



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2), 133-149. Consultado en <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 14, Núm. 2, 2012

Futuros maestros y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica

Future Teachers and Construction of Professional Identity: A Psychosocial Look at the Processes that Come into Play during Preservice Practice Teaching

Valeria de los Ángeles Bedacarratx
vbedacarratx@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

Unidad Académica San Julián
Pasaje Laborde 1745, Puerto San Julián C.P. 9310
Santa Cruz, Argentina

(Recibido: 6 de octubre de 2011; aceptado para su publicación: 11 de junio de 2012)

Resumen

El presente artículo reporta los resultados de una investigación que -desde los aportes conceptuales de los enfoques psicosociales- busca elucidar los procesos subjetivos que se ponen en juego en las primeras experiencias docentes de estudiantes de profesorado para el nivel primaria. En una primera parte del trabajo se presenta una contextualización relativa al objeto de estudio y al marco teórico-metodológico, dando centralidad a las nociones de identidad profesional y subjetividad colectiva. Posteriormente se exponen algunos de los datos recabados en el trabajo de campo para, luego, proponer una lectura interpretativa de los mismos, pretendiendo elucidar algunos de los elementos de índole socio-cultural y psíquica presentes en la construcción de la identidad profesional de

quienes están transitando la formación inicial para el ejercicio de la tarea docente. Sobre el final, se plantean algunas reflexiones que señalan la importancia del desarrollo de alternativas que busquen aumentar el impacto de la formación inicial de los futuros maestros, incorporando estrategias que aborden con ellos el atravesamiento subjetivo de la formación en la práctica.

Palabras clave: Docencia, formación de docentes, situación del docente, práctica pedagógica.

Abstract

This article reports the results of research that—from the standpoint of the conceptual contributions of psychosocial approaches—seeks to elucidate the subjective processes that come into play during the first preservice teaching experiences of elementary teachers-in-training. The first part of the paper presents a contextualization of the object of study and the theoretical-methodological framework, focusing particularly on the notions of professional identity and collective subjectivity. Next, some of the data collected in the field are presented and then an interpretive reading of them is proposed, in an attempt to clarify some of the sociocultural and psychological elements involved in the construction of professional identity by those traversing the initial phase of teacher training. Finally, the article presents some reflections that highlight the importance of developing alternatives that seek to increase the impact of the initial training of future teachers, incorporating strategies that address the subjective dimension of the practice teaching sessions of their training.

Key words: Teaching, teacher training, teacher situation, pedagogical practice.

I. Introducción

El presente trabajo sistematiza los resultados de la investigación “Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: analizador de los elementos y procesos que intervienen en la conformación de la identidad profesional”.¹ El interés de tal investigación consistió en conocer cómo confluyen, en el proceso inicial de conformación de una identidad profesional, los mandatos sociales que recaen sobre el trabajo docente con las significaciones que, acerca del mismo, han construido biográficamente los estudiantes futuros maestros.

Como lo sugiere el título del proyecto, el objeto de estudio ha sido la conformación de una identidad docente, entendiendo que en la misma se entrecruzan un conjunto de fenómenos que acaecen en los planos de lo individual y lo colectivo. Por ello, el problema de investigación fue construido de modo tal de intentar captar los modos en que se producen los entrecruces entre lo social y lo singular, entre la formación personal y la formación para un rol social, entre un mundo interno, unas condiciones sociales determinadas y determinantes y unas prácticas profesionales en el campo de la educación.

¹Tesis de posgrado dirigida por el Dr. Alfredo Furlán (primera etapa) y la Dra. Margarita Baz (segunda etapa), presentada y aprobada en el marco de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones (Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco, México D.F., Mayo 2008).

Es por ello que esta investigación, procuró un abordaje multirreferencial que permitiera captar la complejidad del objeto de estudio y la multiplicidad de planos de realidad (Zemelman, 1998) que intervienen en su configuración. Así –y atendiendo a la preocupación por entender los modos en que unas condiciones objetivas se hacen subjetividad y orientan las prácticas–, se incorporaron las contribuciones de los campos grupal e institucional, que en sí mismos se constituyen tomando y resignificando las construcciones conceptuales del psicoanálisis y la sociología para pensar los fenómenos sociales.

Se entiende que la incorporación de estos enfoques (psicosociales) tiene el potencial de contribuir en el desarrollo de líneas de reflexión y de intervención pedagógica en el campo de la formación docente, aportando elementos *que pongan en primer plano la dimensión subjetiva del trabajo docente*. ¿Por qué poner en primer plano la subjetividad? Porque muchas veces la escuela y la formación docente se pensaron sin sujeto, se pensaron como

Una serie de prescripciones y de normas sobre lo que debía suceder, sin reflexionar sobre cuáles eran los sujetos que se estaban constituyendo, o qué identidades se estaban promoviendo. Se pensaba que los discursos de la educación eran discursos sobre campos de saber y que sus efectos sobre personas e instituciones eran naturales, predecibles, beneficiosos (Southwell, 2009, p. 4).

Asimismo, el posicionamiento teórico-conceptual descrito se fundamenta en la convicción de que cualquier intento por aportar un conocimiento significativo al campo de la formación docente pasa por comprender cómo los encuadres y procesos que tienen lugar en el marco de la formación operan en la subjetividad y luego sobre sus múltiples expresiones en las dinámicas grupal, organizacional, comunitaria (Fernández, 1996).

II. Marco teórico-metodológico

2.1 Referencias teóricas para la conceptualización de la identidad profesional

Desde la perspectiva adoptada en este trabajo, preguntarse por la constitución de la identidad profesional implicó la interrogación respecto a aquellas identificaciones comunes por las que los practicantes se perciben a sí mismos como miembros legítimos de una misma categoría social (el ser –futuros– maestros de educación primaria), y en función de las cuales pueden posicionarse en un espacio social y ejercer las prácticas sociales que les competen como miembros de tal categoría (Chihu, 2002). Las identidades colectivas, aluden al sentimiento imaginario de pertenencia que construyen los colectivos y:

(...) se edifican, lógicamente, en torno a referentes que indican la pertenencia a grupos, definidos por su oposición, exclusión o diferencia, respecto de otros colectivos. Así, por ejemplo, símbolos –o más bien complejos de símbolos– como nación, etnia, raza, religión o género, funcionan como referentes de pertenencia de

colectivos, que se integran como tales gracias a la eficacia en la interpelación de subjetividades con que operen los referentes mencionados (Serret, 2001, p. 50).

De este modo, ciertos procesos de subjetivación compartidos permiten la conformación de una autoimagen común a un conjunto de sujetos, a partir de la cual los mismos se consideran parte de ese colectivo y se pueden posicionar subjetivamente en el ejercicio de la profesión. Ahora bien, postular una identificación semejante o una autoimagen común/compartida no supone afirmar que hay una forma de “ser docente” sino múltiples posibilidades de “serlo” y de ejercer la profesión. Así, el interés de indagación giró en torno a la pregunta por aquellas categorías que estructuran el “ser del maestro” más allá de las singulares maneras en que éstas puedan concretarse.² Asimismo, hablar de identidad no supone referir a una identidad acabada, constitutiva del sujeto, sino a identidades (fragmentarias) en procesos de (re-)construcción continuos –en tanto hablamos de sujetos incompletos, que no están constituidos de manera definitiva, en constante búsqueda y creación de sentido (Baz, 1993), que se identifican con referentes también cambiantes.

Sistematizando los rasgos recurrentes de las conceptualizaciones en torno a la identidad (Braunstein, 1980; Dubet, 1989; Bizberg, 1989; Serret, 2001; Chiu, 2002; Anzaldúa y Ramírez Grajeda, 2001; Baz, 1996; Remedi *et al*, 1987; Cerdá, 1998; Pérez, 1998; Follari, 1997), se entiende que ésta es la representación que un sujeto (individual o colectivo) tiene de sí, “la manera en que cada uno de nosotros pensamos que somos, es decir, la forma en que nos representamos o concebimos” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2002, p. 71): es entonces, la respuesta que el sujeto mismo se da a la pregunta de ¿quién soy?

Ahora bien, la pregunta por los procesos de conformación de la identidad profesional implica interrogarse no sólo por la configuración de una autoimagen, sino fundamentalmente por formas de ser en el mundo socio-profesional y por formas de hacer que, desde una posición interna del sujeto, se entretrejen en la vida socio-institucional.

Entonces, la conformación de una identidad profesional acaece como parte de los procesos involucrados en la producción del sujeto futuro maestro, “procesos donde el inconsciente y las redes interinstitucionales que arman la vida social tienen un papel fundamental” (Baz, 1996). Sujeto que no solamente está condicionado por factores externos como (la familia, la clase, la sociedad, la profesión) sino también por una posición interna (Remedi *et al.*, 1987). Por ello, hablar de sujeto es hablar de una trama vincular, productora de la subjetividad

²Continuando con este planteo, afirmamos que “... la significación producida por el referente simbólico en cuestión no es, ni puede ser, homogénea, pero su eficacia en la interpelación de los diversos sujetos que se integran en una identidad colectiva no depende de la uniformidad de significaciones, sino de que el lugar imaginario que asigna a los, siempre diversos y en realidad únicos, sujetos, les proporcione a éstos las certezas adecuadas de su propia existencia” (Serret, 2001, p. 51).

colectiva en la que se enmarcan los procesos de configuración identitaria . Siguiendo a Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda...

La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto (siempre en construcción y por lo tanto abierto al cambio en su devenir). Los procesos subjetivos son de muy diversa índole: las representaciones, las fantasías, el deseo inconsciente y sus vicisitudes, las identificaciones, los vínculos intra e intersubjetivos, las transferencias, las formaciones del inconsciente, etcétera., que van conformando la realidad psíquica (Freud, Kaës) y constituyen al sujeto dentro de un orden cultural-simbólico sumamente complejo. Caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos de ejercicio del poder que encarnan en instituciones, normas, leyes, discursos, que moldean a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen formas según las cuales han de reconocerse a sí mismos (Foucault, 1988) y dotarse de una identidad, a partir de la cual se imaginan como personas –o como colectivos– y dan sentido a su existencia. (Anzaldúa y Ramírez Grajeda, 2001, p. 19).

En síntesis:

Abordar (conceptual y empíricamente) el tema de la identidad, desde la perspectiva hasta aquí expuesta, supone pensar en la identidad del sujeto a la vez psíquico y social, soporte y efecto de una estructura histórica (biográfica y social) y de un conjunto de procesos (intra e intersubjetivos, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos) de diferenciación y sujetación, que le permiten a dicho sujeto reconocerse como persona, diferenciado del mundo que lo rodea, a la vez que incluirse en ese mundo que lo nombra y a partir del cual puede nombrarse. (Bedacarratx, 2009, pp. 41-42).

2.2 Producción del material empírico

Tomando como unidad de análisis a las prácticas pre-profesionales de los futuros docentes,³ el trabajo de campo se realizó con estudiantes y docentes de los trayectos de práctica pre-profesional de la Licenciatura en Educación Primaria que se ofrece en una de las principales instituciones formadoras de la ciudad de México (seleccionada por ser una de las más antiguas del país y por la amplia matrícula a la que atiende). Durante la realización del trabajo de campo se realizaron: a) entrevistas en profundidad a los profesores involucrados en las primeras instancias de prácticas profesionales; b) observaciones de clases en la institución formadora; c) sesiones de grupos de reflexión con modalidad operativa (con estudiantes practicantes), promoviendo la reflexión sobre las problemáticas del período de prácticas y de la formación en general y propiciando la emergencia

³Esta elección que estuvo sustentada en un supuesto teórico central que estructuró toda la investigación: estos trayectos de formación y socialización profesional (las prácticas pre-profesionales) podrían fungir como analizadores naturales (Lapassade, 1974 en Fernández, 1996; Manero Brito, 1990) de los elementos constitutivos de una identidad profesional y de los procesos por los cuales esta se construye.

de los significados que en tanto alumnos le atribuyen al trabajo docente;⁴ d) observaciones de clases de algunos de los practicantes (que ya habían participado del grupo de reflexión con modalidad operativa); e) entrevistas semi-estructuradas a los practicantes observados, relativas a las prácticas observadas; f) entrevistas biográficas a los algunos de los practicantes de los grupos de reflexión; g) registros de diario de campo.⁵

El interés por indagar los significados y procesos que se ponen en juego en la constitución de una identidad profesional (en el marco del horizonte teórico arriba definido) derivó en la adopción de una perspectiva metodológica cualitativa que tomara en cuenta al sujeto y –a través de él– a “la estructura que constituye el plano de lo transindividual, esto es, de la subjetividad colectiva” (Araujo y Fernández, 1996, p. 245). Siguiendo a Castro (1996), las metodologías cualitativas se ubican dentro de un enfoque interpretativo, centrado en la búsqueda de sentidos y en la comprensión de la subjetividad y significados que los actores elaboran (Taylor y Bodgan, 1984; Janesick, 2000).

Así, la interpretación del material de campo, en su conjunto, estuvo orientado por la intencionalidad de “desenmarañar las estructuras de significación” (de las que son portadoras las prácticas y los discursos) para poder otorgar un sentido a los múltiples sentidos (valga la redundancia) que los sujetos atribuyen a la profesión por la que han optado y a las prácticas que protagonizan. El trabajo analítico sobre el material empírico se constituyó, pues, en una construcción de segundo grado: explicando explicaciones (Alonso, 1998), interpretando esquemas de interpretación (Geertz, 1973) y atendiendo a la estructura de doble sentido que constituye al plano de lo simbólico (Ricoeur, 1965).

Asumir que el símbolo tiene una estructura de doble sentido, por la que otros sentidos se ocultan en el más inmediato y explícito, supuso entender a la interpretación como una “inteligencia del doble sentido” (Ricoeur, 1965),⁶ que parte de lo dicho, lo pensable, lo manifiesto, para acceder lo no dicho, lo impensable, lo

⁴En el marco de esta propuesta metodológica, el trabajo con grupos de reflexión se constituyó en el eje central de producción de material empírico, articulador de los datos producidos a partir de las demás herramientas. Los grupos estuvieron conformados por practicantes que pertenecían a cuatro “cursos” (con los que se trabajó durante un promedio de dos sesiones de dos horas). La consigna propuesta fue la siguiente: “Reflexionar, a partir de las experiencias de práctica que han tenido, acerca de lo que les significa a ustedes ejercer la tarea docente”.

⁵Cabe mencionar que antes y durante el trabajo de campo, se sistematizaron y analizaron diferentes documentos oficiales (legislación, planes y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria, reglamentos o normativas establecidas para las primeras prácticas profesionales), en tanto portadores de un discurso a la vez normativo e ideológico.

⁶En un trabajo anterior (Bedacarratx, 2009) referido a la investigación que aquí se está exponiendo –artículo cuyo objetivo central fue el de exponer la fundamentación teórico metodológica en la que se sustentó la opción por el trabajo con grupos de reflexión– se presentaron con mayor extensión algunos de los postulados de la teoría de Paul Ricoeur.

latente. Siguiendo los aportes de la psicología operativa de grupos y del análisis institucional, puede afirmarse que esta latencia estaría dando cuenta de las determinaciones psíquicas y sociales de la subjetividad, que están más allá del conocimiento consciente de los sujetos y que por análogos procedimientos represivos acallan la fantasmática del deseo, en un caso y el carácter cultural del orden establecido, en el otro (Lapassade y Lourau, 1973; Bauleo, 1977; Fernández, 1996).

Como estrategia de lectura del material de campo producido, además de intentar captar aquellos elementos estructurantes de los discursos de los futuros docentes (Bauleo, 1977; Baz, 1999), se realizó un rastreo de los significantes que aparecieron asignados a la formación y al trabajo docente.⁷ Con esto, se pretendió indagar algunas concepciones y modelos orientadores de las prácticas, en función de los cuales los practicantes interpretarían lo que sucede y les sucede en las instancias de práctica.

III. Elementos relevantes en la configuración identitaria de los nuevos-futuros docentes

Sistematizando y sintetizando los datos recabados en el trabajo de campo,⁸ se puede identificar, en el proceso de configuración identitaria, que los futuros docentes vivencian en los trayectos de prácticas pre-profesionales, los siguientes elementos:

1. Un conjunto de componentes fantasmáticos (Kaës, 1976) desde donde el docente es posicionado en diferentes lugares imaginarios: madre-alfarero-molde-tutor-guía-partero-terapeuta-reparador-salvador-militante-destructor-transgresor...

Podemos dar mucho, porque no nada más es enseñarle los temas a los niños, podemos enseñarle (...) cómo vestirse, cómo asearse, creo que eso a los niños también debe uno de fomentarle, porque no nada más va uno a enseñarle lo que dicen los libros, sino lo que uno mismo sabe. Si ve a unos niños que está haciendo algo que lo puede dañar, bueno, corregírselo. Yo creo que eso es lo que puede uno dar también, dar algunas pautas de salud... de brindarles una amistad... (RG 1a).⁹

(...) entonces nosotros, por qué no, vamos a abrirles los ojos, a despertarlos a

⁷Estos significantes, a los que por cuestiones de espacio no aludiremos en el presente artículo, fueron expuestos como avances de investigación (cuando esta aún no había culminado) en el trabajo citado en la referencia anterior (Bedacarratx, 2009).

⁸Los resultados que aquí se exponen de modo esquemático se han desarrollado en profundidad en los capítulos 5 y 6 de la tesis de maestría referenciada en la nota 1 (Bedacarratx, 2009a).

⁹A lo largo de este apartado se presentan citas textuales correspondientes al material de campo, para mostrar en fundamento empírico de las interpretaciones realizadas (exponiendo sólo algunos ejemplos significativos). Las referencias señaladas entre paréntesis al final de cada cita corresponde a: Registro Grupal (RG); Registro de Observación (RO); Entrevista individual (EI).

que... descubran... la triste realidad en la que vivimos... y, pues, a que sigan adelante (...) (RG 2b).

(...) es como si nosotros quisiéramos hacer una escultura de barro (...) puedes ponerle 10 narices, puedes ponerle una nariz grande, puedes ponerle una mano nada más, porque es tuyo, o sea porque tú estás moldeando ese barro (...) estamos formando a esos niños. (RG3b).

Entonces, para mí el papel principal es revolucionar la sociedad (...) revolucionarla también en cuanto a ideas. (RG2a).

Sí aparte los niños te dan una vida, te comparten una vida... Por eso sería importante poder darles a ellos la vida. (RG1a).

2. Un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, provocados principalmente por el impacto que supone el contacto con el objeto real de trabajo y por el escaso reconocimiento que supone la ocupación de la posición de practicante (en tanto posición intermedia en la que se está abandonando la posición de alumno y se está aspirando a ocupar la posición de docente)...

O sea, hay cosas que tú dices 'ay, jamás esto me lo dijeron en la escuela! no?' (...) O sea ya la realidad es otra, y en la práctica tú vas aprendiendo eso, o sea te vas conformando, como quien dice, ya para maestro. La verdad que es muy pesado. (RG2a).

En cuestión de teoría te dicen: 'el niño es así, es esto y es lo otro, piensa de esta de manera, se desarrolla de esta otra manera', te lo dan, todos los elementos te los dan en los tres años que tienes de teoría. Pero cuando tú llegas a la práctica es algo muy muy distinto a lo que tú ves en teoría. (E11).

La mayoría de los titulares, llega uno y "miren niños éste es el practicante", y así como que los niños: "ah, sí, éste es el que viene a jugar y viene a hacer otras cosas que no hacemos con el titular". De hecho para los niños el practicante es así a veces como un desahogo, ¿no? a sus actividades cotidianas. (RG3b)

Practicante: ¡A ver! ¿Por qué cuando está hablando la maestra, yo me he dado cuenta, que a ella sí le hacen caso? ¡Me tengo que disfrazar de la maestra para que a mí me hagan caso? (RO1a).

3. Un conjunto concatenado de sufrimientos provocados por la hostilidad de algunas condiciones laborales, ante las cuales se interponen los discursos de la vocación y el heroísmo, por un lado, y las satisfacciones que provoca el vínculo con los niños (significado como apoyatura psíquica indispensable en el trabajo del maestro), por el otro...

Con esta carrera no nos vamos a hacer millonarios, ni es la intención... la gratificación no es lo económico, sino (...) llevarnos el cariño de tantas personas, igual, repartir ese amor. (RG1a)

Yo creo que, ahorita lo importante es amar la profesión, no? Si yo amo mi

profesión, lo que estoy estudiando, pues no me va a importar las limitantes que vea en la escuela primaria, no? (...) Yo creo que también es parte de que todas esas que pueden ser limitantes, también pueden ser un apoyo, no?... por ejemplo, los padres... pueden ser una enorme limitante, pero también un apoyo, no?... un apoyo muy grande... en cualquier, en cualquier medio... Igual los directores, igual los compañeros... pero bueno, igual todo parte... de la propia actitud. (RG3a)

Luego tenemos la satisfacción de... de ver que nuestro trabajo realmente se está asimilando, o que a los niños les está gustando la forma en que nosotros se lo estamos tratando de transmitir, no?. Yo creo que... para mí es muy importante eso, no? las satisfacciones que uno tiene... de... del... las demostraciones de cariño de los niños, que pueden ser por agradecimientos, bueno, que es más que nada por agradecimiento, que le demuestran a uno, ¿no? (RG3a)

4. Una trama vincular compleja, desde la que se enuncian demandas diversas, simultáneas e incluso contradictorias, que se vuelven fuente de confusión y frustración...

Es tan breve el tiempo que pasamos en una práctica y además son tantas las cosas que tenemos que cumplir y que debemos de tomar en cuenta: que la directora, que si te quieren o no te quieren, que si el maestro titular, que si cumples con tus objetivos, que si cumples con el tiempo (...) muchas personas con las que tenemos que... a las que tenemos que satisfacer, o sea, además de nosotros, ¿no? O sea, yo en mis posibilidades puedo o quiero esto, pero también qué dice el maestro de seminario, qué dice el director de la escuela, qué apoyo o qué obstáculo te ponen, qué dice el otro profesor, qué dice el titular del grupo... (RG3a).

5. La tensión entre adaptarse a un contexto socio-institucional alienante que promueve la formación de sujetos alienados o, heroicamente, ser portador del cambio de las formas instituidas alienantes, dando lugar a la formación de sujetos autónomos...

P2: Creo que en la docencia, hay muchos maestros que llegan y nada más “yo voy a cumplir mi tema de hoy, y ya”. O sea (...) me atengo a cumplir mi trabajo y bien si aprendieron, bien si están de buenas, bien si yo estoy contento, si estoy de malas... P1: Pero de eso estamos hablando, de lo que se hace, no de lo que debiera de ser (...) P4: nosotros, en nuestras manos está cambiar esta realidad... (RG3a)

Y pues las limitaciones (...) No puedes llegar a innovar radicalmente porque ya está así el sistema, no. (RG1a).

Muchas veces nuestro trabajo es cumplir, con un montón de contenidos, con un montón de propósitos, que realmente, ni le van a ayudar en toda su vida, sí? y herramientas principales, como formarle en una persona integral... es lo que tendría que ocuparnos más, hacer de él una persona buena, productiva, que realmente una persona brillante e inteligente y llena de conocimientos. (RG3a)

6. La percepción de la “incompletud” de la formación, atendiendo, por un lado, a que aún no cuentan con la legitimidad que ofrece la titulación y, por otro,

a que la formación para una profesión es un proceso inacabado (no agotable en la formación inicial). La imagen del maestro incompleto, que se hace en la experiencia y que está siempre formándose, funciona como referente identificador, fuente también de angustia, en tanto revela que la formación transitada en la Escuela Normal no es garantía de conocimiento absoluto ni de infalibilidad...

O sea, al terminar la licenciatura nosotros no estamos preparados para resolver ese problema, para estar al frente con un grupo con un niño débil visual o un niño con problema de sordera, o sea porque... en la... en la licenciatura no nos permiten, no... no tenemos el espacio y los tiempos para poder desarrollarnos y conocer un poquito más sobre ese tema. O sea a lo mejor, como decía P4, nos dan una embarrada, pero... y qué vamos a hacer cuando estemos al frente de ellos, es lo que me pregunto, ¿no? (RG2a).

Siento que, como todo, nos faltó... a lo mejor... ver aspectos aquí en la Normal, que... ver aspectos que... cómo te diré, que están presentes en la escuela y que nunca me los mencionaron aquí. (E14).

En esta carrera no hay que quedarse estancados y que hay que buscar caminos para superarse y para, por lo menos saber un poquito más y tener una visión más amplia de las cosas (...) hay que... buscar los caminos, ya sea... entrando a cursos, o sea (...) estudiando... superándose... (RG3a).

En este marco, los sujetos en formación parecen experimentar, principalmente:

- a) Deslumbramiento en tanto estar en el campo socio-profesional real y desempeñarse en él es una instancia sumamente deseada;
- b) Bienestar por los aprendizajes paulatinos que la práctica va habilitando;
- c) Satisfacción por los paulatinos reconocimientos que va obteniendo de parte de los otros miembros del campo socio-profesional (especialmente de los alumnos);
- d) Incertidumbre e inseguridad por abandonar el lugar de alumno que hasta entonces se ocupó (cambio de referente identitario);
- e) Desubicación en la ocupación del nuevo lugar en el espacio socio-profesional;
- f) Temor e inseguridad porque se ejerce una función para la cual no se está totalmente formado y para la cual aún no se está autorizado;
- g) Desconcierto por la multiplicidad, diversidad y simultaneidad de demandas que recaen sobre la función docente, en general, y la del practicante, en particular;
- h) Frustración, por la escasa posibilidad de visualizar resultados del propio

accionar;

- i) Inseguridad por la puesta en evidencia de las carencias formativas de las que son protagonistas;
- j) Confusión, por la puesta en duda de los saberes construidos, desde el lugar de alumnos, a lo largo de toda su experiencia de formación, incluido el paso por la Normal;
- k) Frustración, por la escasa posibilidad de concretar aquellos principios y rasgos ideales que constituyen el deber ser profesional construido durante la formación en la Normal;
- l) Incertidumbre y temor, en tanto se trata de una instancia que se vive como probatoria de las capacidades, aptitudes y actitudes necesarias para el ejercicio profesional (probatoria de la correcta elección profesional, de que es eso lo que se desea y lo que se puede ser);
- m) Hostigamiento por insertarse a un contexto socio-institucional que se presenta como adverso (alejado de las condiciones ideales de desempeño profesional);
- n) Sufrimiento por no ser reconocido como aquello que se aspira a ser: maestro.

3.1 Identificación con la demanda de innovación

Estos sentimientos ambivalentes que provocan el enfrentarse al mundo laboral y al objeto real de trabajo, se entran a la red vincular (a la que hicimos referencia en el punto 4 de este apartado) en y por la que los practicantes desempeñan su función. Hay que recordar que la noción de practicante, noción relacional, hace referencia a un lugar de indeterminación, de dobles inscripciones institucionales, de atravesamiento de múltiples demandas y expectativas (Edelstein y Coria, 1995), de pasaje, de transición para la propia identidad:

Si la constitución de la identidad de un sujeto supone la presencia de 'otro' que nombra, y al nombrar significa, asigna un lugar, la imagen que se devuelve en ese caso es que el practicante está en situación de carencia respecto a una posición a la que aspira, la de docente (...) El sujeto practicante no se constituye en soledad, sino por la presencia de otros observadores que devuelven imágenes que le posibilita encontrarse en un lugar, este funcionamiento especular, donde sólo es reconocido aquello que remite al ideal del propio observador, es vivenciado con mucho conflicto. (Edelstein y Coria, 1995, pp. 33 y 36)

Así, respecto a la imagen que los demás sujetos (involucrados en los trayectos de práctica)¹⁰ le devuelven al practicante (Ver también punto 2 de este apartado), el

¹⁰Se está haciendo aquí referencia a los demás sujetos involucrados directa o indirectamente en los trayectos de práctica pre-profesional: docentes de las escuelas primarias y de la Escuela

material empírico da cuenta de que se trata de una imagen que le demanda innovación y que es asumida como mandato asignado a la nueva generación...

Muchos maestros te decían: 'ay!, es que tienes que traer mucho material novedoso, material sorprendente', entonces lo tenías que hacer (...) Entonces lo que ellos, a lo mejor en un primer momento de la licenciatura querían era que... o quieren, no? es que nosotros llevemos material, llevemos innovaciones a la escuela, sin darse cuenta realmente como son las condiciones escolares y cómo es la dinámica escolar. (E14)

Muchas veces los niños buscan un... una cierta forma de aprender diferente, no? en las prácticas, algo diferente. Tú llegas, y notas que los niños están, pues, felices de la vida... pues están, inquietos, no?, quizás... pero están trabajando (RG1b)

Los futuros maestros, al mismo tiempo, se identifican con la demanda innovación: la propuesta de cambio que los estudiantes sostienen se basa en la oposición de la formación integral, humana, para la vida deseada con una formación abstracta, inútil en la vida concreta, basada en una relación vertical, vivenciada como alumnos y observada como practicantes. Esta circunstancia, hace que los practicantes se autoperciban como parte de una nueva generación (la del nuevo plan), que propone una ruptura con las formas instituidas de enseñanza, que los "diferencia" de los maestros formados en enfoques anteriores. Sin embargo, opuesto al ideal de cambio que los estudiantes mismos defienden y que las instituciones (formadora y receptora) le demandan, el trabajo que el practicante tiene que hacer, para ocupar el lugar del maestro, supone: adaptarse y adaptar las propuestas de enseñanza al contexto, a la institución, al grupo, a lo prescripto, a las condiciones y requerimientos de los maestros...

Pero, pues también a veces llegamos a la primaria y queremos... como practicante, queremos cambiar esa situación pero a veces no se puede, no? que llegamos con algo innovador, con algo (...), actividades lúdicas y vemos que el grupo no... no está dispuesto a trabajar de esa manera, y cuando cambiamos a la forma en que ellos están acostumbrados y les decimos como su maestro: 'a ver, siéntense, van a leer, van a hacer su resumen y van a contestar estas preguntas', vemos al grupo y están todos quietecitos, sentados en su silla, están trabajando (RG3b).

De este modo, el discurso del cambio, se contrapone a la experiencia de adaptación que supone todo proceso de socialización: tenemos por un lado, el discurso del cambio asentado en un deseo de transformación de los futuros docentes, como así también en el mandato de la innovación del que ellos son depositarios; por otro lado la experiencia de conciliación de perspectivas y adaptación a un mundo laboral que se presenta como hostil y adverso. Podría entenderse que el éxito formativo de los trayectos de práctica, en tanto instancias

Normal, alumnos, padres, autoridades, personal no docente e incluso familiares (significativos) de los practicantes.

de socialización profesional, radica en la adaptación de los nuevos sujetos al campo socio-profesional en el cual busca inserción y reconocimiento. Esta situación de necesaria adaptación resulta paradójica respecto al mandato de transformación y cambio del que son depositarias las nuevas generaciones de docentes que se incorporan al mundo escolar (ver citas referidas en el punto 5 de este apartado).

Pareciera, entonces, que el mandato que recae sobre los practicantes se asienta en una paradoja: mientras que, por un lado, se deposita en ellos la ilusión de cambio de las formas instituidas alienantes (esperando de ellos propuestas innovadoras y creativas) por otro lado se les demanda eficacia (enseñanza de todos los contenidos en el tiempo previsto, para acreditar el aprendizaje en las situaciones de examen) y adaptación a las condiciones contextuales, lo que en sí mismo parece imposibilitar muchos de los contenidos del cambio que el mismo mandato demanda. Con la primera parte del mandato, los estudiantes se identifican, en tanto la ilusión de la que son depositarios, ancla en su deseo de mejorar las formas en que los padres los han educado. La segunda parte del mandato, se convierte en otra fuente de sufrimiento y frustración, debido a que muestra que el intento por la innovación, el cambio de lo instituido, su materialización no resulta factible...

... un obstáculo para mí muy importante que hay ahorita en los próximos practicantes... es que nosotros tenemos que acoplarnos, o bueno no... sí acoplarnos, pero, tenemos que tratar de trabajar un poco de la misma forma que el maestro titular -o sea que nuestros tutores- porque, de qué sirve de que nosotros lleguemos con alguna actividad muy innovadora, que... igual y alguno de nosotros sí lo hacemos, y las ponemos en práctica, pero ahí nosotros les estamos como que... haciendo, formando una confusión a los niños, no? (RG3a)

De este modo, podría pensarse que los practicantes funcionarían, en la cotidianeidad de la escuela, como movimiento instituyente, que finalmente se institucionaliza, en el intento de materializar una propuesta de cambio que se basa en una refutación de los principios que sostienen las prácticas cotidianas. Institucionalización que si bien traiciona la ilusión del origen, termina por cumplir con la profecía insistente de los maestros de primaria que observan las prácticas: “terminarán siendo como nosotros”. En este sentido, los futuros maestros parecen estar atravesando por una etapa de transición, de pasaje, en la que progresivamente van transformando el deseo de romper con lo instituido en la repetición y reproducción de esas mismas formas instituidas en las que (valga la redundancia) fueron formados.

IV. Para seguir pensando la formación

Los trayectos de práctica pre-profesional permiten al sujeto en “enfrentarse” con el objeto real de trabajo, con las condiciones laborales de la profesión y con los aspectos angustiantes propios de la situación de formación en las prácticas: se trata del “shock” que produce el hacerse cargo de una actuación profesional en un contexto real, con sujetos reales, con consecuencias reales, sin estar –como los

mismos practicantes lo señalan- totalmente formados para el ejercicio de dicha profesión (Edelstein y Coria, 1995; Andreozzi, 1996).

Es así que, tal lo expuesto en el apartado anterior, la iniciación en el campo socio-profesional de la docencia está revestida de un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes, como así también de algunos mecanismos que podrían considerarse defensivos respecto al sufrimiento que estas ansiedades provocan. Siguiendo a Díaz Barriga, es vital que estos afectos suscitados en la dinámica del proceso educativo puedan ser elaborados y no “tramitarse mediante la represión, negación o desatención de los mismos” (Díaz Barriga, 1993, p. 73), para que no terminen confluyendo en “procesos de frustración (...) que acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica” (Díaz Barriga, 1993: 73).

En este sentido, es importante señalar la necesidad de que las propuestas de formación inicial de los maestros incluyan estrategias que permitan –a sus protagonistas– la objetivación de la experiencia de inserción al mundo laboral, potenciando un re-posicionamiento del sujeto futuro docente respecto a la profesión que, luego del egreso, ejercerá en pleno. Una estrategia posible es la incorporación de dispositivos grupales de reflexión, los cuales podrían ser optativos y debieran estar exentos del requisito de evaluación. Un dispositivo de este tipo tendría un sentido, per se, formativo para los practicantes: por un lado, porque apuntaría a ampliar el conocimiento que cada sujeto tiene sobre sí mismo, echando luz sobre los aspectos manifiestos y latentes de su deseo de enseñar, de sus valores y de su vínculo con los otros, con el saber que enseña, con la institución educativa; por otro lado, porque contribuirían en:

- El desarrollo de la capacidad de cuestionar y mirar los fenómenos educativos, mirando y cuestionando los propios supuestos desde donde se los está interpretando;
- La posibilidad de discriminar los contenidos de la propia implicación en la percepción y la ejecución de las prácticas;
- La posibilidad de recuperar autonomía y poder sobre la propia práctica.

Estamos planteando una propuesta que promueva la “ruptura elaborativa” (Kaës, 1976a) de las representaciones de la formación que portan los sujetos (futuros) docentes, respecto a los aspectos inconscientes de dichas representaciones, de modo tal de apostar tanto a la superación de las angustias que están asociadas a los componentes fantasmáticos, como a la posibilidad de modificar parte de los contenidos de la representación (Mastache, 1993a). Un trabajo de este tipo implicaría

... el descubrimiento del sentido y del deseo que el sujeto ha puesto en ella, por medio de la interpretación, del análisis de los elementos imaginarios. Se trata entonces del paso de lo imaginario no simbolizado a lo imaginario simbolizado; es decir, al acceso a la verdad del código personal del sujeto. (Mastache, 1993a, p. 40).

Desde esta propuesta, el uso de dispositivos grupales de reflexión potenciarían la interpelación a la subjetividad de los sujetos que comparten la condición de practicantes-futuros-docentes, poniendo en evidencia, cuestionando y re-pensando los lugares/posiciones/significados que a veces veladamente estructuran las prácticas.

Referencias

Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. España: Fundamentos.

Andreozi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9). Buenos Aires: Miño y Dávila-FFyH-UBA.

Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. México: UAM-Azcapotzalco.

Araujo, G. y L. Fernández (1996). La entrevista grupal: herramienta de la metodología de investigación. En I. Szasz y S. Lerner (Comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

Bauleo, A. (1977). *Psicología Social y Grupo*. En *Contrainstitución y grupos*. Madrid: Fundamentos.

Baz, M. (1993). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jáidar (Comp.). *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM-Xochimilco.

Baz, M. (1996). *Intervención grupal e investigación*. México: UAM-Xochimilco.

Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En I. Jáidar (Comp.): *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM-Xochimilco.

Bizberg, I. (1989). Individuo, identidad y sujeto. *Revista Estudios sociológicos*, 7(21). México: El Colegio de México.

Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. México: Siglo XXI.

Bedacarratx, V. (diciembre, 2002). Implicación e intervención en investigación social. *Revista Tramas*, 19, 153-170.

Bedacarratx, V. (2009). Perspectivas grupales en investigación social. Elementos para indagar la identidad, la formación y la práctica docente. En *Revista Cuadernos de Educación*, 7. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Bedacarratx, V. (2009a). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional*. Buenos Aires: Biblos.

Castro, R. (1996). En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo. En I. Szasz y S. Lerner (Comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México.

Cerdá, A. (1998). La práctica docente como referente fundamental de la licenciatura en Educación, Plan '94 de la UPN. Tesis de Maestría. CINESTAV, DIE, México.

Chihu, A. (2002). *Sociología de la identidad*. México: Miguel Ángel Porrúa-UAM Iztapalapa.

Díaz Barriga, Á. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal, psicosocial*. México: Nueva Imagen.

Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Revista Estudios sociológicos*, 7, 21. México: El Colegio de México.

Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. España: Gedisa.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.

Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. España: Anthropos.

Fernández, L. (1996). Análisis Institucional y Práctica Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9). Buenos Aires: Miño y Dávila- FFyH-UBA.

Follari, R. (1997). Educación como aprendizaje sistemático: la ilusión pedagógica. En *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Janesik, V. (2000). La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. Denman y J. Haro (Comps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. México: El Colegio de Sonora.

Kaës, R. (1976). *Désir de former et formation du savoir* [Deseo de formar y construir el conocimiento]. París: Dunod, Bordas.

Kaës, R. (1976a). *El aparato psíquico grupal*. México: Gedisa.

- Lapassade, G. y R. Lourau (1971). *Las claves de la sociología*. Barcelona: Laia.
- Manero, R. (1990). Introducción al análisis institucional. *Revista Tramas*, 1(1), México: UAM-Xochimilco.
- Mastache, A. (1993). Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. En M. Souto (Ed.) *Hacia una didáctica de lo grupal* (Caps. 1, 2 y 3). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- Pérez Montes, M. (1998). *Aproximaciones a la construcción de una identidad docente... los profesores en el Tecnológico de Villahermosa*. Tesis de Maestría. CINESTAV-DIE, México.
- Remedi, E. et al. (1987). *La identidad de una actividad. Ser maestro*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Ricoeur, P. (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Serret, E. (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En J. Yuni (Comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Catamarca: Encuentro Grupo Editor.
- Taylor, S. y R. Bodgan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (1998). Acerca del problema de los límites disciplinarios. En AAVV: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*. México: UAM-Xochimilco.