

¿Soy yo “esa” profesora de práctica?: un relato autoetnográfico

Monetti, Elda

Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades. Bahía Blanca

E-mail: marga@criba.edu.ar

Eje Temático 2

Presentación

Dentro de las variadas formas de investigar que surgen en el período posestructuralista la autoetnografía es quizás una de las metodologías más innovadoras a la hora de pensar la relación sujeto - objeto en la investigación social. Integra junto con la actuación (“performance”) y la investigación colaborativa (Gergen.2009), entre otras, un conjunto de metodologías de investigación cualitativas dentro de la perspectiva etnográfica. Se encuadra dentro de un paradigma investigativo que busca más que la construcción de teoría la transformación de la realidad social en la que el sujeto se encuentra, invitando al interlocutor a participar y reflexionar sobre las acciones y significados cotidianos desde una perspectiva distinta.

En este trabajo a partir de un relato autoetnográfico que gira en torno a los procesos de formación y de de- formación que se producen en el docente a cargo de las prácticas de enseñanza se presentan las características de la autoetnografía, con especial énfasis en sus supuestos epistemológicos. Finalmente se reflexiona sobre el uso de esta herramienta metodológica en el campo educativo y más específicamente en los espacios de formación docente.

Una relato sobre mi formación

Estamos en abril del año 2008, en una reunión de la cátedra de Didáctica y Práctica de educación superior el objetivo de la reunión es que cada uno de los miembros de la cátedra tome bajo su tutoría los estudiantes que van a realizar sus prácticas en un Instituto de Formación Docente de la ciudad o en la universidad. Ellos eligen en qué lugar realizarlas y en qué materia.

Leo los nombres y me voy imaginando las caras de las alumnas y alumnos. Juan cursó en mi comisión de didáctica de hace dos años, es brillante pero un poco vago. Pienso: “¿Cómo hará con las prácticas?” A Alicia, otra alumna del profesorado de Letras casi no la conozco. Le pregunto a Ana y Andrea, las otras profesoras de la cátedra si la conocen. Ana la describe: “Es esa chica gordita, de rulitos, que discutía por todo en la clase...” y me da su opinión sobre Alicia. Mirando este diálogo hoy pienso en la formación, no desde la concepción de Ferry (1997) de formación docente, de

formarse en un proceso de desarrollo personal sino en la “forma” que le doy a mis futuros estudiantes antes de empezar a trabajar con ellos, antes de realizar mi tutoría. ¿Podré deformar esa forma que les asigné? ¿Podré darme cuenta de la forma que le impuse? ¿Podrán ellos deformar mi forma de verlos? “Formar”, “deformar” es tan fácil de hacerlo, tan rápido el deslizarse hacia una forma rígida, encorsetar al otro, despojarlo de sus posibilidades, adosarle maneras de actuar y sentir que sólo yo veo. ¿Cuánto poder estoy ejerciendo sobre ellos? Aquí se me abren otros interrogantes: cuando los califique, cuando les diga “esta es la nota que te sacaste por tu práctica” ¿Qué datos voy a tener en cuenta para hacerlo? ¿Cuánto va a incidir la forma que le asigné, los rasgos que creo que tienen?

Ahora estoy en el gabinete, tocan la puerta. Es Virginia una alumna del profesorado de filosofía, una más de las alumnas a las cuales tengo que guiar, aconsejar, hacer el seguimiento, evaluar su primera práctica docente. Virginia es alta, un poco nerviosa, se nota por la manera de moverse, de mirarme, de ubicar sus cosas en el escritorio. Parece que el espacio del gabinete le queda chico, no sabe dónde ponerse. La saludo y le pregunto cómo está y qué necesita. Virginia se pone seria y me dice: “Fui a hacer mi primera observación de la clase. Me da un poco de miedo pararme delante de las alumnas... Al finalizar la clase le pregunté a la profesora sobre qué tema tendría que dar mi clase y me dijo que tomara el positivismo en la educación”.

Yo le contesto que es un lindo tema, en educación es uno de los temas sobre los que hay más bibliografía, a lo que ella me contesta que en su carrera nunca estudió esos autores. “Nosotras estudiamos el positivismo pero desde otros autores”, plantea. Me doy cuenta que ella está haciendo sus prácticas en un espacio que se denomina “Perspectiva filosófica pedagógica” en un profesorado de EGB 1. Va a hacer su primera práctica en un espacio que está más relacionado con la pedagogía y la educación que con la filosofía. Charlamos sobre esta situación, sobre “esos autores” que para mi disciplina son tan importantes y que para su disciplina parecerían no tener valor. Nuevamente me pregunto por la formación, en este caso “mi” formación. Yo me formé en un campo disciplinar en el que mis maestros, mis profesores daban por descontado que determinados autores y obras eran las fundantes. Esta idea está presente en los congresos de la especialidad en los artículos de las revistas de la disciplina y acá hoy, hablando con Virginia se hizo vivencia en mí. Me pregunto si no es ella con sus preguntas y sus miedos y temores que está permitiendo que yo me forme y con- forme como docente, como sujeto.

Seguimos hablando sobre la bibliografía que podría usar para su clase, qué hacer con las alumnas que no participan, qué hacer con las que participan mucho, cómo poder hacer para que el miedo, el temor a estar parada frente a las alumnas no la paralice. Contesto sus preguntas, analizo mis respuestas. Me pregunto dónde estaban esas respuestas que tan fácil parecen salirme. Reaparece entonces en mí el miedo, el temor, miedo a no poder, temor a fracasar como docente que guía la práctica de Virginia.

Miedo que se entrecruza con mi necesidad de ser útil, de que Virginia considere que mi opinión, mi consejo es valioso para su situación particular. ¿Podré sobreponerme a éste sentimiento? ¿Tendré respuestas para dar y espacio para la escucha del otro? ¿Será esta una situación en que, como dice Filloux (2001), el docente intenta imponer su deseo sobre el deseo del otro? ¿Está presente mi deseo de dominar?

Las respuestas a estos cuestionamientos, que en muchos casos me llevó a presentarlos y discutirlos en reuniones con colegas hace que perciba y mire la situación de formación docente desde otra perspectiva.

Vuelvo al título de este apartado: “un relato sobre mi formación”. Al hablar de formación docente en el espacio de la práctica me llevaba a pensar en las situaciones que podrían presentarse a los estudiantes para que puedan resolver las dificultades que se le presentan en sus primeras prácticas. Sin embargo, estaba ausente el proceso de “mi formación docente” en estas situaciones. Ferry (1997) dice que la formación es un proceso de desarrollo personal que realiza el sujeto pero no en soledad. Es siempre un proceso mediado. Ahora toman sentido para mí esas lecturas. El diálogo con Virginia y mis colegas, la discusión que surge por el tema del contenido a enseñar y la bibliografía a utilizar, el planteo de sus temores, sus miedos, de mis temores y mis miedos, hace que reaparezcan en mí mis certezas, frases que resuenan, formas discursivas que me formaron y que ahora resignifico en mis vivencias otorgándole un nuevo sentido. Me siento que vivo como si se abriera una ventana y apareciera otra Elda, alguien que estaba allí y que al mismo tiempo no estaba.

¿Por qué la autoetnografía?

La primera vez que escuché un trabajo autoetnográfico en el 5to Congreso de Investigación Cualitativa de la Universidad de Illinois pensé cuál era el sentido de estos trabajos. Me sentía decepcionada porque no entendía qué era esto de la autoetnografía y al mismo tiempo buscaba relacionarlo con el concepto de implicación que utilizamos en nuestras investigaciones. Debido a la extensión de este trabajo me voy a abocar a contestar la primera pregunta: ¿Cuál es el sentido de la autoetnografía? En una primera instancia dentro de la investigación social y en un segundo momento, en su utilización en los espacios de práctica y residencia docentes.

Siguiendo a Gergen (2009), la autoetnografía es una metodología de investigación cualitativa que se ubica dentro del paradigma de la posmodernidad y más específicamente dentro del constructivismo social. El constructivismo social surge a partir del cuestionamiento de la idea de verdad, objetividad, neutralidad e imparcialidad que la modernidad asignaba a la ciencia y la aparición de perspectivas denominadas posestructuralistas. En forma simultánea aparece lo que se llamó primero el giro

lingüístico y posteriormente se transforma en el giro discursivo. Esto significa que el lenguaje y los distintos contextos en que se realiza ya no es más un medio, un instrumento aséptico que se encuentra entre el hombre y la realidad que nombra, sino que es un elemento capaz de crear tanto al sujeto como a la realidad¹.

A fin de definir la autoetnografía analicemos la definición que Carolyn Ellis realiza de sí misma como autoetnógrafa:

“Yo soy ambos, el autor y el foco de la historia, el que la cuenta y el que la experimenta, el observador y el observado, el creador y el creado. Soy la persona en la intersección de lo personal y lo cultural, pensando y observando como un etnógrafo y escribiendo y describiendo como un narrador” (2009a:13)².

Esta forma de investigar apunta al estudio de la cultura, al igual que otras metodologías etnográficas, involucrando al sí mismo, al sujeto que investiga como el principal actor. Este posicionamiento hace que se produzca una ruptura en la diferenciación clásica entre objeto a investigar y sujeto que investiga. Uno de los supuesto epistemológico que subyace es el de buscar mejorar las condiciones sociales a través de lograr la empatía del interlocutor. No se busca la generalización y la verdad del fenómeno a estudiar, sino que a partir del relato de la propia experiencia del investigador se busca una conexión con el otro. Por otro lado se acepta la provisionalidad, parcialidad, subjetividad y situacionalidad del conocimiento

“Como una autoetnógrafa, cuento historias, construidas desde mi posición actual, que siempre es parcial, incompleta, y llena de silencios, contadas en un momento particular, para un propósito particular, para una audiencia particular”. (Ellis 2009a:13)

En este relato, que se asume como propio en la escritura, ya que se utiliza la primera persona del singular, se integran los sentimientos, las acciones, los cuerpos, los motivos, es decir, se presenta el investigador como un sujeto total. (Ellis.2009b). Es una forma de investigación que requiere que el investigador estudie su propia cultura o la que ha adoptado y aceptado, su posicionamiento dentro de ésta o la cultura de otro mientras se relacione con el sí mismo del investigador (Ellis &Bochner, citado en Patrick O'Byrne.2007). Hay distintas formas de autoetnografía pero todas responden de alguna u otra manera a las características señaladas.

¹ Para profundizar las características y orígenes del giro lingüístico consultar Scarvino, Dardo (1999) “La filosofía actual, pensar sin certezas”. Argentina, Paidós e Iñiguez Rueda, Lupicinio Análisis del discurso. Editorial UOC. Barcelona.

² Todas las citas referidas a esta autora son una traducción propia.

La autoetnografía en los espacios de formación docente

La investigación y la práctica docente están orientadas por lógicas distintas (Achilli.2000; Ferry.1997), ambas trabajan con el conocimiento, sin embargo, la primera busca a partir de la utilización de una metodología específica la construcción de conocimiento que explique o comprenda las prácticas educativas y la segunda busca resolver situaciones que giran en torno a los procesos de enseñanza y el aprendizaje. No obstante pensamos que la autoetnografía como forma de investigar la realidad y posicionarse frente a ella permite a los futuros profesores, en los espacios de formación docente, resignificar no sólo sus conocimientos previos, ya sean estos producto de su biografía escolar o de aprendizajes académicos, sino dar visibilidad a sus afectos, sus emociones y el papel que juegan en las acciones que realiza en su práctica docente, así como intervenir en los procesos identitarios. En síntesis permite el retorno sobre sí mismo. (Filloux.1996)

Presento en esta ponencia un relato sobre mi mirada acerca de mi formación porque considero que también el docente formador al utilizar la autoetnografía realiza un trabajo sobre sí mismo, un retorno sobre sí mismo, lo que le permite constituirse como sujeto real y lo que es más importante posicionar al estudiante como otro sujeto que pueda hacer lo mismo. Este reconocimiento mutuo hace que el formador “ayude al formado a ir más allá de la simple absorción de conocimientos” (Filloux.1996:57).

Las dinámicas que se pueden utilizar para la implementación de la autoetnografía parten en todos los casos de un cuestionamiento o problematización por parte del sujeto o del grupo, admitiendo distintas variantes: desde el cuestionamiento a un enunciado teórico, hasta la problematización de situaciones emergentes de la propia práctica del alumno o del formador, como por ejemplo la no participación de los alumnos en la clase. Desde estos planteamientos se busca que el estudiante recolecte información no sólo desde la bibliografía específica sino de sus registros de diálogos informales o entrevistas a alumnos y/o docentes; observaciones de las clases, entre otros. Asimismo se estimula la discusión con sus pares de las respuestas halladas para redactar una narración en la que se involucre como sujeto principal incluyendo sus propias vivencias y sentimientos. Como paso final es importante realizar un trabajo posterior de análisis de la narración por parte del grupo.

La utilización de la autoetnografía como herramienta investigativa en los espacios de formación docente puede aportar una forma de mirar y ver nuestra propia formación y la formación de los otros desde una nueva perspectiva. Incluirnos como protagonistas, dar visibilidad a nuestro cuerpo y nuestros sentimientos y no solo a los aspectos cognitivos nos habilita para pensarnos y para modificar nuestras acciones. Como señala Barbier y Galatanu (2000) los cambios en las representaciones, son solidarios con la acción misma, lo cual implica que introducir nuevas formas discursivas que acompañen y representen la acción, de formarnos en este caso, nos llevaría a la producción de

modificaciones en la acción misma y también a cambios en las representaciones identitarias asociadas a la acción.

Bibliografía

- Achilli, Elena.(2000).*Investigación y Formación Docente*. Rosario. Laborde editor.
- Barbier J. M. y Galatanu, O. (2000) “*La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis* en Barbier, J. M. (dir) *L’analyse de la singularité de l’action*. Paris. PUF.
- Ellis, Carolyn. (2009a) *Revision*. USA. Left Coast Press, Inc.
- Ellis, Carolyn, Bochner, Arthur (2009) Notas tomadas del Workshop: Writing Autoethnography and Narrative in Qualitative Research. 5th International Congress of Qualitative Inquiry. University of Illinois at Urbana – Champaign.
- Ferry, Gilles (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. UBA -Ediciones Novedades Educativas.
- Filloux, Jean- Claude.(1996) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires. Formación de Formadores. Novedades Educativas.
- Filloux, Jean- Claude. (2001) *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Gergen, Kenneth. (2009) *An invitation to social construction*. California. Sage.
- O’Byrne, Patrick.(2007) The Advantages and Disadvantages of Mixing Methods: An Analysis of Combining Traditional and Autoethnographic Approaches en *Qualitative Health Research* 2007; 17; 1381.