



La formación pre-profesional en el nivel superior. Descripción de un dispositivo de entrenamiento para la acción

Sánchez Troussel, Lorena; Manrique, María Soledad
Universidad de Buenos Aires (Argentina)

Fecha de recepción: 16/Dic/2016

Fecha de aceptación: 23/Feb/2017

Resumen: El presente trabajo describe las características de un dispositivo que se propone el entrenamiento para el desempeño de futuros Licenciados en Educación en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, como parte de una materia del cuarto año de la Licenciatura. En primer lugar, presentamos las conceptualizaciones que sostienen la propuesta, centralmente las nociones de profesionalización, formación y dispositivo. Seguidamente describimos las dos instancias que componen el dispositivo: 1) el grupo de reflexión sobre el trayecto de formación y el futuro profesional y 2) los talleres de entrenamiento para la acción en el campo profesional. Para ello damos cuenta de los propósitos de cada espacio, las actividades involucradas y los rasgos que asume el rol del docente en cada uno. Asumimos que dispositivos de estas características tienen un importante potencial formativo en las prácticas en tanto favorecen el acercamiento de los estudiantes a áreas y roles del campo profesional, los colocan ante situaciones y problemas reales y operan como reveladores y analizadores de las representaciones, saberes y valores de los estudiantes sobre el campo profesional y el ejercicio del rol. Se constituyen así en espacios que favorecen los procesos de elucidación de aspectos no siempre conscientes vinculados con la práctica y el futuro profesional, a la vez que andamian el desarrollo de capacidades instrumentales y psicosociales vinculadas con la tarea del licenciado en educación.

Palabras clave: formación, profesión, dispositivo, nivel superior, educación.



Abstract: **Pre-professional formation at University Level Teaching. Description of a “training for action” device.**

This paper describes the characteristics of a teacher education device that proposes training for the performance of future graduates in Education at the University of Buenos Aires, Argentina, as part of a subject of the fourth year of the Degree. In the first place, we present the conceptualizations that support the proposal, centrally the notions of professionalization, teacher education and device. Next we describe the two instances that make up the device: 1) the reflection group on the training path and the professional future and 2) training workshops for working on the performance in the professional field. In order to do this we account for the purposes of each instance, the activities involved and the characteristics of the role of the teacher in each one. We assume that devices with these characteristics have an important formative potential in the practices, in that they favor the approach of the students to areas and roles of the professional field, placing them before real situations and problems and they operate as revealers and analyzers of the representations, knowledge and values of the students as regards the professional field and the exercise of the role. They, thus, favor the processes of elucidation of aspects not always conscious linked to the practice and the professional future, as well as the development of instrumental and psychosocial capacities related to the task of an education graduate.

Keywords: teacher education, profession, device, university, education.

Introducción

La universidad es una de las instituciones responsables de preparar a los sujetos para su inserción en el mercado de trabajo. En articulación con dicha función se sitúa la discusión sobre las relaciones entre el campo de la profesión y el de la formación. El problema de la práctica o el de la articulación teoría-práctica es uno de los modos en que se hace referencia a este campo de problemas y constituye un tópico de interés creciente para docentes, especialistas y responsables de política universitaria.

En este trabajo describimos un dispositivo de formación diseñado e implementado con el propósito de acercar a estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Buenos Aires al campo de la profesión, en el contexto de una cátedra.



Este dispositivo de entrenamiento en la acción (DEA) es una de las instancias formativas que ofrece la materia Didáctica II (materia del cuarto año de la carrera) en el marco de lo que denomina “eje de formación en la acción”. Los otros ejes formativos de la materia son “eje de formación teórica”, “eje de formación en el análisis” y “eje de formación en la investigación”. Cada eje supone la organización de dispositivos con características específicas. Los estudiantes que cursan la materia se encuentran próximos a la graduación.

Nos interesa presentar, en primer lugar, los conceptos teóricos centrales que fundamentan la propuesta formativa para detenernos luego en describir las características técnicas del DEA, particularmente los propósitos, los tipos de actividades propuestas y rol del coordinador del grupo. Entendemos que dispositivos de estas características tienen un importante potencial formativo en las prácticas en tanto favorecen el acercamiento de los estudiantes a áreas y roles del campo profesional, los colocan ante situaciones y problemas reales propios de la práctica y operan como reveladores y analizadores de las representaciones, saberes y valores adquiridos por los estudiantes en relación al campo profesional y al ejercicio del rol.

Las concepciones que sostienen la propuesta de formación del DEA

Abordaremos los conceptos centrales que constituyen los pilares del dispositivo: el modo en que comprendemos la formación y la definición misma de dispositivo.

Con respecto al problema de la profesionalización, asumimos que la formación profesional tiene por objeto desarrollar actitudes, conocimientos y competencias requeridos para el ejercicio de un determinado empleo o profesión. Designa los distintos tipos de formación organizada, con independencia de la edad y el nivel personal de los involucrados, para el ejercicio futuro de una actividad profesional. En el Glosario Regional de América Latina (IESALC-UNESCO, 2006) se la define como el “proceso teórico práctico sistemáticamente adelantado, mediante el cual las personas adquieren, mantienen o mejoran conocimientos técnicos y tecnológicos, destrezas, aptitudes y valores que sustentan su empleabilidad como trabajadores y su capacidad para actuar crítica y creativamente en la actividad productiva, contribuyendo así a su



propio desarrollo personal, a la competitividad de la economía y al ejercicio pleno de la ciudadanía”.

La formación profesional se propone lograr la profesionalidad en tanto articulación singular de saberes y actitudes que permiten al individuo actuar en un campo o sea “en un espacio social que goza de una autonomía relativa y que es socialmente reconocido como especializado en la producción de cierto tipo de transformación de lo real” (Barbier, 1999: 82). Al mismo tiempo es un proceso que busca generar transformaciones identitarias.

Formarse, desde la concepción que adoptamos, implica un cambio de una forma a otra diferente. Se trata de un proceso permanente que cada sujeto experimenta de modo autónomo y singular (Ferry, 1997). La formación de los futuros licenciados en educación, desde nuestra perspectiva, persigue la profesionalización entendida como el desarrollo de capacidades, que se constituirán en guía de la práctica en contextos complejos, en los que es preciso tomar decisiones poniendo en juego la creatividad, más que aplicando una serie de fórmulas preestablecidas.

Favorecer la formación consiste, desde esta línea, en constituirse en mediador de este proceso de desarrollo personal, respondiendo a las necesidades de formación que surgen en las situaciones particulares con cada sujeto y grupo (Barbier, 2013; Manrique y Sánchez Troussel, 2014). Entender la formación de este modo - en términos estratégicos según Morin (1996) - implica que no es posible diseñar un dispositivo de formación antes de conocer a los sujetos involucrados y sus problemáticas. Implica, asimismo, un acompañamiento del grupo y del individuo en situación de formación. Este último aspecto permite caracterizar a la formación, tal como la estamos entendiendo, como una formación de tipo clínico (Souto, 2010).

Con respecto a la noción de dispositivo, esta da cuenta de un modo particular de concebir la acción docente. Morin (1996) señala que existen dos modos de pensar la acción. El “programa” refiere a la acción en el sentido cerrado de método, de camino único que anticipa y asegura el recorrido para llegar a un fin. En el otro extremo, menciona la “estrategia” en el sentido de la acción que trabaja sobre lo posible, lo



cambiante, lo aleatorio, donde las opciones frente a los múltiples escenarios van determinando lo que se hace. La estrategia, en estos términos, está asociada a un pensamiento que trabaja desde alternativas varias, posibles, que se combinan en función de la situación misma de enseñanza. La estrategia se piensa, se combina, se modifica en el campo de acción.

La noción de dispositivo implica precisamente concebir la acción en términos de estrategia. “Dispositivo” alude a una virtualidad, es un artificio inventado, creado por el sujeto. Es, asimismo, un artificio complejo, que se inventa poniendo en combinatoria una serie de componentes con una intencionalidad de enseñanza o de formación. Tiene un armado previo general que plantea diversas alternativas que se van decidiendo y modificando en la situación misma de trabajo con los estudiantes. Hay elementos que se disponen en el inicio como un tiempo, un horario, las personas, el encuadre de trabajo, entre otros; y sobre esa base se deja fluir, desplegar el juego dinámico, abierto, de las interacciones, la construcción del espacio intersubjetivo, grupal.

El dispositivo grupal de enseñanza reúne varias condiciones (Souto, 1999) que lo caracterizan:

- Revelador: permite hacer explícitos significados conscientes, inconscientes, ideológicos, políticos, etc.
- Analizador: pone en análisis esos significados, así como las acciones que en él se producen, las relaciones, etc. Se analizan las situaciones que surgen dentro de él.
- Provocador: incentiva procesos de transformación, de aprendizaje, de pensamiento, de crítica.
- Facilitador de los procesos y formaciones grupales, de las relaciones interpersonales a nivel consciente e imaginario.
- Dinámico: no está predeterminado sino que dispone ciertos componentes y facilita la dinámica propia entre los sujetos y esos componentes. Nada es cerrado en él, se va construyendo desde las interacciones, en la complejidad de los procesos y relaciones que se dan en su interior.



- Implica una relación continente–contenido, donde los contenidos (revelados, analizados, provocados, etc.) son incluidos, recibidos desde una disposición de contención psíquica.

Entendemos entonces el concepto de dispositivo (Souto, 1999) como un artificio, una creación que significa la combinación de diferentes componentes, diseñada como herramienta para lograr un resultado orientado a una finalidad. Esta herramienta no plantea una línea de acción preestablecida, sino que trabaja sobre alternativas múltiples, que se van determinando en los escenarios diversos que el camino va dando a conocer.

Solo se puede determinar si una situación de enseñanza ha constituido un dispositivo de modo retrospectivo: una vez que el mismo tuvo lugar y se ha constatado, mediante la indagación sobre los sentidos que los participantes otorgan al espacio, que estas características que mencionamos, estuvieron presentes.

Las características técnicas del DEA

El DEA está conformado por dos instancias diferenciadas. En la primera de ellas -DEA 1 -los estudiantes se presentan y dan cuenta de sus trayectos e intereses. Esta información que utilizan para presentarse resulta el insumo del que el equipo docente se vale para diseñar la segunda instancia -DEA 2-.

En el DEA 2 se presenta a los estudiantes diferentes propuestas de formación (talleres). Las mismas son diseñadas de acuerdo con los intereses relevados en el DEA 1. Cada estudiante debe elegir una de dichas propuestas. Las mismas se llevan a cabo en una jornada de trabajo intensiva (que dura entre 8 y 9 horas). Esta jornada se desarrolla en tres grandes momentos: 1) Inicia con la presentación de la información relevada en el DEA 1 a todo el grupo de alumnos (unos 120 estudiantes). 2) El total del estudiantado se divide en pequeños grupos (de no más de 20 integrantes cada uno) de acuerdo a sus intereses para trabajar en talleres con distintas propuestas. 3) Una vez culminado el trabajo en cada taller, se vuelve a reunir el grupo total. En este momento se pone en común lo elaborado al interior de cada pequeño grupo-taller.



Describiremos, ahora, ambas instancias en detalle.

DEA 1: Grupo de reflexión sobre el trayecto y el futuro profesional

El DEA 1 tiene una duración de dos reuniones de dos horas cada una. Se trabaja en grupos de unos 20 alumnos cada uno. Como ya señalamos, tiene como objetivo fundamental que los estudiantes se presenten a sí mismos y se den a conocer, dando cuenta de su trayecto y de sus expectativas a futuro. Se espera que en este proceso descubran y explicitan sus representaciones acerca de su proceso de formación y de su proyecto profesional y tomen decisiones sobre en qué espacios participar en la materia.

Una de las primeras actividades que se propone a cada grupo es la de pensar el propio trayecto de formación a partir de identificar los hitos principales. Se consideran hitos a aquellas situaciones en las que cada uno reconoce haber construido algún conocimiento realmente significativo, algo que haya constituido una transformación, tanto en la vida académica e institucional, como personal. Para hacerlo se utiliza una dinámica de “ensueño dirigido” que consiste en pedir a los estudiantes que cierren los ojos y que, ingresando en el campo de lo imaginario, comiencen a visualizar -como en una película interior- las diferentes instancias que resultaron significativas en su formación. El docente los guía, mediante comentarios o preguntas realizadas en voz alta, para que cada uno pueda visualizar situaciones, escenarios, personas involucradas, sensaciones, etc. Luego se “retorna” al aquí y ahora y se otorga un tiempo considerable para que cada uno anote en un papel un punteo de aquellos hitos que pudo traer a la memoria.

Una vez que cada estudiante realizó esta actividad individual, se presenta al grupo a partir de un breve relato de los hitos recuperados. La pregunta que se usa como disparador para esta puesta en común es: “con qué y cómo llego a esta materia”. Se trata de propiciar un espacio para que los estudiantes se detengan en el momento actual para volver reflexivamente sobre las elecciones realizadas, los resultados de estas elecciones y los avatares del camino.



A lo largo de los años la actividad se ha revelado como una verdadera instancia de trabajo clínico, en tanto implica un proceso de reflexión que los estudiantes no suelen realizar previamente. En ella se pone de manifiesto la singularidad de cada recorrido, las elecciones realizadas, las dificultades, los logros, los deseos que los mueven y las ansiedades y temores que se suscitan. Grupalizar estas cuestiones da lugar a una sensación de acompañamiento, de no estar solo, de sentirse comprendido. Permite también que cada uno reconozca potencialidades que se han podido desarrollar precisamente en el devenir de ese trayecto y que hacen singular a cada participante.

Durante el DEA1 el docente cumple un rol de coordinación del grupo. Como garante del encuadre, es quien marca los tiempos e incita a la participación espontánea de todos los participantes. Formula preguntas en el caso de que no se comprenda lo planteado o de que la información resulte insuficiente o vaga. No toma partido ni emite juicios de valor sobre lo que los participantes van compartiendo. Resume información, puntúa y marca insistencias en los sentidos que van circulando, o de los puntos que llaman la atención. Otro miembro del equipo docente cumple el rol de observador y toma nota detallada de lo transmitido por cada participante. De estas notas se valdrá luego el equipo de cátedra para, una vez analizada la información, diseñar el DEA 2 (teniendo en cuenta los intereses relevados).

En el segundo encuentro del DEA 1 se realiza una dinámica orientada a que los estudiantes se piensen como futuros licenciados y puedan imaginar un posible y deseable desempeño profesional. Se lleva a cabo a través de un juego dramático. Se comienza con un brevísimo caldeamiento que consiste en caminar, recorrer el espacio, conectarse con el afuera, con los otros y con uno mismo. Se les pide que cierren los ojos y que se imaginen diez años hacia adelante. Se les brinda una consigna del siguiente tipo: "Esto es un juego que les proponemos. Nadie les va a pedir luego que compartan lo que sea que le pase a cada uno. La idea es esta: es el año 2026. Me miro en un espejo, soy yo, diez años mayor ¿Cómo soy? ¿Cómo está mi cuerpo, cómo lo siento? ¿Qué ropa llevo? ¿Cómo me veo? Estoy preparándome para ir al trabajo. ¿Dónde estoy? ¿Hacia dónde voy? ¿Cómo me visto para ir a mi trabajo? ¿Cómo me siento? Llego al trabajo ¿En qué consiste mi tarea? ¿Qué tipos de cosas hago?



¿Resuelvo problemas? ¿De qué tipo? ¿Trabajo con gente o solo? ¿Uso algún tipo de recurso técnico, cuál? ¿Cómo es el espacio? ¿La situación institucional? ¿Hago siempre lo mismo o hago cosas diferentes? ¿Cómo me siento en mi trabajo? ¿Qué cosas me gustan y cuáles no?”. En la consigna se utiliza el presente y la primera persona ya que de este modo se favorece la aparición de imágenes. Se otorga tiempo de silencio después de cada pregunta para favorecer los procesos de imaginación.

Seguidamente se les indica: “Ahora voy a abrir los ojos y sin perder ese que soy, en el año 2026, voy a caminar por la calle. Allí me encuentro con un excompañero de Didáctica II. Pasaron 10 años y vamos a intercambiar a partir de preguntarle ‘¿En qué andas? Cada uno va a contarle al compañero lo que hace, cómo es su trabajo (el objetivo es que cada uno apele a aquello que imaginó). Se los deja conversar durante 5 minutos y luego se pide que se despidan del compañero aun dentro de la ficción creada.

Paso 3: Se les indica: “Ahora me despido de ese que construí como mi futuro yo. Aprovecho y le digo algo, digo algo en voz baja a mí mismo dentro de diez años y vuelvo al año 2016, al presente.”

Luego de este juego dramático sobreviene un momento de compartir qué roles profesionales y perspectivas de futuro profesional aparecieron. Se invita al que desee participar sin forzar a quien no lo desee. Se los invita a describir los ámbitos, materiales, personas con las que se vieron trabajando. El coordinador realiza preguntas (e invita a los compañeros a que lo hagan) con el fin de que cada uno precise sus descripciones. Se espera que puedan dar cuenta de rasgos de la tarea, de las habilidades, destrezas y conocimientos propios del trabajo imaginado.

Aquí la función del coordinador consiste en ir señalando la relación entre determinado ejercicio profesional que se ha evocado y los procesos cognitivos, sociales y afectivos que dicho desempeño conlleva. A su vez, el coordinador es responsable de repreguntar con el fin de que los estudiantes puedan hacer distinciones y precisiones sobre aquello que nombran y describen. Por lo general, las imágenes del futuro aparecen de forma vaga - y es esperable que así sea- y el trabajo en términos de pregunta y repregunta sobre las imágenes y escenas favorece procesos de distinción.



DEA 2: Talleres de entrenamiento para la acción

Algunas semanas después de la realización del DEA 1, y habiendo analizado la información allí recogida, se propone a los alumnos un trabajo de entrenamiento en la acción en una jornada intensiva.

La instancia en que el equipo se reúne a trabajar con el material recogido en el DEA 1 se denomina de “análisis de la demanda”. Consiste en categorizar las diferentes líneas de interés, preocupaciones y deseos que aparecieron mencionados en el DEA 1 (y registradas por los observadores). A partir de los intereses identificados se diseñan una serie de dispositivos de formación (talleres de entrenamiento para la acción). Cada dispositivo constituye un “como si” de situación de trabajo. Es decir, los estudiantes participan de una situación simulada en la que se pone en juego un rol profesional determinado (por ejemplo formador de docentes, asesor, analista institucional, etc.). Una vez que se cuenta con el total de dispositivos diseñados se presenta a los estudiantes un listado de los mismos - en forma online- y ellos deben inscribirse de acuerdo con sus intereses. De este modo, el día de la jornada cada estudiante conoce a qué taller asistir.

La jornada se organiza en tres grandes momentos:

1) Comienza con el grupo total reunido (unos 120 estudiantes). El equipo docente comparte el resultado del proceso de análisis realizado. Esta instancia funciona como una devolución que, a modo de un espejo, repone características que están presentes en el alumnado, de modo descriptivo, sin juicio. La misma refiere a lo que predomina en el grupo, señala tendencias de intereses, elecciones, situaciones que insisten. Se describen cuestiones de índole intelectual, pero también social y emocional. También se indican aquellos aspectos que resultan únicos o aislados. Se presenta esta información de manera agrupada y organizada y sin identificaciones (es decir, sin dar nombres).



2) Luego de esta presentación al grupo total, los estudiantes se dividen en grupos (de no más de 20 personas cada uno) para asistir al taller que seleccionaron previamente en forma online. Cada uno de los talleres está coordinado por un docente de la cátedra que es quien ha diseñado el dispositivo en cuestión. Para hacerlo se ha valido de situaciones del campo profesional que ha vivido personalmente y de las cuales puede dar cuenta. A través de un trabajo de elaboración, el docente ha armado, a partir de una situación real, una situación ficticia, imaginaria, que permitirá a los estudiantes actuar como si fueran profesionales. Se trata de jugar el rol en un espacio simulado.

Se presenta a los estudiantes una situación general (como escenario) en la que se presenta algún problema o pedido para el cual se solicita la participación del licenciado. Para generar un efecto de verosimilitud se dramatiza la instancia de pedido del servicio (por ejemplo a través de un llamado telefónico grabado, o una entrevista en la que la docente hace de quien solicita el trabajo).

Algunas de las situaciones disparadoras presentadas a los estudiantes en cada taller son:

- “Sos un especialista en formación y capacitación. Te convocan desde una ONG para diseñar un plan de formación para el uso de máquinas de voto electrónico.”
- “Sos miembro de un equipo técnico ministerial que trabaja en el marco de un programa que interviene en escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad. La dirección de la escuela te solicita que colabores con ellos con el fin de lograr que los padres de la escuela participen más activamente de la vida institucional.”
- “Sos un especialista en didáctica de las ciencias sociales. Te convocan desde una escuela secundaria debido a que están preocupados por el bajo rendimiento de los alumnos en la materia geografía.”
- “El ministerio de una provincia decide modificar el programa de capacitación de aspirantes a cargos directivos en los distintos niveles del sistema. Te convocan para diseñar el nuevo plan de capacitación.”
-



Luego se propone a los estudiantes que trabajen en pequeños grupos con este pedido inicial para que puedan primero constatar que información tienen, que se les está pidiendo, etc. Paso a paso se va acompañando a los estudiantes en lo que sería el proceso de ocupar un rol y abordar un problema de la práctica profesional. Los tipos de actividades que se realizan - de acuerdo con la temática del taller- son variadas: entrevistas imaginarias con informantes clave; búsqueda de materiales o documentos de las instituciones reales; análisis de proyectos ya desarrollados; indagación bibliográfica; consultas a otros especialistas, etc.

Las actividades demandan de los estudiantes que sean capaces de construir el problema por el cual los llaman, definir su ámbito de incumbencia, identificar fuentes para obtener información relevante, definir los medios más adecuados para la obtención de esa información, establecer los mecanismos para analizarla, poner en análisis las propias expectativas en relación con el problema en cuestión, etc. Los talleres suelen terminar en un primer bosquejo de respuesta a ese pedido inicial, en términos de líneas de acción.

En los talleres se alternan momentos de trabajo en pequeños grupos y momentos de trabajo en el grupo total. Estos momentos de trabajo en forma de “plenario”, con el grupo grande, permiten el intercambio de puntos de vista entre lo construido por los pequeños grupos. Obliga a los integrantes a explicar sus decisiones, argumentarlas, etc. En cada momento, el coordinador trabaja como un mediador que interviene para promover procesos de explicitación de las decisiones y de elucidación de los procesos puestos en juego en las mismas.

Es decir que el rol del docente en cada uno de estos talleres es nuevamente el de coordinador. En este caso, además de ser garante del encuadre, le corresponde ir presentando información pertinente para el armado de la situación imaginaria. Para ello debe ir tomando decisiones acerca de qué priorizar o qué dejar de lado de todo lo que planificó, en función de una lectura del campo y de las situaciones que se van configurando en la tarea. En este sentido es que hablamos de una planificación estratégica en tanto se contemplan escenarios alternativos en los que se necesitarán recursos diferenciados según lo que ocurra en la situación, que no es del todo



anticipable. Por eso, en general, los diseños conllevan ideas centrales y algunas líneas alternativas (por ejemplo si ocurre A proporcionar material A. Si ocurre B, proporcionar material B).

Otra de las funciones del coordinador es favorecer el pensamiento autónomo, proporcionando preguntas que movilicen la reflexión y la consideración de cuestiones que pueden haber sido invisibilizadas por los estudiantes. El coordinador proporciona también, oportunamente, material teórico o técnico necesario para complejizar la mirada sobre el fenómeno y tomar decisiones en las situaciones planteadas. Insta a los estudiantes a consultar la teoría para poder reflexionar sobre la realidad y lo que esta presenta como problema, con el fin de redefinirlo a la luz de categorías teóricas que permiten delimitarlo mejor. Se ocupa, asimismo, de aspectos vinculados al mantenimiento del grupo y su vida social, la dinamización de la comunicación y la participación de todos los estudiantes. Se comporta, desplegando los aspectos socio-operativos y socio-afectivos del liderazgo.

Desde el punto de vista emocional, el coordinador funciona idealmente como continente de las ansiedades que se ponen de manifiesto en estos espacios, propias de todo trabajo nuevo, caracterizado por el predominio de la incertidumbre. Esta función se cumple dando lugar a la explicitación de las emociones que van surgiendo por parte de los estudiantes. Se los insta a que pongan en palabras lo que le pasa a cada uno con aquello que perciben. Este trabajo se denomina “análisis de la implicación” (Devereux, 1977). Consiste en una técnica que proviene del campo de la investigación y que propone que la simbolización, es decir el poner en palabras los afectos en un espacio contenedor donde no serán enjuiciados, da lugar a la elaboración emocional de estos afectos. Lo que Freud denomina pasaje del proceso primario al proceso secundario. Implica, entre otras cosas, saberse posicionado en un determinado lugar en relación con aquello que está ocurriendo, es decir supone una toma de distancia y un conocimiento acerca de la relación que se está entablando con el objeto de conocimiento/intervención.

3) Para finalizar, los estudiantes y docentes de cada taller vuelven a encontrarse para el cierre de la jornada. Este último momento consiste en la puesta en común de lo



trabajado por cada grupo de taller. Las puestas en común suelen ser breves dramatizaciones que escenifican las experiencias vividas o los problemas encontrados. A veces un collage o alguna danza simbólica. Se trata de un momento muy creativo que permite dar una visión global de los temas/problemas trabajados.

La evaluación de este dispositivo consiste en un escrito breve de reflexión. Los estudiantes deben argumentar, de forma individual, sobre en qué medida y por qué la experiencia vivida ha sido o no un dispositivo (Souto, 1999). Para ello deben, por un lado, reconstruir reflexivamente la experiencia y, por otro, analizarla a la luz de dicha categoría.

Conclusiones

Hemos descrito en este artículo las características que adquiere un dispositivo de entrenamiento para la acción que se propone la reflexión sobre el trayecto de formación y sobre el futuro profesional, por una parte, y el desarrollo de capacidades propias del rol de licenciado en educación, por otra. Dimos cuenta de las concepciones teóricas en las que se funda la propuesta y de las características técnicas de las dos instancias que conforman el DEA.

A modo de síntesis y conclusión enumeramos en primer lugar las características generales del dispositivo descrito. En segundo término presentamos algunas hipótesis que dan cuenta de los tipos de procesos que dispositivos de estas características pueden promover.

El DEA se caracteriza por:

- Actividades que favorecen la reflexión sobre el trayecto de formación realizado y sobre el futuro profesional.
- El trabajo sobre situaciones simuladas que permitan el ejercicio efectivo de las capacidades que son objeto de la formación.



- El análisis de la implicación, es decir de las concepciones, valores, deseos que se activan en la situación y que pueden, eventualmente, perturbar el desarrollo de las acciones.
- El uso de categorías teóricas que permiten el análisis de la realidad tanto interna como externa.
- El trabajo grupal como mecanismo que permite el intercambio de puntos de vista y el descentramiento.
-

Los dispositivos de estas características promueven procesos de formación profesional en tanto:

- Permiten hacer explícitos miedos y ansiedades en relación con el futuro profesional. Es decir actúan en términos de contención psíquica favoreciendo la expresión y elaboración - volviendo pensables- representaciones que podrían perturbar procesos de formación o de inserción profesional.
- Favorecen el análisis de representaciones, valores, concepciones en relación con el ejercicio del rol del licenciado y activan así procesos de elucidación en relación a la identidad profesional.
- Favorecen procesos de autorización (Ardoino, 2005). Es decir permiten a los sujetos en formación verse a sí mismos como sujetos capaces de abordar y resolver problemas de la práctica.
-

En síntesis, un trabajo formativo de las características aquí descritas permite que los sujetos en formación resuelvan problemas, analicen su propio desempeño en la situación y analicen los componentes de su propia subjetividad que potencian y/o dificultan su desempeño. En este sentido, el análisis y la intervención sobre una situación es a la vez el análisis y la intervención sobre uno mismo en la situación y en este sentido favorece procesos de construcción de la identidad profesional. En palabras de Ferry (1987):

“Analizar las situaciones implicadas es obligarse a tomar distancia en relación con ellas, a desprenderse, a analizar sus propias reacciones; es importante una distorsión que consiste en observarse



como si se fuera otro; en concreto, es jugar el doble juego del actor y del observador. Proceso también privilegiado, porque este hábito, una vez adquirido, da lugar a la continuación de otros procesos.”
(77)

Sostenemos, a partir de lo dicho, que espacios de estas características se constituyen en espacios transicionales (Winnicott, 1972). La transicionalidad refiere a un modo de funcionamiento psíquico que hace posibles los fenómenos, los constituye. Se trata de una virtualidad, de un espacio potencial de experiencia. Los fenómenos transicionales tienen características ilusorias, se trata de fenómenos que parten de una indistinción entre lo subjetivo y lo objetivo -externo al sujeto- y devienen en ámbitos que se distinguen y relacionan. El término transición refiere a la acción y efecto de pasar de un estado a otro, sentido que define la idea de formación que aquí hemos señalado. El DEA se constituye en un espacio transicional en tanto hace posible la experiencia de la profesión sin estar en la profesión y en este sentido favorece procesos de elucidación y distinción del sí mismo profesional y del objeto -u objetos- de la profesión.

Referencias

ARDOINO, J. (2005) *Complejidad y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- Noveduc.

BARBIER, J. M. (1999) *Prácticas y dispositivos de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- Noveduc.

BARBIER, J.M. (2013) *Formação de Adultos e Profissionalização - Tendências e Desafios*. Brasilia: Liber Livro.

DEVEREUX, G. (1977) *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI.



FERRY, G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- Noveduc.

IESALC-UNESCO (2006) *Glosario Regional de América Latina*, IESALC-UNESCO.

MANRIQUE, M.S. Y SANCHEZ TROUSSEL, L. (2014) Más allá del pensamiento crítico. el trabajo sobre pensamiento y emoción en la formación docente. *DIDAC*, 64, 51-57.

MORIN, Edgar (1996) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

SOUTO, M. (1999) "El dispositivo pedagógico desde una perspectiva técnica." En: Souto et al: *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras- Noveduc.

SOUTO, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del instituto de Ciencias de la Educación*, 52-74.

WINNICOTT, D. (1972). "Objetos transicionales y fenómenos transicionales". EN: *Realidad y juego*. Buenos Aires, Galerna.

