

2012

**Primeras experiencias docentes en el marco de la formación “inicial”:
relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los
nuevos maestros, por Valeria Bedacarratx,
Propuesta Educativa Número 37 – Año 21 – Jun. 2012 – Vol 1 – Págs 59 a 68**

Primeras experiencias docentes en el marco de la formación "inicial": relación entre la trama socio-profesional y la configuración subjetiva de los nuevos maestros

VALERIA BEDACARRATX*

Contextualización de la investigación

El presente trabajo reporta los avances y resultados de investigación de dos proyectos que -realizados en fases sucesivas- comparten la intencionalidad de elucidar los procesos subjetivos que se ponen en juego en las primeras experiencias docentes de estudiantes de profesorado y su relación con la trama socio-profesional en que los mismos se despliegan. Los referentes empíricos en los que el trabajo se sustenta han sido producidos en el trabajo de 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 y continúan siendo interpretados, en el marco de una segunda fase de tal trabajo, denominado "Primeras experiencias profesionales en la configuración subjetiva de los nuevos docentes..."². El trabajo de campo se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México, específicamente con estudiantes y docentes que participan en los trayectos de práctica de la Licenciatura en Educación Primaria.

En la actualidad la BENM es la única institución pública formadora de maestros de educación primaria del Distrito Federal, ciudad en la que

coexiste junto a otras doce instituciones que ofrecen la misma formación, y que son de sostenimiento particular³. Fundada en 1887 como Escuela Nacional para Profesores de Instrucción Primaria, la BENM es una institución que ha jugado un papel central en la historia del normalismo mexicano. En 1925 se transformó en la Escuela Nacional de Maestros y, a los cien años de su fundación (en 1987), fue declarada "Benemérita de la Patria" por los servicios a ella brindada.

Un hito importante en la historia del normalismo lo constituyó la reforma de 1984, por la cual las carreras de formación docente se elevaron al rango de licenciatura y la educación normal pasó a la esfera de la Subsecretaría de Educación Superior. Asimismo, en 1992, como resultado del proceso de federalización educativa, el sostenimiento de la mayoría de las escuelas normales de México se transfirió al presupuesto de cada uno de los Estados. No obstante ello, un rasgo distintivo de la formación normalista mexicana es que los planes y programas de estudio de todas las licenciaturas ofrecidas, son los mismos para todo el país y son definidos por las instancias normativas de la Secretaría de Educación Pública (atribución que le es concedida por la Ley General de Educación de 1993)⁴.

Esta situación, entre otras, ha contri-



Prof. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Mg. en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Universidad Autónoma Metropolitana (México); Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba; Prof. Adjunta Ordinaria de la Universidad Nacional de Río Negro (Sede Andina).
E-mail: vbedacarratx@yahoo.com.ar

Artículos

59

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

buido a generar una suerte de ambigüedad e indefinición respecto al status de institución de educación superior de las escuelas normales, portadora de una idiosincracia diferente -pero igualmente legítima- a la universitaria (indefinición que atraviesa la historia de la profesión). Varios de los autores revisados (Arnaut, 2006; Anzaldúa Arce, 2002; Díaz Barriga, 1993; Reyes Esparza, 1993; Zúñiga Rodríguez, 1990) coinciden en señalar que las escuelas normales mexicanas suelen presentar dos rasgos centrales en su cultura institucional: la resistencia al cambio -desde una exaltación e idealización del pasado, concebido como glorioso- y la relativa cerrazón respecto a otras tradiciones diferentes a la normalista -falta de intercambio con otras instituciones, rechazo a las propuestas que no surjan en su seno (carácter endogámico), rivalidad con la cultura universitaria.

Continuando con la contextualización del trabajo de indagación, en el año de realización del trabajo de campo funcionaban -en la Licenciatura en Educación Primaria- un total de 79 grupos de alumnos, 36 de los cuales pertenecían al último año de la carrera⁵. Nuestro trabajo se realizó con cuatro de estos grupos ya conformados: un grupo de 12 estudiantes de segundo año de la carrera (durante dos sesiones de hora y media cada una), un grupo de 15 estudiantes de tercer año (en una sesión de dos horas y media) y dos grupos de 7 estudiantes cada uno, de cuarto año (durante dos sesiones de una hora y media con cada uno)⁶.

En una primera fase, la indagación estuvo centrada en el interés por conocer cómo se entretajan los mandatos sociales que recaen sobre la docencia con las significaciones que los estudiantes van construyendo acerca de la profesión docente a lo largo de su biografía de formación, en la configuración de una identidad profesional. A partir de los aportes teóricos provenientes del campo de la psicología social, en sus vertientes grupal e institucional, se abordó la

pregunta relativa a: ¿cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado?

Posteriormente, en una segunda fase⁷ -que es por la que estamos transitando-, la investigación comenzó a focalizar en el interés por construir una comprensión más profunda respecto a las relaciones entre los procesos de configuración subjetiva de los futuros docentes y los rasgos socio-profesionales de la docencia en el contexto de inicio del nuevo milenio. Ampliando el marco conceptual desde donde se abordó el objeto de estudio en aquella primera fase y tomando como insumo sus resultados, se propuso una relectura del material de campo que, sosteniendo el enfoque teórico de partida, fuera altamente permeable a la incorporación de nuevos conceptos y categorías, plausibles de derivar en nuevas relaciones conceptuales, flexibilizando, perturbando y afinando los referentes teóricos de partida.

Es así que la preocupación inicial relativa a los procesos de formación en la práctica (y su relación con la identidad profesional de los futuros docentes), pudo reconfigurarse en el interés por comprender las relaciones entre los procesos de configuración subjetiva de los (futuros) docentes del nuevo milenio y su relación con los rasgos característicos de la dramática profesional. En otras palabras, el campo problemático de la investigación comenzó a estructurarse en torno al interés por conocer las formas "prototípicas" en que se asume la posición docente en la iniciación profesional y las formas en que ellas dan cuenta de los rasgos propios de la dramática profesional, en un contexto de declive institucional.

Referencias teóricas de partida⁸

En función de lo hasta aquí plan-

teado, podemos decir que la investigación busca echar luz sobre los puntos en que la dramática social se articula con la del sujeto futuro docente y aportar elementos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones (Fernández, 1996). Así, desde la perspectiva del presente trabajo, abordar (conceptual y empíricamente) el tema de la configuración subjetiva, supone pensar en un 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.

En este marco, sostenemos que 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. 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, nuestro interés de indagación gira en torno a la pregunta por aquellas categorías que estructuran el "ser del nuevo maestro" más allá de las singulares maneras en que estas puedan concretarse. Entonces, la configuración subjetiva de los nuevos docentes alude a los significados, las normas, los valores, los mandatos, la novela del mundo socio-profesional que, desde una posición interna del sujeto, se entretajan en el drama social y la historia de la profesión.

Por otra parte, y en relación a la conceptualización del trabajo docente, concebimos a la docencia como una

práctica social que se corporiza en el vínculo intersubjetivo establecido con los alumnos (pero también con los miembros de la institución escolar), siempre situada y regulada institucionalmente, cuya especificidad radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. Se trata de una práctica de intervención social que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones. En este sentido, su dimensión política, está dada por la intencionalidad de la que participa y por los efectos que provoca: afecta las oportunidades de las personas e influye en las expectativas y actitudes de los futuros ciudadanos.

En tanto práctica social, la práctica docente no puede entenderse si no es en el contexto socio-histórico-institucional en el que tiene lugar. El mismo delimita unas condiciones y señala unas aspiraciones que dan cuenta de las significaciones sociales desde donde se piensa a la educación como institución social y que se traducen en prescripciones y demandas al sistema educativo y a los sujetos que lo componen. En este sentido, la dimensión histórica de los procesos que nos interesan no podrá quedar extraída de la caracterización que hagamos de dicho contexto, de modo tal que la misma eche luz sobre los procesos que en la actualidad caracterizan el ejercicio profesional de quienes han optado por el trabajo docente.

Al respecto, en relación a la historia de la profesión en México⁹, pueden señalarse como hitos importantes en el origen de la profesión (Arnaut, 2006): por un lado, el paulatino paso que da la docencia como profesión libre y privada a una profesión de Estado y pública; por otro lado, la fundación del normalismo, como instancia decisiva en la transformación de la docencia como profesión autorizada en una profesión especializada. Estas transformaciones estuvieron ligadas a la fundación de la escuela y estuvieron atravesadas por las discusiones respecto a

quiénes (y sus respectivos atributos) están habilitados al ejercicio de la docencia¹⁰.

En estas discusiones se ponían en juego algunos de los rasgos que conformaban las concepciones respecto a la educación, a la que, ya desde la colonia, se ligaba a fines más extensos que el de la mera instrucción y que en ocasiones aparece vinculada a la filantropía (por ejemplo con las escuelas lancasterianas), a la caridad y al cubrimiento de necesidades básicas (por ejemplo, con las Escuelas Pías), al sacerdocio, a la espiritualidad (todas estas vinculadas a las ideas de sumisión, redención y beneficencia).

Con la conformación del nuevo Estado, estas ideas perviven junto al mandato que se asigna a la escuela de formar a los nuevos ciudadanos, con lo que la educación se convertiría en la nueva religión que garantizaría el progreso y la conformación de la nueva nación. Mandato que se va resignificando en las diferentes etapas de la historia mexicana y que, de diferentes modos, van ubicando al docente como sacerdote y salvador de las nuevas generaciones, cuyo hacer está siempre en pos de fines superiores.

La mirada histórica, nos permite abordar el interrogante respecto a las formas en que perviven en el imaginario y las prácticas docentes actuales, aquellas imágenes que, en diferentes momentos históricos, la sociedad ofreció como referentes identificatorios.

En relación a los rasgos característicos de la docencia en la actualidad, nuestro interés de indagación parte de advertir que "... la docencia es hoy un trabajo en el que se centran grandes expectativas y que a la vez es frecuentemente puesto en cuestión. En ocasiones, parece ser una profesión en permanente crecimiento; en otras, muchos perciben que su trabajo adquiere características muy distintas a las conocidas" (Southwell, 2009, pág. 169).

En este marco, pretendemos abordar la cuestión referida a cuáles son esas "características distintas a las conocidas", que interpelan a los rasgos ideales en los que tradicionalmente se ha referenciado el hacer docente. Partimos de entender que se trata de un escenario caracterizado por lo que Dubet (2002) conceptualiza como "declive institucional" y que da cuenta de la ruptura de los órdenes simbólicos que durante la modernidad regularon la actividad humana. Siguiendo a Garay, afirmamos que en este contexto lo que se ha "perdido" es la legitimidad del orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo.

Según Bleichmar "*la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante*" (1997, pág. 1). La citada autora acuña la noción de "malestar sobrante"¹¹, aludiendo no solo a las renunciaciones pulsionales que posibilitan nuestra convivencia con otros seres humanos, sino "*a una resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobreagregadas (...)* El malestar sobrante está dado por algo más, que somete al desaliento y a la indignidad, y nos melancoliza como viejos" (Bleichmar, 1997, pág. 1 y 4). Así, la capacidad de generar ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación está en déficit. "*Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor, están quebrados*" (Garay, 1996, pág. 154).

De este modo, las preguntas que en este proyecto nos formulamos en relación a los nuevos docentes está remitiendo a nuevos sujetos (con nuevas subjetividades y prácticas) producidos en nuevos escenarios cuyas profundas transformaciones (políticas, económicas, sociales, culturales) interpelan a la institución escolar y, con ella, a la tarea docente

(Southwell, 2009). Ubicamos, entonces, al docente en el escenario dramático en el que desarrolla sus prácticas procurando captar las múltiples dimensiones del sentido social que se despliegan en ellas.

De este modo, cuando nos preguntamos por la dramática profesional de la docencia, estamos haciendo referencia a ¿cuáles son las características del suceder, de la acción, del “drama” que se desarrolla en ese escenario socio-institucional? La noción de drama¹² remite a una historia, a una narración de acontecimientos tal como es vivida¹³ -con sus conflictos, tensiones, emociones- por un conjunto de personajes que, con diferentes roles, interactúan entre sí. Interesa, pues, captar las características del trabajo docente en esta interacción, atendiendo no solo a sus aspectos técnicos y a las exigencias del rol (que operan según la lógica del sistema de percepción-conciencia), sino fundamentalmente a aquellos aspectos psicológicos y fantasmáticos que, articulados en un contexto socio-profesional, atraviesan el ser y el hacer docente: lo que se busca captar son los niveles no manifiestos del suceder dramático. Siguiendo la conceptualización propuesta por Lidia Fernández, se trataría de acceder al núcleo de la dramática profesional, en el cual se condensan un conjunto de significados ocultos que pondrían en cuestión aspectos centrales de la identidad profesional y que darían cuenta de sentidos contradictorios que provocan ansiedad y sufrimiento (Fernández, 2004).

Retomando los diferentes aspectos del planteo teórico expuesto en este apartado, una hipótesis de trabajo de la investigación es que las condiciones socio-culturales actuales tendrían la capacidad de “activar” ese núcleo, en el sentido de hacer que sus significados constitutivos se salgan del plano no manifiesto, haciéndose perceptible para los sujetos (Fernández 2004), y, consecuentemente, de intensificar

su potencial ansiógeno, originando esto una tendencia a desplegar mecanismos defensivos en el desempeño de la tarea (Dejours, 1998).

Algunas características de la dramática profesional y los procesos de configuración subjetiva en la sociedad actual

En la descripción que los estudiantes hacen de la situación de práctica, emerge una imagen ideal del buen maestro, un maestro imaginario, que ellos como alumnos no tuvieron y que como practicantes no están en condiciones de cubrir. Se trata de una autoimagen que los futuros docentes comparten, que funge como referente a imitar y que interpela con fuerza sus subjetividades (Serret, 2001).

Es a través de los rasgos que caracterizan a este referente que los practicantes se perciben a sí mismos como miembros legítimos de una misma categoría social (Chihu Amparán, 2002): los futuros docentes que pertenecen a una nueva generación, la del cambio y la transformación. Es esta una primera respuesta que los practicantes (se) dan a la pregunta de ¿quiénes son ellos en el campo socio-profesional en y para el cual se están formando? (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2002); se trata de una primera representación que los practicantes tienen de sí y que les permite diferenciarse de otros (dentro y fuera de dicho campo socio-profesional), presentarse ante ellos y demandar su reconocimiento (Baz, 1999).

La imagen ideal a la que los practicantes refieren alude a un maestro que se caracterizaría porque:

tiene compromiso con su trabajo, la sociedad y los niños: toma a la docencia como una *carrera de vida* y se erige como *ejemplo para sus alumnos*

planifica sus clases de acuerdo a las

características del contexto y necesidades e intereses de los niños

realiza un trabajo de *constante adaptación*, a los contextos áulico, institucional, educativo y social en los que la propuesta de enseñanza se inserta

promueve una *formación integral, humana, en valores*, buscando que los contenidos de la enseñanza tengan *sentido* para los niños

en su relación con los niños procura motivar el aprendizaje, *abrirle los ojos, sacarlos adelante, darles lo que en la casa no han recibido (cubrir tales carencias) y responder todas sus dudas*, procurando *atender a las necesidades* de todos los niños

establece un vínculo de *confianza y respeto* con los alumnos

es fuente de conocimiento para los niños, a la vez que *guía* del alumno, lo acompaña en el proceso de aprendizaje

se supera constantemente y se preocupa por *actualizarse*.

Estos rasgos aparecen en el discurso como rasgos del *deber ser* profesional, desde un discurso prescriptivo al que el propio hacer buscaría ajustarse. Se trata de rasgos que se nutren de aquellos atributos que históricamente han sostenido el alto encargo social demandado a la docencia y que durante siglos han otorgado sentido a la labor escolar y que son retomados en los fundamentos de la normativa oficial que en la actualidad regula la formación docente en México. En la formación profesional, estos rasgos históricamente construidos se constituirían en objetos de admiración que se introyectan en el ideal del yo de cada nuevo futuro docente que, así, comparte con sus pares la idealización de un mismo objeto en función del cual se produce un “nos homogéneo”.

Los practicantes retoman, en su producción discursiva el carácter

simultáneamente místico y heroico al que se alude constantemente, especialmente, desde el discurso político: cuando se caracteriza la labor docente y su misión en la sociedad, es frecuente la analogía con el sacerdote, refiriéndose al maestro como "apóstol de la religión del saber", "su virtud esencial es servir a los demás", "el más noble apostolado". Esta virtud mística que se asigna al docente se une a la virtud heroica por la que el docente, dejando en segundo plano sus penurias socio-económicas, pone siempre en primer plano la loabilidad de su labor en pos de los ideales que persigue. Como desarrollaremos más adelante, la combinación de las figuras del sacerdote y del héroe dejan paso a una nueva imagen: la del mártir que, como en la Revolución, es capaz de dar la vida en el ejercicio de sus funciones.

Por otro lado, si bien en general se trata de rasgos imaginarios, algunos de ellos aparecen atribuidos a aquellos docentes que han dejado una *marca formativa* en la experiencia escolar, y que sobresalen positivamente en los recuerdos de los practicantes. Podría interpretarse que estos docentes que han revestido especial significación (por las satisfacciones formativas que implicaron) se han erigido como objetos de amor y modelos con los que el sujeto docente en formación busca conformarse análogamente: *el yo busca absorber las cualidades del objeto amado y ausente* (Freud, 1921). Se trataría de un tipo de identificación (parcial) que se caracteriza porque a través de ella *el yo copia unas veces a la persona amada y otras, en cambio, a la persona no amada* (Freud, 1921).

Así, las producciones discursivas, negando cualquier posibilidad de falencia de los docentes idealizados constituidos como modelos, aluden recurrentemente a otro conjunto de maestros, los *malos maestros*, aquellos que desprestigian la profesión (el objeto de identificación queda escindido), aquellos que:

asumen el trabajo irresponsable-

mente, lo cual se deriva de una falta de convicción, vocación de servicio y amor por la profesión

no planifican sus clases

escapan al trabajo áulico, dejando a los niños solos en el salón por importantes períodos de tiempo

priorizan la situación de examen como sentido del quehacer en el aula

promueven un aprendizaje memorístico, sin sentido para los niños

establecen con los niños un vínculo signado por el autoritarismo y el temor ("golpeándolos psicológicamente"), tendiendo a segregar a los niños con dificultades

tienen una relación hostil con los compañeros de trabajo

no consideran necesaria la capacitación y superación (piensan que la experiencia es basamento suficiente).

Las ansiedades y sentimientos de temor y resentimiento generadas por el enfrentamiento a unas condiciones laborales hostiles que ofrecen pocos elementos satisfactorios, se proyectan así en un objeto externo, al que se escinde (en pares contrapuestos: maestros buenos/maestros malos) y al cual se lo vive como amenaza para sí mismo y para el objeto ideal internalizado (De Board, 1968). Sin embargo, estos mecanismos que ayudan a los practicantes a clasificar sus percepciones y emociones, parecen ponerse en cuestión a medida que la formación en la práctica va teniendo lugar: las prácticas mostrarían que ellos mismos también son portadores (porque también los han introyectado) de aquellos rasgos propios del objeto malo... y de este modo, la amenaza al yo y a su ideal, es también interna.

Paulatinamente, los practicantes se identifican, también con una imagen de "buen/mal maestro" que no es unívoca. Se produce una dife-

renciación, entre aquellos maestros que responden a las características recién descritas (del *maestro malo*) y aquellos que ejercen mal su tarea, por convertirse en víctimas de las condiciones en las que se desempeñan. Estos maestros son, en cierta forma comprendidos, pero también criticados y temidos, en tanto se erigen como un doloroso espejo donde podrían reflejarse en un futuro cercano. Se trata, entonces, de docentes caracterizados por la *impotencia*:

sucumben a las presiones del contexto laboral

no pueden planificar todas sus clases, dado que trabajan doble turno

no pueden cumplir con las múltiples demandas de toda la comunidad educativa

no pueden cubrir las necesidades singulares de cada niño, dada la heterogeneidad del salón y el escaso tiempo con que cuentan

no pueden priorizar un aprendizaje significativo y con sentido, en un tiempo marcado por la lógica de los programas prescriptos y la exigencia de los exámenes finales

se sienten cansados, en malestar con ellos mismos y con los pares.

Ahora bien, además de las imágenes identificatorias hasta aquí expuestas, el reconocimiento que los otros (docentes, alumnos, pares) otorgan al practicante en su función docente es de central importancia en esta etapa de configuración identitaria: son ellos los que devuelven a los futuros docentes una imagen en la cual reconocerse (identificación imaginaria) y que les confirma que es a esa imagen a la que se dirigen cuando lo nombran y le atribuyen calificativos. ¿Cuáles son los rasgos de esta imagen que devuelven los otros?

Se trata de una imagen incompleta, difusa e indefinida, en tanto no contiene los atributos que configuran la

identidad de los maestros que ya están autorizados para el ejercicio de la profesión (básicamente la posesión de un conocimiento construido en la experiencia y a la autoridad que emana de su poder para controlar y evaluar a los alumnos). En este sentido, las prácticas no permiten a los futuros profesionales ubicarse en el lugar de sostén del saber y constituirse en el sujeto supuesto saber que es característico del lugar del maestro. Al practicante se le devuelve, entonces, una imagen que, lejos de unificarlo, lo escinde, lejos de otorgarle reconocimiento, se lo niega. Esta imagen que se le devuelve implica, a su vez, un corte entre él y los otros: ya no es como los alumnos, pero tampoco llega a ser como los docentes.

Tomando en cuenta lo hasta aquí planteado, y en base a las producciones discursivas de los entrevistados, podríamos afirmar que los trayectos de práctica suponen el atravesamiento de un sufrimiento (ligado a la dramática de los trayectos de práctica, pero también de la profesión misma) que se presenta, ante la mirada de los practicantes, con diferentes aristas¹⁴.

El sufrimiento que generan las condiciones laborales y socio-institucionales de desempeño docente, que obstaculizan un trabajo de calidad y la posibilidad de concretar los propósitos democratizadores planteados a la escuela:

"El sufrimiento crece porque quienes trabajan van perdiendo progresivamente la esperanza de que las condiciones de hoy puedan mejorar mañana (...) sienten cada vez más que, finalmente, con sus esfuerzos, su compromiso, su buena voluntad (...) todo lo que logran es empeorar la situación" (Dejours, 1998).

El sufrimiento que provoca el temor por no poder satisfacer las exigencias que socialmente se le demandan, por no estar a la altura de las circunstancias y echar a perder o ma-

lograr los resultados (preocupación por la eficacia), asociado a los temores de hacer daño (con el trabajo mal hecho) y a perder el control de la situación pedagógica

El "sufrimiento ético" (Dejours, 1998), que alude a la angustia que genera el tener que traicionar los propios ideales y valores (respecto al *trabajo bien hecho*) en el ejercicio de la tarea profesional

El sufrimiento que provoca el escaso reconocimiento al esfuerzo, energía, pasión, compromiso personal puestos en el desarrollo de la tarea profesional y que puede producir una desestabilización de las referencias en que se apoya la identidad:

"El reconocimiento no es un reclamo marginal de quienes trabajan. Muy por el contrario, se presenta como un elemento decisivo en la dinámica de la movilización subjetiva de la inteligencia y la personalidad en el trabajo (...) De ese reconocimiento depende el sentido del sufrimiento. Cuando se reconoce la calidad de mi trabajo, lo que adquiere sentido son mis esfuerzos, mis angustias, mis dudas, mis decepciones, mis desalientos. Todo ese sufrimiento no fue en vano (...) El sujeto puede transferir ese reconocimiento del trabajo al registro de la construcción de su identidad. Y el trabajo se inscribe así en la dinámica de la autorrealización. La identidad constituye la armazón de la salud mental (...) al no contar con los beneficios del reconocimiento de su trabajo, ni poder acceder al sentido de la relación que vive con ese trabajo, el sujeto se enfrenta a su sufrimiento y nada más que a él. Sufrimiento absurdo que solo genera sufrimiento..." (Dejours, 1998, pág. 30-31).

El sufrimiento que genera tanto la percepción del malestar docente, del sufrimiento e infelicidad en que muchos de los maestros recibidos desempeñan sus labores, como la colaboración (en general no inten-

cional, y que en el caso de los practicantes consiste en poner en evidencia lo negado) en la generación de ese estado de infelicidad.

En relación a esta última cuestión, podríamos afirmar que este malestar del que los entrevistados hablan (explícita e implícitamente) en el discurso de los practicantes, refiere, en parte a un malestar so-

"dado por el aferramiento a paradigmas insostenibles -cuya repetición ritualizada deviene un modo de pertenencia y no una forma de apropiación de conocimientos- por el aburrimiento con el cual se exponen los mismos enunciados -empobrecidos en su reiteración- ante quienes han dejado de ser interlocutores para ser solo proveedores de trabajo o de reconocimiento" (Bleichmar, 1997, pág. 4).

Reflexiones finales

Proponemos que la figura del maestro mártir-héroe, tomada de la novela de la profesión, sirve para justificar las propias actuaciones y para adecuarse a los modelos que la sociedad le ofrece como aceptables y valiosos. Los rasgos construidos en la historia de la profesión que los practicantes toman para atribuirse los sirven, además, para protegerse del sufrimiento que provoca tanto el alejamiento del ideal construido, como el escaso reconocimiento que le otorgan los alumnos y docentes con quienes se vincula en los trayectos de práctica.

Pero esta justificación, que puede liberarlos de culpa, no neutraliza los temores, que se asocian a rasgos de cobardía y debilidad (contramodelo del formador que provee protección, alimento y vida)¹⁵. Para controlar el miedo (al contramodelo, al no reconocimiento, a hacer mal el trabajo y ser sancionado,

a salir dañado psicológicamente por el ejercicio de la profesión), los practicantes recurren a la figura del héroe-mártir, que a nada le teme (ni a su propia muerte), en tanto permite sostener la lucha contra las manifestaciones del miedo, prometiendo prestigio y seducción a quien enfrenta la adversidad.

Esta mediación del sufrimiento contribuye a salvaguardar el equilibrio psíquico en el desarrollo del trabajo, pero también contribuye a generar una actitud de consentimiento que implica ser partícipe del sistema instituido. Sostenemos con Dejours que:

"...cuando este sufrimiento alcanza cierto grado, se hace incompatible con la prosecución del trabajo. Para poder seguir trabajando a pesar del miedo, es preciso elaborar estrategias defensivas contra el sufrimiento subjetivo que el miedo impone (...) Destinadas a la adaptación psicológica y puestas al servicio de la racionalidad de las conductas en relación con la autopreservación, estas estrategias pueden producir otros efectos en el registro político moral. En la lucha contra el miedo pueden transformarse (...) en un medio eficaz para atenuar la conciencia moral y promover el 'acatamiento a las normas'" (Dejours, 1998, pág. 147-148).

Desde este razonamiento, y ante la preeminencia de los discursos que señalan el modo en que las instituciones no cumplen la función de protección que deberían ofrecer, nos preguntamos acerca de la responsabilidad que le cabe a la formación profesional en los procesos de configuración subjetiva (y su impacto en la tarea central). Retomamos aquí el aporte teórico de Brignoni quien se plantea la pregunta relativa a qué es lo que define una profesión, a cuáles son sus componentes. Respecto a los educadores va a decir que se trata de

"una profesión cuya función está 'recubierta', 'envuelta' de corpus teórico, que la cubre en el sentido de una vestimenta, no deja el cuerpo al desnudo, sino que lo recubre y, al mismo tiempo, es el mediador de las relaciones que se establecen desde el momento en que otorga elementos para pensar lo que allí sucede (...) [En este sentido, prosigue la autora.] la formación es uno de los ejes de la protección. La formación podemos definirla como los elementos simbólicos que permiten mediar la relación entre las personas" (Brignoni, 2008, pág. 12, el resaltado es nuestro).

De este modo, la idea de formación que sostenemos expresa la intención de aumentar las posibilidades de acción de los sujetos sobre sí en

su proyección sobre el mundo (Baz, 2006).

Por último, consideramos que es probable que la incorporación de espacios paralelos a la realización de las prácticas (que podrían ser optativos y debieran estar exentos del requisito de evaluación) ofrezca las condiciones para significar 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. Se trataría de un trabajo, que apuntaría a ampliar el conocimiento que el 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. Se trataría de una alternativa que permita "un recorrido que vaya de la dificultad a la ubicación de los límites propios de toda práctica: a la ubicación de aquello que resulta imposible de abordar, pero que al mismo tiempo delimita un campo de posibilidades" (Zelmanovich, 2008, pág. 4).

*Recibido: 21 de noviembre de 2011.
Aceptado: 14 de mayo de 2012.*

Bibliografía

- ANDALZÚA ARCE, Raúl y RAMÍREZ GRAJEDA, Beatriz, *Subjetividad y relación educativa*, México, Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapalco, 2001.
- ARNAUT, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, SEP-Biblioteca del Normalista, 1996.
- BAZ, Margarita, "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en JÁIDAR, Isabel (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*, Cuadernos del Tipo 8, México, Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana, 1999.
- _____, "La formación como experiencia colectiva", Ponencia presentada en la Mesa "Formación y transmisión", del Congreso Actualidad del Grupo Operativo, Madrid, febrero 2006.
- BEDACARRATX, Valeria, *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional. Una mirada psicosocial a los*

procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica, Buenos Aires, Biblos, 2009.

- BLEICHMAR, Silvia, "Acerca del malestar sobrante", en *Revista Topía*, N° 21, Buenos Aires, noviembre de 1997.
- BRIGNONI, Susana, "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto", Clase virtual N° 10 correspondiente al Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- CHIHU AMPARÁN, Aquiles, *Sociología de la identidad*, México, Miguel Ángel Porrúa-UAM-I, 2002.
- DE BOARD, Robert [1978], *El psicoanálisis de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- DE JOURS, Christophe [1998], *La banalización de la injusticia social*, Buenos Aires, Topía, 2006.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel [1993], *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal, psicosocial*, México, Nueva Imagen, 1998.
- DUBET, Francois, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, España, Gedisa, 2002.
- FERNÁNDEZ, Lidia, "Análisis Institucional y Práctica Educativa", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año V, N° 9, Buenos Aires, Miño y Dávila-FFyL-UBA, 1996.
- _____, "El Análisis de lo institucional: algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales", en *Revista Espacios*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, Número especializado en temas institucionales, 2006.
- FREUD, Sigmund [1921] "Psicología de las masas y Análisis del Yo", en *Obras Completas V. 18*, Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
- GARAY, Lucía, "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones", en BUTELMAN, Ida (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- _____, *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*, Córdoba, CIFYH, UNC, 2000.
- REMEDI, Eduardo et al., "Maestros, entrevistas e identidad", en *CINVESTAV, DIE*, N° 14, México, 1989.
- REYES ESPARZA, Ramiro, "La formación del profesor de educación básica", en *Revista Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1993.
- SEP (Secretaría de Educación Pública), "Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria", Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales, México, 1997.
- SERRET, Estela, *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, UAM-A, 2001.
- SOUTHWELL, Myriam, "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en YUNI, José (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Catamarca, Encuentro Grupo Editor, 2009.
- ZELMANOVICH, Perla, "Dar lugar a la bienvenida", Clase virtual N° 1 correspondiente al Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas, Buenos Aires, FLACSO, 2008.
- ZÚÑIGA RODRÍGUEZ, Rosa María [1990], "Un imaginario alienante: la formación de maestros", en *Revista Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1998.

Notas

- 1 Tesis 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 DF, Mayo 2008).
- 2 Tesis dirigida por el Dr. Eduardo Remedi, en el marco del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba-Facultad de Filosofía y Humanidades (en ejecución). Investigación avalada y financiada por la Universidad Nacional de Río Negro (Proyecto PI-UNRN 2009).
- 3 Esta diferencia numérica entre las 12 escuelas normales de sostenimiento particular o privadas y una única institución de sostenimiento público, contrasta con la distribución de la matrícula entre ambos tipos de instituciones: en el DF de los 7904 estudiantes que siguen una carrera normalista, solo 1638 (20%) asisten a instituciones privadas. En el país son un total de

122 las escuelas normales públicas y 109 particulares que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria: a nivel nacional la distribución de la matrícula de escuelas normales conserva una proporción similar (73% en escuelas públicas y 27% en escuelas privadas). Los datos han sido tomados de la base de datos de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, y corresponden al período 2010-2011.

- 4 En un marco de transformaciones más amplias por las que atravesó el subsistema de formación docente, en el año 1997 se implementa un nuevo plan de estudios que es el vigente al momento de realización del trabajo de campo. Además de a los conocimientos, habilidades intelectuales específicas y capacidades didácticas, que se espera tengan los docentes egresados, el Plan de Estudios hace una constante referencia al compromiso social que reviste el ejercicio de la tarea docente. A los fines de este artículo, interesa señalar que el Plan de Estudios explicita una serie de principios y valores referentes al vínculo del docente con la carrera profesional que ha elegido: así, aparecen como uno de los *rasgos deseables del nuevo maestro* (SEP, 1997, pág. 29) que el mismo asuma su *profesión como una carrera de vida* (SEP, 1997, pág. 32), identificándose y guiando su acción en función de los valores y principios que tradicionalmente se han definido para la educación pública mexicana. De este modo, la responsabilidad social en la que se pretende formar al futuro maestro (que así se comprometerá con la realidad en la que se desempeñará profesionalmente) aparece asociada a la noción de vocación, como elección de vida, que ha signado (y sigue signando) la génesis de la profesión. Cabe mencionar que durante el año 2011 se estaba estudiando un proyecto de reforma curricular que implicaría el reemplazo de este plan de estudios por uno nuevo, el cual prolongaría un año más los estudios del licenciado en educación primaria (de cuatro a cinco años) y procuraría atender a los recientes cambios realizados en el ámbito de la educación básica, en particular, a la adopción de un enfoque orientado por competencias.
- 5 La edad promedio de los practicantes que participaron del trabajo de es de 20 años, siendo en su mayoría mujeres solteras dedicadas al estudio: menos de un quinto del total de estos sujetos trabajaba (y ninguno de los trabajos referidos estaban vinculados al área educativa), estando sus estudios financiados por sus padres, en su mayoría empleados o cuentapropistas (poco más del 10% de los padres eran profesionales, incluyendo entre estos a maestros y profesores). Poco más de la mitad de estos estudiantes ingresaron a la BENM el mismo año en que egresaron del bachillerato, el resto ingresó después de uno, dos o tres años de haber terminado la preparatoria, registrándose muy pocos casos de estudiantes que hubieran iniciado con anterioridad otros estudios de licenciatura. Al respecto, resulta interesante señalar que muchos de estos practicantes, ya sea en las instancias de entrevistas individuales o en conversaciones informales, manifestaron su interés por continuar con estudios de posgrado luego del egreso y la intención de dedicarse a actividades diferentes.
- 6 La consigna de trabajo 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".
- 7 La re-definición de la mirada, planteada en esta segunda fase, supuso la toma de un conjunto de decisiones entre las que interesa destacar la decisión de dejar en suspenso (para una tercera fase, probablemente), la realización de un estudio comparativo, que pudiera contrastar los resultados ya obtenidos con los resultados a obtener en un estudio de similares características, contextualizado en diferentes instituciones formadoras de la Patagonia Norte.
- 8 El abordaje en profundidad de los conceptos aquí planteados pueden consultarse en "La identidad profesional en formación: maestros y practicantes en la encrucijada" (Bedacarratx, 2009, Cap. 2).
- 9 El abordaje en profundidad de la revisión historiográfica realizada en el marco de la investigación, puede consultarse en "Enfoque histórico de la formación y la práctica docente en México" (Bedacarratx, 2009, Cap. 4).
- 10 Estando al principio ejercida por una minoría letrada, el magisterio fue nutriéndose, durante la conformación del estado mexicano, de una nueva composición social que albergó, como nuevos miembros, a sujetos de clases medias y medias bajas, como a mujeres de diferentes clases sociales. Situación que podría ligarse al creciente desprestigio y desvalorización social y económica por las que atravesó históricamente la profesión.
- 11 Recordemos que para el psicoanálisis, la cultura, que conlleva un programa para enfrentar la pulsión agresiva de los seres humanos, sirve a los fines de protección del ser humano frente a la naturaleza y a la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres, señalando la tensión inevitable entre los deseos de los sujetos y la necesidad de amoldarlos a la vida social admitida (Fernández, 1996). Desde esta perspectiva "la cultura es la búsqueda de diques y caminos para la convivencia. Freud sostiene que 'porque hay malestar hay cultura': en tanto el malestar es irreductible, "el hombre busca establecer algunos recorridos, normas, instituciones para la convivencia con otros. Para el psicoanálisis, el malestar comporta entonces un desencuentro entre lo pulsional y la cultura, para todos los sujetos, es decir, se trata de un aspecto estructural, propio del psiquismo humano" (Zelmanovich, 2008, pág. 6).
- 12 En el uso del término drama está presente la idea de acción, en tanto su etimología indica que proviene del verbo griego "dran" que significa hacer.
- 13 Una de las características del drama en la literatura, es que carece de un narrador externo. Por ello la idea de drama, pone en

primer plano la experiencia de los sujetos, tal como ellos la viven tanto en su plano manifiesto, como latente).

¹⁴ Se toma aquí la perspectiva de la psicodinámica del trabajo, a partir de los desarrollos teóricos de Dejours.

¹⁵ Esto se vincula a otra parte del análisis del material de campo, que por razones de espacio aquí no se exponen, en la cual se tomaron las conceptualizaciones de René Kaes sobre las fantasmáticas de la formación.

Resumen

El presente artículo se enmarca en un proceso de investigación que procura elucidar aquellos elementos de índole socio-cultural y psíquica que se ponen en juego en el complejo proceso de configuración subjetiva de quienes están transitando una formación profesional para el ejercicio de la tarea docente. En primera instancia, se presenta una contextualización relativa tanto a las características del proceso de indagación (marco teórico-metodológico y preguntas orientadoras de la investigación), como a las características socio-institucionales en las que las primeras experiencias docentes de los practicantes aludidos tienen lugar (el lugar de realización del trabajo de campo fue la Escuela Nacional de Maestros de México, DF). Luego de esta doble contextualización, se sintetizan algunas de las hipótesis interpretativas (que en esta instancia de la investigación están siendo reelaboradas) que pretenden aportar a la comprensión de algunos de los procesos puestos en juego en la configuración subjetiva de los futuros-nuevos-docentes: específicamente a aquellos referidos a los modos de tramitación del sufrimiento profesional.

Palabras clave

Configuración subjetiva - Nuevos docentes - México - Sufrimiento profesional - Declive institucional

Abstract

This paper is part of a research process which tries to elucidate those psychic and sociocultural elements involved in the complex process of subjective configuration of those students who are in a teacher training experience. In first instance, a contextualisation relative to the characteristics of the investigation process is presented (the theoretical-methodologic frame and questions advisers of the investigation) as well as the socio-institutional characteristics in which the first teacher experiences of the alluded to students take place (the place of accomplishment of the field work is the National School of Teachers of Mexico DF). After this double contextualisation, some of the interpretative hypotheses are synthesized and they try to contribute to the understanding of some of the processes involved in the subjective configuration of the future-new-teachers: specifically those processes referred to the ways in which professional suffering is meant.

Key words

Subjective configuration - New teachers - Mexico - Professional suffering - Institutional declivity