

## La resonancia entre los “convites” docentes y las “experiencias” de un grupo de estudiantes del profesorado en una disciplina de Práctica de Enseñanza de Física y Biología

Marisa Franzoni – Alberto Villani

Instituto de Física  
Universidade de São Paulo - Brasil  
franzonim@mpcnet.com.br - avillani@if.usp.br

*Este trabajo tiene como propósito discutir algunas posturas didácticas que, en un curso semestral de Práctica de Enseñanza de Física y Biología, involucraron de forma singular a un grupo de estudiantes del profesorado en una experiencia de aprendizaje. Uno de los resultados al que llegamos sugiere que la participación y la sustentación del profesor formador, los “convites docentes”, son fundamentales para que una experiencia de ese tipo se realice. Para el análisis de los datos, utilizamos como referencia las Competencias de Perrenoud y el concepto de Experiencia de Larrosa. Tomando en consideración la naturaleza ambigua y paradójica de los convites docentes, exploramos el concepto de Objeto Transicional de la teoría psicoanalítica de Winnicott con la intención de (re)introducir la discusión sobre los saberes subjetivos que, junto con los saberes objetivos, sustentaron las acciones del grupo analizado.*

**Palabras clave:** Formación inicial; experiencia didáctica; convites docentes; subjetividad.

*This work's proposal consists of discussing the didactical approaches involving, in a singular way, a group of future teachers in a learning experience, during a half-year course on Teaching Practice in Physics and Biology. One of our conclusions suggests that the participation and support of the supervisor, the “teachers invitations”, are essential for this type of experiences in order to be realized. For the data analysis we used as a reference the Competences by Perrenoud and the concept of Experience of Larrosa. Taking into account the ambiguous and paradoxical nature of the “teachers invitations” we explored the concept of Transitional Object from Winnicott's psychoanalytical theory, aiming at (re)introducing the discussion on subjective knowledge, that together with the set of objective knowledge, supported the activities of the group that was analyzed.*

**Keywords:** Pre-service education; didactic experience, teachers invitations, subjectivity

### Introducción

En las últimas décadas, la reflexión y la investigación educativa han avanzado bastante en la elaboración de modelos teóricos referentes a la actuación profesional del profesor, contribuyendo a fundamentar de manera más articulada la formación inicial y continua de profesores. El modelo del Profesor Reflexivo e Investigador, formulado por Schön (1992), bien como las contribuciones de Nóvoa (1992) en cuanto a la perspectiva Crítico-reflexiva y de Zeichner (1992), que introdujo la metodología Práctica-reflexiva, son algunos ejemplos. Perrenoud (1999), complementó la conceptualización de la formación reflexiva,

focalizando en el desarrollo de las competencias adquiridas por los profesores en ejercicio y en la reflexión sobre su práctica, como necesarias para enfrentar los problemas de la escuela y de las clases. Todas esas contribuciones teóricas constituyen un conocimiento importante para los programas de formación continua e inicial de profesores, en tanto introducen la necesidad de que el docente determine en qué medida y de qué manera los profesores y futuros profesores pueden y deben entrar en contacto con la teoría sobre la práctica educativa.

Sin embargo, algunos resultados de investigaciones han mostrado que el contacto con los modelos teóricos de la literatura no han ayu-

dado, en términos generales, a modificar la relación de los futuros profesores con el saber de la profesión (Marcelo, 1998). En el caso de Brasil, para gran parte de los estudiantes del profesorado, la teoría presentada en los cursos de formación de profesores continúa distante de la realidad de las aulas, lo que es generalmente constatado en el momento en que inician las actividades de pasantía. La distancia entre *lo que debería suceder* y *lo que sucede* efectivamente en las aulas explica, parcialmente, la falta de una inversión personal de los futuros profesores en la elaboración del conocimiento didáctico, extendiendo a veces el rechazo a las actividades específicas relacionadas a la pasantía supervisada (Villani y Franzoni, 2000; Freitas y Villani, 2000; Pierson *et al.*, 1999), al curso, a la didáctica (Pimenta, 1998) y a sus elecciones profesionales. El desafío concreto para los formadores de profesores está en establecer estrategias para que esos conocimientos se tornen operativos en la práctica docente de los que se están formando, auxiliándolos en su desempeño profesional diario.

Sin embargo, el problema es más complejo de lo que puede parecer en un análisis superficial, tomando en cuenta la relación, muchas veces ambigua, entre los conocimientos teóricos y la práctica docente. Por ejemplo, en la teoría de las competencias de Perrenoud (2000), *el saber trabajar en equipo es una cuestión de competencia y presupone, además, la convicción de que la cooperación es un valor profesional*. La experiencia del futuro profesor en Brasil, en lo que respecta al trabajo colectivo, comienza cuando es convocado para trabajar en equipo o cuando se le impone la condición de que debe colaborar con los colegas para el desarrollo de un grupo o de un verdadero colectivo. De acuerdo con la teoría de las competencias, el pasaje de un pseudo-equipo hacia un equipo verdadero es posible solamente mediante la movilización de otros saberes, como por ejemplo: *saber percibir, analizar, evaluar*. Cada miembro de ese colectivo asume roles variados que son fundamentales para la dinámica de desarrollo del propio grupo, por ejemplo: *disminuir la tensión, establecer normas y facilitar la comunicación*, en-

tre otros (Bonals, 2003). Por nuestra experiencia, es poco común que esos conocimientos teóricos se tornen objeto específico de discusión en la formación inicial; sin embargo, a veces, inclusive sin formación teórica al respecto, los grupos consiguen tornarse eficientes y hasta creativos (Freitas, 1998; Villani y Franzoni, 2000; Franzoni, 1999; Freitas *et al.*, 2000). La necesidad y el efecto de los conocimientos teóricos en ése y en otros campos específicos no son tan evidentes como, por ejemplo, en el caso del conocimiento científico del profesor con relación a la disciplina dictada.

Frente a esa coyuntura, nos parece urgente que los programas de formación creen oportunidades para que los estudiantes realicen un ejercicio personal de *ser profesor*, asumiendo responsabilidad, tomando decisiones, reflexionando sobre el saber-hacer diario e invirtiendo en la formación docente. En general, se atribuye a las disciplinas de Práctica de Enseñanza la función de realizar la mediación entre el saber teórico, científico o educacional desarrollado en los cursos de profesorado, y la práctica docente. Bajo la estrecha guía de un orientador, se intenta introducir a los futuros profesores en la práctica docente para que un conocimiento sobre ésta se torne saber personal, condición imprescindible para que ocurra una *experiencia de aprendizaje*. Estamos entendiendo por *experiencia de aprendizaje* una vivencia intelectual en la cual los saberes teóricos sobre cómo ser profesor se articulan con los saberes prácticos de los profesores aprendices, utilizados en sus clases de pasantía.

Uno de los puntos de importancia en lo que se refiere a la realización de una experiencia de ese tipo es que el proceso de aprendizaje se caracteriza por enfrentar dificultades y riesgos. Nos parece que el apoyo del profesor-orientador es fundamental para que el futuro profesor consiga lidiar con una realidad escolar muchas veces adversa, si se la compara con la teoría trabajada en los cursos universitarios. La sustentación docente forma parte de la posible experiencia de los futuros profesores cuando consiguen explorar la relación con los colegas y con el profesor, así como comprometerse con los contenidos educacionales y con las metodologías que buscan su participación

activa en la construcción de un proyecto innovador. Pero, *¿qué elementos consiguen integrar los saberes deseados en los cursos de formación inicial de profesores y los saberes oriundos de experiencias realizadas?*

Nuestra intención en este trabajo es explorar las intervenciones que consiguieron sustentar, explícita o implícitamente, el compromiso, la osadía, el cambio y la insistencia de un grupo de estudiantes del profesorado en sus aprendizajes. Las intervenciones de esa naturaleza las denominaremos “convites docentes”. En la experiencia analizada, estos “convites” parecen haber establecido un puente entre la vivencia y la orientación, operacionalizando el proceso de aproximación entre la experiencia personal de los futuros profesores y los saberes docentes deseados. Nuestro análisis estará focalizado en los aspectos objetivos y subjetivos de los “convites”, para lo cual estaremos utilizando el referencial de las competencias (Perrenoud, 2000) y de la experiencia de Larrosa (2002). Como forma de comprender mejor los “convites docentes”, sobre todo su naturaleza ambigua y paradójica haremos, al final del texto, una discusión a partir de los conceptos de *fenómenos y objetos transicionales* de la teoría psicoanalítica de Winnicott (1975). Esperamos, de esa forma, conseguir elucidar la resonancia entre los “convites” y la realización de una “experiencia” de aprendizaje de un grupo de futuros profesores a lo largo del desenvolvimiento de la pasantía supervisada pero, principalmente, señalar los aspectos que parecen haber unido subjetivamente el grupo a las actividades relacionadas al aprender a enseñar.

### Presentación y discusión de los datos empíricos

Los datos de la investigación fueron recogidos en un curso de formación inicial de profesores de Física y Biología, dictado en una universidad nacional durante el primer semestre en el año 2000. Esos datos estuvieron constituidos por nuestras anotaciones sobre las clases en la universidad, por los registros en video de las clases de un grupo de cinco estu-

diantes en la escuela, por la filmación de los encuentros de ese grupo en horarios extra-clase y por los encuentros con las profesoras de la disciplina y entrevistas grabadas en audio y video. Nuestro análisis focalizará solamente en el desarrollo del grupo investigado; mayores detalles sobre la evolución del grupo-clase podrán ser encontrados en Franzoni (2004).

La propuesta del curso, que unificaba provisoriamente las disciplinas de Práctica de Enseñanza de Física y de Biología, procuraba realizar una planificación colectiva e interdisciplinaria para un conjunto de clases que debía ser desarrollado en la red pública para la enseñanza básica. Los futuros profesores debían elaborar, dictar y evaluar las clases en la pasantía. Las discusiones en las clases de la universidad estarían subsidiando y sustentando el proceso de problematización y de diagnóstico de la evolución de los estudiantes. Dos actividades sirvieron de base para el desarrollo de los proyectos de pasantía. La primera constó de un debate entre dos grupos constituidos por físicos y biólogos sobre un texto que exploraba la planificación minuciosa de una profesora y el efecto en sus alumnos durante la aplicación en una clase. La tarea de los estudiantes fue la de localizar los elementos positivos y negativos de la planificación e involucró la presentación de argumentos en plenaria. La segunda actividad constó de una visita a una fábrica de lápices localizada en la región de la universidad e involucró seguir una guía que abarcó de forma detallada el proceso de utilización de recursos para la fabricación de los materiales hasta la finalización del mismo y el reaprovechamiento de la basura generada en las etapas anteriores. La actividad inicial para la planificación de las clases de la práctica docente contenía la articulación de los conocimientos adquiridos a partir de la visita y de aquellos surgidos del debate en las clases de la disciplina de Práctica. Para las profesoras, el gran desafío era ayudar a los diferentes grupos a tejer las relaciones entre los conocimientos trabajados en la fábrica, adquiridos por medio de charlas y discusiones, y el texto sobre planificación.

El grupo analizado fue bastante receptivo con relación a la propuesta inicial de las pro-

feoras, dado el entusiasmo con el que comenzaron la planificación y la aceptación de una de sus sugerencias, que señalaba a la historia de la ciencia como una posible estrategia de enseñanza para trabajar el tema Fotosíntesis y Energía con sus alumnos de la pasantía.

Los encuentros entre el grupo y las profesoras ocurrieron con alta frecuencia; en uno de ellos hubo una sugerencia nueva para que el grupo focalizase en los alumnos. La consecuencia de esa intervención fue la percepción, por parte de los futuros profesores, de que el proyecto de clase debería ser complementado con algunas informaciones sobre el conocimiento inicial que los alumnos tenían con respecto a ese asunto. A pesar de las sugerencias y de la participación de las profesoras en la planificación del grupo, la realidad trajo grandes sorpresas, como puede constatarse en el relato de E<sub>1</sub>:

*E<sub>1</sub>: Les conté primero sobre los experimentos rudimentarios y las conclusiones absurdas de los científicos de la época, a las que llegaban apenas observando un determinado fenómeno. Yo intentaba prestar atención a los comentarios y a las respuestas de las preguntas que surgían en el transcurso de mi conversación con ellos. Los alumnos pensaban en las cosas más extrañas posibles, eso para ellos ... porque yo mostré que mucho de aquello que fue comentado, también fue pensado por los científicos de la época.*

Lo interesante de ese relato es percibir el movimiento del estudiante entre aceptar las respuestas de los alumnos, aunque “extrañas” y valorizarlas a partir de una teoría sobre las visiones de los científicos, siguiendo la sugerencia de una de las profesoras. El “convite docente” involucraba dos saberes: la utilización de una estrategia sofisticada e interesante (historia de la ciencia) y la significación de las ideas previas de los alumnos. Es posible notar, en ese caso, el esfuerzo del estudiante en utilizar las orientaciones de la profesora con una elaboración personal apenas parcial sobre ellas.

No todo lo que había sido planeado en los encuentros entre los estudiantes y entre éstos y las profesoras fue implementado inicialmente en las clases de la pasantía. Después de varias

discusiones, el grupo definió que, entre otras estrategias, cada uno de ellos en sus clases, debería intentar utilizar las respuestas de los alumnos para introducir la perspectiva científica sobre el asunto.

*E<sub>2</sub>: Sentí una sensación de desánimo muy grande después de la primera clase por no haber conseguido captar las conclusiones de los alumnos y no haber usado sus ideas como debería haber sido... En la segunda clase, sentí una mejora importante, estaba más suelto, más confidente y con eso pudimos explorar las ideas y conceptos de los alumnos, que había sido el problema de mi primera clase.*

A pesar del diálogo motivador, el estudiante no había conseguido inicialmente articular las ideas de los alumnos con el nuevo contenido, lo que solamente aconteció en la segunda clase, de acuerdo con su versión. Cuando confrontamos el relato del estudiante E<sub>2</sub> con nuestras anotaciones, percibimos que, a diferencia del rol de la Historia de la Ciencia en la clase de E<sub>1</sub>, la importancia atribuida a los conocimientos previos de los alumnos no correspondía a una preocupación genuina del grupo en este inicio de clases. Según nuestra interpretación, el grupo era fuertemente dependiente de las sugerencias de las profesoras y de la investigadora en lo que se refiere a la orientación y a las estrategias que podrían ser utilizadas en las clases. Lo que para el grupo contaba efectivamente era que los alumnos participaran y se mostraran interesados, la articulación del contenido sin rupturas con las ideas previas de los alumnos parecía más una exigencia adicional, fruto de un conocimiento aún no transformado en saber grupal.

El grupo oscilaba entre seguir las orientaciones docentes y privilegiar sus propias elecciones, con las primeras abriendo camino para las segundas que ya estaban siendo desarrolladas de forma colectiva. O sea, los “convites docentes” estaban funcionando efectivamente como intermediarios para la consolidación del grupo.

Otro punto importante de la dinámica grupal se refiere al desinterés de uno de los miembros, E<sub>3</sub>, que desde el inicio no invirtió esfuerzos en la planificación y en el desarrollo colec-

tivo de las clases. A pesar de eso, los demás componentes del grupo intentaron involucrarlo con los problemas que ya estaban apareciendo en la ejecución de las clases. Frente a la apatía de  $E_3$ , el grupo buscó intercambiar ideas y trabajar a partir de las diferencias entre sus integrantes, intentando preservar la propuesta inicial de la pasantía y la identidad grupal. Es interesante notar que la forma elegida por  $E_1$  para incentivar la participación de  $E_3$ , corrigiendo una iniciativa poco consistente, fue semejante a la utilizada por una de las profesoras cuando quería destacar posibles equívocos de los estudiantes durante el análisis de las clases: ella siempre encontraba puntos positivos y los utilizaba para tornar aún más aceptables las correcciones:

*E<sub>1</sub>: En el comienzo, la clase estaba buena, pero después... Inclusive (mirando a E<sub>3</sub>), tú erraste al construir el gráfico... ¿te acuerdas cómo lo hiciste? También yo pensé que no tenía nada que ver contigo hacer regla de tres, como hiciste.*

La estrategia de enseñanza de la profesora había funcionado como “convite” implícito para  $E_1$  en el tratamiento con el colega y, como veremos después, en el tratamiento con sus alumnos.

Un evento que mostró la gran importancia de las intervenciones docentes y sus efectos de mediación en el pasaje entre diferentes niveles de actuación, ocurrió cuando hubo una discusión en plenaria en la que el tema era el control de la disciplina escolar. Uno de los grupos mostraba gran indignación por no haber conseguido hacer que los alumnos se comporten mínimamente bien en las clases, de modo de permitir el desarrollo de la planificación docente. El debate se intensificó cuando varias otras declaraciones fueron efectuadas. En particular, este comentario de  $E_1$  intentando dar pistas a los colegas fue el punto de partida para una reflexión más profunda:

*E<sub>1</sub>: Nosotros identificamos el líder (de la indisciplina) y eso fue muy bueno. Él salió de un rincón y fue para el otro y ahí comenzó (generó) la indisciplina del aula. Lo que él quería*

*era justamente salir del aula. No sé, la identificación del líder puede ser un camino.*

Frente a la información elevada de que había un alumno que, además de no querer participar de las clases de la pasantía ejercía fuerte influencia sobre los colegas para que tampoco participaran, varias ideas fueron puestas en discusión para enfrentar el problema y lidiar con la situación. La primera de ellas fue que el alumno en cuestión quería llamar la atención o “mostrarse” y que sería mejor no tenerlo en cuenta. Otros estudiantes parecían acordar con esa interpretación y sugirieron medidas semejantes; otros permanecieron callados pero curiosos en cuanto al desarrollo de la discusión. Ellos tenían una dificultad general en aceptar la propuesta proveniente del colega, aunque no tenían argumentos específicos para proponer alternativas. El “convite docente” fue en el sentido de ayudar a los licenciandos a percibir la posición resistente del alumno y pensar una forma diferente de lidiar con él en las clases. Las profesoras resaltaron que su reacción, a lo largo de las clases, no era otra sino la de quien se siente despreciado; mantenerlo en esta posición, en opinión de ellas, no contribuiría a algún cambio en el alumno, ni a la mejora de las clases de la pasantía.

A partir de la intervención docente, la discusión alcanzó otro estatus. El grupo analizado comenzó a recuperar algunas de las experiencias en la tentativa de justificar la resistencia del alumno; entre otras cosas, el grupo localizó en la intervención discursiva del profesor del curso que el alumno estaba completamente excluido de sus clases, así como de las de otros profesores. Algunos estudiantes, con sus consideraciones, reforzaron la posibilidad de que algo totalmente diferente debería ser experimentado en aquella situación. En ese momento,  $E_1$  mostró a los demás grupos la elección realizada por su grupo: la identificación del líder (de la indisciplina) fue el punto de partida para intentar incluir al alumno, invitándolo a las actividades y, especialmente, a liderar una de ellas. De alguna forma, el “convite docente” ayudó al grupo de estudiantes del profesorado a traducir en acción una cuestión ostensivamente debatida dentro del cua-

dro educacional brasileño, que es la exclusión como una de las fuentes generadoras del fracaso escolar.

La intervención de las profesoras en ese episodio llamó la atención por dos razones: por un lado, ellas interpretaron el pensamiento implícito de una parte de los estudiantes; por otro, permitieron una reflexión bastante intensa de los miembros del grupo para justificar sus elecciones. Los estudiantes que no estaban plenamente convencidos sobre el hecho de mantener el alumno “olvidado” dentro del aula, no obstante, no consiguieron articular un análisis crítico de las visiones de los colegas; o sea, faltaba para ellos el saber que surge de la práctica docente y de la experiencia con adolescentes, que permite interpretar de manera más segura indicios aparentemente ambiguos. En esas condiciones, esos estudiantes tuvieron dificultad para exponerse frente a los colegas y profesoras. Los argumentos de éstas sirvieron como puente para que el pensamiento de los estudiantes adquiriera mayor articulación, ayudándolos a participar del debate, a defender su visión y a considerar un nuevo modo de lidiar con la situación. A su vez, el grupo consiguió entender mejor la fundamentación psicológica de la elección realizada por ellos de manera intuitiva y confirmar la calidad del procedimiento grupal que había regulado todo el proceso, desde la identificación de los alumnos hasta la elaboración de un tratamiento más adecuado. En fin, el “convite docente” tuvo una multiplicidad de funciones: al inicio, permitió que el grupo no se sintiera a la deriva; luego fue el punto de partida para profundizar la reflexión.

En otra ocasión, percibimos que los “convites docentes” consiguieron dislocar los miembros del grupo de la sensación de completitud. Cuando las profesoras notaron que el grupo no podía sentirse plenamente satisfecho con sus clases y estabilizarse en una rutina poco fecunda, procuraron cuestionar sus actuaciones. Después que el grupo vio los fragmentos de clases seleccionados por las profesoras, la intervención tuvo lugar a partir de la siguiente pregunta:

*P<sub>1</sub>: Y entonces, ¿qué te pareció tu clase?*

La pregunta fue inicialmente respondida de forma bastante evasiva:

*E<sub>4</sub>: Me gustó, creo que estuvo bien.*

*P<sub>2</sub>: ¿Te parece que a tus alumnos les gustó?*

Las intervenciones docentes alcanzaron el grupo de forma tal que cada estudiante comenzó a intentar desarrollar un análisis crítico de sus clases y de las de los colegas, con especial atención en los alumnos. Este casi autoanálisis ayudó a constatar que no todo, de hecho, había acontecido de la forma prevista: muchos alumnos permanecían desinteresados por las clases e involucrados en conversaciones y en cuestiones totalmente diferentes del tema o de las actividades propuestas. Los “convites” introdujeron un problema que el grupo no había enfrentado aún: no era posible controlar de forma absoluta la motivación y el interés de los alumnos. La tensión de aquel momento, que era resultado de la frustración con las clases y del posible recelo de nuevos fracasos, fue aprovechada por las profesoras que permitieron, de algún modo, que esa tensión fuera vivenciada de forma intensa. La experiencia del vacío parece haber ayudado al grupo a buscar nuevos caminos: con la intención de involucrar a los alumnos en las clases, los estudiantes realizaron un trabajo de investigación a partir de diarios seleccionados por los grupos de alumnos; desarrollaron un experimento sobre fotosíntesis en el laboratorio –raramente utilizado por los profesores de la escuela–; generaron una discusión sobre diferentes formas de energía a partir de la presentación de un aparato de Van der Graaf –que quebró la rutina del aula– y realizaron una actividad sobre reciclaje a partir de la recolección de basura de la escuela. La última actividad fue una tentativa de recuperar algunos conocimientos sobre la fábrica que hace uso de ese recurso, de acuerdo con las charlas a las que los estudiantes y sus alumnos asistieron durante la visita.

Las nuevas actividades fueron pensadas y discutidas dentro del grupo de trabajo; las profesoras y la investigadora solamente asesoraban el trabajo del grupo. Los estudiantes co-

menzaron a realizar intervenciones en las clases de los colegas, con o sin nuestros “convites” o participación, teniendo en vista un trabajo más eficiente con los alumnos. Según nuestra interpretación, la dinámica del desarrollo grupal se aproximó mucho a la dinámica de un grupo operativo (Pichón-Rivière, 1998; Bleger, 1998; Souto, 1993).

La experiencia para el grupo analizado dependió inicialmente de la adaptación total de las profesoras a sus demandas. El compromiso de los estudiantes con las tareas propuestas parece haber sido una respuesta a los “convites docentes” iniciales. Sin embargo, el grupo encontró en su colectivo una forma de sostener su trabajo en la disciplina y en la pasantía, trabajando y aceptando, inclusive, a uno de sus miembros que no consiguió adaptarse a las reglas acordadas colectivamente.

*E<sub>4</sub>: Estoy seguro de que funcionamos como un grupo unido, siempre estábamos conversando y especialmente, los argumentos eran expuestos y siempre debatidos, nunca descartados y desperdiciados, como pasa en muchos grupos... Durante las clases, fueron muchas las reuniones de nuestro grupo para discutir las clases dadas y aquellas a ser dadas, saqué mucho provecho de las reuniones, discusiones y clases en las que estuvimos juntos. (Entrevista final)*

Es posible notar una cierta superioridad grupal: el grupo estaba encima de cualquier otro objetivo. Esta cohesión ayudó a los estudiantes -con excepción de E<sub>3</sub>- a asumir un compromiso siempre mayor con las clases de la pasantía:

*E<sub>4</sub>: En el transcurso de las clases y de las reuniones -y fueron muchas- a cada momento yo percibí que ciertos puntos eran comunes al grupo. Tuvimos muchas discrepancias y me parece que eso es natural, pero el punto común que tuvimos fue un deseo intrínseco de querer mejorar las clases y hacer lo mejor. (Idem).*

Según nuestra interpretación, al final de la experiencia el grupo fue más allá de la convocatoria de las profesoras. Los momentos de

satisfacción en cuanto a los saberes individuales de las profesoras y del propio grupo, propiciados parcialmente por las actividades propuestas por las profesoras, fueron siempre empañados por alguna frustración, como por ejemplo, las dificultades iniciales de un proyecto interdisciplinario y la imposibilidad de controlar el aula, intentando dominar el aprendizaje y el compromiso de los alumnos. Estas rupturas en el proceso de aprendizaje, provocadas por los “convites docentes”, contribuyeron a que el grupo se empeñe en la interpretación de los acontecimientos y, consecuentemente, en los cambios en las clases de la pasantía. El grupo superó la heterogeneidad inicial sin por eso tornarse homogéneo; o sea, fue abierto por el grupo un espacio para que cada uno de los integrantes se expresase y, principalmente, actuase de acuerdo con sus impulsos cuando fue necesario, así como de acuerdo con su creatividad. Este parece ser un punto más de resonancia entre los “convites docentes” y su aceptación por parte de los estudiantes si recordamos que las profesoras actuaban así en las clases de la universidad, enfrentando y lidiando con las diferentes visiones de mundo pero dejando espacios para la creación individual y colectiva a partir de ellas.

### Consideraciones finales

*¿Cuál fue el potencial de los “convites docentes” en la evolución grupal?*

Para entender mejor las características del “convite docente”, sobre todo su naturaleza ambigua y paradójica, simultáneamente ilusoria y desilusoria, nos parece oportuno utilizar algunos conceptos del psicoanálisis, específicamente de la teoría del *Jugar* de Winnicott, que tiene como base el concepto de objeto transicional.

El proceso inconsciente que caracteriza la adaptación del niño a la realidad externa, en lo que respecta a su desarrollo emocional e intelectual, tiende a repetirse de manera análoga todas las veces en que él se enfrenta con el pasaje de una situación familiar hacia una situación desconocida, simultáneamente atemorizante y atractiva.

*Desde el punto de vista de la formación inicial en Brasil, muchos profesores llegan a los cursos de profesorado ilusionados con el hecho de que enseñar es una actividad de dificultad apenas razonable. De ese modo, realizan las actividades relacionadas a la formación intentando reproducir algunas experiencias anteriores, como lo hacen cuando preparan un seminario o estudian para una prueba, o sea, actividades que no necesariamente involucran la participación de los profesores o colegas. Frente a las dificultades encontradas, por ejemplo, el detalle de los tópicos o el desmembrar el objetivo del proyecto de clases, los estudiantes entran en contacto con una realidad aún desconocida; para muchos, la inversión no vale la pena y el resultado es una respuesta burocrática al curso y al profesor. En esos casos, parece que el único interés es la obtención del diploma de profesorado. Otros estudiantes, sin embargo, aceptan el primer desafío pero no consiguen dialogar con los colegas o lidiar con la indisciplina de los alumnos; de esa forma, centralizan su saber-hacer en el contenido disciplinar, reduciendo aquello que podría llegar a ser una posible experiencia de enseñanza, a una actividad experimentada en las disciplinas 'específicas'. Las sugerencias ofrecidas por el profesor de la disciplina, los consejos provenientes del trabajo en grupo y las orientaciones de las discusiones en las clases de la universidad no garantizan el éxito de los futuros profesores en la escuela: la realidad muestra que el saber necesario para lidiar con la indisciplina o con la resistencia de los alumnos, así como con las dificultades en establecer un diálogo con otros profesores, no está resuelto en la literatura y ni siquiera en los cursos de formación de profesores. Los estudiantes también localizan algunas dificultades desde el punto de vista conceptual, lo que acaba por debilitar las creencias en sus propios saberes disciplinares. Contrariamente a la confianza anterior, los futuros profesores están mucho más próximos de abandonar efectivamente sus esfuerzos en la disciplina, cumpliéndola de una forma burocrática.*

En la teoría de Winnicott, la experiencia inicial del bebé —el destete— constituye el prototipo de cualquier cambio subjetivo e involu-

cra una fase de ilusión sucedida por una desilusión. La forma por la cual el bebé enfrenta los procesos de ilusión y desilusión, promovidos por la participación de la madre dedicada, torna gradualmente objetivada la experiencia inicialmente subjetiva. En otras palabras, la madre, en principio, alimenta una ilusión profunda del bebé, cubriendo sus necesidades básicas. El proceso de separación, que corresponde a un momento de desilusión intensa, constituye una etapa de experimentación en la cual el bebé tiene que enfrentar la tensión entre las realidades interna y externa separadas, aunque interrelacionadas: es en ese territorio de pasaje que las experiencias se realizan.

*Desde el punto de vista de la formación, quien parece poder provocar la concretización de cada una de esas etapas es el profesor: la ilusión inicial es desorganizada a partir de las intervenciones docentes que señalan formas de avanzar en la planificación, bien como en las cuestiones específicas del contenido disciplinar y pedagógico. La desilusión es consecuencia de las intervenciones que muestran que ni el curso ni el saber del profesor tienen la receta del éxito. En ese sentido, las intervenciones puntuales del profesor, ayudando a los alumnos a soportar la discontinuidad del proceso de aprender, nos remiten al concepto de objeto transicional.*

El objeto transicional, en la teoría de Winnicott (1975, 1998), representa la transición del bebé de un estado en que está en fusión con la madre hacia un estado en que está en relación con ella como algo externo y separado. Un muñeco de peluche y la punta de una frazada son ejemplos de objetos transicionales. Esta nueva forma de comunicarse consigo mismo y con la madre apuntan a la posibilidad de que el bebé salga de la dependencia inicial y establezca una relación creativa con los objetos o con la realidad externa. Por analogía, los objetos transicionales pueden encontrarse en las situaciones de cambio marcante del individuo y hasta en los fenómenos grupales, en los cuales el proceso de desarrollo depende del encuentro con un intermediario que comparta la situación antigua y la nueva, constituyendo un puente facilitador del cambio (Kaës, 1997).

*El saber del profesor parece localizarse dentro del área de los objetos transicionales para su alumno cuando éste lo concibe como puente entre su imposibilidad intelectual de superar un impasse y la posibilidad de actuar creativamente. Desde el punto de vista del desarrollo del grupo analizado, el intermediario que estableció la aproximación entre su estado inicial y final (Villani y Barolli, 2000), fue el saber de las profesoras que entró en resonancia con los estudiantes a partir de sus demandas específicas. Las profesoras intentaron llegar al grupo con una provocación que exigía de éste una formación aún no experimentada. Las dificultades encontradas en el campo de la enseñanza comenzaron a ser enfrentadas cuando el grupo intentó organizar sus ideas a partir de las sugerencias iniciales de las profesoras: cada “convite docente” aceptado evocaba una nueva adaptación a las necesidades del grupo, al mismo tiempo en que sostenía sus demandas objetivas y subjetivas. La orientación y la sustentación docente, desde el punto de vista del proceso del desarrollo grupal, nos remite a las palabras de Pereira (2002): “el orientador (o profesor) es quien permite que su alumno se implique o se involucre con su propuesta de educación en cuanto sea mínimamente deseable, dejando la marca de su particularidad en cada tarea ejecutada” (p. 189).*

En síntesis, el psicoanálisis en general y la teoría de Winnicott en particular, apuntan a dos elementos fundamentales a nivel inconsciente, a una producción original y autónoma: la ruptura de una situación de satisfacción y la novedad. Así como el cobertor que, por un lado constituye una ruptura con el seno de la madre, pero que por otro calma y está bajo el control del niño, las sugerencias de las profesoras para enfrentar la clase constituyeron para el grupo analizado una ruptura con la etapa de ilusión, cuando dislocaron la creencia inicial de que la experiencia con los alumnos sería un éxito, como fue el comienzo de la disciplina de Práctica, a partir de su “convite” cautivante y placentero.

Las sorpresas fueron enfrentadas con la participación de las profesoras que ayudaron a cada estudiante, en su particularidad, a in-

volucrarse con los saberes de los colegas, los alumnos y los de la docencia. Sin embargo, las intervenciones docentes cuando entran en resonancia con los alumnos, no garantizan el cambio efectivo de ellos y pueden no operar en el campo de los objetos transicionales. Para que eso ocurra, son necesarias tres condiciones a nivel inconsciente: a) debe haber una situación de insatisfacción, b) el docente debe ser considerado una referencia para sus alumnos y c) debe haber una inversión inicial, por parte del aprendiz, sobre y a partir de las sugerencias docentes. La receptividad con la cual el grupo aceptó el “convite” inicial de las profesoras, apunta a la flexibilidad en lo que se refiere a la vivencia de una nueva experiencia. Parte del grupo ya había dictado clases y las posibles lagunas encontradas en la práctica educativa pueden haber abierto la posibilidad de búsqueda de un conocimiento más sólido en cuanto al enseñar, satisfaciendo la primera condición. Desde el primer encuentro entre el grupo y las profesoras, éstas se pusieron a disposición para ayudarlos en la búsqueda de materiales para la planificación de las clases, así como en la elaboración de actividades más atractivas para los alumnos.

Sin embargo, la modalidad con que el curso fue dictado desde el inicio, con la presentación de actividades y estrategias poco usuales en los cursos universitarios pero, principalmente, con fuerte apuesta de las profesoras en el trabajo grupal y en la experiencia interdisciplinaria, sirvieron de “modelo” para que el grupo se organice y se desarrolle, satisfaciendo, en nuestra opinión, la segunda condición. La forma en que la disciplina fue organizada, con liderazgo inicial de las profesoras en la atención a las demandas del grupo, propició la entrada de los estudiantes en las actividades pero, principalmente, el desarrollo del grupo, al dar la posibilidad de que cada uno de ellos parta del problema localizado en la planificación y ejecución de las clases. Estos hechos parecen reforzar una idea que venimos debatiendo y que apunta a la práctica educativa como un proceso en construcción, en el cual los saberes docentes entran en resonancia con los estudiantes de modo que esta experiencia tiende a repetirse, esta vez por los estudiantes y

sus alumnos en la pasantía. Para que haya una resonancia de este tipo, la idea de los “convites” en cuanto proyecto concreto que intenta integrar el saber docente a la fantasía de los alumnos, nos parece adecuada y satisface en parte la tercera condición. No obstante, en la práctica educativa, entendida como un conjunto complejo y difícil de ser entendido y, fundamentalmente por tratarse de relaciones de naturaleza inconsciente, solamente es posible saber a posteriori si esas condiciones fueron realmente satisfechas. En caso de una respuesta positiva, los argumentos esgrimidos por nosotros pueden no ser aquellos que decisivamente llevaron al grupo a aceptar los “convites docentes”.

#### *Los “Convites Docentes” y la Construcción de Saberes sobre la Enseñanza*

En nuestro trabajo, intentamos localizar las supuestas marcas adquiridas en el proceso de una relación de cambio con el saber. Nos apoyamos en la trayectoria que los futuros profesores tuvieron que recorrer hasta conseguir articular y movilizar diferentes saberes para enseñar. Según nuestra interpretación, el grupo vivenció una experiencia efectiva, orquestando diferentes saberes en situaciones complejas e inesperadas. Un ejemplo de lo que estamos diciendo se refiere a la reflexión y a las acciones que involucraron el episodio de un alumno que no quería realizar las actividades propuestas y que intentaba perturbar el trabajo de los colegas. La reflexión sobre cómo lidiar con la situación -cómo llamar su atención a las clases- hasta la transformación de una posibilidad en acción efectiva -colocarlo en la condición de liderar una actividad-, movilizó muchos otros saberes. Si tomamos en cuenta las ideas de Perrenoud (1999, 2000), encontramos que la competencia principal fue la de *involucrar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*, lo que solamente aconteció a partir de la movilización de otros saberes más específicos como: *suscitar el deseo* de aprender y *ofrecer actividades* optativas. La teoría de

las competencias nos permite adoptar una nueva competencia como punto de partida para ayudar en el análisis de las situaciones relativas a la enseñanza, como la de *conseguir trabajar en equipos*, o inclusive, *concebir y hacer evolucionar los dispositivos de diferenciación en el trabajo con los alumnos*. De hecho, el grupo se mostró apto en lo que refiere al desarrollo del trabajo colectivo, destacando las diferencias de sus miembros y discerniendo los problemas de mayor cuidado para el desarrollo grupal. Los saberes involucrados en la administración del proceso del propio grupo de trabajo así como en la organización de sus interacciones con sus alumnos, significó movilizar otros saberes más específicos, por ejemplo: *administrar la heterogeneidad de la clase*, *trabajar con alumnos con algún tipo de dificultad* y *ampliar la gestión escolar hacia un nuevo espacio*. La creatividad con que los estudiantes actuaron en sus clases, a partir de los “convites docentes”, nos sugiere que ella fue fruto de una “experiencia” de aprendizaje. En esos términos, es posible pensar los “convites” como una intervención docente que tiene algo de concreto y, al mismo tiempo, algo del campo de la fantasía. Lo concreto parece estar relacionado con la orientación que el profesor da al proceso de desarrollo intelectual de sus alumnos; la fantasía parece corresponder a una etapa de esperanza para los alumnos de que el éxito se va a alcanzar. O sea, los “convites” integran el saber del profesor a la fantasía de los alumnos. Esa ilusión inicial es fundamental para la construcción de saberes. Así, los “convites” parecen presentar el potencial de romper con el estado disociado entre lo que los estudiantes imaginan saber y aquello que se proponen saber o experimentar.

#### **Agradecimiento**

Al CNPq por las becas de investigación concedidas a los autores de este trabajo.

## Referencias

- Bleger, J.(1998) *Temas de psicologia. Entrevista e grupos*. Martins Fontes, 2ª Ed. São Paulo, 137p.
- Bonals, J.(2003) *O trabalho em pequenos grupos na sala de aula*. Porto Alegre, Artmed, 180p.
- Franzoni, M.(2004) *Os pontos de ressonância entre os convites docentes e a construção de saberes na formação inicial de professores*. 153p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Franzoni, M. (1999) *A evolução de um grupo de estudantes em uma disciplina de Prática de Ensino de Biologia*. 129p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista,
- Freitas, D.; Villani, A.; Pierson, A.H.C.; Franzoni, M.(2000) Conhecimento e Saber em Experiências de Formação de Professores. *ATAS XXIII Reunião Anual da ANPED Cd-rom*, Rio de Janeiro.
- Freitas, D.; Villani, A.(2000) O Papel da Prática de Ensino na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. *ATAS VII ENDIPE, Cd-rom*, Rio de Janeiro.
- Freitas, D.(1998) *Mudança Conceitual em sala de aula: uma experiência com formação inicial de professores*. 270p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- Kaës, R. (1997) *O grupo e o sujeito do grupo. Elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1997, 333p.
- Larrossa. J.B.(2002) Notas sobre a experiência e saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, n. 19 p.20-28.
- Marcelo, C.(1998) Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. (ANPED), n.9, p. 51-75.
- Nóvoa, A.(1992) *Vida de Professores*. Porto Editora.
- Pereira, M.R. (2002) O relacional e seu avesso na ação do bom professor. In LOPES, L.M.T.(Org): *A Psicanálise escuta a Educação*, Belo Horizonte, Autêntica, pp. 151-194
- Perrenoud, P.(2000) *10 Novas Competências para ensinar*. Ed. Artes Médicas Sul Ltda. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (1999) Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação (ANPED)*, n.12, p.5-19.
- Pichon-Rivière, E.(1998) *O processo grupal*. São Paulo, Martins Fontes, 6ª Ed. São Paulo, 239p.
- Pierson, A.; Freitas, D; Franzoni, M.; Villani, A.(1999) Integrando as disciplinas Prática de Ensino em Ciências e Prática de Ensino em Física. *ATAS II ENPEC, Cd-rom*, Valinhos.
- Pimenta, S.G.(1998) Formação de professores: Saberes da docência e identidade de professores. In: FAZENDA, I (Org). *Didática e Interdisciplinaridade*, Campinas, Papirus. p.168-178.
- Souto, M. A(1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. 1.ed. Buenos Aires: Miño y Dávila, 335p.
- Schön, D.A.(1992) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (Org). *Os professores e sua formação*, Lisboa: Dom Quixote, p.77-92.
- Villani, A., Barolli, E. (2000) Interpretando a aprendizagem nas salas de aula de ciências *ATAS XXIII Reunião Anual da ANPED, Cd-rom*, Rio de Janeiro.
- Villani, A., Barolli, E. (2000) Um Esquema Heurístico de Análise e Interpretação da Aprendizagem *ATAS VII EPEF. Cd-rom*. Florianópolis,12pp.
- Villani, A.; Franzoni, M. (2000) A competência dialógica e a formação de um grupo docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.5, n.3, p.183-203.
- Winnicott, D.W.(1975) *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, Imago Editora, 203 p.
- Winnicott, D.W.(1998) *Tudo começa em casa*. São Paulo, Martins Fontes, 282 p.
- Zeichner, K.(1992) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, p.44-49.