora me muevo físicamente, camino, me desplazo. Lo estoy incorporando a la vida. Buscar tu anclaje, tu eje, luego al volver no volvés con la misma posición.

Estoy tratando de observar de forma más global. Mis alumnos también lo sienten.

Le sirvió mucho ponerse en el lugar del otro. Tiene la sensación de que “algo está cambiando”.

También se quedó con ganas de jugar.

**Mariana:** Recuerda el baile del inicio del grupo, nos jugamos, nos comprometimos, ahora somos un grupo. ¡Qué grupo humano, qué calidad de personas! Tuve una conexión profunda y me sentí contenida, muy bien.

Se nos pide de afuera una posición de omnipotencia. La compramos, nos autoexigimos.

Yo tenía miedo de quedar expuesta, ridícula, de irme mal. La vez que hice una escena funcionó. Quisiera seguir con el taller para destrabar cosas. Con sentido común te das cuenta cuando el otro necesita algo. Yo antes pensaba ¿qué estoy haciendo mal? Ahora pienso ¿qué me hace a mí sentirme mas cómoda? Hago una escena a ver como me sentiría cómoda, otras las enfrento tirándome a la piletta. Enfrento los miedos, revaloro mi sentido común.

En referencia al comentario general de lo bueno de moverse físicamente, dice: “que se mueva lo físico provoca una flexibilidad mental”.

Al principio me pareció que lo de “me sirvió para la vida” era exagerado, pero cualquier trabajo sobre prácticas propias es para la vida.

Me quedé con ganas de jugar.

**Celia:** ahora nos sacamos las máscaras.

Confiar en las herramientas que ya tenemos y seguridad, me “cayó la ficha” de que tan mal no estoy haciendo las cosas y que no tuve en cuenta la respuesta positiva de mis alumnos ¿porqué no los escuché? El taller me ayudó a revalorizar y a hacer una diferencia entre los mandatos de afuera y lo que uno quiere y puede. Discriminarlo te permite actuar, salir de un círculo vicioso y pasar a uno virtuoso.

La escena de Mariana la viví como propia, esperaba la solución para copiarla, pero funciona dejar fluir.

También hace referencia al cambiar de posición física, moverse entre los adultos.

Aprendí a reubicarme, valorar, tener empatía, discriminar.

Estaría bueno proponerles a los profesores de acá este taller.

**Patricia:** no hubo “*caretaje*”, todos compartimos ese compañerismo que en el Lenguas o en la profesión no se da.

También me sirvió para ponerme en el lugar del otro, tomar cosas de mis alumnos que me parecieron coherentes, convincentes, aprendí a ver más la totalidad.

Nos dimos cuenta que uno gasta energía en cosas sin sentido. Aprendimos a no ser crueles con nosotros mismos y a no poner todas las culpas afuera. Valora que ahora se posiciona más en ella misma en su relación con los demás en la tarea docente.

(el taller) ¡tendría que ser una materia!

¡No olvidar lo que hicimos! Tengo miedo de en cinco meses estar haciendo todo igual de nuevo.

**Soledad:** al principio las escenas me parecían desconectadas de mi vida, ahora pienso en ellas siempre.

Recuerda la escena de Celia: jamás me había planteado lo de no tener ganas ¡pero ahora empecé a no tener ganas!

El otro día les dije algo más personal a los alumnos ¡y se sorprendieron, esperaban lo de siempre!

**Sofía:** me parece positivo el enfoque, había conflicto pero había risa.

Aprendí a repositonarme y vi que la posición que tenía era buena.

Qué bueno que te llesves de tu profesión algo positivo para tu vida. Revalora mucho la experiencia grupal vivida.

Te había dicho que el profesorado me había dado todo, pero las cosas que vi acá (en el taller) las aprendí sola a los golpes.

Yo te agradezco (al coordinador) como llevaste gradualmente la cosa, me sentí contenida. Al principio yo también tenía miedo de quedar expuesta.

**Mariano:** el humor es importante, aliviana las cosas.

Al ponerte en el lugar del alumno lo ves en carne propia, compartís las preocupaciones, no estás solo.

Yo también siento lo de la posición física: me siento en un banco entre los chicos, cambia la perspectiva.

Hay cosas que las voy a ver recién en un tiempo.

**Carolina:** el taller fue un empujón a animarnos, pero mucho depende de nosotros.

Cuando recuerda su escena del cuaderno dice: ¡que boluda que fui! (refiere a su propia escena trabajada y a las cosas sin sentido)

(El taller) te dejó algo. Yo me volví una preguntona, me voy preguntando y contestando, eso es algo que te queda.

**Ximena:** además de todo, me ayudó a confiar en mí, en cómo soy yo como persona, el taller me dio mas seguridad en mi misma. Le pareció importante lo de no reprimir la persona que uno es, “es una buena lección para la vida”.

Estamos procesando aún el taller.

Revalora que en las escenas trabajadas y protagonizadas por otros, uno se está haciendo las mismas preguntas.

A mí la experiencia de los “soliloquios” me viene durante el día, adopté esa forma de actuar frente a un problema. Adopté calmarme, tomarme un minuto, distanciarme, preguntarme que estoy sintiendo, se volvió algo natural.

**Palabras que surgieron sobre el taller:** “sanador”, “terapéutico”

El grupo al final estaba visiblemente emocionado, les costaba irse, dejar lo que compartieron y construyeron juntos, a la vez muy agradecidos por la experiencia.

Sobresale la valoración de “ponerse en el lugar del otro”. La importancia de moverse desde lo emocional y corporal.

No habría “aplicación”: en la medida en que fluye la persona, fluye el rol, conjuntamente en una dirección.

## ***Síntesis de los principales procesos y núcleos significativos vividos en el dispositivo-taller***

**Se parte al principio del proceso de una actitud de queja generalizada** de los asistentes al taller, frente a lo que viven como conflictos en su tarea docente cotidiana. Éstos pueden dividirse en tres grandes niveles:

1. Violencia, agresión, problemas psicológico-emocionales de los alumnos y que se sienten sin herramientas para enfrentar las crisis de estos alumnos.
2. Falta de contención en las instituciones y de apoyo de los padres, con la consiguiente sensación de “soledad” y “desamparo”.
3. Manifiestan “*no poder evitar enseñar de la manera en que aprendimos*”, aunque le vean sus carencias.

Frente a esta situación el coordinador plantea como una de las tareas, **no dilematizar**, entendiéndose aquí al dilema como la percepción y la vivencia de una situación cristalizada en dos polos irreconciliables: el sujeto – grupo por un lado; y la realidad de las instituciones, los alumnos, los padres y los otros docentes por el otro. En esta situación, los participantes depositan casi todas las causales de los conflictos en el otro polo. Se plantea así la necesidad de poder ver los niveles en que se dan los conflictos. Si uno los vive como una masa indiferenciada, es muy difícil operar sobre ellos.

**El grupo se debate en los primeros encuentros** entre la pre-tarea y la tarea en relación a poder entrar al pasaje de código que plantea el dispositivo: la elaboración psicodramática, lúdica y corporal expresiva de los conflictos. Y también en cuanto a percibir los límites y el núcleo de la tarea. Entendemos la pre-tarea como un momento grupal en que predominan actitudes defensivas y resistenciales, cuya finalidad es retrasar la entrada en tarea. Y la tarea comprende el desafío para los sujetos de personificarse y establecer nuevos vínculos con los otros y modificarse a sí mismos. (3)

Las escenas que trae el grupo en estos primeros encuentros grafican este momento: son escenas que denotan la dificultad general para imponer autoridad y deseos de fugar de la situación. Y también la parálisis de quedar estancado en la primer emoción primaria emergente, con la presión simultánea de resolver el conflicto en segundos.

**Desde la coordinación se plantean preguntas ordenadoras para configurar un eje reflexivo a fin de ordenar la tarea en adelante:** ¿cómo me ubico yo frente al conflicto? ¿Qué es lo posible en esta situación? Tener en cuenta los límites de la acción. El grupo parece estar proyectando todo hacia el afuera de sí mismo configurando una posición dilemática: lo que caracteriza a este momento es un mecanismo de depositación masiva de los aspectos patológicos o los causantes de los conflictos sobre los otros (institución, otros docentes, padres, contexto) negando al principio la necesidad de apoyo sobre sí mismos y desarrollando una relación *voraz* sobre el docente-coordinador: una especie de pensamiento mágico, el docente que nos dará las respuestas. (4)

Se va trabajando todo este material desde lo reflexivo y desde lo psicodramático: uno de los pilares del psicodrama es la descentración, el distanciamiento y la desdramatización de los conflictos en que uno está inmerso.

**Alrededor del 5º encuentro** la reflexión empieza a volver sobre ellos como *sujetos entramados* por el tecnicismo, el “deber ser”, las prácticas imperantes que te “moldean, que te hacen olvidar tu persona, tu cuerpo, tu afecto”. Estas prácticas imperantes las

reconocen en dos planos: en el profesorado (“hay mucho mandato”, dicen) y en el campo de la docencia de idiomas en general.

Se profundiza el eje de las preguntas ordenadoras de la reflexión: ¿cómo modificarse uno mismo en el interjuego con los otros? ¿cómo reposicionarse abriendo nuevos vínculos con los demás y con uno mismo?

**La coordinación trabaja en poder hacer el pasaje del dilema al problema: en que puedan comenzar a reconocer sus propias necesidades y desafíos como sujetos y como grupo.** Se entiende aquí el pasaje al problema como la verdadera entrada en tarea: “Esto permitirá al sujeto obtener una percepción global de los elementos en juego, un contacto activo con la realidad y la elaboración de estrategias y tácticas tendientes a la aparición de un proyecto”. (5) Se entiende aquí un proyecto de acción desde sí mismos. Todo este proceso se profundiza, se esquematiza y se aclara con la introducción de la diferenciación de zonas de preocupación y de incumbencia, instando a actuar sobre esta última, la zona de los obstáculos en que podemos operar.

**Las escenas dramatizadas en estos momentos giran en torno a problemas de conducta de los alumnos y a la forma en que las autoridades tratan esto: El núcleo es la falta de apoyo o sostén institucional.**

El eje reflexivo del proceso se enriquece cuando la coordinación plantea la hipótesis de que a veces lo que nos detiene es la representación que tengo del otro: el prejuicio de que no nos va a entender. Esto se juega y encarna dramáticamente en escenas cuyo común denominador es que los docentes quieren ensayar un acercamiento con los alumnos, pero no se da por una mirada juzgadora, real o fantaseada, de otros docentes de su escuela. **Es representativo de este momento el 7º encuentro:** la escena de Patricia y Daniela, sobre el cuestionamiento de una docente a otra por la confianza que da a sus alumnos.

En relación a este último trabajo escénico, una asistente expresará: “las escenas no son la vida real, pero surge *algo real*”.

Este momento del proceso plantea dos problemas:

- El reposicionamiento personal, recuperando la armonía entre persona y rol docente, abriendo nuevos vínculos con los otros actores institucionales.
- La necesidad de mayores instancias de diálogo y trabajo conjunto entre los integrantes de un mismo proyecto educativo, lo cual a su vez reenvía nuevamente a pensar en los diferentes niveles de análisis de los conflictos.

A partir de la reflexión de una asistente surge la ecuación: ¿cómo lograr ORDEN pero sin MIEDO, CARIÑO pero con AUTORIDAD?.

Esto plantea otra forma de reposicionamiento: construir una posición de autoridad no autoritaria, no represiva, pero aparece aun como una imagen en gran medida vacía, no muy conocida, cuesta darle carnadura y significado. Es una imagen a construir, a seguir trabajando.

El grupo se problematiza más a fondo en torno a qué hacer en una situación conflictiva.

Se destaca la importancia de:

- Encarnar al otro para comprenderlo y ver que uno no es tan distinto.
- Poder identificar esas situaciones de parálisis, poder distanciarse y ver que se juega.
- No quedarse girando en la pregunta como posición defensiva.

En este contexto surge **la escena de Celia en el 8º encuentro**. Esta escena gira sobre la presión de las demandas y exigencias que siente la docente y puede considerarse un hito que puede analizarse en tres niveles:

**En cuanto al proceso grupal:** gran identificación e intensidad emocional, que ligó a todo el grupo, muchos se vieron reflejados. Salto cualitativo en la ligazón afectiva, el sentimiento de pertenencia y en el nivel de reflexividad. Refleja la madurez del proceso, la entrada definitiva en tarea y la tendencia a un proyecto que los incluye desde sí mismos.

**En cuanto al trabajo de coordinación:** se trabajó en la elaboración del conflicto a través de: el instrumental técnico psicodramático de la identificación y compromiso (poder meterse a fondo en la escena) y su movimiento contrario, la metabolización a través del distanciamiento, el humor y la consiguiente relativización y desdramatización.

**En cuanto a su significación contextual a mayor escala:** globalmente refleja la vivencia de una **cultura de la sobreexigencia**, del mandato, a nivel de la formación en el profesorado y en las costumbres, estilos y “tradicición” de la enseñanza de idiomas.

Estos tres niveles se conjugan en una conciencia grupal creciente de mayor sinceramiento, de poder valorar e insertar prácticas de distanciamiento y de *re-flexión* en las prácticas cotidianas y el reconocimiento de la necesidad de unirse a sus pares. (“*to voice our feelings*”, “*deberíamos hacer un yahoo group*”). En este marco, es de destacar que tanto Celia como Mariana más adelante, quisieron trabajar sus escenas espontáneamente. Se apropiaron del espacio para elaborar sus conflictos en la docencia.

Como proceso global, el material resultante de la escena de Celia se profundiza y expresa en los siguientes trabajos escénicos.

**La escena de Mariana en el 10º encuentro** (escena en que la docente no sabe como parar a un alumno cuando ocupa gran espacio de la clase para narrar un problema personal y ella siente la presión de continuar con la clase) y la resonancia grupal que tuvo, sintetiza la situación paradójica de reconocer el placer que les genera que los alumnos “pasen el límite”, en el sentido de una relación más personal, más humanizada, pero al mismo tiempo no saber bien que hacer cuando esta situación se da, cómo reconstruir los límites para no perder el “rol docente”.

Esto patentiza el proceso de reconocimiento de los asistentes de ellos como sujetos de deseo y la tensión que esto genera con la imagen del rol que deberían cumplir, la cual aparece con la fuerza del mandato.

**Así, se reencuentra el problema que se ha ido constituyendo en uno de los ejes reflexivos del taller: lograr una fluidez armónica entre persona y rol docente: si la persona se reprime, retorna de manera sana o patológica.**

**En este contexto, el docente-coordinador plantea que el procesamiento, la elaboración de la relación docente - alumno, es parte de la tarea pedagógica.**

Mariana en un encuentro posterior manifiesta que luego de su trabajo escénico, en la vuelta a su práctica docente real, en una situación parecida a la trabajada, la enfrentó con mucha mas espontaneidad y tranquilidad, y no se produjeron las reacciones que ella temía.

En relación a esta escena, dos cosas resultan significativas: por un lado, la coordinación propuso reflexionar: ¿cuántas de estas escenas temidas no son más que miedos internos de uno?. Por otro lado, el trabajo escénico de Mariana, parece haber operado un

desbloqueo en ella, que le permitió abrir nuevas posibilidades creativas frente a los mismos conflictos de la vida real.

Otro plano significativo es el de los **mandatos específicos** (reales o fantaseados, no pudo determinarse claramente) **que varios reconocen en la docencia de inglés: el de no dejar “espacios de silencio”**, lo que los lleva a terminar siempre la palabra del otro. **También el de hablar siempre en inglés.** Reconocen en general que esto dificulta la aproximación y el encuentro con el alumno. Esto se liga a lo expresado anteriormente en cuanto a “no poder evitar enseñar de la manera en que aprendimos”.

En los dos últimos encuentros, dedicados fundamentalmente a trabajos de cierre y evaluación, el grupo expresó los siguientes aspectos:

- La fuerte revalorización y hasta la concientización de los recursos internos y capacidades que ya poseen pero que estaban obturadas. También lo que cada uno tiene que seguir trabajando de sí mismo en perspectiva.
- Rescatan mucho lo grupal, la camaradería y el afecto que se dio en el proceso del taller y lo contraponen a la cultura predominante en la institución y en la profesión, visualizada como individualista y competitiva. Plantean la experiencia como un proceso de *desenmascaramiento* (“nos sacamos las máscaras”, “no hubo *caretaje*”) en relación a lo que se vive cotidianamente.
- Es recurrente el planteo de que aprendieron a moverse físicamente cuando surgen conflictos en el aula y que eso tiene un efecto positivo en su reposicionamiento personal interior en las situaciones.
- Valoran mucho el “ponerse en el lugar del otro” en los conflictos.
- Plantean haber aprendido a no gastar energía en cosas sin sentido y a confiar más en sí mismos.
- Varios refieren haber incorporado prácticas de distanciamiento y reflexión frente a los conflictos cotidianos.
- Piden que se incorpore el taller al plan de estudios para alumnos “y profesores”.
- Enfatizan el salto en la capacidad de reflexión en relación a las prácticas cotidianas.
- Palabras que surgieron sobre el taller: “sanador”, “terapéutico”.

### **Referencias bibliográficas:**

- 1) Magma es una conceptualización muy utilizada por Cornelius Castoriadis: “A diferencia de cualquier conjunto o entidad matemática, el magma es indeterminado. Se pueden extraer de él indefinidas organizaciones conjuntistas o interminable cantidad de conjuntos. Pero de ninguna manera se puede reconstituir el todo del magma a partir de esas composiciones conjuntistas: siempre queda un margen, un resto que escapa al conjunto. El todo, por tanto, no es la suma de sus partes.” Tomado de *Cornelius Castoriadis y el imaginario radical*, de Nerio Tello, edit. Campo de Ideas, Madrid, 2003.
- 2) Pavlovsky Eduardo y Kesselman Hernán: *La multiplicación dramática*, Editorial Galerna, Bs. As., 2000. En esta obra, referida a prácticas psicodramáticas, los autores dicen: “El deseo es puro flujo de intensidades. Cuando este flujo se corta hay bloques o cristalización de intensidades. Entonces desbloquear es más importante que analizar. Desbloquear no es catarsis. El desbloqueo tendría que ver con un cambio de intensidades, como de cualidad en la acción o en el comportamiento, tendría que estar traduciéndose en quehaceres y prácticas diferentes. El bloqueo sería intensidad capturada. Trabajar con la idea de que hay una captura de intensidades que atraviesa todos los órdenes del sujeto: habría que trabajar en todos los órdenes, orden de la palabra, del cuerpo, etc..”
- 3) Pre-tarea, tarea y proyecto son conceptos muy utilizados en la teoría y práctica de Enrique Pichon-Riviére y la corriente de Psicología Social por él fundada. Hay referencias a éstos conceptos en, por ejemplo, *Una vuelta en espiral dialéctica*, García Mercedes y Waisbrot Daniel, edit. Centro Editor Argentino, 1982.
- 4) Sobre la posición dilemática y la depositación masiva en los grupos, hay mayores referencias en *El concepto de grupo y los principios organizadores de la estructura grupal en el pensamiento de Enrique Pichon-Riviére*, de Ana P. de Quiroga, revista Temas de Psicología Social, año 1, n° 1, 1977.
- 5) García M. y Waisbrot D.: op. cit.

## CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LOS OTROS RECURSOS INSTRUMENTALES

### *ENTREVISTAS INICIALES (correspondientes a fase a)*

Tal como se ha descrito anteriormente, de mediados de mayo a mediados de julio se implementó la etapa de realización de las entrevistas individuales a la totalidad del grupo participante. Para relevar y sistematizar la recolección de datos, se fue afinando un instrumental de categorías pertinentes para maximizar el estudio.

Antes, durante y posteriormente a la implementación del dispositivo central, se profundizó y terminó el análisis del contenido de las entrevistas de la fase A, desglosando sus grandes ejes y luego, desde una lógica inclusiva, se dividieron y ordenaron por categorías las diversas temáticas que se manifestaron. (Ver anexo: “Análisis categorizado sobre material de entrevistas” Pág. 5)

Se estableció así un primer informe categorizado del resultado de estas entrevistas y luego una síntesis extractada de sus aspectos más significativos.

Ésta es la que se describe a continuación.

### *Síntesis de los aspectos más mencionados en las entrevistas iniciales*

Las menciones que obtuvieron las categorías figuran entre paréntesis. Están ordenadas de mayor a menor número de menciones. No figuran las que han obtenido una (1) mención.

#### **1º EJE: Sobre la especificidad de enseñar una segunda lengua:**

**1.1** Como profesores de lengua inglesa sienten que enseñan: Cultura (7) contenido lingüístico (6) y habilidades sociales (4).

**1.2** La especificidad que diferencia enseñar lengua inglesa de otras disciplinas es que: se enseña comunicación (3). En cuanto a sus dificultades específicas, 3 mencionan que tiene implicancias sociopolíticas por ser el idioma de una potencia dominante.

**1.3** La clase ideal sería, en relación a los alumnos: con alumnos interesados, motivados y despiertos (7). En cuanto a las actividades: interesantes y motivadoras (3) y 3 destacan el apoyo institucional y familiar.

**1.4** En cuanto a imágenes, palabras y situaciones con que asociarían la materia: la asocian con una metodología específica (4).

El resto de las menciones más significativas se reparten por partes iguales no obteniendo más de 2 menciones: como imágenes aparecen algunas que se asocian con el inglés británico, con el impacto negativo o más atenuado en las generaciones jóvenes de la “penetración cultural” de países dominantes, con el juego, con la comunicación e interacción, con la diversión y el movimiento.

**1.5** El comunicarse en lengua extranjera tiene incidencia en el establecimiento del vínculo entre profesor y alumno (8). Dentro de esto, 4 mencionan que es por la incomodidad del alumno.

En cuanto a los recaudos para regular esta incidencia 4 mencionan que la clase de lengua de por sí ayuda a crear un vínculo personal a través de la charla. También mencionan como recaudos no imponer el inglés como única lengua y no forzarlo a hablar al alumno (2 y 2)

## **2º EJE: Sobre gratificaciones y conflictos en la tarea**

**2.1 Gratificaciones:** sienten gratificaciones por el reconocimiento de alumnos pequeños a través de muestras de afecto (6) y gratificaciones personales asociadas al cambio y progreso de los alumnos (5).

También mencionan gratificaciones por el reconocimiento de jóvenes y adultos a través de su interés y participación (3) y por la devolución de los alumnos (3).

**2.2 Lo que los hace sentir mal:** en cuanto a las condiciones de trabajo: falta de tiempo para preparar las clases (5).

Dificultades de la tarea asociadas a la indisciplina (5), a la falta de motivación y desinterés (4), a conflictos personales (4) y a no poder resolver problemas áulicos (4).

**2.3 Trabas o conflictos en el desempeño docente:** conflictos personales recurrentes: asociados a tener todo bajo control (3) asociados a la difícil resolución de problemas (3). Conflictos interpersonales recurrentes: asociados a la falta de apoyo institucional (3). Relacionados con las condiciones de trabajo: falta de tiempo para planificar (3) (recurrente en varios lados).

**2.4 La primer respuesta que surge frente a una situación conflictiva:** charla y análisis grupal (7) charla individual (2) parálisis (2)

**2.5 Esa 1º respuesta viene de:** la experiencia (“prueba y error”) (5) del profesorado (4) del seno familiar (3).

**2.6 Factores que inciden positiva o negativamente en su trabajo docente:**

Negativamente: Asociados a los tiempos para preparar las clases (5). Relacionados con factores sociales: a la “falta de valores” (5), a padres ausentes (4).

Incidencia negativa asociada a factores personales: asociada a la baja autoestima y falta de confianza (5), asociada al afán de perfeccionismo (5).

Incidencia positiva en las relaciones interpersonales: asociada al vínculo establecido con el alumno (4) y asociada a la devolución positiva por parte del alumno (4).

## **3º EJE : Sobre exigencias y mandatos. Conflictos entre persona y rol.**

**3.2 Puntos fuertes y puntos débiles en la tarea docente.**

Puntos fuertes: asociados a características personales positivas (4), lograr un buen clima (2), ser motivador y saber “adaptarse” (2).

Puntos débiles: asociados rasgos y defectos de personalidad (6) a sentimientos y emociones (2), a requerimientos de la tarea (2).

**3.3 El docente ideal sería** el que cuenta con una sólida formación en el contenido a enseñar (4). El que tiene flexibilidad y adecuación a las diversas realidades. Esto se subdivide entre: el que tiene en cuenta la globalidad del grupo, del alumno, de la clase (3) el que es paciente con los ritmos y procesos de sus alumnos (3).

**3.4 Exigencias que siente sobre su rol docente.**

Exigencias personales asociadas a la necesidad de hacer su tarea lo mejor posible (5), a exigencias institucionales de que cumpla con los objetivos y normas (4), a exigencias sociales de cumplir diversos roles aparte de la enseñanza específica (3).

**3.5 y 3.6 Relación entre lo que es como persona y el rol que debe cumplir como docente – momentos en que entran en conflicto persona y rol:**

Notan una relación conflictiva entre persona y rol docente (6): dentro de esto sienten una disociación entre lo que es como persona y el rol docente (5), aparecen tensiones entre su dimensión psicoafectiva y su rol docente (2), se cuestionan a veces su accionar como docente (2).

No notan una relación conflictiva entre persona y rol docente: no sienten disociaciones (3), el mismo número que plantea que es como persona lo que es como docente (3).

Obtuvo 1 mención la categoría: disocia persona y rol pero no lo vive de manera conflictiva.

**3.7 Deja rasgos personales afuera** cuando entra al salón de clases (4), no deja rasgos personales afuera (3).

#### **4º EJE: Sobre la relación entre la formación recibida y las prácticas reales en diferentes contextos.**

**4.1 Diferencias que encuentran entre la teoría y la práctica:** la teoría es irreal o irrelevante (7), la teoría es útil y necesaria pero la práctica hace al docente (5).

La teoría no abarca aspectos fundamentales de la enseñanza: en este aspecto señalan que: se ignoran aspectos psicológicos de profesores y alumnos que tienen serias consecuencias en el aula (3), faltan estrategias prácticas en cuanto al manejo de aula (2), se aplica un modelo teórico rígido en términos de “aula ideal” (2).

**4.2 Relación entre la formación recibida y la tarea de enseñar lengua en contextos reales y concretos:**

Se menciona que: la formación es útil aunque hay diferencias con la práctica (5) y que la diferencia entre práctica y formación es enorme (7). En este contexto se menciona que: se habla de democracia pero hay un doble standard: hacer las cosas como dice la profesora (2) y que se ignora que el alumno del profesorado ya está trabajando (2).

**4.3 La formación los preparó para los siguientes aspectos de la tarea docente:**

Conocimiento y dominio del idioma (5), formación lingüística y cultural del idioma (3). Se perciben carencias en la formación en: aspectos no curriculares (6), en la preparación de resolución de problemas de indisciplina y violencia (6), en la preparación de la relación entre teoría y práctica (5).

**4.4 La formación los preparó a través de:** seguir el buen ejemplo y descartar el contraejemplo (8), en el contenido, el conocimiento (5).

Hubo pobre preparación en manejo áulico (5)

**4.5 No los preparó para** volcar la teoría a la práctica (4), no los preparó para resolver conflictos y situaciones críticas imprevistas en la clase (3).

#### ***Síntesis descriptiva de los aspectos más relevantes en las entrevistas iniciales***

##### **1º EJE: Sobre la especificidad de enseñar una segunda lengua:**

Los participantes piensan mayoritariamente que enseñan cultura, contenidos lingüísticos y también comunicación. En menor medida, pero en una proporción significativa, asocian la asignatura con una metodología específica.

Imaginan mayoritariamente a la clase ideal de inglés como una clase con alumnos interesados, motivados y despiertos. En menor medida destacan que las clases sean interesantes, motivadoras y el apoyo institucional y familiar.

Si bien una clara mayoría señala que el comunicarse con lengua extranjera con los alumnos tiene incidencia en el establecimiento del vínculo, se reparten por partes iguales los que lo atribuyen a la incomodidad del alumno y los que dicen que la clase de lengua de por sí ayuda a crear un vínculo personal a través de la charla.

## **2° EJE: Sobre gratificaciones y conflictos en la tarea.**

Las gratificaciones que destacan en forma mayoritaria están asociadas al reconocimiento, al afecto, al progreso y la devolución por parte de los alumnos, sean éstos niños, jóvenes o adultos, dependiendo del nivel educativo en que actúe el docente. En cuanto a los factores que los hacen sentir mal o que inciden negativamente en su tarea, la mitad señala en primer término “la falta de tiempo para preparar las clases”. Y también señalan en la misma proporción, la incidencia negativa de factores personales, tales como la falta de autoestima, la falta de confianza en sí mismos y el afán de perfeccionismo (“a tener todo bajo control”). También destacan en este plano, lo negativo de la indisciplina, “la falta de valores” y los “padres ausentes” que reflejan los alumnos. Correlativamente a esto, los hace sentir mal no poder resolver los problemas áulicos.

En cuanto a la primer reacción que les viene frente a una situación conflictiva en el aula, una amplia mayoría menciona la charla y el análisis grupal. En mucha menor medida señalan la charla individual. La mitad de los entrevistados destaca que esa respuesta proviene de “la experiencia” (“ensayo y error”). En orden descendente mencionan “del profesorado” y “de la familia”. También mencionan como primer reacción “la parálisis”.

## **3° EJE: Sobre exigencias y mandatos. Conflictos entre persona y rol.**

En cuanto a puntos débiles en su tarea docente, la mayoría señala rasgos y defectos de personalidad. También señalan esta categoría como punto fuerte, pero en menor medida. Destacan al docente ideal como aquel que cuenta con una sólida formación en el contenido y el que tiene flexibilidad y adecuación a las distintas realidades.

La mayoría siente una relación conflictiva entre su persona y su rol docente, destacando la disociación entre ambas como conflicto. A esto se agrega el dato de que cuatro de ellos “dejan rasgos personales afuera del salón de clases”. La minoría que no plantea tener una relación conflictiva en este aspecto es porque “son como persona lo que son como docentes”.

Las más destacadas en cuanto a las exigencias que sienten sobre su rol docente, son exigencias personales de “hacer su tarea lo mejor posible”. En proporciones menores nombran las exigencias de normativas institucionales y la necesidad de cumplir multiplicidad de roles más allá de la enseñanza específica.

## **4° EJE: Sobre la relación entre la formación recibida y las prácticas reales en diferentes contextos.**

En cuanto a las relaciones entre la formación recibida y las prácticas reales destacan en forma mayoritaria que es “enorme” la diferencia entre la formación recibida y la práctica. En este contexto definen a la teoría como “irreal” o “irrelevante”, pues consideran que “la práctica hace al docente”, aunque la mitad señala, al mismo tiempo, que “la formación es útil”.

En cuanto a los aspectos en que sienten que la formación los preparó, resaltan claramente el conocimiento del idioma y la formación lingüística y cultural, pero una clara mayoría percibe carencias en cuanto al manejo de situaciones de indisciplina, violencia y aspectos psicoafectivos en el aula.

### ***Análisis de las correlaciones más significativas en las entrevistas iniciales***

- La clase ideal que imaginan, con alumnos interesados, motivados y despiertos, refleja por oposición, el marcado déficit que señalan en cuanto a la formación en manejo de situaciones conflictivas en el aula: indisciplina, violencia, problemas psicoafectivos, “falta de valores” y padres ausentes. De todos modos, en las entrevistas, esta *clase ideal*, aparece con cierta carga de sorna, lo cual hace pensar en una *idealización* conciente de su falta de realismo.
- El déficit de formación que señalan en cuanto al manejo de situaciones conflictivas en el aula, se correlaciona con la mención destacada que hacen de haber aprendido “por experiencia”.
- Es significativo que tanto lo que destacan en primer término como puntos fuertes o como puntos débiles en su tarea docente, sean características de personalidad. A esto debe sumarse el hecho de que a la hora de señalar lo que incide negativamente en su tarea docente, una proporción significativa destaque también factores personales como la falta de autoestima, de confianza en sí mismos y el afán de perfeccionismo (“tener todo bajo control”). También enfatizan que notan una relación conflictiva y una disociación entre su persona y su rol docente.
- En cuanto a la formación recibida, destacan mayoritariamente que ésta los preparó sobre todo en aspectos relativos al conocimiento del idioma y la formación lingüística y cultural; lo cual se expresa también en lo que sienten que enseñan: cultura, contenidos lingüísticos y en la imagen del docente ideal: el que tiene una sólida formación en el contenido. Pero señalan claramente un déficit en la formación en cuanto al manejo áulico en diversas situaciones conflictivas, indisciplina, violencia y desmotivación.

### ***LOS DIARIOS (simultáneos al dispositivo central: fase b)***

#### ***Síntesis del análisis individual de la totalidad de los diarios***

Como fue señalado anteriormente, a los participantes del taller les fue sugerido acompañar el curso del taller con un diario-crónica individual que reflejara su reflexión íntima sobre los procesos que se vivían en el mismo. Posteriormente el equipo de investigación procedió a un análisis cualitativo de la totalidad de los diarios, volcando en un cuadro los núcleos significativos y las unidades de sentido más relevantes que reflejaran el proceso de cada uno. (Ver Anexo: “Análisis de los diarios”, pág. 14)

La siguiente es una síntesis de ese análisis de la totalidad de los participantes:

**Celia:** Celia se entregó de cuerpo y mente al taller. El conflicto recurrente en Celia era el mandato, las exigencias internas y externas. Se percibe un proceso que va del “no puedo” a “qué puedo hacer que esté dentro de mis capacidades como docente y como persona para resolverlo”. Culmina el taller diciendo que ha aprendido a enfrentar los conflictos, ya no siente la angustia y la desesperación que tenía cuando comenzó el taller. El poder identificar los distintos niveles de un conflicto y reelaborar la relación entre el rol docente su persona la ha dado mayor seguridad en sí misma. También reconoce la función contenedora que tuvo el grupo humano del taller.

**Carolina:** Carolina expresa un claro proceso de reposicionamiento en la situación de aula frente a los conflictos. También un fuerte aprendizaje de “discernimiento” de los distintos niveles en que se pueden pensar los conflictos, en un proceso que comenzó con la búsqueda de “la receta mágica”, al análisis minucioso de cada escena, texto y/o conversación. Demuestra de esta manera haber alcanzado un gran poder de síntesis, en donde rescata la persona del rol -como ella lo manifiesta- en el concepto de “ser uno mismo”, revalorizando de esta manera sus cualidades como docente. Manifiesta que los aprendizajes del taller exceden los problemas del aula y trascienden “hacia la vida en general”.

**Patricia:** define al taller como “experiencia única”. Manifiesta sentirse más segura para dejar fluir su personalidad en la clase.

Patricia trajo al taller un cuestionamiento personal: si el ser distinta de los otros docentes significaba ser un mal docente. Al finalizar el taller Patricia manifiesta un salto cualitativo en la evaluación de su rol docente: de resaltar sus aspectos negativos pasó a valorar sus elementos positivos adquiriendo de esta manera mas seguridad en sí misma. También define al taller como “sanador”.

**Daniela:** Manifiesta una incomodidad inicial frente al trabajo dramático-expresivo, pero paradójicamente participó activamente de varias de las escenas del taller. Valora muy positivamente los siguientes procesos del taller: ponerse en el lugar del otro, la armonía entre “mente, cuerpo y corazón”, el *insight* de lo que implica ser persona “dentro del rol docente” y la perspectiva que se le ha abierto no solo como docente sino “hacia la vida cotidiana personal”. Manifiesta sobre el final sentirse “mejor y resolviendo sin sentirse en conflicto” y “que se lleva un montón de este taller”. El taller la ayudó a enfrentar los conflictos de autoestima y confianza, y también a conciliar el aspecto humano por sobre el mandato.

**Mariana:** Mariana no llevó un registro completo de las crónicas, probablemente las inseguridades que ha manifestado no le han permitido volcar al papel o en palabras lo que siente. En su entrevista inicial manifestó su relación de amor-odio hacia la materia que dicta. Es posible que este conflicto personal no le permita hablar en otro código que no sea la lengua extranjera, y si bien su intención es dar lugar a la palabra, es allí en donde siente que falla en sus roles de docente y/o persona. En sus crónicas realiza una aguda observación sobre el trabajo corporal: “el trabajo corporal utiliza otro tipo de comunicación que trabaja a otro nivel...¿podría un ejercicio de análisis mostrarme esto con tanta fuerza? Lo dudo”.

El taller la ayudó a ensayar modificaciones en su práctica docente, por ejemplo, en el tema de poner límites y así reordenar la tarea en clase.

**Ximena:** trabaja aceptablemente pero se mantiene a una cierta distancia emocional del proceso del taller. Plantea que siente una dicotomía entre el querer y el “deber ser”, que identifica como falsa. No obstante, sobre el final del taller autovalora lo que ella es como docente y la necesidad de bajar su ansiedad y su autoexigencia. Plantea que “el juego ayuda a despertar la creatividad que llevamos adentro y que nos cuesta poner en práctica”. También plantea a este trabajo como “muy útil para la vida cotidiana”. Define al taller como “enriquecedora experiencia, inolvidable para mí...he crecido como persona y como docente”.

**Mariano:** trabajó intensamente y desde el inicio mostró una participación muy activa en el trabajo dramático-expresivo, aunque le costó identificar sus propios conflictos en la docencia. Sobre el final toma nota por 1º vez de lo que parece ser el nudo de sus problemas en las relaciones de aula: la falta de relación, su rigidez. Siente que en parte esto se relaciona con lo personal, en parte con un mandato, que hay elementos inconscientes que influyen su vida diaria a los que le cuesta identificar, le cuesta profundizar en este tema y por ende aplicarlo al salir del taller. Sobre el final y refiriéndose al trabajo vivencial dice: “todo sale a la luz de forma más fácil y clara”.

**María Eugenia:** le costó superar la incomodidad y hasta la vergüenza en los trabajos vivenciales a lo largo del taller. Aunque en un momento expresa: “Me encantó...sentí que...el cuerpo expresaba lo que pensaba”.

Siempre sintió extrañeza pero fue lentamente sintiendo la relación entre las experiencias representadas en el taller y las suyas propias. Le faltó relajar la guardia y empezar a sentirse cómoda en el trabajo tanto individual como grupal. Se le fue abriendo un espacio productivo de reflexión. Manifiesta que le ha costado aceptar que no hay recetas pre-elaboradas para los conflictos docentes y humanos en general, que reconocer las limitaciones no implica necesariamente volverse conformista sino más bien comprender con claridad el campo de acción posible en una determinada situación. Recalca que le ha costado contactarse consigo misma y expresar sus emociones. A pesar de faltar mucho en el último tramo del taller, tuvo cambios en su manera de ver las cosas.

**Soledad:** Denota un proceso creciente e intenso a lo largo del taller de ir vislumbrando que sus conflictos en el aula se relacionan mayormente con su nivel personal. En este sentido, es particularmente llamativo que sobre el final del taller y en el contexto de una actividad a la que define como “interesante y divertida”, rompa en llanto: la consigna del momento era pensar qué les falta para convertirse en el docente que quieren ser. En este momento seguramente se conjugan su actitud de distancia y la emergencia inesperada de lo emocional. Esto la sorprende pues quizás le cuesta admitir el papel que juegan las emociones en su interior. Usualmente manifiesta muy poco de su vida emocional. Trabajó mucho con los temas que le preocupaban -como el tema del control, y el tema de la mirada de los otros- pero involucrándose emocionalmente consigo misma lo mínimo posible. Estos procesos globales probablemente la desestructuran, pues demuestra ser una persona muy organizada y que le preocupa no perder el control en el aula (por ej. le impactó la idea de “conseguir respeto sin dar miedo, le pareció “genial”).

No obstante todo lo dicho, el conjunto de estos procesos pareció operar en ella como un descubrimiento y también como un proceso latente de autoconocimiento. Le parece muy importante poder tomar distancia de las opiniones de los demás y de lo que se espera de ella. Manifiesta que hay elementos que le gustaría seguir elaborando: “me gustaría que

el taller siguiera...siempre va a haber ganas de trabajar más cosas, nuevos conflictos, nuevas cosas que aprender”.

**Sofía:** Parte de una ansiedad inicial que se le fue diluyendo a lo largo del taller. Manifiesta una apertura a pensar lo diferente, o a repensar lo propio desde otros puntos de vista. Visualiza y disfruta el intento de encontrar soluciones diversas a situaciones conocidas. Comienza a discriminar con claridad la diferencia entre las zonas de preocupación y de incumbencia, aunque le cuesta aceptar que hay cosas que escapan a su accionar. Valora muy positivamente el trabajo grupal, en cuanto a compartir experiencias, perspectivas y sentimientos. Ve al taller como fuente de nuevas potencialidades personales que surgen de las experiencias que se viven en el mismo y a la confianza y aceptación que se fueron construyendo como fuentes de equilibrio y salud. Se siente contenta con su desarrollo como docente, pero al mismo tiempo comprende cuáles son sus puntos a seguir trabajando. Trabaja con la responsabilidad y profundidad que dan la edad y la experiencia docente.  
(Ver Anexo: “Análisis de los diarios”, pág. 14)

### *Síntesis de los aspectos más significativos del análisis global de los diarios*

El siguiente es un extracto de elementos que se mostraron como más significativos y recurrentes en el análisis cualitativo de la totalidad de los diarios.

**El grupo, tomado de conjunto, hace referencia de diferentes modos a que se dio un proceso conciente y también semi-conciente en el taller, de transformaciones y saltos cualitativos en la conciencia de los factores que hacen a sus situaciones conflictivas.** En este sentido pueden inscribirse las menciones que algunos hacen explícitamente de una irrupción súbita e inesperada de nuevos niveles de reflexión, tanto como de sentimientos y emociones que echan nueva luz sobre elementos constituyentes de las situaciones conflictivas, de las cuales no eran concientes, o que eran tomados muy poco en cuenta.

Varios manifiestan (aunque no en estos términos) haber partido de una percepción confusa, desorganizada o fragmentaria de las causales y factores que intervienen en sus situaciones conflictivas. Y que en el transcurso del taller fueron transitando hacia una percepción más clara, diferenciada e integrada de las mismas.

Otro proceso que manifiestan, íntimamente ligado a éstos, es hacia un **reposicionamiento personal frente a los conflictos, con un consiguiente efecto de sentir mayor seguridad en sí mismos, autoconfianza y autoestima.** También mayor conciencia de sus contradicciones internas y sus puntos a seguir trabajando.

**Hubo menciones significativas también a que en el trabajo psicodramático – corporal –expresivo, emergen con mayor claridad los diferentes factores que atraviesan una situación conflictiva.** En este sentido, si bien algunos hacen mención a la incomodidad o a una cierta vergüenza inicial frente al pasaje de código a este tipo de trabajo, reconocen que se fue diluyendo o minimizando en el transcurso del taller.

Por último, también son recurrentes las menciones a que lo aprendido y trabajado en el taller puede transferirse no solo a la práctica docente, sino a “la vida en general”.

### ***TRABAJOS FINALES (correspondientes al dispositivo central: fase b)***

En cuanto a los trabajos finales integradores que se exigieron al final del taller, como parte de las instancias evaluativas del mismo, se procedió posteriormente a construir una tabla de categorías para medir también aquí el impacto formativo del dispositivo.

La finalidad de este instrumento ha sido fundamentalmente analizar en qué medida integraron conceptualizaciones y reflexiones trabajadas en el taller, más que la medición estrictamente “académica”. En este sentido, es un instrumento que debe analizarse especialmente en relación al resultado de la totalidad de los demás instrumentos.

(Para consultar la tabla completa: Ver Anexo: “Categorías de evaluación del trabajo final integrador del taller”, pág. 30)

### ***TRABAJOS REFLEXIVOS A UN AÑO DEL TALLER-DISPOSITIVO (fase c)***

Tal como fue descrito anteriormente, se realizó un contacto posterior con la totalidad del grupo participante, consistente en una reunión con dicho grupo *a un año de la realización del taller* y el dispositivo central. El objetivo fue evaluar con mayor precisión el impacto formativo del dispositivo a lo largo del tiempo y en relación con sus prácticas docentes cotidianas. A estos fines se ha aplicado el instrumento de recolección de datos (ya descrito en la metodología) consistente en un cuestionario personal que debieron traer confeccionado para esa fecha y que sirvió como base para compartir y discutir en la reunión.

Como ya establecíamos, el material resultante fue desglosado y ordenado por categorías. (Ver Anexo: cuadro de “Trabajo reflexivo a un año del taller”, pág. 33)

La siguiente es una descripción de los elementos más significativos de ese cuadro:

#### ***Síntesis extractada de los puntos mas significativos, recurrencias y conclusiones expresadas por el grupo en su conjunto***

La siguiente síntesis registra los aspectos que se mostraron más significativos para el grupo en el análisis de la totalidad de los trabajos. Están ordenados por numeración, de los que registraron mayor número de menciones a menor número de menciones.

#### **Cuadro A- Los momentos más significativos del taller:**

1. Las dramatizaciones en general. En especial las escenas de Celia, sobre las exigencias externas e internas y la de Patricia, en relación a la autoridad, la relación con los alumnos y cómo la ven sus colegas.
2. En segundo lugar, los momentos reflexivos, en especial el *sharing* en donde tenían oportunidad de compartir sus opiniones.

#### **Cuadro B- Vínculos que encuentran entre esos momentos o trabajos con la formación recibida y su práctica profesional**

1. Ven al taller como una visagra de cambio, en relación a un reposicionamiento positivo en la relación entre su persona y el rol docente. También en cuanto a replantearse la relación entre ellos como docentes y sus alumnos.
2. Contrastan la formación teórica recibida (considerada “teórica” o “estática”) con lo vivencial práctico y reflexivo del taller.
3. Ven al taller como una herramienta valiosa tanto para la docencia como para la vida.
4. Reclaman mas instancias de este tipo de actividad para la formación docente.

**Cuadro C- Frente a la pregunta: ¿Qué aprendí?**

1. La importancia de recuperar una relación adecuada y fluida entre su persona y el rol docente
2. A bajar la ansiedad y la autoexigencia, percibidas como perjudiciales para la tarea (recurrente)
3. A valorar sus capacidades y potencialidades personales.
4. A ponerse en el lugar del otro en las situaciones conflictivas (recurrente).
5. Compartir responsabilidades en la generación de ambientes de clase adecuados (recurrente).
6. A comprender que la misma problemática es vivida por los otros docentes.

**Cuadro D- Frente a la pregunta: ¿Qué pude cambiar en mis prácticas?**

1. Ponerse en el lugar del otro, modificar y reestructurar positivamente la relación con los alumnos. (recurrente)
2. Bajar el nivel de ansiedad y de autoexigencia. (recurrente)
3. Están mas seguros de sí mismos, con mayor nivel de autoconfianza en sus recursos internos .
4. Discriminar niveles (zonas de preocupación y de incumbencia)

**Cuadro E- Frente a la pregunta: ¿Qué facilitó su aprendizaje?**

1. El clima logrado: lo definen como “relajado”, “seguro”, “de confianza”.
2. El grupo conformado: su entrega y compromiso con la tarea.
3. La reflexión e intercambio grupal de ideas y experiencias.
4. La voluntad de cambio individual y grupal.
5. El compromiso y profesionalidad de los integrantes del taller.

**Con respecto a la pregunta: ¿Qué obstaculizó su aprendizaje?**

No se registraron menciones

***Análisis del recorrido individual de cada participante desde las entrevistas iniciales hasta un año después de la implementación del taller-dispositivo***

En esta instancia de análisis se buscó indagar los procesos centrales que se manifestaron en el recorrido de cada uno de los participantes, desde las entrevistas iniciales hasta el encuentro grupal y trabajo reflexivo implementados un año después del dispositivo central. La finalidad ha sido registrar mayores datos sobre su proceso global y el impacto formativo de este dispositivo. Esto se ha realizado revisando los datos de cada uno tal como se muestran en cada instrumento utilizado en las diversas instancias de la investigación y estableciendo algunas correlaciones significativas entre ellos: entrevistas iniciales, proceso global del taller-dispositivo, diarios - crónicas, trabajos finales del taller y encuentro grupal y trabajo reflexivo a un año posterior.

**Carolina:** En la entrevista inicial Carolina se definía a sí misma como una docente muy **exigente** consigo misma y con sus alumnos. También manifestó su **frustración y culpa** ante situaciones de indisciplina que no podía resolver y que se traducían en angustia y en la adopción de un **rol de “maestría mandona”**, como ella lo definió. Resaltaba haber recibido una **excelente formación lingüística** y mucha teoría metodológica, la cual en la mayoría de las veces no se adaptaba a la realidad argentina, especialmente en los casos relacionados con problemas de aprendizaje o de violencia.

**Los miedos y la angustia** van a ser recurrentes en sus crónicas y no casualmente va a ser ella quien dramatice la escena de la rebelión a la autoridad. En el soliloquio de la dramatización ella va a reconocer que su actitud empeoraba el conflicto, que debía **ponerse en el lugar del otro** y no querer imponer su voluntad: “¿porqué no lo dejé en paz? ¡qué tarada!”.

El taller permitió que Carolina trabaje los miedos y llegue a la conclusión de haber aprendido a “no victimizarse y a no patear el problema”, como así también a poder discernir entre las zonas en las que había posibilidad de acción y las que no (zona de incumbencia y de preocupación).

En su trabajo final se puede ver una nueva postura frente al conflicto, es la síntesis del proceso que realizó en el taller, reconoce que el temor a no saber cómo manejar una situación conflictiva la llevaba a “ocupar todo el espacio de la palabra, quedándole al alumno nada más que el silencio”, por temor a que los alumnos “descubran lo evidente: que lo que hacen me afecta”.

Si bien Carolina percibía al comienzo del taller que algunas cosas estaban mal llevadas, finaliza el taller conciente de lo que está mal y lo que necesita ser modificado, lo que cita en la síntesis: **“perder el miedo al diálogo con los alumnos, darles independencia de acción y permitir un cambio de actitud en la relación entre mi persona y el rol docente”**.

También va a modificar su autoexigencia: “durante todo el taller estuve pensando en mis defectos... pensar en aquello que sí me gustaba de mi persona en mi tarea docente”, (clase 11). Completando esta idea en el trabajo final dice: “autoexigencia que no sólo viene de mi forma de ser, sino que ha ido inculcándose en mi persona... por los valores... de la institución en la que estudio”. Aquí también puede observarse cómo la institución tiene una incidencia muy grande en lo que respecta a los niveles de excelencia.

Carolina concluye: “Ser Carolina en el aula...es mi mayor meta en cuanto a mi tarea docente...Termino el taller habiendo aprendido entre muchas cosas a adoptar una nueva actitud frente a los conflictos, pero no solo de la enseñanza sino de mi vida en general...

**El taller me ayudó a revalorizarme como persona y docente”.**

Destaca muy profusamente la posibilidad que le dio el taller para tener un espacio en donde tratar ciertas problemáticas que afectan a los docentes en general.

**Patricia:** En la primera entrevista puntualizó su forma de ser “distinta” de otras docentes o del prototipo docente. Ella trajo como ejemplo el caso del guardapolvo y no casualmente dramatizó esta situación.

En el trabajo final presenta como núcleo del problema el tema de **lo establecido y lo “fuera de la ley”, los mandatos y los estereotipos instalados.** Pero el *insight* que le provoca el taller llega cuando Patricia reconoce en ese informe que el motivo por el cual eligió esa escena fue “porque yo misma estoy poniendo en duda mi trato con los chicos”. También mencionó que el taller **la ayudó a conocerse más y no tener tantos prejuicios.** A nivel personal reconoce que esos no son los problemas determinantes, sino que el problema esta dentro de ella ya que quiere que los chicos “la quieran” y al estar a su mismo nivel “se le escapa de las manos el manejo de los chicos”, entonces adopta el rol de maestra seria y estricta. También reconoce que **el mandato de ser perfecta** que se autoexigía ha sido dejado de lado y que en cambio aprendió a **valorizar su fase humana** que tanto cuestionaba. Concluye diciendo que ha logrado **más armonía entre la persona y el rol.**

**Celia:** Unos de los temas recurrentes en la entrevista inicial fue **la presión** que sentía por la falta de tiempo para realizar la planificación de sus clases, trabajo que define como **“solitario”.** También menciona sus **inseguridades** –relacionadas con su personalidad e historia personal- y su **conflicto de separación de roles** - persona y docente – en particular, dado que ella es traductora y esta formándose como docente. Reconoce que juega a los roles de **madre/docente sobre protectora** (“yo te lo enseño todo, yo te resuelvo todo”) y a la **docente sabelotodo.**

Es recurrente el concepto de movimiento que menciona, como si necesitara eso para destrabar **la parálisis** experimentada **por las exigencias** que sufre y que tiene por resultado **la automatización** del trabajo con respuesta autoritaria para poder imponerse.

**Su formación la describe como de laboratorio y muy exigente.** Ironiza sobre el mensaje que dice que está implícito en el Profesorado: “*queremos que seas un excelente alumno, y que te esfuerces y que te la pases estudiando todo el diiii...que hagas unos planes maravillosos, ...pero la realidad es otra...*”(termina diciendo)

Sus mayores autocríticas se centran en cómo prepara sus clases dado que su ideal es una docente dinámica y seductora, cualidades que ella carece.

En el informe de clases, Celia en el cuarto encuentro, menciona como tema central el **deber ser y los mandatos.** Se refiere a éstos como la presión que sienten los docentes por tener que saber todo, tener que tener todo bajo control y saber resolver todo, lo que **al no poder controlar se transforma en angustia.**

Celia va a llevar esta preocupación a su dramatización (clase 8), allí las obligaciones externas e internas harán eclosión y la llevarán a romper en llanto. Celia dice “¡quiero disfrutar, quiero dejar salir a la persona que tengo adentro!”.

El impacto formativo del taller en Celia se puede ver en el hecho que ha aprendido a identificar los problemas, ha podido discernir entre el mandato y su propia decisión, a discernir mejor entre **persona y docente,** ver **los límites de la tarea docente** y de esta manera tomarse las cosas con mas calma, a replantearse las cosas de distinto modo y

**salir del “no puedo y no sirvo”**, es decir reafirmarse en sí misma. En la crónica del 26/10 Celia dice “Este encuentro me sirvió para darme cuenta de la coraza de “yo todo lo puedo que estaba cargando”.

**Daniela:** En la entrevista inicial planteó el **sentirse frustrada** al no poder resolver situaciones de violencia e indisciplina en el aula y su responsabilidad ante estas situaciones: “me quedo con la sensación de que podría haber hecho algo”.

También se describió como una persona “muy sensible y tímida” que trata de controlar sus emociones: “**me pongo la careta**”, pero aún así es **incapaz de separar los dos roles**.

Si bien Daniela planteó el tema de la baja autoestima, la ansiedad a quedar expuesta, y la dificultad para expresar sus sentimientos; sin embargo, el ambiente logrado en el taller le permitió participar activamente en varias de las dramatizaciones realizadas, y como ella argumentó, le gustó “ponerse en los zapatos del otro”. También manifestó “de a poco voy creciendo dentro del grupo y con el grupo” (clase 12/10).

La escena de Celia le mostró las presiones con las que carga, la exigencia de dar la clase perfecta, o sea, cómo los mandatos inciden negativamente en su fases de persona y docente. Al reflexionar sobre ellos llegó a la conclusión de que no quiere dejar de lado las cosas que le hacen bien: su familia, los momentos de descanso y la necesidad de “tomarse las cosas con mas calma”. **En su trabajo reflexivo dice que el taller la ayudó a reflexionar, a escuchar al otro, a dialogar y básicamente a afirmarse en sí misma en relación a las exigencias institucionales y personales con los alumnos:** “Es hora de reconocer que somos humanos y tenemos limitaciones”.

Concluye diciendo que todos estos cambios han incidido positivamente permitiéndole **disfrutar** de su práctica docente y en lo personal también.

**Mariana:** **Lo que se pudo observar en sus trabajos era el estado de confusión y angustia en el cual Mariana estaba.** En las crónicas recapacita y dice: “me he perdido de registrar gran parte de mi propio proceso, sentía que no había nada que escribir”. Sin embargo el proceso de cambio puede verse desde el comienzo del taller a su finalización.

En la entrevista inicial Mariana mencionó en varias oportunidades el **conflicto interno** que siente al enseñar una materia que no se condice con sus valores personales: “yo tengo una relación personal de amor y odio con la lengua”, dado que en sus propias palabras, ella ha crecido aprendiendo la lengua y es la lengua su medio de trabajo, pero también considera que ésta es representativa de los valores que ella cuestiona y que se oponen a sus principios: “**me veo a mi misma como un agente habilitante de la lengua que representa la dominación cultural**”, “**yo me veo como San Jorge, con el caballo y la lanza tratando de evangelizar en inglés**”.

Otro punto central en Mariana ha sido **la frustración** que le produce “el no poder comunicarse en el aula”, debido al **mandato monolingual** de “usar el español, el lenguaje prohibido de nuestras clases”. Mariana quiere **entablar una relación** con el alumno pero el código se lo impide. Aquí surge otro tema conflictivo que son **los límites** de su relación con los alumnos: “cuando uno esta trabajando con personas, no puede involucrarse demasiado”. Sin embargo ella va a dramatizar justamente una escena traída por ella, relacionada con la asignación de la palabra en clase y los turnos para hablar, en donde emerge su propia necesidad de comunicarse con el alumno. Mariana dice estar “escindida” entre **el deber y lo que quiere hacer**. Si bien al momento de haber representado su escena le pareció que ningún cambio se produjo, al finalizar el

taller en su trabajo final Mariana va a mencionar que pudo destrabar el conflicto de poner límites en sus clases reales “y fui feliz”.

También este conflicto se refleja en la preparación de sus clases y en cumplir el plan de trabajo que está determinado por la institución, plan al cual ella **no se puede adaptar**. En este punto va a haber otra modificación también. El haber trabajado las distintas zonas de incumbencia y preocupación, como así también la posibilidad de cambio o no en las instituciones, va a llevar a Mariana a afirmarse en sí misma y a sentirse segura de rechazar o aceptar ofertas de trabajo, como lo menciona en su trabajo a un año del taller. Con respecto al conflicto central del mandato monolingual se puede ver cómo Mariana manifiesta un gran giro. Dice en su trabajo final: “el mandato monolingual, que he desafiado conscientemente, sigue ejerciendo su presión ...no lo puedo integrar con naturalidad a mi persona Mariana”. Sin embargo, en el trabajo reflexivo a un año dice: “Hoy en día, evalué la situación y uso castellano cuando eso me ayuda a resolverla, a conectar con mis alumnos, sin por eso sentirme que traiciono mis ideales de enseñanza de lengua extranjera. También hace referencia al tema de que “cuando el docente esta en el aula, el mandato queda afuera”. **La dramatización protagonizada por ella del problema la ayudó a destrabar el conflicto: “fue casi mágico”-dijo.** “Mal que me pese a mí está en el profesor el diseño y la responsabilidad de la clase”. Aquí demuestra que el taller la ayudó a poder **identificar** el problema, dentro de tanta confusión y angustia.

Concluye diciendo que el taller le sirvió “para la vida”.

Mariana sintetiza muy bien sus cambios: “Creo que al sentirme más capaz de ser mejor juez de las posibilidades y los límites de mis alumnos reales, escucho a las autoridades pero trato de inscribirme dentro del marco institucional con lo que yo puedo y estoy dispuesta a hacer, sin rescindir mi posición ni contradecir totalmente las otras”. Es decir, manifiesta estar mejor posicionada, ha ganado confianza en sí misma, se ha permitido bajarse del mandato monolingüe y se está adaptando mejor al marco institucional.

**Mariano:** Menciona en la entrevista la expectativa de abnegación presente en el imaginario cultural, como si la docencia no fuera una actividad profesional. Siente que, en tajante contradicción con lo anterior, en las instituciones educativas no-públicas prima lo mercantil. La falta de autoridad del docente se desprende con facilidad de la combinación de estas expectativas sociales de abnegación e institucionales de lucro. Se siente muy agobiado por estas expectativas y la responsabilidad de su trabajo. **Comparte la angustia de la autoexigencia** con los otros participantes en el taller, y siente que el Lenguas Vivas no tiene en cuenta situaciones en el aula real y trata de convertirlo en una **“rata de laboratorio”**. Dice que tampoco lo ha preparado para la docencia como trabajo.

**Por otro lado, habla de su dificultad personal para relacionarse con otros, de su natural reserva.** A esto se le opone su percepción de que la interacción es la característica principal del trabajo docente en lengua extranjera. Mariano parece haber tenido una cierta relación con los alumnos, inclusive los de las prácticas: “los chicos de las prácticas...que el último día se levantaron todos a darme un beso...te hace sentir que algo hiciste, algo dejaste”. **Describe la contraposición en el aula entre su personalidad reservada y la importancia que le da a la interacción de la siguiente manera “como si uno estuviera arriba de un escenario/ como una doble personalidad”**. Sin embargo dice que no hay conflicto entre las *dos* personalidades.

En su diario aparece un corte entre sus experiencias en el secundario y aquellas en el Profesorado, estas últimas parecen disociadas.

Durante el taller empiezan a aparecer momentos más fluidos: habla de dejarse llevar libremente por lo que sucede en las reuniones. Apunta que las exigencias (después de la escena de Celia, la que más le llegó) tiene mucho poder sobre todos los docentes, pero son reprimidas, y observa como se miente en cuanto a cómo uno está realmente, lo cual habla de una desconexión tanto en relación a sí mismo como a los demás. Luego habla de “lo liberador que es la puteada”. Esto es importante en relación con su reserva natural y la sensación que menciona en una de las reuniones de alienación en relación a otros, como el **“llevar una máscara”**. Menciona a partir de la reunión 10 la falta de un “vínculo con los alumnos más allá de lo profesional...esta rigidez no deja que me muestre tal cual soy”. También menciona al “mandato” como posible causa de la desconexión. En relación a esto en su diario sobre la reunión 10 Mariano dice que **“le gustaría tener una relación más cercana (con sus alumnos), pero si se pasan, la corto enseguida” (aparece la interdicción de lo humano, el miedo a la humanización del rol). Se revela como un problema el hecho de que no sabe qué hacer cuando hay un acercamiento.** Hay poca fluidez entre persona y rol docente, pero Mariano comienza a verlo. En la reunión 11 dice: “Creo que no hay mucha diferencia entre lo que soy y lo que quiero ser. Estoy contento, cómodo, pero me gustaría cuando me reciba, ser más yo en el aula. Siento que este lugar (el L.V.) me ha chupado la vida”. En la reunión 12 dice: “Al ponerte en el lugar del alumno lo ves en carne propia, compartís las preocupaciones, no estás solo. Yo también siento lo de la posición física: me siento en un banco entre los chicos, cambia la perspectiva”.

En su trabajo final vuelve a los temas que se registraron de maneras contradictorias en la primera entrevista, pero con mayor claridad. Desarrolla el tema de la disociación entre persona y rol docente, habla de no mostrar su verdadero ser, como con una máscara, e identifica este como su principal incomodidad en franca oposición a lo dicho en la entrevista inicial. Como propuesta de trabajo dice **“la docencia no se puede desconectar de lo humano”**. Identifica a su personalidad y al mandato (del Lenguas Vivas) como principales causas de esta desconexión. **El mandato lo ve como una presión institucional a favor de una educación que pone el acento exclusivamente en aspectos tecnicistas**, dejando de lado lo humano, la espontaneidad, la creatividad, que se ha internalizado como autoexigencia. Y como una mirada que vigila. Dice en palabras “nadie me está controlando”, se siente como un movimiento hacia una mayor libertad.

Después del taller entra en crisis, le va a llevar más tiempo desarmar este conflicto, es posible que haya elementos inconscientes más íntimos que lo influyen e impiden que aplique lo visto. En el taller tuvo una primera visión de su dificultad, aunque anteriormente haya interiorizando el rol de profesor distante (él mismo dice “está muy *disociada* la cosa”). Durante el taller le llevó un tiempo empezar a trabajar en este aspecto que parece, por un lado, haber dado por sentado como parte de su personalidad, y por otro rechazado. Entró de lleno en ese conflicto al finalizar el taller.

**Soledad:** En la entrevista habla, como dificultad principal en la enseñanza, de la falta de control, principalmente en la disciplina, y también en cuanto al control sobre el aprendizaje de los contenidos de la enseñanza. Se plantea el tema de los límites, se pregunta acerca de dónde deben estar puestos en relación a varias situaciones en el aula. **También menciona la autoexigencia personal y la exigencia institucional**, tanto de cubrir en tiempo y forma ciertos contenidos a ser aprendidos por los alumnos, como de perfeccionamiento, superación profesional y de planificación para ganar control sobre situaciones imprevistas en el aula. **Confiesa que esta autoexigencia y la necesidad de control inciden negativamente en su práctica. Siente falencias en su**

**formación en relación al manejo del aula.** Le preocupan las situaciones sociales que pueden causar que los chicos se desborden en el aula, pero a ella no le tocan. Sí en cambio, chicos problemáticos. Se refiere a la falta de autoridad docente, que ciertos docentes compensan con autoridad excesiva, cosa que ella no quiere hacer.

**En el diario y las reuniones nota que muchos conflictos que ella siente están en el nivel personal.** Siente la necesidad de concentrarse en lo que “podemos hacer”. Pronto surge la idea de “conseguir respeto sin miedo”. También la de tomar distancia de las opiniones de los otros. Soledad mencionó este tema en la entrevista como el tema de la autoridad sin ejercer autoridad excesiva, y lo trabajó durante el taller como la relación entre autoridad y respeto o como respeto sin miedo. Lo menciona de estas maneras varias veces a lo largo de sus últimas entradas en su diario del taller (Crónicas). Habla del miedo a ciertos profesores en relación a lo impredecible, justamente es lo impredecible en los alumnos lo que le hace temer perder el control en el aula. En una situación hacia el final del taller que llama “divertida”, se pone a llorar, claramente más en contacto con sus emociones, y dice **“me falta experiencia, seguridad, revisar cosas muy mías, personales”**.

Denota un proceso creciente e intenso a lo largo del taller de ir vislumbrando que sus conflictos en el aula se relacionan mayormente con su nivel personal. Estos procesos parecen operar en ella como un descubrimiento y también como un proceso latente de autoconocimiento. Menciona la calidad del grupo, y siente que este la ayudó a repensar muchas cosas en su vida personal y profesional y a cambiarlas de manera positiva. En relación a esto en la última reunión dice: **“al principio las escenas me parecían desconectadas de mi vida, ahora pienso en ellas siempre.** En relación a la escena de Celia: “Jamás me había planteado lo de no tener ganas ¡pero ahora empecé a no tener ganas!/ El otro día les dije algo más personal a los alumnos ¡y se sorprendieron, esperaban lo de siempre!”.

En su trabajo final, retoma pero con la distancia de la tercera persona singular el tema de la amenaza de imprevistos relacionados con la indisciplina en clase. En realidad lo que parece analizar es porqué ella se siente amenazada por un grupo de estudiantes tranquilos, si no apáticos, y la sensación de que “algo puede estallar en cualquier momento”. Lo ve en parte como relacionado con estereotipos sobre los adolescentes, en parte como una falla en la comunicación con su grupo de alumnos, en pocas palabras, siente que no puede relacionarse bien con los chicos. Además habla de que se le ha inculcado la idea del “aprendizaje en términos observables” y de la autoexigencia que esto implica. Ve la necesidad de comunicación y de abrir canales de diálogo con los alumnos.

En el trabajo reflexivo a un año habla de la importancia de “moverse con libertad”. De revisar las preocupaciones que surgen de situaciones en el aula sin estereotiparlas. **Dice que reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos educativos y que los interpreta con más claridad. No se culpa por las situaciones que no puede controlar y ve más soluciones posibles.**

**Ximena:** En la entrevista dice que siente estrés en relación a la docencia, a la burocracia, a los reclamos de los padres y a la falta de reconocimiento. Menciona el temor a los chicos agresivos, que no puede controlar, con familias ausentes, y siente violencia en ciertas situaciones aunque intenta hablar con ellos con tranquilidad. En franco contraste con esta violencia que percibe, habla de la responsabilidad como docente por la clase “divertida”, que no siempre se puede dar. Exige a sus alumnos así como se autoexige, y sigue planes, pero a veces le gana la impaciencia o no poder disimular que no le gusta un alumno y se siente mal si no hace

lo correcto en el aula. **Habla de ponerse una “careta de bruja” para que la respeten.** Siente que no siempre en el Profesorado encontró modelos a seguir y que no se enseñó a manejar situaciones conflictivas en el aula

En las reuniones protagoniza una escena en que una alumna insulta a una profesora. Ximena, con miedo de la alumna violenta, se escuda detrás de una colega que actúa como mediadora. Habla de querer escaparse de la situación. Quedan claros los temas de la violencia y el miedo mencionados en la entrevista. Después de una de las escenas (escena de la maestra que critica a otra por tener una relación amigable con los alumnos) **manifiesta que lo que ella percibe como críticas de otros, son las mismas cosas que ella rechaza de sí misma.** Siente además que las experiencias del taller se aplican también a la vida cotidiana. Se ve enteramente reflejada en la escena de las autoexigencias, y dice que sintió mucha presión al participar de la escena, y se sintió agotada después, y llega a la conclusión de que no puede con todo, que eso altera su humor, y que necesita bajar las exigencias. Este es uno de los nudos que Ximena mencionó en su entrevista, y que ahora empieza a desatar, el de la presión y autoexigencia que afectan su humor y su trabajo en el aula. **A lo largo del proceso del taller se va diluyendo la dicotomía que Ximena manifiesta entre el querer y el “deber ser”, y finalmente siente que no está tan lejos de ser quien quiere ser como docente.** Comenta que en momentos conflictivos ha adoptado la técnica de tomarse un minuto para calmarse, distanciarse y preguntarse cómo se siente. Dice al cierre del taller que ha crecido como docente y como persona, coincidiendo con muchos de los participantes en este doble nivel de influencia positiva.

En su trabajo final Ximena retoma el tema de la agresividad en el aula con un trabajo sobre varones adolescentes agresivos que interrumpen las clases con peleas que se vuelven físicas. Siente que no puede controlar las situaciones. Sin embargo **usa un instrumento del taller para analizar con más claridad estas situaciones: la diferencia entre zona de preocupación** (la situación de los chicos en sus casas) **y zona de incumbencia** (lo que ella puede aportar, además de la institución). En el último párrafo, con verbos como “me comprometo” y “me propongo”, expresa sus deseos con respecto a su rol como docente y una nota positiva en relación a lo aprendido en el taller con respecto a la confianza en sí misma y al juego.

En el trabajo reflexivo a un año sigue elaborando el tema de las exigencias y demandas **(la escena de Celia) que aclara fue la escena más movilizadora del taller para ella.** El taller le ayudó a tener una valoración positiva en relación a su capacitación y añade que **le gustaría tener la posibilidad de asistir con más frecuencia a este tipo de talleres pues con los contenidos de la formación académica no alcanza.** Manifiesta que aprendió no sólo en cuanto a su tarea docente, sino también en otros aspectos de su vida, por ejemplo, **aprendió herramientas para manejar conflictos, y se siente más segura en situaciones conflictivas en el aula.** Aprendió que se comparte la responsabilidad de la enseñanza y aprendizaje, eso le saca presión de encima. Ya no se paraliza como antes, siente más confianza. Trata de analizar y reflexionar.

**Sofía:** En la entrevista dice que a pesar de sufrir la falta de coincidencia con los objetivos institucionales de los lugares donde trabaja, y las presiones de la planificación y de la autoexigencia –como el resto de los participantes del taller- Sofía es una profesora ya experimentada que se siente cómoda en su rol docente y privilegia la comunicación y buena relación con el alumno, e intenta pedir ayuda cuando la necesita. Siente que no separa quien ella es como persona y como docente, pero le cuesta tomar una distancia equilibrada con el alumno. **Valora la formación recibida en el**

**Profesorado**, y hace hincapié en la importancia del tiempo de práctica docente para desarrollar la experiencia y el sentido común.

En el diario y las reuniones manifiesta que valora el trabajo grupal que se hace en el taller, donde se conecta con el compartir experiencias y sentimientos, y pronto supera sus ansiedades con respecto al mismo. Identifica las posibilidades del trabajo realizado en el taller al decir que **con la sola reflexión a veces no alcanza para una comunicación real con los otros o para comprender integralmente las situaciones. Siente que el taller ayuda a repensar lo propio desde otros puntos de vista, a reposicionarse positivamente.** Comienza a ver que “no estamos llamados a poder con todo”. Vislumbra una zona de preocupación sobre la cual el docente no tiene influencia, y una zona de incumbencia sobre la cual puede actuar aunque dice que quizás con resultados a más largo plazo. **Se encuentra reflejada en la dificultad de otros participantes para equilibrar lo emocional y lo profesional, lo emergente y el aprendizaje.** Le interesa “construir el encuadre con el alumno”, una tendencia provechosa hacia la inclusión de todos los actores en la situación de aprendizaje. Al finalizar el taller se declara satisfecha consigo misma aunque siente que necesita más organización, menos miedo a los tiempos exigentes de la docencia. Siente que el taller la ha ayudado a tomar una influencia positiva de la docencia y trasladarla a la vida.

Su trabajo final no tiene una resolución clara del conflicto, Sofía escribe como quien busca ir más lejos en su interior. Una alumna suya busca permanentemente la puesta de límites y la atención que no recibe en el hogar. Sofía analiza los diferentes niveles: sociocultural, en relación a la poca atención familiar a los chicos en la casa, y el institucional en relación al pedido contradictorio de la institución educativa de educar sin intervenir. En el nivel personal confiesa su sensación de autosuficiencia, que relaciona, en el análisis del nivel institucional, con el no haber pedido ayuda claramente en el ámbito de la institución (aunque tuvo charlas con colegas dentro de la institución). **Siente que es una responsabilidad del docente generar espacios de reflexión con pares.**

En el trabajo reflexivo a un año dice que siente que los procesos de duda, preguntas, temores, reflexión, etc., son intrínsecos al proceso de aprendizaje, tanto el propio como el de los alumnos. Al mismo tiempo aprendió a confiar en su visión como docente experimentada. En cuanto a lo que manifestaba en la entrevista y los diarios como una dificultad con respecto a la distancia óptima en relación al alumno, y a reconocer que como docente no se puede con todo, dice que **el taller la ha ayudado a ver los conflictos con más distancia y a compartirlos con colegas y superiores, superando la omnipotencia que la trababa. La ayudó a establecer el límite entre zona de preocupación y zona de incumbencia, y quedarse más conforme cuando un problema la excede.**

El proceso de Sofía durante el taller fue de profundización de temas que ya estaban presentes en la entrevista: el no dar todo por sentado, la distancia apropiada, la autoexigencia, y una relación fluida con lo institucional. **Siente que dentro del taller la confianza y aceptación que se fueron construyendo fueron fuentes de equilibrio y salud.** Se siente contenta con su desarrollo como docente, pero **al mismo tiempo comprende cuáles son sus puntos a seguir trabajando.**

**Maria Eugenia :** En la entrevista manifiesta preocupación por los problemas de los chicos en el aula -tanto familiares como socio-económicos- sobre los que ella no tiene control o influencia. En este sentido le parece importante el apoyo institucional y familiar pero no siempre lo siente. También siente que **al docente se le exige cumplir con infinidad de roles, como padre, profesor, psicólogo, diccionario ambulante. Le**

**pesan estas exigencias y su autoexigencia, que transmite a sus alumnos.** A veces se siente insegura en el aula, es muy introvertida y le cuesta mostrar cómo se siente. **Tiene una actitud crítica con respecto a las premisas que le han transmitido acerca de la enseñanza de idiomas** (metodología, motivación de los chicos, un aula supuestamente predecible, etc.), y siente que su formación aunque sólida ha sido mayormente teórica, y que **no siempre le dieron las herramientas para desempeñarse en aulas concretas.** Durante las primeras reuniones del taller, al principio siente vergüenza durante las actividades vivenciales. Luego comienza a ver lo corporal como ligado a lo que ella siente, y a ver lo mucho que le cuesta contactarse consigo misma y expresar sus emociones. **Empieza a focalizar la atención en cómo se sienten los otros en el aula y en la vida diaria.** Manifiesta que le cuesta aceptar que no hay recetas pre-elaboradas para resolver los conflictos docentes y humanos en general, y dice que intenta entender que reconocer las limitaciones no implica necesariamente volverse conformista, sino más bien ver con claridad el campo de acción posible en una determinada situación. Se le fue abriendo un espacio productivo de reflexión a lo largo del taller. Casi al final del taller manifestó que como docente se sentía “lejos de lo que quiero ser”, pero se preguntaba si no serían excusas.

**En el trabajo final** describe una situación conflictiva en que un nene ataca a una nena en su clase. M. Eugenia no sabe cómo reaccionar en el momento, y se culpa de la situación. Sin embargo distingue **los distintos niveles del conflicto**, donde hay factores personales, institucionales, familiares y grupales. Apunta como causa del problema a la falta de comunicación entre docente e institución. **Se ve una cierta percepción de la situación y un deseo de cambio proyectado al futuro.**

En el trabajo reflexivo a un año encuentra muchos puntos de contacto entre el taller y el trabajo en el aula que es, como el taller, flexible y cambiante. **Dice que aprendió a ponerse en el lugar del alumno. Este año trabajó por primera vez con adolescentes, y siente que el taller la ayudó en ese cambio.** Siente que su personalidad obstaculizó su aprendizaje dentro del taller, refiriéndose principalmente a su timidez, aunque siente que ha mejorado ese aspecto también.

### *Síntesis de los elementos recurrentes en la globalidad del grupo*

En la mayoría de las entrevistas analizadas, **los participantes manifestaron tener dos importantes conflictos en su práctica:**

- a) Los alumnos con problemas a los que los docentes no pueden ayudar y que no se sienten con armas para manejar: problemas personales, de comportamiento, de salud, problemas en la casa, sociales, etc., que se expresan en conflictos áulicos. Manifestaron que estos problemas les causan frustración, miedos y culpa con la consiguiente parálisis.
- b) El otro conflicto muy mencionado son los mandatos: la autoexigencia propia y las presiones que son sentidas como impuestas desde el exterior, o como presión por parte de las instituciones en las cuales trabajan.

Es importante señalar que estos dos temas saltaron enseguida a la luz durante el transcurso del taller y se convirtieron en objeto de análisis.

Un tercer conflicto es la sensación de falta de autoridad del docente. Este tema se trabajó durante el taller, a veces planteado como la relación entre autoridad y “respeto”.

**Por otro lado se percibe a la institución formadora como juzgadora, un ojo que se ha interiorizado y que observa al docente aún cuando no está presente.**

Puede plantearse aquí como hipótesis, que la institución funciona como una especie de *Súper Yo académico*, una instancia que primero es externa, pero que luego se interioriza en el mundo interno de los individuos, funcionando como una conciencia moral de carácter juzgador. (1)

La institución formadora parece imponer una imagen de rol docente perfecto, distante y algo despersonalizado, que puede traducirse como el rol de la *maestría mandona o sabelotodo*, imagen sintetizadora que emergió en el taller en una escena de Carolina (clase 4, 14/9/07: Carolina, la protagonista de esta escena, ha vuelto reiteradamente sobre esta imagen y sobre esta escena de manera crítica en reelaboraciones ulteriores, en las charlas de evaluación finales y en su diario).

Contra esta imagen, el grupo parece rebelarse a lo largo del proceso global del taller y en sus producciones simultáneas. Situación que se asemeja a una relación psicofamiliar, en que los hijos se rebelarían contra una figura paterna tratando de imponerse.

Durante el taller se vio como **lo no-expresado, o lo no-expresable** (como por ejemplo las malas palabras en la dramatización de Celia) **se volvía expresión física y verbal**, cómo las ideologías adquiridas inconscientemente que se ponen en juego en la relación pedagógica se expresaban con el cuerpo o con palabras, trayendo a luz situaciones previamente oscuras. **Lo automático, lo irracional, lo difuso, se va volviendo conciente y por lo tanto elaborable. Lo interior, lo latente, adquiere figurabilidad, se objetiviza y se vuelve así objeto de reflexión.**

También se va desarrollando una conciencia creciente de que el docente es un “*sí mismo*”, provocando un cambio de actitud frente a los conflictos.

En cuanto al tema del distanciamiento, al comienzo durante las dramatizaciones se encuentran todos centrados en sus propios pensamientos y emociones, simbiotizados (pegados) a lo que les pasa. **El taller provee una oportunidad de descentración en relación a los conflictos en los que están inmersos** (de hecho, una oportunidad hasta física, como en la técnica en que se saca al individuo de la escena para que la vea desde afuera) y ver lo que realmente sucede mientras uno se siente tomado por las circunstancias y por su propia reacción primaria ante ellas.

Se desarrolla también una provechosa tendencia hacia la inclusión de los otros actores de la situación de enseñanza - aprendizaje, hacia reposicionarse, ponerse en el lugar del otro, que se ve acentuarse progresivamente en los participantes durante el desarrollo del taller. **El docente deja de ser visto como aislado y quizás hasta amenazado por fuerzas externas, para ser visto cada vez más como uno de los tantos actores en la situación áulica e institucional**, con acceso y posibilidad de incluir a otros en las situaciones –ya sea autoridades, colegas, alumnos, padres- ya sea como codeterminantes de las situaciones conflictivas o como potenciales aliados en la resolución de las mismas.

**Se desarrolla a lo largo del proceso una mayor conciencia de los límites de la tarea docente, lo cual permite visibilizar más posibilidades de acción**, dentro de la zona de incumbencia del rol.

**Se desarrolla también un trabajoso proceso de elaboración de la relación entre persona y rol docente, muchas veces visualizada como antagónica, como disociación o separación.**

En las instancias finales del proceso global, esta problemática va virando hacia el planteo de buscar o lograr una mayor *armonía* o integración entre la persona y el rol

docente. Proceso que está íntimamente consustanciado con una revalorización de *lo humano* personal de cada uno, que llevó a los integrantes a revalorizar sus potenciales y a disfrutar -como ellos lo expresaron- de la práctica docente.

### ***Referencias bibliográficas:***

(1) El concepto de Superyó ha sido introducido originalmente por Sigmund Freud en 1923, en su descripción del aparato psíquico. Jean Laplanche y J. B. Pontalis, definiendo este término, plantean que: "...su función es comparable a la de un juez o censor con respecto al yo. Freud considera la conciencia moral, la autoobservación, la formación de ideales, como funciones del superyó." Aquí hacemos uso de una significación extendida del concepto, llevándolo a instancias que exceden lo psicológico individual, pero que funcionarían del mismo modo en relación a la conciencia y al imaginario de las personas: en este caso, la institución formadora. *Diccionario de Psicoanálisis*, Laplanche Jean y Pontalis J. B., ed. Labor, Barcelona, España, (tercera edición revisada, 1981).

## CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES

### **CONCLUSIONES Y CORRELACIONES PARCIALES DE LOS ANÁLISIS Y SÍNTESIS DEL CONJUNTO DE INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

**1) En la mayoría de las entrevistas iniciales, la mayoría señala como puntos débiles en su tarea docente, rasgos y defectos de personalidad,** como así también notan una relación conflictiva entre su persona y el rol docente, enfatizando que deben disociarlos muchas veces.

A esto debe sumarse el hecho de que a la hora de señalar lo que incide negativamente en su tarea docente, una proporción significativa destaque también factores personales como la falta de autoestima, de confianza en sí mismos y el afán de perfeccionismo (“tener todo bajo control”).

En el encuentro y trabajo reflexivo a un año del taller-dispositivo, destacan a la experiencia del taller como **una visagra de cambio en relación a un reposicionamiento personal positivo en la relación entre persona y rol,** recuperando una relación fluida y más armónica entre estas dos fases de sí mismos.

**2) Tanto en las entrevistas iniciales como en los primeros encuentros del taller, el grupo destaca como un conflicto sumamente significativo, el no poder manejar adecuadamente las clases con alumnos con problemas psicoafectivos, de conducta, indisciplina, agresión, violencia, padres ausentes y falta de contención institucional frente a estos fenómenos.**

Como puede verse en el seguimiento individual y global de los participantes, el grupo va virando en el transcurso del taller, hacia una **actitud de ponerse en el lugar del otro.** Este trabajo psicodramático reiterado en el taller, de invertir los roles con otros protagonistas de las situaciones conflictivas, parece haber efectuado un impacto significativo: el docente deja de ser visto como aislado y quizás hasta amenazado por fuerzas externas, para ser visto cada vez más como uno de los tantos actores en la situación áulica e institucional. Esto parece estar ligado íntimamente al hecho de que muchos de los trabajos dramático-expresivos funcionaron *de hecho*, como una reelaboración de las representaciones previas que se tienen del otro como individuos lejanos o “que no nos van a entender”. El laborioso proceso de las escenas jugadas fue arrojando la **posibilidad de incluir a otros en las situaciones** –ya sea autoridades, colegas, alumnos, padres- **ya sea como codeterminantes de las situaciones conflictivas o como potenciales aliados en la resolución de las mismas.**

Esta tendencia se va acentuando progresivamente hasta culminar en reconocer, a un año del taller, que haber aprendido a ponerse en el lugar del otro, está **íntimamente asociado a la reestructuración y modificación positiva de la relación con sus alumnos.**

**3) El primer tramo del taller se caracterizó por una posición dilemática del grupo en la percepción de sus conflictos:** una depositación masiva de las causales de sus conflictos sobre otros actores de las situaciones –alumnos, autoridades, otros docentes,

padres, contexto social- negando al principio la necesidad de reflexión y apoyo sobre sí mismos.

**El pasaje del dilema hacia la problematización, adquirió en este caso, dos formas particulares:**

- Los trabajos psicodramáticos y expresivos, al establecer prácticas de *distanciamiento*, favorecieron la ruptura de la simbiosis que manifestaban inicialmente, al estar *centrados* en los conflictos en los que estaban inmersos.
- Por otro lado, la instalación progresiva de preguntas ordenadoras por parte de la coordinación, ayudaron a configurar un eje reflexivo: Por ej.: ¿Cómo me ubico yo frente al conflicto? ¿Qué es lo posible en cada situación? ¿Cómo reubicarse abriendo nuevos vínculos con los demás y con uno mismo?

Es decir, en el conjunto del trabajo del dispositivo, se conjugan las prácticas de distanciamiento y descentración, habituales en el trabajo psicodramático, con su correlato mental, la *re-flexión, una flexión hacia atrás*: a poder verse, a pensar la experiencia vivida. Lo cual constituye una deliberación grupal, pero también individual e interna sobre el lugar del sujeto en las situaciones, los obstáculos, las diferentes dimensiones de un conflicto y los medios y estrategias necesarios para afrontar nuevos proyectos de acción.

**Estos procesos, combinados y entrelazados, parecen haber operado un proceso conciente y también semi-conciente en el taller, de transformaciones y saltos cualitativos en la conciencia de los factores que hacen a sus situaciones conflictivas.**

Esto puede verse en el desarrollo global del taller, en su síntesis correspondiente, así como cuando se lo correlaciona con sus diarios-crónicas. Aquí varios hacen explícita mención de una irrupción súbita e inesperada de nuevos niveles de reflexión, tanto como de sentimientos y emociones que echan **nueva luz sobre elementos constituyentes de las situaciones conflictivas, de los cuales no eran concientes**, o que eran tomados muy poco en cuenta.

**4) El trabajo escénico psicodramático parece haber operado un desbloqueo de obstáculos internos en los participantes, que posibilitó el flujo de nuevas acciones en sus respectivos ámbitos de trabajo docente.** Tal como lo atestiguan el desarrollo del conjunto del grupo, pero especialmente escenas como las de Carolina y Mariana y sus respectivas elaboraciones ulteriores.

Así, puede pensarse que el dispositivo central del taller, ha configurado de conjunto un **campo transicional, un ámbito protegido de juego**, en el que los participantes se han podido enfrentar a sus conflictos en la enseñanza *como si* fuera la realidad, pero que no lo era, lo cual posibilitó crear y ensayar nuevas posibilidades de acción, reposicionamientos subjetivos y reflexiones múltiples.

Patricia, una de las participantes, expresó en el taller: “Esto, las escenas, no son la vida real, pero surge **algo real...**” (cap. 4, clase 8º, 26/10/07)

Las siguientes elaboraciones y aportes teóricos apoyan esta hipótesis:

Siendo el psicodrama un tipo de juego representacional y el conjunto del dispositivo un espacio lúdico, profundizar en la relevancia del juego puede arrojar nuevas respuestas en la comprensión de este fenómeno: Desde las elaboraciones de Winnicott (1) sabemos que **el juego posibilita una zona transicional entre el mundo interno y el mundo externo** de los individuos, entre el yo y el no-yo. En este sentido Gili y O'Donnell (2) plantean:

**“El juego, entonces, no está ni dentro ni fuera. Es una zona de pasaje entre lo uno y lo otro; es una zona de operación imprescindible para el dominio**

**de lo externo, del no-yo...".** "...Esta zona intermedia, este espacio real – potencial entre lo externo y lo interno, entre lo subjetivo y lo objetivo, entre lo aparente y lo fantaseado, es la zona de juego, el fluido intercambio y pasaje entre el adentro y el afuera; pero con una característica fundamental: el objeto transicional *es*, además y realmente *un objeto*. Es decir que tiene características de realidad física concreta."

**Con objeto transicional se refieren aquí los autores a aquello con lo cual el sujeto juega; en nuestro caso, sería el resto de los personajes de las escenas que dramatizan los sujetos.** Y el grupo en su conjunto, configurando globalmente un espacio de juego.

También, Hilda Cañeque, en su estudio clásico del juego (3) señala:

**"El juego posibilita una catarsis elaborativa inmediata.** Una purga de emociones` según Herbert Read, que en términos expresivos y de aprendizaje, no se da de esta manera placentera y profunda en otras actividades. Con esto queremos decir que sólo el juego permite convertir lo siniestro en fantástico dentro de un clima de disfrute. **Estimula la expulsión del conflicto y abre así nuevos espacios internos para el conocer y el comprender."**

Por otro lado, Kesselman y Pavlovsky (4) refiriéndose específicamente a la práctica psicodramática y a la multiplicación dramática que se opera en los grupos, dicen:

**"...Hay bloqueos que son cristalizaciones de intensidades.** En cierto momento es la intensidad que no solo atraviesa sino que compone todo el devenir de la subjetividad, que se cristaliza"... **"Hay bloqueos, no complejos. Se trata de que esas intensidades cristalizadas se desbloqueen."** "El deseo es puro flujo de intensidades. Cuando este flujo se corta hay bloques o cristalización de intensidades."

**"Entonces, desbloquear es más importante que analizar...El desbloqueo tendría que ver con un cambio de intensidades, como de cualidad en la acción o en el comportamiento, tendría que estar traduciéndose en haceres y prácticas diferentes. El bloqueo sería intensidad capturada."**

**5) El espacio conformado por el dispositivo – taller ha operado como lugar de expresión de problemáticas que se encontraban en un nivel latente, semi-conciente o inconsciente.** El trabajo psicodramático, lúdico y expresivo contribuyó a que parte de lo no expresado, lo oculto, lo indecible, lo irracional, lo difuso de las relaciones pedagógicas, adquirieran forma representable e imagen en las escenas; que adquirieran cierta *figurabilidad* en personajes y nudos dramáticos. Este pasaje, de aquello que es vivido y sufrido inicialmente como conflicto, a su expresión como escena e imagen, posibilitó un nuevo pasaje: el acceso a la simbolización, es decir, a la elaboración en el lenguaje, en la palabra, en la teoría.

Como se desprende del conjunto de las fuentes de datos implementadas, **todo este material, al adquirir forma escénica, se ha tornado elaborable en ejes reflexivos que constituyeron el núcleo de la problematización** del grupo a lo largo del taller: el conflicto entre persona y rol docente, entre el ser y el deber ser, los mandatos y la autoexigencia excesiva, la formación de base vs. las prácticas reales, la utilización de recursos internos personales y profesionales ignorados o inexplorados, etc..

Si a esto añadimos lo ya planteado en relación a los desbloques, podemos inferir que si bien este dispositivo no ha centrado el trabajo en el aspecto latente – fantasmático individual de las representaciones de los participantes -por considerar que excede el encuadre pedagógico del mismo y que pertenece al campo psíquico íntimo de cada uno

de ellos- de todos modos parece haber operado efectos de movilización positivos también en esa zona.

Los múltiples datos observados sobre el reposicionamiento personal en orden a la tarea, a lo funcional y a lo técnico del rol docente, sumados a los recurrentes comentarios sobre que el taller “les sirvió para la vida”, sugieren una movilización más profunda: **el abordaje y el reordenamiento positivo en un vector fundamental de la personalidad, el trabajo, impacta también sobre el conjunto de ésta. El trabajo profundo y concentrado sobre la parte, produce resonancias significativas sobre el todo.**

6) Como puede verse ya de manera incipiente en las entrevistas iniciales, **el tema de la autoexigencia y el afán de perfeccionismo eran considerados, en una proporción significativa, de incidencia negativa en su tarea docente.** Tanto en sus verbalizaciones como en el material surgido del trabajo psicodramático, **expresan y manifiestan una subcultura de la sobreexigencia en la formación,** que deviene sobreexigencia a nivel subjetivo. Esta subcultura en la formación parece interiorizarse como autoexigencia en un número significativo de casos.

De todos modos, si bien puede hipotetizarse que dicha interiorización opera prioritariamente sobre características de personalidad con tendencia autoexigente, previa al paso por la formación institucional, **la multiplicidad de datos que convergen de las variadas fuentes de la investigación, sugieren que es esta una problemática instalada en la institución digna de revisarse.**

**De cualquier modo, esta autoexigencia o sobreexigencia se vuelve claramente en contra de su quehacer docente y de la autonomía crítica requerida por la tarea laboral.**

Llamativamente y de manera correlativa, manifiestan la falta de autoestima y de confianza en sí mismos también como incidencia negativa.

Este tema, va emergiendo de manera progresiva en el transcurso del taller, hasta alcanzar en la **escena de Celia** su máxima expresión y síntesis, a juzgar por la amplia repercusión y resonancia que tuvo en todo el grupo. (cap. 4, 8º clase, 26/10/07: escena de la docente que se siente presionada por fuertes demandas y exigencias)

Desde otro ángulo de análisis, como se desprende del seguimiento individual de todos los participantes y sus elementos recurrentes, **el profesorado parece tener gran protagonismo en la conformación de una imagen de rol docente perfecto, distante y mayormente despersonalizado.** Imagen que a su vez se conforma como mandato y que ejerce gran influencia moral y juzgadora en los participantes.

**Toda esta temática, se fue reconfigurando en el taller como el problema del reposicionamiento y revalorización personal frente a los mandatos y exigencias sobre el rol docente.** Los participantes se descubren como sujetos *entramados* por una amplia cultura del *Deber Ser* y el tecnicismo.

**Se reelabora este tema en el dispositivo en los términos de la problemática de la interdicción de lo humano** (ver marco referencial, cap. 2): la persona no puede dejar de aparecer, aunque se encubra y escude detrás de un rol meramente técnico. Si es así *¿cómo armonizarla con el rol?*

Como se desprende del conjunto de las fuentes y en particular de las reflexiones a un año del taller, este trabajo ha arrojado dos líneas de resultados íntimamente conectadas:

- Los participantes manifiestan una fuerte revalorización de su persona, mayor confianza y seguridad en sí mismos y en sus recursos potenciales internos, lo

cual va aparejado también con una fuerte distancia y visión crítica de los mandatos y exigencias a que se ven sometidos.

- Por otro lado, expresan, luego de un trabajoso proceso de elaboración de la relación entre persona y rol docente (anteriormente visualizada como antagónica o disociada) una mayor armonía e integración entre ambos aspectos de sí mismos.

## **CONCLUSIONES FINALES**

**1) El dispositivo - taller posibilitó el trabajo con aspectos escindidos, disociados, no visibilizados o escasamente procesados a lo largo de la formación de grado del grupo investigado.**

Estos aspectos incluyen:

- Una escasa preparación para los conflictos y problemas de la práctica real en la enorme diversidad de las situaciones de enseñanza.
- El abordaje de la problemática latente de la relación de la persona, de la subjetividad, con el rol docente, en especial la disociación entre ambas.
- La cultura, modos y costumbres del profesorado en particular y del campo de la enseñanza de inglés en general, que se corporiza en determinados mandatos implícitos, a veces explícitos y a veces fantaseados.

Como se ha descripto anteriormente y como puede verse en el resto de las conclusiones, el trabajo en el taller ha generado un importante impacto formativo en los tres nudos problemáticos.

**El dispositivo ha funcionado como un genuino espacio de problematización de las prácticas docentes**, en el sentido del modelo de formación planteado en el marco referencial.

**Pero ha sido su particular conformación como taller que incorpora técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas, lo que le ha dado una configuración formativa más global y profunda**, capaz de impactar positivamente en varias dimensiones de la subjetividad (cognitiva, afectiva, social) y también en el vasto campo de las acciones posibles en situaciones conflictivas en la práctica docente.

Los múltiples datos convergentes sobre la elaboración crítica y metabolización de imágenes y representaciones, el desbloqueo de obstáculos internos para el ensayo de nuevas acciones, el reposicionamiento, autoafirmación y valorización personal frente a los conflictos y demandas de la realidad, sugieren que, tal como se planteaba en el marco referencial: "...El nivel de aproximación que se conjuga en estos trabajos es no solo cognitiva y racional, sino también desde lo afectivo y sensorial. Se amplía así la posibilidad de expresión de aquello que se encuentra obturado por la presión del lenguaje científico técnico de lo pedagógico". (Cap. 2, párrafo: "El dispositivo psicodramático – lúdico – expresivo...")

A esto deben agregarse las recurrentes manifestaciones, en variadas fuentes, de valoración del grupo en cuanto a lo que significó el trabajo específicamente psicodramático, corporal, expresivo, en relación a la comprensión profunda de los factores determinantes de una situación, el encuentro de recursos internos ignotos o inexplorados y al despertar de la creatividad en el trabajo cotidiano. **Se confirma así el potencial del trabajo escénico como lugar de condensación, de concentración de los múltiples factores que atraviesan una situación.**

**2) El conjunto de las fuentes, los datos y las conclusiones parciales y correlaciones anteriores permiten arribar a la hipótesis de que la introducción de las técnicas psicodramáticas, lúdicas y expresivas en un modelo de problematización de las prácticas docentes, con elementos del *practicum* y de la tradición de los grupos Balint (ver cap 2, Marco Referencial) posibilita configurar un dispositivo global que opera de conjunto como *campo transicional*, un espacio protegido de juego.** Recordamos aquí que "...El juego, entonces, no está ni dentro ni fuera. Es una zona de pasaje entre

lo uno y lo otro; es una zona de operación imprescindible para el dominio de lo externo, del no-yo...”(Gilli y O’Donnell, ob. cit.). Al ser el psicodrama un juego representacional, este campo permite el ensayo de nuevos roles, nuevas acciones, catarsis elaborativas, desbloques, nuevas sensibilizaciones y aproximaciones sobre las escenas conflictivas de la práctica docente. Crea las condiciones para el desarrollo de la creatividad en la cotidianidad.

En cuanto a la dimensión intelectual, cognitiva y el grupo de representaciones del sujeto, facilita momentos de *insight*, de irrupción súbita de nuevas comprensiones de una situación, que se combinan con otros procesos latentes de aprendizaje que fructifican en el tiempo, tal como puede verse en las reflexiones a un año y en el resto de las fuentes.

Desde otra perspectiva muy distinta, converge también aquí el modelo de psicología cognitiva de **Vigotsky (5) quien tempranamente advirtió el potencial del juego como actividad capaz de generar Zonas de Desarrollo Próximo**, a la cual califica así por el hecho de que lo que hoy el sujeto realiza con ayuda –lo que constituye su nivel potencial- en el futuro lo hará solo. Será así expresión de un nivel de desarrollo real.

Baquero y Limón Luque, en su explicación de la mirada vigotskyana, plantean: “El juego que promueve desarrollo es particularmente el juego de simulación... Toda simulación implica la sujeción a las reglas que regulan los papeles y situaciones que se representan.” (6)

Si bien esta perspectiva se enfoca prioritariamente sobre los niños, no deja de establecer anudamientos teóricos que coinciden con el marco y los resultados de la actual investigación. Veamos:

“El juego promovería Zonas de Desarrollo Próximo en la medida en que el niño representa situaciones que exceden su nivel de desarrollo real pero que enfrenta imaginariamente en el juego simulado. La manera en que este desarrollo se impulsa es precisamente gracias a la sujeción a las reglas del juego mismo: **la representación de los papeles y situaciones imaginarias obliga a un dominio crecientemente tematizado, conciente y voluntario del propio comportamiento**. Es, como afirma Vigotsky, la diferencia entre ‘ser hermano de’ o jugar a serlo. Al jugar, enfrentamos situaciones que obligan a representar nuestro papel, provocando cierta explicitación de las reglas que regulan nuestra acción.” (Baquero y Limón Luque, ob. cit., el subrayado es nuestro)

Al estructurarse el dispositivo de conjunto como espacio que posibilita el juego, y recuperando las conceptualizaciones de Winnicott, en relación a que “en el juego aparece la totalidad de la persona” (Winnicott W. ob. cit.) podemos inferir que **el taller – dispositivo ha funcionado de facto como un espacio que trabaja con la totalidad de la persona**.

Se confirman así las hipótesis en cuanto a que “el dispositivo planteado posibilitaría superar abordajes reduccionistas en capacitación, tendiendo a restituir al docente como ser integral, involucrando el sentir, el pensar y el actuar en el accionar cotidiano.” También que “permitiría una detección, identificación y una movilización más rápida y más profunda de las estructuras de conducta del docente...”. (Ver hipótesis iniciales, cap. 1)

El dispositivo convoca a la persona global desde su configuración misma.

De ahí su impacto en variadas dimensiones de los sujetos.

**3) Elaborar los temas planteados en el taller, posibilitó en gran medida reintegrar aspectos escindidos o disociados a su campo de representaciones, logrando así de hecho una rectificación o metabolización de su conjunto de representaciones.**

Esto se logró, pues todo eso constituyó la materia prima misma del trabajo en el transcurso del taller. Este proceso permitió develar, descubrir la existencia de una imagen latente sobre el rol docente que se ha ido construyendo y solidificando en las matrices de aprendizaje del grupo investigado a lo largo de su carrera.

Si bien estas formas de representación sobre el rol y las prácticas docentes, son vividas por los individuos con un marcado acento crítico y un sentimiento de contradicción e insuficiencia con las prácticas cotidianas reales, no dejan de producir efectos e influencia en las conductas a la hora de ejercer la docencia.

Estas imágenes y representaciones operan desde lo latente o desde un nivel semi-consciente con la fuerza del mandato, sobre todo por la falta de conocimiento y aprendizaje de modelos alternativos.

**Cuando el conjunto de estos fenómenos se tematizan, es decir, se vuelven temática explícita, esto permite operar sobre ellos en un sentido formativo.** Esto es, asumir la elaboración de estas representaciones y mandatos en función de lograr un mayor equilibrio y armonía entre la totalidad de la persona, el sujeto deseante y las herramientas y artificios técnicos del rol docente.

Esto es lo que ha ocurrido en el dispositivo – taller.

**4) Dentro del conjunto de las temáticas trabajadas a lo largo del taller, se destaca el problema de la relación entre la persona y el rol docente.** Esto adquiere suma relevancia pues se ha verificado ya desde las primeras entrevistas, que **la mayoría del grupo investigado admite tempranamente como puntos débiles en su tarea docente rasgos y defectos de personalidad.** Y lo reafirman al citar en primer lugar factores y características personales como lo que incide negativamente en dicha tarea.

Tal como se ha planteado en el marco referencial, al no ser visibilizado este tema en el campo general de la formación docente, éste queda como un *vacío conceptual* en dicho campo. Una especie de *agujero negro* en la formación global del docente, que no deja de ser una persona que va a trabajar con personas.

La particular conformación de este dispositivo, ha posibilitado tramitar, procesar este problema fundamentalmente desde dos vertientes:

- Desde lo teórico, se ha elaborado desde la conceptualización de lo que hemos dado en llamar *la interdicción de lo humano* (Ver Marco Referencial, cap. 2)
- Desde lo psicodramático – lúdico – expresivo, a partir de su arsenal técnico y metodológico propio.

El conjunto de las fuentes de datos de la investigación, permiten verificar que este trabajo ha devenido, como resultado, **en un claro proceso de reposicionamiento personal, en un movimiento interno individual de autoafirmación del sí mismo en relación a los conflictos y demandas de la práctica real.**

Este impacto formativo puede constatararse en la mayor armonía entre su persona y su rol, en una mayor relajación ante la emergencia de los conflictos y las urgencias cotidianas de las aulas e instituciones, en el mejoramiento de las relaciones y puesta de límites realistas en la relación con los otros, ya sean pares docentes, autoridades o alumnos. Y ciertamente en un sentimiento de mayor placer en su tarea docente.

Desde el marco referencial y desde el desarrollo global de la investigación, puede hipotetizarse a esta altura que estos resultados se deben a que se ha recuperado, se ha reposicionado la persona como *centro articulador* de las técnicas, las estrategias, las actitudes y las acciones propias del rol docente.

Se ha visibilizado y fortificado este anclaje fundamental del rol, tomando progresiva distancia del impersonal Deber Ser en la docencia.

5) Desde las entrevistas iniciales los participantes destacan que los aspectos en que sienten que la formación los preparó, son prioritariamente el conocimiento del idioma y la formación lingüística y cultural. Este tema ha sido recurrente luego, en variadas fuentes de la investigación.

**Si bien consideran útil, valoran y hasta agradecen la formación recibida en esos aspectos, una clara mayoría percibe carencias en cuanto al manejo de situaciones de indisciplina, violencia y aspectos psicoafectivos en el aula.** En este contexto, destacan en forma mayoritaria que es **“enorme” la diferencia entre la formación recibida y las prácticas reales.**

Es recurrente la imagen, en las entrevistas y en el desarrollo del taller, de que las prácticas de enseñanza en el Lenguas y en términos más generales, la concepción de enseñanza que circula en la carrera, es de **“laboratorio”**, que no los prepara para enfrentar conflictos reales en el aula. Es de destacar que esta imagen, la de laboratorio, guarda estrecha relación con lo planteado en el marco referencial sobre el *aula universal*, abstracta, típica de ciertos enfoques pedagógicos tecnicistas. (Ver marco referencial, cap. 2, parágrafo: “La necesidad de modelos de problematización de las prácticas docentes”).

Es en este sentido que los sujetos investigados, en abierta actitud crítica hacia estos enfoques, parten de considerar que **“la práctica hace al docente”**.

**En este contexto y en atención a todos los tópicos relevados, adquieren particular importancia las múltiples manifestaciones que denotan una cultura de la sobreexigencia en la formación.** Si a esto se agrega lo ya señalado sobre el afán de perfeccionismo y la imagen de rol docente predominante, se concluye que estos insistentes aspectos, tomados de conjunto, remarcan que son núcleos problemáticos dignos de revisarse y elaborarse a escala institucional en la cultura y prácticas del profesorado.

En lo que hace al dispositivo-taller, éste se ha constituido efectivamente como un espacio de revisión y elaboración de estas problemáticas. Y en este sentido, **el grupo contrasta a la formación en la carrera, con lo vivencial y práctico del dispositivo del taller. Valoran muy positivamente este espacio resaltando en primer lugar la relevancia de las “dramatizaciones” y también las prácticas reflexivas en torno a sus conflictos reales.**

En este sentido, es recurrente el pedido, tanto al final del taller, como en la reflexión a un año, de que son necesarias más instancias de este tipo, o de que debería **“incorporarse al plan de estudios”**.

En plan de delinear perspectivas hacia el futuro, es importante señalar que, en un punto, éstas no son seguramente carencias de esta institución en particular, sino que reflejan problemas y conflictos de una cultura más amplia en la formación docente, tal como se planteaba ya en el marco referencial.

No obstante, las problemáticas trabajadas y los resultados globales de la investigación parecen señalar de todos modos, **nudos problemáticos específicos de la formación de docentes en lengua extranjera, que se constituyen como desafíos a abordarse en un futuro próximo.**

**Referencias bibliográficas:**

- 1) Winnicott W.: *Realidad y juego*, edit. Granica, Bs. As. 1972.
- 2) Gili E. y O'Donnell P.: *El juego*, Editorial Gedisa, España.
- 3) Cañeque Hilda: *Juego y Vida – la conducta lúdica en el niño y en el adulto*, Librería El Ateneo Editorial, Bs. As., 1991.
- 4) Pavlovsky Eduardo – Kesselman Hernán: *La multiplicación dramática* (edición corregida y aumentada) editado por Galerna – Búsqueda de Ayllu, Bs. As., 2000.
- 5) Vigotsky Lev: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ed. Crítica Grijalbo, México, 1988.
- 6) Baquero R. y Limón Luque M.: *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*, Ediciones Universidad Nacional de Quilmes, cuaderno universitario n° 4, Pcia. de Bs. As., 2001.

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Anzieu Didier: *El grupo y el inconsciente*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2º edición, 1986.

Bauman Zigmunt: *Pensando sociológicamente*, Ediciones Nueva Visión, Bs. As. 1990.

Batallán G.: “Hacia una nueva capacitación docente: los talleres de educadores”, entrevista realizada por *Educoo*, mimeo, 1985.

Blanchard Laville Claudine: *Saber y relación pedagógica*, Serie Los Documentos, Pág. 107, ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As. 1996.

Buchbinder Mario:

➤ *Poética de la cura*, ed. por Letra Viva e Instituto de la Máscara, Bs. As., 2001.

➤ *Poética del desenmascaramiento, caminos de la cura*, ed. Planeta, Bs. As., 1993.

Cañeque Hilda: *Juego y Vida – la conducta lúdica en el niño y en el adulto*, Librería El Ateneo Editorial, Bs. As., 1991.

Davini María Cristina:

➤ *Formación de profesores y transición democrática – continuidad y transformaciones*, tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro, 1989.

➤ *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, editorial Paidós, Bs. As. – Barcelona, 1995.

➤ *Currículum y prácticas pedagógicas en la formación docente, apuntes para la reflexión*, 1995, mimeo. Fichas Universitarias – UBA.

Díaz Barriga Angel: *Tarea docente – Una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial*, editorial Nueva Imagen, México, 1994.

Elbaz F.: “The teacher’s practical knowledge: report of a case study”. *Currículum inquiry*, 11, 1.

Elliot J.: *La investigación – acción en educación*, editorial Morata, 5º ed., Madrid, 2005.

Feldman Daniel: *Ayudar a enseñar*, ed. Aique, Bs. As. 1999.

Follari Roberto A.: *Práctica educativa y rol docente*, REI argentina, Instituto de Estudios y Acción Social, AIQUE Grupo Editor, Bs. As., 1995.

Furlan A. y Remedi E.: “Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las prácticas formativas”, *Revista Forum Universitario*, México, STUNAM, nº 10, 1981.

Freud Sigmund: *El malestar en la cultura*, Obras Completas editadas por Amorrortu editores, Tomo XXI, 2º edición ordenada por James Strachey, 1990.

García Mercedes y Waisbrot Daniel: *Otra vuelta en la espiral dialéctica*, Centro Editor Argentino, 1980.

Gardner Howard: *Arte, mente y cerebro, una aproximación cognitiva a la realidad*, Paidós Studio, Bs. As. 1987.

Gili E. y O’Donnell P.: *El juego*, Editorial Gedisa, España.

Huberman Susana:

➤ *Cómo aprenden los que enseñan*, editorial Aique, Bs. As., 1992.

➤ *Cómo se forman los capacitadores – Arte y saberes de su profesión*, ed. Paidós, Bs. As., 1999.

Huizinga Johan; *Homo Ludens*, edición original 1938, reeditado por Alianza/Emecé, 1990.

Laplanche J. y Pontalis J. B.: *Diccionario del Psicoanálisis*, Ed. Labor, Barcelona, España, 3º edición revisada, 1981.

Matoso Elina:

➤ *El cuerpo, territorio de la imagen*, ed. Letra Viva, Bs. As., 2001.

- *El cuerpo, territorio escénico*, ed. Paidós, Bs. As., 1992,
- Medina Jorge:
- *El malestar en la pedagogía – el acto de educar desde otra identidad docente*, edit. NOVEDUC, Bs. As. – México, 2006.
  - “Psicodrama y Juegos Expresivos en la Formación Docente: El retorno de lo excluido”, incluido en la publicación del 4º Congreso Iberoamericano De Psicodrama, “Crisis, compromiso y transformación: Del aislamiento al encuentro”, Buenos Aires, Diciembre 2003.
  - “Cuerpo, escena y reflexión sobre las prácticas”, texto aprobado por referato por la Dirección General de Educación Superior de la Secretaría de Educación del G.C.B.A. para su posterior publicación en la compilación de trabajos del 1º Encuentro de formadores y formadoras de docentes de la ciudad de Bs. As., 2003.
  - “Psicodrama y juegos expresivos en la formación docente”, Revista *Novedades Educativas* n° 157, Buenos Aires, Enero 2004.
- Moreno Jacobo Levy: *Psicodrama*, edit. Hormé, 1974.
- Morín Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, ed. Gedisa, Barcelona, España, 1994.
- Najmanovich Denise: “Nuevos paradigmas en el campo de la subjetividad”, revista *Campo Grupal*, año 2, n° 13, Bs. As. 2000.
- Núñez Iván y Vera Rodrigo: “Elementos para repensar el cambio del sistema educativo en un proceso de democratización”, editado en *Revista Argentina de Educación* n° 5, 1984.
- Pavlovsky E. y Kesselman H.: *La multiplicación dramática*, edit. Ayllu, Bs. As. 1989.
- Pavlovsky E., Martínez Bouquet Carlos, Moccio F.: *Psicodrama – cuándo y porqué dramatizar*, ed. Búsqueda de Ayllu, Bs.As., 1993
- Popkewitz Thomas (comp): *Formación de profesorado – Tradición, teoría, práctica*, Universitat de Valencia, Valencia, 1990.
- Quiroga Ana P.: *Matrices de aprendizaje – constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Ediciones Cinco, Bs. As., 1991.
- Scheines Graciela (comp): *Los juegos de la vida cotidiana*, EUDEBA, Edit. Universitaria de Bs. As., 1985.
- Schön Donald: *La formación de profesionales reflexivos – Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, editado por Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1987.
- Souto Marta:
- *Hacia una didáctica de lo grupal*, ed. Miño y Dávila, Bs. As. 1993.
  - “El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa”, *Revista Argentina de Educación*, Asoc. de Graduados en Cs. de la Educación, año V, n° 8.
- Terhart E.: *Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?*, Revista de Educación, 284, 1987.
- Vigotsky Lev: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, ed. Crítica Grijalbo, México, 1988.
- Winnicott D.W. : *Realidad y juego*, ed. Granica, Bs. As., 1972
- Zarzar Charur C.: “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, revista *Perfiles Educativos* n° 9, Universidad Autónoma Metropolitana, México, 1980.

## **ANEXO**

### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 2006-2009**

**“El abordaje psicodramático – expresivo  
como dispositivo de formación docente  
y como elaboración de representaciones,  
imágenes y concepciones sobre las prácticas de enseñanza en lengua  
extranjera.”**