

T  
1315

 **XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION**  
ARCHIVO HISTORICO

133321

- 71



**Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Xochimilco**  
**División Ciencias Sociales y Humanidades**  
**Maestría en Psicología Social**  
**de Grupos e Instituciones**

**LAS PRIMERAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL  
MARCO DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE GRADO:**

**ANALIZADOR DE LOS ELEMENTOS Y PROCESOS  
RELEVANTES QUE INTERVIENEN EN LA  
CONFIGURACIÓN DE UNA IDENTIDAD DOCENTE**

**AUTORA: Prof. Valeria de los Ángeles Bedacarratx**

**DIRECTORA: Dra. Margarita Baz**

**Tesis para postular al grado de**  
***Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones***

**- Ciudad de México, Mayo de 2008-**



## RESUMEN

### **Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: Analizador de los elementos y procesos relevantes que intervienen en la configuración de una identidad docente**

Autora: Valeria Bedacarratx

**Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones  
UAM – Xochimilco**

-Mayo de 2008-

La investigación que aquí se presenta, se estructuró en torno al interés por conocer cómo se entretejen 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 buscó abordar 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?* La conceptualización de las nociones de identidad, subjetividad colectiva, procesos de formación y práctica (docente) permitieron el abordaje teórico de esta pregunta. El abordaje metodológico se apoyó en un supuesto de partida: las etapas de primeras prácticas profesionales de los programas de estudio de los profesorados, pueden considerarse instancias privilegiadas para el análisis de los elementos que configuran la manera en que los estudiantes significan la actividad docente y la manera en que ellos se ubican en esa significación: estas instancias permitirían develar aquellos elementos invisibles que el estudiante de profesorado ha construido en su experiencia de formación: nos referimos a las significaciones, concepciones, ideales, valores, deseos, fantasmas, propósitos, saberes y no-saberes respecto a la profesión que ha elegido.

En este marco, el trabajo de campo estuvo diseñado para producir un material empírico que permitiera tener acceso a las prácticas y discursos de los futuros docentes - practicantes de licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Desde una diversidad de fuentes y herramientas metodológicas, intentamos captar el fenómeno en su complejidad y situarlo en el contexto socio-institucional desde el que se le asigna sentido. Esto, en tanto entendemos que las significaciones desde donde los sujetos construyen su identidad profesional no pueden sino remitir a un imaginario cultural e institucional que encontramos subjetivado en las prácticas y discursos de los practicantes y objetivado en las condiciones materiales y simbólicas en que cotidianamente tiene lugar la actividad docente. De este modo, preguntarnos por la conformación de la identidad profesional de los futuros docentes implicó preguntarnos no sólo por 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 entretejen en el drama social. Entendemos, entonces, que 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).



*A quienes sostuvieron, soportaron y colaboraron en el esfuerzo de imaginar, pensar, concretar y escribir este trabajo: mi esposo Larry y mi hija Celina.*

*A quienes, respetando los caminos que elegí y que me tocaron, me enseñaron a andar la vida con perseverancia y alegría: mis padres, Eduardo y Marta.*

*Todos ellos -referentes identitarios primordiales- sembraron mojones, dejaron huellas y me acompañan incondicionalmente en mis trayectos vitales de formación, otorgando sentido al compromiso de participar activamente en la construcción de un mundo más justo.*



## -ÍNDICE-

AGRADECIMIENTOS.....	11
INTRODUCCIÓN: Primer acercamiento a la construcción de la problemática .....	13
CAPÍTULO I:	
Propuesta teórico-metodológica en la construcción y abordaje de la problemática .....	23
1. Cuestiones metodológicas y pre-metodológicas .....	23
2. La construcción del objeto .....	24
3. Un enfoque cualitativo .....	27
4. Elementos para una contextualización del fenómeno estudiado .....	33
5. Herramientas para el trabajo de campo .....	35
5.1. El recurso diarístico .....	37
5.2. Las entrevistas .....	39
5.3. El trabajo en grupos .....	44
5.4. Las observaciones en los salones de clase .....	46
6. Estrategia para el análisis e interpretación de los materiales .....	48
6.1. Acerca de la noción de interpretación .....	49
6.2. La interpretación: articulación entre el intérprete y el objeto interpretado .....	50
6.3. La interpretación: “una inteligencia del doble sentido” .....	54
7. La construcción del esquema de análisis .....	58
7.1. Abordaje del material producido en entrevistas y grupos de reflexión .....	62
7.2. Abordaje del material documental .....	65
7.3. Abordaje de los registros etnográficos .....	66
7.4. Abordaje de las unidades de análisis .....	67
CAPÍTULO II:	
Revisión de antecedentes.....	71
1. La formación docente en una sociedad cambiante: contexto y contenido de la producción de conocimientos.....	72
2. La práctica docente: especificidad de una profesión.....	76
2.1. Las prácticas profesionales en la primera experiencia laboral: socialización, aprendizaje, experiencia.....	76
2.2. Las primeras prácticas en el marco de la formación docente inicial.....	81
3. Aportes para conceptualizar la identidad docente.....	87
4. Reflexiones finales sobre los antecedentes.....	92
CAPÍTULO III:	
La identidad profesional en formación: maestros y practicantes en la encrucijada .....	95
1. Construcción teórica para pensar la noción de identidad .....	95
1.1. La dimensión intersubjetiva: el otro en la conformación de la identidad .....	101
1.2. La dimensión intrapsíquica: la identidad como configuración interior .....	107
1.2.a) La conceptualización freudiana .....	108
1.2.b) La conceptualización lacaniana .....	112
1.2.c) La conceptualización kleiniana .....	114



1.3. Recapitulación en torno a la noción de “identidad docente” .....	116
2. Construcción teórica para pensar la noción de formación .....	119
2.1. La formación como institución social .....	119
2.2. La formación como dinámica de un desarrollo personal.....	123
2.2.a) Intersubjetividad y formación .....	128
2.2.b) Formación y relación con el saber .....	134
2.2.c) Componentes fantasmáticos de la formación .....	139
3. Construcción teórica para pensar la noción de práctica .....	149
3.1. La práctica docente como práctica social.....	151
3.1.a) La particular lógica de las prácticas .....	155
3.1.b) Representaciones, habitus, imaginario .....	158
3.2. La práctica del practicante como socialización profesional .....	163

#### CAPÍTULO IV:

Enfoque histórico de la formación y la práctica docente en México .....	171
1. Nacimiento y devenir de la docencia como profesión de Estado .....	172
1.1. ¿Quién es bueno para enseñar? .....	174
1.2. Los albores de una formación especializada .....	178
1.3. Ubicación social y política del magisterio mexicano .....	184
1.4. Impacto del proyecto de federalización educativa en el magisterio .....	188
1.5. Surgimiento y devenir del proyecto socialista .....	190
1.6. Vaivenes de la formación especializada del magisterio .....	194
1.7. Cambios de orientaciones en la historia de la formación docente mexicana .....	198
2. En busca de un reconocimiento social no encontrado .....	201
3. Vicisitudes socio-históricas en la conformación del magisterio .....	208
4. La formación docente en México en la actualidad .....	210
4.1. Crítica a los supuestos del plan '84: postulación de la necesidad de un cambio .....	211
4.2. Supuestos y concepciones que sostienen la nueva propuesta .....	213
4.3. El mapa curricular y la formación en la práctica .....	216

#### CAPÍTULO V:

El practicante: alumno-futuro-maestro. Análisis del material de campo .....	221
1. Contextualización del trabajo de campo .....	221
2. La valoración positiva de los trayectos de prácticas: significaciones en torno a la formación y la práctica .....	227
2. 1. Formación teórica y práctica en la BENM: algunas significaciones centrales .....	227
3. Problemas y tensiones vividos en los trayectos de prácticas: significaciones del contexto socio-institucional .....	234
3.1. La práctica docente como práctica social .....	242
3.2. Continuidad y cambio: ruptura generacional y “enfrentamiento con la realidad” .....	244
3.2.a) El mandato del cambio .....	249
3.2.b) Los obstáculos para implementar el cambio .....	251
3.2.c) El corto camino del cambio a la adaptación .....	253
3.2.d) Principios de percepción y acción en la implementación del cambio/adaptación .....	256
3.2.e) Adaptación y cambio, ruptura y continuidad en un mundo en constante transformación .....	260

4. El impacto subjetivo del tránsito por las prácticas:	
trama vincular del encuadre de formación .....	261
4.1. El vínculo con los niños .....	262
4.2. El vínculo con los maestros .....	268
4.3 El vínculo con los padres y familias .....	274
4.4. El vínculo con el conocimiento .....	275
4.5. El vínculo con la organización escolar y la profesión escolar .....	278
5. Elaboración del impacto subjetivo que provoca el trayecto.....	279
5.1. El amor (dado y recibido) como reparación .....	279
5.2. La adversidad enfrentada con vocación .....	282
5.3. Las prácticas como instancias que cuestionan la desvalorización de la profesión ....	284
5.4. El pasaje de practicantes a maestros: condiciones laborales negadas .....	286
5.5. Puntos de tensión en las producciones discursivas .....	287
CAPÍTULO VI:	
Posición subjetiva de los futuros maestros .....	295
1. Significaciones condensadas, desplazadas y negadas en el hablar de los sujetos: deconstrucción de preocupaciones, saberes y no saberes .....	295
1.1. Ser practicante: imaginario del cambio deseado y la adaptación necesaria .....	295
1.2. Ser docente: imaginario de la alienación y el heroísmo .....	300
1.3. Ser formador: imaginario de dar la vida .....	308
2. Del maestro ideal al maestro posible .....	317
3. Reflexiones para seguir pensando .....	325
BIBLIOGRAFÍA .....	331

## **-AGRADECIMIENTOS-**

El trabajo de investigación y formación que aquí se presenta fue posible gracias:

- al apoyo económico y laboral otorgado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, que, apostando por la formación de sus recursos, me otorgó una beca de formación de posgrado por la que pude dedicarme de tiempo completo al cursado de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones de la UAM-X. Concluido el cursado, la Unidad Académica San Julián garantizó las condiciones que me permitieron continuar y, finalmente, culminar con la elaboración de este trabajo de tesis.

- a la participación activa y desinteresada de las autoridades, profesores y estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, que me recibieron cordialmente y colaboraron en las diferentes actividades que constituyeron el trabajo de campo. Especial mención merecen aquellos practicantes que abrieron su experiencia de formación a mi escucha, en las entrevistas, y a mi mirada, en la observación de sus prácticas.

- al impacto subjetivo que resultó de transitar por los diferentes trayectos formativos de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones (en la UAM-X). Los aportes de los maestros responsables de los diferentes módulos promovieron, con pasión, procesos de reflexión profundos, a partir de los cuales pude reconfigurar nuevas miradas sobre lo social.

- a los comentarios siempre respetuosos, generosos y sensibles de quien dirigiera la primer etapa de elaboración de este trabajo: Alfredo Furlán, con quien aprendí a confiar en mi producción.

- al trabajo de asesoría, signado por los comentarios alentadores, los señalamientos elucidantes y el apoyo (teórico y personal) permanente que me ofreció Margarita Baz, directora de la tesis.

- a las lecturas y re-lecturas de cada borrador de cada capítulo de la tesis que -con paciencia, amor y profesionalismo- realizó Larry Andrade, alentando con sus comentarios la pasión por la investigación y la reflexión respecto a los procesos sociales de los que somos protagonistas.

- al vínculo establecido con mis compañeros de maestría, quienes tuvieron un lugar protagónico en mi posibilidad de formación. Especialmente, a la apoyatura emocional que me brindaron y siguen brindando Yamila Zapata, Beatriz de Miranda y Eva Rautenberg.

Mi sincero agradecimiento a todos ellos, con quienes celebro la elaboración de este trabajo, en cuyo esfuerzo de concreción participaron activamente.



## - INTRODUCCIÓN -

### Primer acercamiento a la construcción de la problemática

¿Por qué indagar acerca de los procesos de formación, la identidad y la práctica docente? ¿Por qué desde los lentes de una Psicología Social de Grupos e Instituciones? ¿Qué implicancias tuvo este abordaje en el proceso de investigación llevado a cabo? ¿Cómo inició y acaeció este proceso? La elaboración del presente trabajo aspira a abordar estas preguntas, desde un esfuerzo que se centra en mostrar el propio proceso de formación-investigación vivenciado, entre otros, pero principalmente, en el marco de la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones. Así, la formación queda doblemente aludida en este trabajo: el proceso de formación de los estudiantes de profesorado, como objeto de estudio, y el propio proceso de formación, como posibilitador y marco de la presente producción.

¿Por qué centrarse en el proceso y no en los resultados? Desde la perspectiva sostenida en este trabajo, mostrar el proceso de investigación implica historizar la construcción del objeto de estudio: qué preocupaciones y en qué contexto histórico-social el objeto pudo ser pensado-creado-indagado. Y esto con la intencionalidad, no de exponer exhaustivamente la cronología de la investigación, sino de describir el conjunto de elementos que permitirían comprender las condiciones de producción en las que el trabajo se ha desarrollado. Así mismo, entendemos que mostrar el proceso de formación conlleva un trabajo de explicitación del propio posicionamiento y de los movimientos provocados por la experiencia de pensar e intervenir en el campo y en la vida universitaria de posgrado.

Así, esta introducción pretende constituirse en la puerta de entrada que, a través del relato narrado, invite al lector a conocer los primeros pasos en este camino<sup>1</sup> ¿Cómo y dónde demarcar estos “primeros pasos”? ¿En el inicio de mi actividad profesional (en que comienzo y continúo trabajando en un espacio de la formación de maestros de nivel primario que incluye las primeras prácticas de los estudiantes)? ¿Sobre el final de mi carrera de grado (cuando la titulación implicaba el haber atravesado un período de práctica docente en alguna institución de nivel terciario)? ¿Antes aún, cuando comenzaba a transitar el campo de las ciencias de la educación e hipotetizaba sobre la nodal importancia de la formación de los docentes de primaria para la construcción de un proyecto educativo alternativo al que me había tocado vivir como alumna en los diferentes niveles del sistema educativo?

Evidentemente los momentos antes señalados, todos parte de un trayecto de formación más amplio, en sí mismos dan cuenta de un conjunto de movimientos que implicaron el ir

---

<sup>1</sup> La singularidad -y, si se quiere, carácter biográfico- de este camino fundamenta la opción de redactar esta introducción en primera persona del singular.

reflexionando la cuestión de la formación (docente) desde diferentes lugares y posicionamientos. No pretendo aquí re-recorrer ese camino, mas sí relatar cómo y en qué condiciones empecé a imaginar el proyecto de investigación de que es objeto esta tesis. Por ello, más que preguntar por el origen del conjunto de preocupaciones, inquietudes, deseos, fantasías que se entrecruzaron (mezclaron, enredaron) en el desarrollo de la investigación, me interesa abordar la pregunta de cómo comencé a idear la posibilidad de investigar acerca de la formación, la identidad y la práctica docente.

En este sentido, el trabajo en la “orientación de prácticas”<sup>2</sup> en el que inicié mi carrera profesional, implicó una fecunda posibilidad de formular (quizá más sistemáticamente que en otros momentos) e intentar resolver (desde un involucramiento y responsabilidad mucho mayor que en otras circunstancias) un conjunto de preguntas en torno a los fenómenos que dicho trabajo conlleva. Por ello, los primeros pasos -que contribuyeron a hacer el camino de este proyecto- podrían ser pensados como la metamorfosis de un conjunto de preocupaciones e interrogantes generados en la práctica profesional en la formación docente: movimiento en el que paso de docente a investigadora, y a partir del cual puedo volver a pensar mi práctica, a pensar-me y a procurar comprender la complejidad de los procesos en los que me encuentro involucrada.

Así, algunas de las preguntas desde donde el proyecto de investigación empieza a tomar cuerpo estaban directamente vinculadas a un interés práctico, referido, fundamentalmente a dos cuestiones básicas: ¿qué se podría hacer desde la formación de grado para que los futuros docentes puedan asumir responsable y críticamente la dimensión intelectual, ética y política de su labor? Y ¿cómo la formación podría propiciar algunas de las condiciones para que los futuros docentes puedan ejercer su profesión desde el lugar de intelectuales transformadores?<sup>3</sup>. Preguntas que, luego, pude repensar en términos de: ¿cuáles son las condiciones requeridas para que la formación tenga lugar?, pregunta engarzada con otras:

- ¿Cómo inciden los encuadres pedagógicos en los que se enmarcan los períodos de prácticas en la conformación y/o transformación de la identidad profesional?
- ¿Cómo estos encuadres permiten rescatar aquellas representaciones que están informando las prácticas de los estudiantes de profesorado?
- ¿Cuáles son los límites y posibilidades de la formación de grado para modificar los esquemas prácticos y modelos pedagógicos internalizados en los estudiantes durante toda su historia escolar?

Por un lado, estas preguntas denotan el interés por construir un conocimiento en torno al fenómeno a indagar que permitiera innovar, cambiar, transformar algunas prácticas con el

---

<sup>2</sup> Se trata del trabajo de asesoría y seguimiento de los estudiantes de Profesorado en Nivel Primario (de la Unidad Académica San Julián, de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral) que cursan aquellos trayectos de la formación que incluyen instancias de prácticas en las escuelas primarias.

<sup>3</sup> "La definición del profesor como intelectual transformador, de raíces gramscianas, permite a Giroux expresar su tarea en los términos de un compromiso con un contenido muy definido: elaborar tanto la crítica de las condiciones de su trabajo como un lenguaje de posibilidad que se abra a la construcción de una sociedad más democrática y más justa, educando a su alumnado como ciudadanos activos y críticos, y comprometidos en la construcción de una vida individual y pública digna de ser vivida, guiados por los principios de la solidaridad y la esperanza" (Contreras, 1997: 120).

fin de optimizar las condiciones de mediación por las que los alumnos futuros docentes se forman. Por otro lado, fueron el sustento desde donde inicié una búsqueda teórico-conceptual que sirvió de base para la formulación de nuevos interrogantes y la reformulación de aquellos primeros. En este sentido más que estar orientada a dar respuesta a las preguntas antes señaladas, la indagación se centró en la intencionalidad de acercarse a la complejidad del fenómeno y, desde allí, aportar elementos para su comprensión.

De todas formas, este trabajo, que permitió ir conformando el campo problemático que nos ocupa, nunca dejó de estar movilizado por aquellos intereses que me embarcaron en la actividad investigativa. Así ¿qué tan formativa puede ser la instancia (de prácticas) en sí y qué tanto, desde la orientación de las prácticas, se pueden actualizar las potencialidades formativas de la misma? podría considerarse como una de las preguntas centrales que origina el proyecto y que lo mueve en sus diferentes instancias.

Pero más allá del *interés práctico*, algunos supuestos de partida -vinculados a una conceptualización en torno a la formación y los dispositivos de que la misma puede valerse- podrían explicar la formulación de las preguntas antes señaladas: con los aportes de Ferry, desde un inicio, entendí a la formación como la *dinámica de un desarrollo personal*. Desde esta perspectiva el sujeto es el que *se forma* y el llamado formador y el dispositivo que propone, son parte de una mediación necesaria para que aquella se lleve a cabo. En este sentido, el sujeto que se forma se erige como eje central en torno a la cual pude comenzar a referir un conjunto de nuevas preguntas que me llevaron, entre otras, pero principalmente, a la noción de identidad profesional.

Así, desde el primer acercamiento a la problemática en construcción, postulé la relevancia que tendría para la indagación (pero también para pensar en dispositivos de formación) tomar como material primordial de trabajo aquellos objetivos, representaciones y deseos de quienes se están formando, teniendo en cuenta su posición e historia de formación. Esto también obedece a un posicionamiento de partida: si las representaciones y concepciones preestablecidas de los sujetos en formación no son explícitamente develadas y discutidas, tal como lo advierte Mendel (1996), todas las otras concepciones que se quisieran que la gente en formación adquiriera no podrían ser asimiladas. Esto es, si los dispositivos de formación (que tienen una intencionalidad respecto a las representaciones y saberes prácticos que quiere inscribir en los sujetos en formación) ignoran las categorías desde las que los sujetos piensan el mundo y se piensan, los esfuerzos de su tarea serán en vano. En este marco es que continué la construcción del campo problemático preguntándome:

- ¿Cuál es la representación que tienen los sujetos acerca del trabajo docente?
- ¿Cuál es la imagen del rol que pretenden desempeñar?
- ¿Qué quiere decir, para ellos, enseñar?
- ¿Por qué se desea enseñar?
- ¿Qué es desear entrar en relación con los niños, los adolescentes, los adultos, según sea el caso?
- ¿Cómo los sujetos que optan por la carrera docente han ido significando sus vivencias en la escuela (institución en la que transcurren desde su temprana infancia y en la que, por su opción profesional, estarán buena parte de sus vidas)?

- ¿Cómo estas significaciones invisten de sentido a la tarea profesional que ejercerán como docentes?
- ¿Cómo la propia subjetividad permite percibir e ignorar los datos de la realidad institucional en la que se desempeña como alumno, y prontamente, como docente?
- ¿Qué patrones de pensamiento y acción la escuela le ayudó a construir?
- ¿Cómo su experiencia escolar se instala en la subjetividad de los futuros docentes?

Pero el trabajo con estas preguntas no fue solamente de índole conceptual, ni tampoco quedó agotado con la indagación “*del campo*” (a través de la interpelación a los sujetos que prestaron colaboración). Por el contrario, conllevó también una indagación en los propios intereses que como docente me movieron a poner en suspenso mi rol de “formadora” para ubicarme como “investigadora”, un re-preguntar-me por la asignación de sentido que, desde la propia historia y subjetividad, otorga a la escuela y a la profesión docente.

Usar la teoría como caja de herramientas para pensar los fenómenos que nos interesan -la teoría como tercero entre el investigador y el campo de análisis (Fernández, 1996)- se constituyó en la idea que sustentó la lógica del trabajo que aquí se presenta y que permitió la construcción del campo problemático, de la estrategia metodológica y la captación del material producido en el campo.

En este sentido, profundizar en el campo de una psicología social, enfocada al estudio de la subjetividad colectiva, a partir de un abordaje grupal e institucional, me permitió ir repensando estas cuestiones centradas, en un inicio, en las características de los dispositivos de formación. Así, a partir de un trabajo de reflexión teórico-conceptual aquellas interrogantes comenzaron a tomar nuevos visos que me retrotrajeron al interés por la formación, pensada desde los procesos subjetivos que la misma puede implicar.

Un primer movimiento me llevó a asumir que la comprensión del atravesamiento institucional de los procesos de formación no puede agotarse en el estudio de las características de los dispositivos de los que se vale (a partir de entender de que conllevan a la producción de determinado tipo de prácticas). Tomar en cuenta la dimensión institucional como parte constitutiva de la subjetividad y su apuntalamiento en una dimensión inconsciente (Baz, 1996), me permitió re-situar la noción de sujeto y, con ella, arribar a una conceptualización de las nociones de formación, práctica e identidad profesional –todas ellas centrales en el marco teórico del trabajo.

Entendiendo que las representaciones acerca del mundo escolar (rol docente, escuela, sistema educativo, enseñanza, aprendizaje, formación, alumnos, curriculum, autoridad, conocimientos...) se van construyendo a lo largo de toda la escolaridad -y aún fuera de ella- de los sujetos futuros docentes, una pregunta emergió como central: cómo se conjugan sus representaciones y experiencia de formación con los discursos académico, político y social en la conformación de la propia identidad profesional.

Una premisa orientó el abordaje de este interrogante: el trabajo docente (y junto con él la escuela como institución básica de socialización) ha sido entendido y conceptualizado desde distintos referentes teóricos a lo largo de la historia de la educación. La hegemonía de algunas de estas concepciones, en diferentes épocas, espacios geográficos, estuvieron



ligadas a políticas educativas, propuestas de formación del profesorado y prescripciones para las prácticas institucionales, todo lo cual ha ido inscribiendo un sentido y un “deber ser” al quehacer docente.

Así, la orientación ideológica de cualquier propuesta de formación deviene de estos discursos, político y académico, acerca de la escuela y la docencia. Pero los mandatos sociales asignados a los maestros, también se alimentan de las dinámicas institucionales concretas que acaecen en las escuelas y de las expectativas del sector de la población que a ellas acceden. Entonces, el interés de indagación comenzó a ser pensado en términos de cómo las diferentes fuentes de las que se nutren los mandatos sociales asignados a los maestros adquieren un sentido y una significación singular en los estudiantes del profesorado.

***¿Cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado?*** Esta pregunta se erigió como interrogante central, derivada del interés por conocer cómo se entretajan los mandatos que recaen sobre la docencia (desde la institución escolar, las políticas educativas, la sociedad misma) con las representaciones que los estudiantes van construyendo acerca de la profesión docente a lo largo de su biografía de formación (la cual incluye su paso por el profesorado), en la configuración de una identidad profesional:

- ¿Cómo se inscribe en la subjetividad de los futuros docentes toda su experiencia de formación?
- ¿Cómo los sujetos que optan por la carrera docente han ido significando su experiencia escolar y cómo estas significaciones se ponen en acto en sus prácticas profesionales?
- ¿Cuáles son las significaciones simbólicas e imaginarias atribuidas a esta tarea?
- ¿Cómo se vinculan estas significaciones con el deseo de ser docente?
- ¿Cuáles son las identificaciones que se ponen en juego en la conformación de su identidad docente?
- ¿Cómo las significaciones y deseos se conjugan con los mandatos sociales, académicos, institucionales y políticos que recaen sobre la docencia?
- ¿Cómo la formación docente de grado trabaja con estas internalizaciones/construcciones?

El abordaje metodológico de estas preguntas se apoyó en un supuesto: las etapas de primeras prácticas profesionales, incluidas en los programas de estudio de los profesorados, se constituyen en instancias privilegiadas para el análisis de los elementos que configuran la manera en que los estudiantes se representan la actividad docente (y la manera en que ellos se ubican en esa representación). Es por ello que la mirada estuvo centrada en los discursos y prácticas de profesores y alumnos involucrados en este trayecto de la carrera.

Formuladas estas preguntas centrales, los objetivos generales de la indagación fueron:

➔ Identificar y caracterizar, a partir del análisis de los casos estudiados, los factores relevantes que inciden en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de

profesorado de educación básica<sup>4</sup>, como así también los procesos mediante los cuales la misma tiene lugar.

→ Contribuir, mediante el aporte de datos y explicaciones, a la comprensión de los aspectos y procesos involucrados en la configuración de la identidad docente en los estudiantes de profesorado.

→ Estimar el papel que desempeñan conjuntamente en la conformación de la identidad profesional de los estudiantes de profesorado: a) los mandatos sociales, políticos y pedagógicos asignados a la docencia, b) los encuadres pedagógicos del trayecto de formación que incluye las primeras prácticas profesionales y c) la historia de formación de los futuros maestros.

En términos específicos, esto implicó proponerse:

→ Identificar y analizar los elementos relevantes y los procesos que se pondrían en juego en la configuración de la identidad profesional en los estudiantes de profesorado que están atravesando por el trayecto de prácticas.

→ Caracterizar y analizar los principales rasgos de los encuadres pedagógicos que enmarcan las instancias de primeras prácticas profesionales en la formación docente de grado, en los casos estudiados.

Las que siguen se constituyeron en el primer conjunto de hipótesis que sirvieron de apoyo para la construcción del campo problemático:

→ Consideramos que las primeras instancias de práctica profesional en la formación docente, dan cuenta de esquemas prácticos y representaciones acerca de la tarea docente, articulados con otros elementos constitutivos de la identidad docente y construidos a lo largo de la biografía de formación de los practicantes. Por ello postulamos que las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado podrían ser concebidas como analizador del proceso de construcción de la identidad docente de los sujetos involucrados en dichas prácticas.

→ Creemos que el análisis de lo que sucede en las instancias de primeras prácticas profesionales, servirían para indagar la articulación de los elementos que configuran su identidad docente. Ahora bien, a los elementos que la práctica puede develar, sólo es posible asignarle un sentido desde la historia y experiencia de formación del propio sujeto de la práctica.

---

<sup>4</sup> NOTA: A partir de aquí, siempre que hagamos referencia a los estudiantes de profesorado, estaremos haciendo referencia a los estudiantes de **profesorado de educación básica** (aunque tal especificación no se explicita). Lo mismo, cuando se hable de futuros docentes, nos estaremos refiriendo a los **futuros maestros de escuelas primarias**. Finalmente con "formación docente de grado", haremos referencia a las carreras de los profesorados que permiten el acceso a una (primera) titulación docente.

→ La incidencia de la formación de grado en las prácticas profesionales de los futuros maestros sería mínima cuando ésta no retoma programada y sistemáticamente la historia escolar de los sujetos involucrados en tanto génesis de las concepciones y representaciones que informan sus prácticas.

Así, el objeto de estudio que nos convoca es la conformación<sup>5</sup> de una identidad docente, tomando como unidad de análisis a las prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado, llevadas a cabo por los estudiantes de profesorado. Se trata de un objeto que no puede abordarse sino es asumiendo la dimensión socio-histórica de los procesos de la subjetividad colectiva, en los que -desde nuestra perspectiva teórica- se inscriben los procesos de formación y conformación identitaria.

En este sentido, en diferentes etapas del trabajo, resultó interesante advertir la importancia de situar el abordaje de las preguntas centrales de la investigación en el marco del contexto sociocultural contemporáneo, caracterizado por la ruptura de los órdenes simbólicos que durante la modernidad regularon la actividad humana y por el “avasallamiento de los valores que sostienen el dominio del capital, las corporaciones y la ganancia” (Baz, 2006). Valores que atraviesan los vínculos y las pertenencias sociales “en la forma de una pérdida de la experiencia de lo colectivo y en una complicidad –frecuentemente no consciente- con la lógica de un mundo insolidario” (Baz 2006). Contexto global, de incertidumbres variadas cuyos visos de singularidad en el escenario latinoamericano se relacionan con la dependencia, la escasez de recursos, la desigualdad y la exclusión.

Entonces, la interrogación por la conformación de la identidad profesional de los futuros docentes, supuso preguntarse, también, por las (nuevas) formas en que estos valores se expresan en los vínculos, en las prácticas, en los procesos de sociabilidad, en el marco de una institución escolar interpelada por el mundo social contemporáneo<sup>6</sup> que, presentándose a sí mismo como un mundo en constante cambio (su forma actual es distinta a la de ayer y a la de mañana) pone en crisis la idea misma de conservación y transmisión de la cultura...

El trabajo de campo se llevó a cabo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), única institución pública (de sostenimiento federal) de la Ciudad de México que tiene, entre su oferta de carreras, la Licenciatura en Educación Primaria. La colaboración y participación activa en las tareas (entrevistas, trabajo grupal, observación de clases) que se propuso a docentes y estudiantes (practicantes) de la institución mencionada fue el pilar que sustentó la labor de indagación. De igual importancia fue la colaboración de maestros y directivos de las escuelas primarias que periódicamente reciben a los practicantes de la BENM: esta vez también me recibieron, permitiéndome acceder no sólo a los salones, sino también a las experiencias que generosamente me compartieron. El enfoque de trabajo se

---

<sup>5</sup> Entendiendo a la palabra conformación en los dos sentidos a los que puede referir: proceso de constitución y organización de elementos constitutivos, que conforman.

<sup>6</sup> Siguiendo a Lucia Garay, podemos afirmar que “*hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. 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: 154).

centró en una línea cualitativa y la “estadia” en el campo tuvo una duración de ocho meses (octubre de 2001 - julio de 2002).

Mi inserción en una institución formadora mexicana, el conjunto de percepciones, sensaciones, expectativas e interrogantes que me acompañaron desde mi propia biografía profesional y de formación me llevaron, desde un diario de campo, por los a veces inciertos caminos de explicitación y análisis de la propia implicación. Esto, con la intencionalidad de configurar un campo de análisis que no estuviera obturado por pre-conceptos trasladados de una experiencia vivida a otra -similar- que pretendía ser investigada. Así mismo, la envergadura histórica de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros plagó de desafíos – antes no previstos- a la instancia de lectura analítica del material producido en el trabajo de campo.

En este trabajo la indagación relativa a la dimensión histórica de la formación docente en México, permitió situar el fenómeno de la formación docente en el marco latinoamericano (con puntos de confluencia respecto a la experiencia argentina en donde mis percepciones tenían raigambre) y especificar la singularidad de la experiencia mexicana (con construcciones de sentido específicas cuyo desconocimiento podrían empobrecer el trabajo de análisis del material de campo). Con estos elementos el material del diario de campo pudo ser releído y su contenido resignificado a la luz de algunos componentes de la historia de la profesión (componentes que aparecían referidos en las percepciones personales volcadas en el diario de campo, por ejemplo: las diferencias entre la cultura institucional normalista y la cultura institucional universitaria; el desfase entre el alto encargo social asignado a la docencia y las magras condiciones de trabajo docente; la figura identificatoria del héroe y del mártir...).

De este modo, la construcción del objeto estuvo atravesada y posibilitada por movimientos que supusieron “migraciones” de diferente índole: teórico-conceptuales, subjetivas-culturales, geográficas-institucionales. Migraciones que fueron configurando y transformando tanto al objeto como al sujeto de investigación, a través de un trabajo de interrogación constante que buscaba, también, la comprensión de mis propios sistemas de percepción. De este modo, hubo un trabajo de reconocimiento de aquellos aspectos de la propia experiencia (subjetiva, cultural, institucional) que emergían en la percepción y valoración de los fenómenos objeto de estudio; intentando, tanto descartar miradas “obturantes”, “deformantes”, “sesgadas por el desconocimiento”, como encontrar resonancias que facilitarían la obtención de un material significativo en la comprensión del fenómeno estudiado.

Después de esta breve descripción en torno a la génesis del proyecto de investigación que en esta tesis se expone, se presenta, en el Capítulo I, el camino que siguió el resto del proceso, procurando mostrar cómo se operativizó la investigación, a partir de una construcción teórico-metodológica del objeto de estudio. Luego, en el capítulo II, se expone una revisión de antecedentes que explora las modalidades en que los fenómenos que nos interesan han sido indagados desde otros proyectos de investigación. Por su parte, el Capítulo III presenta la construcción teórico-conceptual de la tesis y que gira en torno a las nociones de identidad, formación y práctica.

Si bien la elaboración de un marco teórico está siempre orientado por la intencionalidad de recabar y construir herramientas conceptuales que echen luz en la comprensión del fenómeno estudiado, creo importante señalar que también, en este caso, la redacción del marco teórico buscó mostrar los resultados de un proceso de formación que supuso un arduo trabajo de sistematización, síntesis y resignificación (en función del campo problemático de esta investigación) de un corpus bibliográfico amplio, proveniente de campos disciplinares diversos. Aunque no todas las derivaciones conceptuales tienen su correlato directo con el trabajo de análisis presentado en el Capítulo V, creo importante destacar que todo lo que en dicho capítulo se conjetura no hubiese sido posible sin el desarrollo extenso y en profundidad que se presenta en el Capítulo III y en el Capítulo IV, en el que se aborda la dimensión histórica de la formación docente en el sistema educativo mexicano.

El Capítulo VI es, en realidad, una recapitulación que pretende retomar al campo problemático en torno al cual se estructuró todo el trabajo de investigación, valiéndose de los elementos presentados en todos los capítulos que le preceden. Allí, se dejan planteadas una serie de reflexiones (suscitadas por el proceso de formación-investigación en el que la elaboración de esta tesis se enmarca) en torno a la problemática de la formación de maestros, que a nuestro entender podrían servir para pensar en dispositivos posibles que garantizaran ciertas condiciones para la formación profesional. De igual manera, estas reflexiones quedan vinculadas a un conjunto de nuevos interrogantes que la indagación permitió formular, pero que excedieron los alcances de este trabajo, y que por tanto son potenciales puntos de partida de futuras exploraciones que enriquezcan la comprensión del campo.

Finalmente, si bien este trabajo pretende dar elementos para que el lector encuentre sus propias respuestas a las preguntas con las que se abrió este Capítulo Introdutorio, me interesa señalar que un fundamento que sostuvo toda la labor de indagación fue la convicción de que pensar la incidencia de la formación profesional en los procesos de inscripción en la subjetividad implica, apostar por pensar en las potencialidades de la escuela<sup>7</sup> y los procesos de formación que, en su interior, pueden tener lugar. La escuela como espacio que además de reproducir y encerrar las paradojas de la vida social, contiene, por la naturaleza de su tarea, un real potencial de cambio. La formación como proceso que puede potenciar y ampliar las capacidades de autonomía, como “posibilidad de trascender las formas estereotipadas de pensar y actuar, de generar visibilidad sobre las formas de regulación social que involucra normas, prescripciones, valores, lugares, legitimaciones, jerarquías, exclusiones, etc.” (Baz, 2006: 9).

---

<sup>7</sup> Institución que se reproduce y se sigue reproduciendo en los sujetos que a ella asisten, algunos de los cuales después optan por la carrera docente.



# **- CAPÍTULO I -**

## **Propuesta teórico-metodológica en la construcción y abordaje de la problemática**

El presente capítulo apunta a explicitar la lógica de aproximación empírica y analítica (Baz, 1996) en la que se sustenta la construcción metodológica de la tesis que aquí se presenta. Procuraremos, así mostrar cuál fue el razonamiento que nos llevó a responder de una manera determinada a las preguntas de cómo acercarnos al campo empírico, qué mirar y cómo utilizar el material producido allí<sup>8</sup>.

Como mencionamos en el título concebimos a lo metodológico como una construcción: construcción que va más allá de la sumatoria y/o combinatoria de técnicas e instrumentos. El lector podrá preguntarse ¿de qué (tipo de) excedente estamos hablando? El desarrollo de este capítulo apunta a dar cuenta de este excedente, en el caso concreto de esta investigación. En ese intento procuraremos mostrar el proceso de construcción metodológica, presentando los argumentos desde donde lo fundamentamos.

### **1. Cuestiones metodológicas y pre-metodológicas**

Intentar “operativizar” una investigación, es el objetivo central de una propuesta metodológica. Ahora bien, evidentemente este es un momento de un proceso que ha iniciado antes, con la formulación de algunas preguntas que definen el interés central de la investigación (producto de preocupaciones que intentan ser abordadas “científicamente”). Abordar estas preocupaciones implica poder sistematizar y definir una mirada desde donde pensar e interrogar al objeto de investigación. En este sentido, la construcción de la mirada, es también parte (y por cierto muy importante) de la metodología de una investigación.

Esta construcción de la mirada, indudablemente se constituye en el soporte a partir del cual buscamos operativizar la indagación, ahora, en el campo empírico. En este sentido, postulamos que las herramientas y los instrumentos que concebimos pertinentes para procurarnos de un material empírico significativo no pueden sino estar en estrecha “comunidad” con la perspectiva desde donde miramos el objeto en cuestión. En efecto, la mirada sobre el objeto implica una manera de abordarlo teórica y metodológicamente. De allí que concebimos a “lo metodológico” como construcción teórico-metodológica. Y de

---

<sup>8</sup> Para contextualizar la lectura de este desarrollo, recordemos al lector que el trabajo de campo de la presente investigación se llevó a cabo a través del trabajo con estudiantes y docentes involucrados en las instancias de prácticas de la Licenciatura en Educación Primaria que ofrece la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de la ciudad de México.

allí que la construcción de la mirada, que no es sino la construcción del objeto, sea parte de una metodología para abordar el fenómeno social que nos interesa.

Así, consideramos que estos instrumentos y herramientas no apuntan a “recabar datos e información” que nos permitan “responder a la pregunta de investigación”. En cambio, en primera instancia, apuntan a procurar un acercamiento y abordaje del objeto en coherencia con la perspectiva desde donde lo estamos pensando-construyendo. Responder a “la” pregunta de investigación es un efecto posible que se deriva de lo anterior. Y, en última instancia, es necesario remarcar que dicha respuesta será *una* explicación posible al fenómeno estudiado.

Pensamos a lo metodológico como “teoría en acto” (Bourdieu, 1975): de este modo, las técnicas y herramientas para la producción de un material empírico pueden ser pensadas como “intermediarios” que sirven de lentes para mirar, pensar y decir algo de un fenómeno determinado. Preferimos, entonces, vincular a las herramientas y técnicas con una intencionalidad de “producción de material empírico significativo”, en lugar de vincularlos a una intencionalidad de “recolección de datos e información”.

Entendemos que esta última intencionalidad implicaría pensar a la investigación como una búsqueda de datos, propios de una realidad externa, empírica, objetiva que existe independientemente de los sujetos que la habitan o pretenden abordarla. Por el contrario, sostenemos que cualquier indagación de tipo científica se organiza en torno a objetos construidos, que no tienen una correspondencia “necesaria” con la realidad “fáctica” a la que accedemos mediante la percepción ingenua (Bourdieu, 1975). En palabras de Weber:

*“No son las relaciones reales entre cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Sólo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una ciencia nueva”* (Weber, citado en Bourdieu, 1973: 51).

Creemos que el campo de la psicología social da cuenta ampliamente de esta última cuestión señalada por Weber. Pero sobre esto volveremos más adelante, por ahora veamos el proceso de construcción del objeto de nuestra investigación.

## **2. La construcción del objeto...**

Creemos pertinente comenzar a mostrar cómo es que todo lo expuesto se concretó en la construcción de nuestra propuesta metodológica. Recordemos, entonces que nuestro objeto de estudio es la conformación de una identidad docente, tomando como unidad de análisis a las prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado, llevada a cabo por los estudiantes de profesorado. Recordemos, también, que la selección de esta unidad de análisis se basa en un supuesto que estructura la investigación: estas prácticas en el marco



de la formación docente de grado podrían estar funcionando como analizador de los elementos constitutivos de una identidad profesional.<sup>9</sup>

Ahora bien ¿cómo nos acercamos a esa unidad de análisis? Como decíamos párrafos atrás, la construcción metodológica comienza antes de empezar a elucubrar cómo será la inclusión<sup>10</sup> en el campo empírico. Así, el primer paso fue la reflexión en torno a un conjunto de preocupaciones que derivaron en el problema central de investigación, y en las preguntas que de ella se desprenden. Obviamente, que la construcción misma de las preguntas implicó una revisión bibliográfica de los aportes de diferentes disciplinas.

Con estos aportes fuimos definiendo una perspectiva desde donde construir las categorías posibles para pensar el fenómeno que nos ocupa. Así, construimos a nuestro objeto desde distintos referentes, procurando un sustento teórico metodológico basado en la noción de multirreferencialidad, planteada por Ardoino (1980, 1990). ¿Por qué esta opción? Porque sostenemos la concepción de que los procesos sociales que nos interesan abordar son intrínsecamente complejos y de carácter multidimensional (Morin, 1990). Desde esta perspectiva la mirada disciplinar se vuelve insuficiente, ya que cada disciplina da cuenta de una “dimensión” o “plano de la realidad” (Zemelman, 1998) sin tener en cuenta cómo es que cada uno de estos planos contiene a los demás, con los que sostiene una relación de tipo solidario (Morin, 1990). Así, partimos de la premisa de que comprender los procesos sociales, implica comprender su complejidad.

Acordamos con Zemelman que una construcción de objeto que apunte a incluir los diferentes “planos de realidad” (que hasta ahora se han entendido como componentes de disciplinas independientes), supone, en primera medida...

*“...manejar el tiempo y el espacio en forma diferente a como cada una de las disciplinas las ha manejado. Un segundo punto es saber resolver la exigencia de inclusión<sup>11</sup>, no simplemente en el plano conceptual, sino en el de las prácticas investigativas para que estos se traduzcan en estrategias de investigación congruentes con estas exigencias...” (Zemelman, 1998: 93).*

Así, un abordaje multirreferencial procuraría “superar” las miradas disciplinares, aunque, inevitablemente, partiendo de ellas. Entendemos que se trataría de “usar” diferentes lentes disciplinarios que nos permitan la construcción de una mirada “compleja”, no simplificadora ni unidimensional. En este sentido, la construcción de nuestro objeto de estudio se concretó a partir de herramientas conceptuales provenientes de diferentes disciplinas, pero especialmente de algunas que, en sí mismas implican un intento por hacer confluenciar aportes de otras: estamos haciendo referencia tanto a los aportes del campo de las ciencias de la educación, como a los de una psicología social que toma centralmente los aportes de una concepción operativa de grupo y del análisis institucional.

---

<sup>9</sup> Estas cuestiones aparecen expresadas en el título del proyecto y brevemente y explicadas en el Capítulo Introductorio.

<sup>10</sup> Tomamos aquí el concepto de inclusión desarrollado por Araujo (2001). Así mismo trabajamos este concepto en nuestro trabajo ya mencionado de diciembre de 2001.

<sup>11</sup> Al hablar de inclusión, el autor hace referencia a la inclusión de los diferentes planos de realidad, en la relación sujeto-objeto de conocimiento.

Esta construcción teórica inspirada en la idea de multirreferencialidad no estuvo, sin embargo, desligada de una reflexión no menos importante: aquella que giró en torno a la relevancia social, teórica y personal de llevar a cabo un proyecto de investigación como el presente. Así, comenzar a pensar (más sistemáticamente) el fenómeno que nos ocupa implicó pensar su contextualización (determinación) histórica, en un doble sentido: por un lado, recuperar, como fundamental, la dimensión histórica de nuestro objeto de estudio (en tanto fenómeno social y en tanto objeto de problematización en el campo de las ciencias sociales); por otro lado historizar nuestro proceso de acercamiento al campo de interés que desemboca en la problematización propuesta. El planteo de Fernández Rivas, esclareció nuestra tarea al respecto...

*“... las relaciones intersubjetivas que el investigador establece con su campo de trabajo incide en la forma en que construye la realidad y su problema de interés (...) Las relaciones se establecen en base a intereses, objetivos y afectos que organizan y dan sentido a las acciones y que pueden constituirse en nudos problemáticos que llaman la atención del investigador (...) Esta problematización no es independiente de las condiciones socio-históricas o del momento de reflexión por el que cada ciencia atraviesa. **El momento histórico incide en cómo, cuándo y en qué condiciones de posibilidad son construidos o pensados los problemas**” (Fernández Rivas, 1998: 67-68, el resaltado es nuestro).*

En esta línea, fue un “paso” ineludible la *revisión de antecedentes*: la lectura de materiales, especialmente reportes de investigación acerca de los procesos involucrados en la conformación de la identidad docente y sus vínculos con la experiencia de formación, (y específicamente, la formación docente de grado en su trayecto de primeras prácticas). La lectura estuvo marcada por los intereses centrales de la investigación y dio lugar a una primera evaluación del estado actual de la problemática, como así también a una clarificación teórica y metodológica respecto a las conceptualizaciones, las categorías y los enfoques metodológicos utilizados en el estudio de la temática que nos ocupa.

Se trató de una lectura que obviamente, fue una importante tarea para la construcción del objeto: a la vez que abrir nuevas posibilidades de diálogo con las inquietudes iniciales, permitió reconocer lugares de reflexión comunes y ausentes en torno a las prácticas y la constitución de una identidad docente. Esto, evidentemente nos pone frente al reto de construir una propuesta que, basada en aportes que le son previos, tenga un viso de “originalidad” y aporte en la mirada del objeto (Fernández Rivas, 1998).

Si bien la revisión que acabamos de describir se constituyó en condición necesaria para comenzar a pensar una manera de operativizar la inclusión en el campo empírico, es evidente que la misma no queda agotada en esta primera etapa de la investigación. En efecto, la consulta a trabajos de investigación que se constituyen como antecedentes y el acercamiento a conceptualizaciones fértiles en el terreno que nos ocupa son (como casi todas los momentos descriptos en este apartado) una constante a lo largo de todo el proceso, y que lo excede por mucho. Lo mismo vale para el trabajo con la propia implicación, trabajo permanente de retorno sobre el proceso mismo de investigación, que procura comprender la propia posición y los vínculos no sólo con el objeto de estudio, sino también con el terreno en donde se lo aborda.

Así mismo, la implicación explicitada y convertida en material de análisis procuró no sólo descartar miradas obturantes, ansiógenas y obstaculizadoras del proceso de investigación, sino también ‘resonar’ con las experiencias institucionales de los otros y obtener un material imprescindible en la comprensión de los fenómenos humanos” (Fernández L., 1998: 30). Es decir, este análisis potenció además nuestra capacidad de percepción y comprensión de los fenómenos sociales, no en tanto estudiosos de una realidad o temática específica, sino en tanto sujetos inscriptos en una trama socio-cultural, desde la cual producimos un discurso y una mirada sobre el objeto de estudio y su campo empírico.

### 3. Un enfoque cualitativo

Hecha esta salvedad, y siguiendo la lógica “cronológica” de la exposición (que apunta a relatar ordenadamente un proceso que dista bastante de serlo), cabe mencionar que, luego, la perspectiva metodológica en la que “decidimos” situarnos es la cualitativa. Más que de una decisión se trató de un desprendimiento “lógico” de los planteos teórico-conceptuales desde donde formulamos las preguntas, mismos que a su vez, responden también a una postura ideológica respecto a cómo concebir a la educación, la sociedad y sus sujetos.

En este sentido, planteamos con Ardoino que la construcción metodológica implica situarse y definir...

*“...un conjunto de nociones articuladas de manera más o menos coherente con referencia a los horizontes ideológicos que la han sostenido o inspirado más o menos de manera explícita (...) Lo que especifica bien un método en relación con las técnicas que emplea es la definición del objeto al cual se va a aplicar, objeto que, por otra parte, presupone: esto implica ya una toma de partido científica y con respecto a los modelos de referencia. Pero, en un segundo grado, el método se revela como producto de ideologías y de filosofías subyacentes...”*  
(Ardoino, 1980: 21)

La “opción” por lo cualitativo no se constituye, entonces, en una decisión de tipo técnica, sino más bien ideológica y epistemológica. ¿Cómo entender esto? Como planteábamos anteriormente, lejos de ser instrumentos neutrales, los métodos implican un conjunto de supuestos metateóricos de la realidad que se pretende indagar (Castro, 1996) que no sólo no se pueden ignorar a la hora de optar por ellos, sino que de hecho hay que aceptarlos como parte constitutiva de los mismos.

Creemos que los supuestos que sustentan un abordaje cualitativo de los fenómenos sociales están en la “misma sintonía” que aquellos supuestos que subyacen al marco teórico conceptual de nuestro proyecto. Esto explica, nuevamente, por qué consideramos a lo metodológico como “teórico-metodológico”. Dos son las cuestiones básicas desde donde creemos se deriva este “desprendimiento lógico” del que procuraremos dar cuenta.

Para empezar, consideramos que una primera condición para construir una mirada multirreferencial que habilite a un “pensamiento complejo”, pasaría por el intento de superar la ya anticuada antinomia individuo-sociedad: procuramos evitar pensar desde los dos tipos de operaciones lógicas en los que se funda el pensamiento simplificante, a saber:

la disyunción y la reducción (Morin, 1977, 1990). Recordemos que, en este sentido, nuestra pregunta sobre la construcción de una identidad docente en los estudiantes de profesorado, se enmarca en un horizonte teórico-conceptual estructurado en torno a la noción de subjetividad colectiva.

Consideramos que esta noción, al referir al entrecruce entre un orden psíquico y un orden social, se erige en el centro de una encrucijada cuyo abordaje implicaría una articulación de perspectivas que provendrían, genéricamente, de los campos de la sociología, la psicología, la antropología. De este modo, tomar aisladamente (disyuntivamente) los aportes de una psicología o una sociología determinada, se constituye en una tarea que resultará insuficiente: de allí la apuesta por una psicología social, que en sí misma articule y pueda ser articulada a otros campos igualmente fértiles para abordar complejamente los procesos sociales que nos interesan.

Ahora bien, nuestro 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) nos acerca a un enfoque cualitativo, en tanto se erige como el pertinente para el abordaje de procesos sociales (y no de conductas terminales) (Baz, 1996) y en tanto permite...

*"... [tomar] en cuenta al sujeto y a la estructura que constituye el plano de lo transindividual, esto es, de la subjetividad colectiva producida en la sociedad y la cultura, mediante múltiples mediaciones y particularidades, tanto de las prácticas como de los dispositivos y de las discursividades"* (Araujo y Fernández, 1996: 245).

Roberto Castro (1996) también es muy esclarecedor al respecto, al ubicar a las metodologías cualitativas 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; Bronfman y Castro, 1999; Janesick, 2000). Pensar en la interpretación y en la "búsqueda de significados", nos conduce a un tema, a nuestro juicio central: el papel que estas metodologías otorgan al lenguaje. En relación a esto nos parece elocuente la manera en que Alonso aborda esta cuestión, y en cuya definición (respecto a la especificidad de lo cualitativo y su relación con el lenguaje) encontramos el fundamento más sólido de nuestra opción por "mirar cualitativamente" el problema eje de nuestra investigación. Este autor plantea que una indagación de corte cualitativo...

*"...es una investigación de los procesos de producción y reproducción de lo social a través del lenguaje y de la acción simbólica. Este reconocimiento fundamental y radical del papel del lenguaje no implica, necesariamente, una explicación lingüística de lo social, sino el reconocimiento de las imprescindibles y complejas funciones que cumple en su constitución. (...) Reconocer el papel del lenguaje en la formación de lo social es (...) entrar en el espacio de la generatividad social de los significados (...) El lenguaje no sólo tiene capacidad de referirse a hechos objetivos, sino que también es capaz de crear significados intersubjetivos"* (Alonso, 1998: 47).

Vemos, que el tema de la interpretación, y con él el del lenguaje, se vuelven centrales: por un lado, procuraremos comprender cómo los sujetos *interpretan* su propia experiencia en tanto estudiantes futuros docentes y qué significación tienen determinados procesos

sociales para ellos; por otro lado, la construcción de conocimientos sobre los fenómenos que indagamos no son sino el producto de un *acto interpretativo*, en donde el “uso” que hagamos de las conceptualizaciones (de las que nos estamos valiendo para mirar y decir algo de la realidad que estudiamos) serán de fundamental importancia<sup>12</sup>. Así, el lenguaje será la única vía de acceso a los sujetos de la investigación a cuya experiencia accederemos a través de “su” palabra. Análogamente, será por y a través del lenguaje que podremos construir un nuevo conocimiento. En efecto, las tareas de observar, nombrar, categorizar, otorgarle un sentido al campo de inserción, son todas actividades propias del proceso de investigación que no pueden darse sin la mediación del lenguaje, en tanto son propias de un campo simbólico (Baz, 1998). Con los aportes de Kristeva, asumimos entonces al lenguaje como “clave del hombre y de la historia social”, vía de acceso a la comprensión de la sociedad y sus leyes (Kristeva, 1969).

Así, la importancia que atribuimos al lenguaje no se deriva exclusivamente de que el mismo se constituya en el medio obligado de aplicación de las herramientas por las que optamos. Por el contrario, justamente estas herramientas, al caracterizarse por estar inevitablemente mediadas y “constituidas” por el lenguaje, nos permitirán el acceso a los procesos de la subjetividad que nos interesa indagar. Entendiendo que ésta se constituye en y por la dimensión simbólica que conforma a la cultura -en la que lenguaje y proceso de significación operan predominantemente (Rivas, 1996)- el material discursivo que nos proporcionarán las herramientas por las que optamos, adquiere, evidentemente, un valor capital.

En efecto, el lenguaje se torna una noción estructurante no sólo respecto a la metodología de abordaje de lo social que construimos, sino también en relación al cuerpo conceptual que sostiene nuestro marco teórico: sujeto, lenguaje y subjetividad aparecen indisolublemente unidos...

*“El universo de la palabra es el de la subjetividad (...) el sujeto se sirve de la palabra y del discurso para “representarse” él mismo, tal como quiere verse, tal como llama al otro a verificarlo. Su discurso es llamado y recurso, solicitud (...) del otro a través del discurso en que se plantea (...) El que habla de sí mismo instala al otro en sí y de esta suerte se capta a sí mismo, se confronta, se instaura tal como aspira a ser, y finalmente se historiza en esta historia incompleta o falsificada. De modo que aquí el lenguaje es utilizado como palabra, convertido en esta expresión de la subjetividad apremiante y elusiva que forma la condición del diálogo. La lengua suministra el instrumento de un discurso donde la personalidad del sujeto se libera y se crea, alcanza al otro y se hace reconocer por él” (Benveniste, 1971: 77).*

Benveniste nos habla, del entramado en el que, por el vínculo colectivo, el sujeto se halla “sujetado” a la trama simbólica: por el lenguaje y en su relación con los otros, afirma el lingüista, el hombre se constituye en sujeto, en tanto le permite fundar en su realidad (la del ser) el concepto de “ego”, experimentando, con ello la conciencia de sí (Benveniste, 1971).

---

<sup>12</sup> En este sentido, tomar en cuenta la subjetividad del investigador, y el uso que hace de la teoría como “tercero” (Fernández L., 1994) intermediario entre él mismo y el campo de análisis, adquiere para nosotros un valor fundamental.

Varias son las cuestiones que se desprenden de lo antedicho, no sólo respecto a nuestras concepciones de sujeto y orden social, sino también respecto a la pertinencia de una mirada cualitativa sobre el objeto que hemos construido. En primera instancia, advertimos en estas líneas una concepción de sujeto como portador del orden social y la cultura a la que pertenece. En este sentido, nos parece ineludible la propuesta que desde la antropología formula Geertz, en torno a cómo comprender la cultura y el trabajo de “acceso científico” a ella:

*“Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”* (Geertz, 1973).

Estrechamente vinculada con esta visión, los enfoques cualitativos centran su mirada sobre la realidad social en tanto realidad simbólica (no en tanto realidad fáctica), a la que tenemos acceso a través del *campo de la discursividad* (Alonso, 1998). Por ello, como planteábamos párrafos atrás, y siguiendo a Castro y Bronfman (1999) y a Janesick (2000), las metodologías cualitativas, serían una vía fecunda para el estudio de una realidad social determinada con miras a entender los significados subjetivos que construyen y constituyen a los sujetos.

Si lo que nos interesa es indagar *¿cómo se inscribe en la subjetividad de los futuros docentes toda su experiencia de formación?, ¿cómo sus significaciones y deseos se conjugan con los mandatos sociales, académicos, institucionales y políticos que recaen sobre la docencia?, cómo todo esto se pone en juego en la constitución de una identidad profesional*, un enfoque cualitativo se desprende lógicamente como pertinente.

A nuestro entender, de la referencia que tomamos de Geertz, se desprende una premisa metodológica fundamental: a saber, que los intentos por comprender al hombre, no pueden estar disociados de un intento análogo por comprender, simultánea y dialécticamente, la cultura de la que forma parte y que lo conforma en tanto sujeto. Denman y Haro (2000) nos permiten reflexionar sobre esta cuestión...

*“La investigación cualitativa parte del supuesto de que todos los seres humanos, como elementos previamente socializados, somos a la vez producto y productores de un mapa mental del carácter intersubjetivo que modela nuestra percepción de la realidad. No tenemos acceso a éste de forma enteramente objetiva, desde “fuera”, pues nuestros sentidos fundamentalmente nos engañan, según ha señalado la fenomenología. En tanto nuestra conducta está permeada constantemente de significados que atribuimos a los hechos y que influyen sobre ellos, es de interés indagar estos significados para reconstruir la realidad desde la perspectiva de los directamente involucrados en cualquier situación social, considerando que recibimos la influencia constante de otras personas, a través de diversos medios, como señala el interaccionismo simbólico. Comprender el sentido de las acciones humanas es, entonces, aparentemente uno de los empeños fundamentales de la investigación cualitativa...”* (Denman y Haro, 2000: 38-39).

Así, la constitución del sujeto estaría atravesada por una multiplicidad de discursos que se erigen como los hegemónicos en una sociedad. A decir de Derrida (1996), cuando el sujeto habla, “habla una lengua que no es la de él”. De modo tal que cuando el sujeto habla, es hablado por el código, la cultura, las instituciones, mismas que en tanto objetos culturales capaces de proponer significados establecidos, expresan el poder de lo colectivo para regular el comportamiento individual (Fernández L., 1994).

Mas sin embargo, esta sujeción no es sólo yugo que imposibilita la autonomía<sup>13</sup>. Por el contrario, como Baz nos recuerda...

*“La subjetividad se gesta en esa paradoja donde la función de sujeción, contención y sostén que provee el tejido social, es condición fundante de la subjetivación, proceso de diferenciación sin el cual no existiría la creación de cultura y de instituciones. El sujeto, al constituirse como actor social (y aquí sujeto puede referir a una persona o a una colectividad), está revelando un excedente de sentido, un más allá de las vicisitudes particulares que le dan forma a su experiencia, y que remite, como lo decíamos, a la dimensión colectiva que porta como miembro de la sociedad humana. Esta dimensión de lo colectivo contiene varios planos: el orden simbólico, representado por el lenguaje, en tanto campo transindividual por excelencia; las instituciones, que constituyen el campo normativo y el territorio de la intersubjetividad, de la grupalidad. Estos planos son fundantes y sostén de la singularidad, es decir, de los procesos de diferenciación e individuación” (Baz, 1999: 79, el resaltado es nuestro).*

Estamos refiriéndonos, entonces, a la dimensión institucional constitutiva de la subjetividad humana: presente en todos sus hechos y ámbitos de expresión (la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos) esta dimensión expresa los efectos de regulación social logrados por la operación conjunta de mecanismos internos y externos de control: concretizándose como marcos reguladores externos (leyes, normas pautas, proyectos, idearios, representaciones culturales) y como organizadores internos del comportamiento humano (valores, ideales, identificaciones, conciencia, autoestima) (Fernández L., 1998). Desde el Análisis Institucional, corriente teórica que la toma como objeto de estudio, se considera que esta dimensión atraviesa y da fundamento a todos los niveles de la vida social (Lapassade, 1975).

Asimismo, desde esta perspectiva, si algo caracteriza a la institución es su capacidad de ocultarse; característica gracias a la cual existe (Manero, 2001) y que hace que desconozcamos el sostén de las estructuras que nos constituyen. Lo que esta dimensión oculta, es el carácter cultural, y no natural, del orden establecido protegido por el sistema de normas y significados que ella misma sostiene: lo que encubre es la contradicción, siendo al mismo tiempo el lugar de reproducción de la contradicción (Lapassade, 1975). En este sentido...

---

<sup>13</sup> En este sentido, la conceptualización de la noción de sujeto ha sido elaborada desde una mirada compleja: un sujeto “autónomo” poseído por “fuerzas ocultas”, una autonomía que se nutre de la dependencia. Para ser él mismo y para poder reflexionar de manera autónoma -dice Morin (1990)- el sujeto habrá de aprender (someterse a?) las normas de su cultura (empezando por el lenguaje, a partir del cual el sujeto puede tener la experiencia de nombrarse y de “ser”).

*“...las instituciones no son tan sólo objetos o reglas visibles en la superficie de las relaciones sociales. Presentan una faz oculta, y ésta, que es la que en Análisis Institucional se propone sacar a la luz, se revela en lo no-dicho. Tal ocultación es fruto de una represión. En este punto se puede hablar de represión social, que produce al inconsciente social. Lo censurado es el habla social, la expresión de la alienación y la voluntad de cambio. Así como hay un regreso de lo reprimido en el sueño o en el acto fallido, así también hay un "regreso de lo reprimido social" en las crisis sociales” (Lapassade, 1975: 101).*

El referente psicoanalítico se hace evidente en las palabras de uno de los fundadores del Análisis Institucional y no es casual. Nuevamente “usamos” una herramienta conceptual cuyo abordaje implica la convergencia de diferentes aportes disciplinarios: lo institucional aparece conceptualizado desde los aportes del psicoanálisis (especialmente en lo que respecta a la dimensión inconsciente y los procesos de represión vinculados a conflictos), la psicología de los grupos (especialmente en lo que respecta a la dinámica de grupos, entendiéndola como un nivel de análisis) y la sociología marxista y de las organizaciones (básicamente tomando la noción de conflicto, lo vinculado a las relaciones de poder en el marco de las organizaciones y el pensamiento dialéctico).

Metodológicamente, la inclusión de esta dimensión en el abordaje de los fenómenos que nos interesan, deriva en un intento de acceder a ese no-dicho del que nos habla Lapassade. Partimos del supuesto de que ese no-dicho podemos buscarlo en los discursos institucionales que portan los establecimientos (en su “versión oficial”) y los sujetos que los habitan. En este sentido, el discurso sigue siendo nuestro material de base -para el “desciframiento” de significados y decodificación de sentidos (Fernández, 1998)- en el intento por comprender los fenómenos que son el eje de nuestra investigación. Entonces, buscamos, en los discursos a los que tuvimos acceso, lo latente que se esconde tras el contenido manifiesto que los corporeiza.

Siguiendo los aportes de la psicología operativa de grupos, la latencia de un discurso estaría dando cuenta de las determinaciones que están más allá de los sujetos. Ahora, tomando los aportes de esta corriente, estas determinaciones desde donde se trama la subjetividad no se reducen a la dimensión institucional: postulamos que los procesos de internalización de lo institucional, se apuntalan en una dimensión inconsciente...

Así, sostenemos con el aporte de Baz, que la latencia refiere a una relación peculiar: la relación entre fantasía inconsciente y trama institucional (Baz, 1996), de lo cual se deriva que la lectura de lo latente sería un intento por reconocer la participación del inconsciente y de lo institucional en la producción de los discursos.

Hemos procurado fundamentar una opción, mostrando cómo ésta es coherente con las conceptualizaciones desde donde construimos a nuestro objeto de estudio, sin pretender ser exhaustivos respecto a las características centrales que distinguen y definen al enfoque cualitativo. Avancemos, entonces, en torno a las herramientas...



#### 4. Elementos para una contextualización del fenómeno estudiado

Una vez definida esta perspectiva, el trabajo continuó siendo de “biblioteca”: comenzamos a consultar algunos de todos los documentos que consideramos relevantes tener en cuenta, en tanto portadores de un discurso oficial respecto a la formación docente, la docencia y la educación en general, en México. En este sentido pretendimos, en esta búsqueda, abarcar y tener en cuenta las características de este discurso: normativo -enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar en el ámbito de las prácticas educativas- y con una función ideológica, desenvolviéndose entre la práctica y la ciencia con un contenido híbrido (Ferry, 1987).

Procuramos, entonces, la *recolección, lectura y sistematización de una serie de documentos* de vital importancia para la contextualización y comprensión de los procesos estudiados:

- a- **Legislación** en relación con la educación, y en particular la formación docente.
- b- **Planes y programas** de estudio vigentes en las escuelas normales estudiadas, teniendo un especial interés por los programas de los trayectos que incluyen las primeras prácticas.
- c- **Normas** que rigen la vida institucional de la escuela y el quehacer de los profesores: los **reglamentos** para estudiantes y docentes, las normativas establecidas para las primeras prácticas profesionales, los criterios de evaluación definidos para estas instancias.

La sistematización de este tipo de material, lejos quedó de ser agotada antes de comenzar con el trabajo de campo. Sin embargo, sí realizamos una revisión parcial que permitió ya un primer acercamiento a los discursos académicos, políticos y pedagógicos que “circulan” en y respecto del campo educativo, y que, sostenemos, no son ajenos en la conformación de una identidad profesional en los estudiantes de profesorado.

Del mismo modo, esta revisión previa a la “entrada al campo” implicó un primer acercamiento a las características del contexto institucional en que el dispositivo de formación docente tiene lugar. Esta revisión y el inicio del trabajo en terreno permitió conocer algunos rasgos en torno a cuestiones como:

- a) Los modos de producción de la tarea primaria
- b) La relación de la institución con el medio y con otras instituciones
- c) El uso del espacio y el tiempo
- d) La disponibilidad y uso de recursos
- e) Organización formal e informal
- f) Historia y novela institucional

Nos interesa, de este modo, estudiar el fenómeno “contextualizándolo” en las condiciones (históricas y cotidianas) en las que tiene lugar. Esta contextualización, lejos de pretender asumir un carácter “ilustrativo” o “secundario” en el marco de nuestra indagación, adquiere una relevancia fundamental: la mirada sobre el establecimiento, es la mirada del proceso por el que la institución de la educación se singulariza. Y en este sentido, acercarnos al

establecimiento y su contexto histórico-social, implica acercarnos a la dimensión institucional que atraviesa el plano de lo colectivo y de la subjetividad.

Siguiendo esta exposición daría la impresión de que hubo un período “preparatorio” para la entrada al campo: definiendo cómo pensarlo, cómo lo han abordado otros, qué discursos existen en torno a él, para recién luego preparar una metodología que nos permita abordarlo y con la que finalmente se haría la entrada al campo. Evidentemente esta secuencia lógica y cronológica no refleja fielmente la complejidad del proceso que aquí queremos comunicar.

En efecto, el proceso de construcción, también implicó re-construcción, producida a partir del constante “entrecruce” entre los supuestos teóricos que íbamos construyendo a partir de la apropiación de diversos aportes y los sucesivos acercamientos e intervenciones en el campo empírico. En este sentido, el contacto con una realidad concreta se convirtió en una “fuente” fundamental para pensar algunas características del fenómeno que nos interesa.

Este ir y venir (campo-teoría), tan aludido en la bibliografía de metodología de la investigación cualitativa, más que constituirse en un “imperativo” metodológico, se fue dando “naturalmente”. Las palabras de Baz, se nos hicieron significativas (en tanto “corroboradoras” de nuestra experiencia) al respecto...

*“La mirada del investigador, dirigida por ciertas preguntas, intentará desentrañar complejas tramas de significación que no son accesibles desde una descripción plana, en otras palabras, no son perceptibles en forma directa. Hay que construir un esquema analítico para penetrarlas, esquema que es indiscutiblemente conceptual, pero que, paradójicamente, no lo provee la o las teorías ya establecidas. Es cierto que no se crean de cero las herramientas analíticas conceptuales; por el contrario, el desarrollo de determinada investigación nos lleva a sumergirnos en las ideas teóricas que nos parecen de mayor interés y consistencia, adoptamos muchas de ellas y las refinamos en el trabajo intenso que significa el diálogo con los problemas concretos que establecimos como objetos de estudio. Pero el cómo entender y explicar la problemática en estudio no se encuentra completamente en la teoría. Es necesario realizar un trabajo de creación para penetrar en la realidad que observamos aportando una comprensión explicativa, es decir, que explique conceptualmente (teóricamente) los procesos implicados”* (Baz, 1998: 59-60).

En este sentido, nuestro esquema de análisis<sup>14</sup> permitió la captación y producción de un conjunto de materiales significativos desde donde pudimos pensar los fenómenos de la conformación de la identidad docente en los trayectos de formación que incluyen las primeras prácticas. Ahora bien, la comprensión y el conocimiento que construimos a partir del trabajo de investigación, excedió, por mucho las conceptualizaciones implicadas en aquel esquema. Esto fue así, principalmente por la “aparición” de nuevas dimensiones y aspectos no considerados previamente (Fernández L., 1996) a “encontramos” con la realidad “concreta”.

---

<sup>14</sup> Ver apartado 7 del presente capítulo.

## 5. Herramientas para el trabajo de campo

Evidentemente que las estrategias hasta aquí mencionadas, si bien permiten la elaboración de un material importante para comprender parcialmente el fenómeno que nos interesa, no permiten un abordaje íntegro de las preguntas que orientan la indagación. Es momento, ya, de pensar cómo llevar a cabo nuestra inclusión en el campo para la obtención del tipo de material que hemos definido más arriba...

Comencemos con una enumeración que permitirá tener un primer panorama. La misma apunta al proceso de indagación en la construcción de fuentes primarias producidas a partir del uso de las siguientes herramientas:

- a- **Entrevistas en profundidad a los profesores** involucrados en las primeras instancias de prácticas profesionales, con el fin de construir datos e indagar significados en torno al dispositivo de formación que incluye las primeras prácticas profesionales. De este modo concebimos que el campo de la entrevista puede ser fértil en un doble sentido: por un lado nos permitiría acceder a algunos significados de los formadores en torno a la docencia y su propio rol en el proceso formativo de los futuros maestros; por otro lado, sería la vía de acceso a algunos datos en torno al dispositivo de formación en que se incluye el trayecto de las prácticas. Esta última utilidad fue la que prevaleció en el análisis interpretativo desde donde se abordó el problema central de nuestra investigación.
- b- **Registros de observaciones** de los encuentros entre alumnos practicantes y profesores de práctica, considerando que es un material valioso en el análisis de las características de los dispositivos pedagógicos del período de prácticas. La lectura de este material sirvió para recabar elementos relativos a la contextualización del fenómeno estudiado.
- c- **Grupos de reflexión con modalidad operativa con estudiantes** que estén llevando a cabo sus prácticas profesionales, apuntando a una reflexión sobre las problemáticas del período de prácticas y de la formación en general. Este espacio, de creación de tramas y escenas, permitió la reflexión acerca de la experiencia de formación de los alumnos en el profesorado y durante las prácticas, lo cual propiciaría la emergencia tanto de los significados que ellos le atribuyen a la institución formadora (y a sus dispositivos), como de sus miedos, deseos, representaciones, vinculados a la práctica docente.
- d- **Registros de observación de clases de algunos de los practicantes** (que ya habían participado del grupo de reflexión con modalidad operativa), creemos que las “actuaciones” de los practicantes en el aula serían un material que permitiría develar algunos significados que singularmente han construido acerca de la tarea docente.
- e- **Entrevistas semi-estructuradas a los practicantes con carácter biográfico.** Se entrevistó a algunos de los estudiantes de cuyas clases elaboramos registros o/y de cuyas clases tuvimos acceso a su planificación (con los comentarios del maestro de primaria), con el fin de indagar los modos en que ellos han vivenciado y significado su experiencia docente en el aula. Por otra parte, creemos que el carácter biográfico de la entrevista sería un aporte sumamente enriquecedor, teniendo en cuenta, como lo

planteamos en el marco teórico, que las experiencias de formación son potenciales marcos para la interpretación de las prácticas.

- f- **Registros sistematizados en el diario de campo** a partir de la experiencia de inclusión en las instituciones correspondientes. Este material se constituyó en un elemento central a la hora de reconstruir los modos y lugares desde donde se produjeron gran parte de los datos durante el trabajo de campo ...

Un señalamiento metodológico importante es que, en nuestro trabajo, no pretendemos totalizar el fenómeno que nos interesa al valernos de distintas herramientas y dispositivos, y al procurar mirarlo desde una perspectiva multirreferencial. Y es que, como el mismo Morin (1990) lo señala, no habremos de confundir complejidad con totalidad. Dice Morin:

*“En un sentido, yo diría que la aspiración a la complejidad lleva en sí misma a la aspiración de completud, porque sabemos que todo es solidario y multidimensional. Pero en otro sentido, la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: ‘la totalidad es la no verdad’. Estamos condenados al pensamiento incierto, a un pensamiento acribillado de agujeros, a un pensamiento que no tiene ningún fundamento absoluto de certidumbre. Pero somos capaces de pensar en estas condiciones dramáticas” (Morin, 1990: 100-101).*

Ahora bien, ¿qué tipo de material podemos producir con estas herramientas? ¿cuál es la “naturaleza” de cada una de estas herramientas? ¿qué especificidad distingue a cada herramienta de las demás? Más adelante, pasaremos a la presentación del esquema de análisis en el cual se incluyen<sup>15</sup>...

Un primer intento por explicar la enumeración arriba presentada podría ser el de mostrar algunos criterios en que podríamos clasificarlos, aunque éstos se presenten casi como evidentes al lector. Por un lado, algunas herramientas se centran en la palabra de los sujetos de la investigación, permitiendo básicamente la producción de un material discursivo que da cuenta de los sentidos que los sujetos mismos atribuyen a sus prácticas. Así mismo, otro conjunto de herramientas metodológicas están centradas en las prácticas pedagógicas cotidianas de los sujetos de la investigación. Mientras las primeras se centran en la posibilidad de escucha, las segundas lo hacen en la posibilidad de observación. Por otro lado, otro criterio en que podríamos clasificar a estas herramientas, darían cuenta de la “unidad de registro” que toma en cuenta: los sujetos individualmente y los grupos.

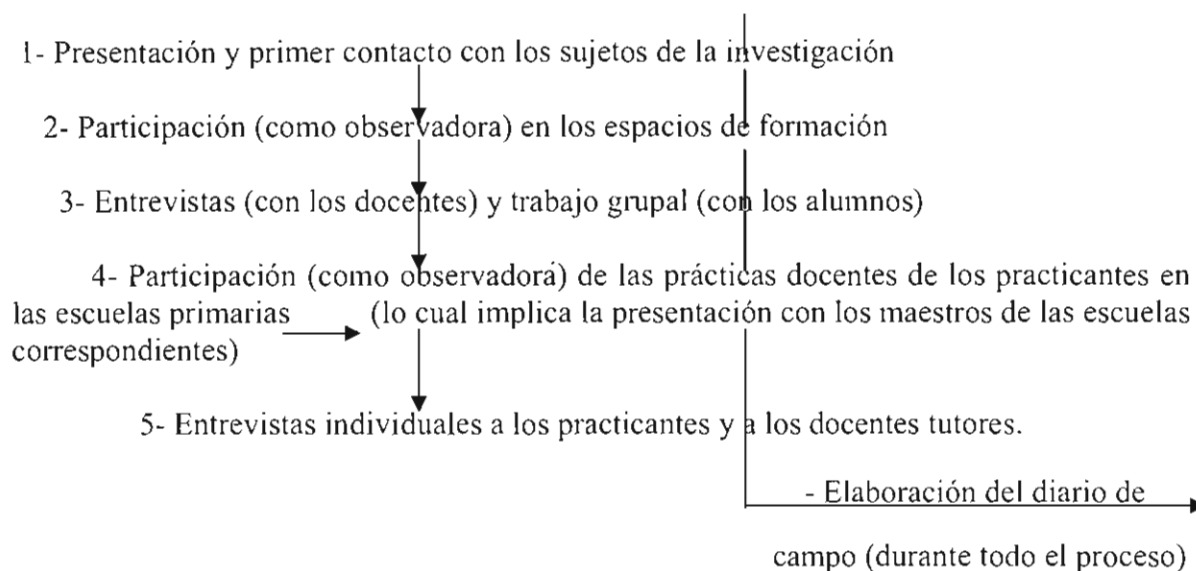
Usaremos estos criterios para ordenar nuestra exposición en torno a las preguntas señaladas, pero antes de adentrarnos en los fundamentos de nuestra elección, queremos dedicar unas breves líneas a la secuenciación que aparece sugerida en la enumeración presentada. A nuestro entender, esta manera de ordenar el uso de las herramientas implica ya parte de la construcción estratégica en que se insertan las mismas.

Esta secuencia está dando cuenta de un trabajo de campo establecido en dos espacios particulares: la institución formadora, en un primer acercamiento, y las escuelas primarias

---

<sup>15</sup> Ver apartado 7 del presente capítulo.

receptoras (y también formadoras) de practicantes, después. En efecto, los primeros contactos quedan establecidos en el lugar “de trabajo” y de formación “teórica”, y allí se establecen las posibilidades de trabajo con cada uno de los sujetos (individuales y grupales). Del mismo modo, creemos que esta secuencia lleva implícita una lógica que recorre un sentido que va orientado a la “familiarización” con el medio y al establecimiento de un vínculo de “familiaridad” entre los sujetos involucrados (investigadora y sujetos de la investigación, mutuamente):



### 5.1. El recurso diarístico

El sentido de recurrir al recurso diarístico (Lourau, 1988) se desprende de algunos supuestos, articulados entre sí, que procuraremos explicar a continuación, a saber:

- que la investigación es una práctica social
- que el investigador se incluye en su campo empírico en tanto sujeto social
- que el investigador es el instrumento central de cualquier investigación con un enfoque cualitativo en un doble sentido: forma parte del campo de observación, interviniendo con su subjetividad (Baz, 1996; Devereux, 1967); su capacidad interpretativa (Bronfman y Castro, 1999) es el motor principal en la construcción de conocimiento...

A nuestro entender, relatar la experiencia de investigación no se agota en la descripción de la serie de elementos que la materializaron (es decir en la crónica: días, horarios y actividades realizadas en la institución, personas con la que se trabajó, información a la que se accedió, etc.). Ahora bien, todo aquello que rebasa tal descripción no podemos sino ubicarlo en el campo de la implicación: espacio de un habitualmente no-dicho, espacio de catarsis, reflexión, de expresión de la angustia, revelador de los actos fallidos de la investigación (Lourau, 1988), desentramamiento del investigador (Morin, 1977), este extracto se convierte en el material privilegiado para exorcizar y analizar la propia implicación en el campo de la investigación.

En la práctica social que es la investigación, todo nuestro ser está implicado (Lourau, 2000): miramos, construimos el objeto, trabajamos en el campo empírico en tanto sujetos

sociales e históricos. La comprensión de la complejidad implicada en este fenómeno es la que, creemos, se constituye en el sentido central de la elaboración de un diario de campo. Beneficios de igual importancia (habilitados por el recurso diarístico) serán la recopilación de información y la construcción de una serie de datos que nos permitirán contextualizar y comprender los escenarios en que los sujetos de la investigación transcurren cotidianamente<sup>16</sup>...

En este sentido, el material intimista producido por las notas de campo no es sólo autorreferencial o autobiográfico: con Lourau (1988) afirmamos que la escritura diarística no sólo revela la intimidad del narrador, sino que también revela la intimidad de las relaciones sociales, “su inquietante extrañeza”.

Este extratexto, lejos de procurar convertirse en instrumento que nos acerca a la objetividad, procura contextualizar y establecer los alcances del proceso de investigación mismo. Se trata de intentar comprender cómo transcurre la investigación, describir la descripción en donde el investigador aparece incluido, interrogando el horizonte social, epistemológico, subjetivo desde donde mira e interviene. En este sentido, Morin plantea...

*“Nuestro pensamiento debe investir lo impensado que lo rige y controla. Nos servimos de nuestra estructura de pensamiento para pensar. Necesitaremos también servirnos de nuestro pensamiento para repensar nuestra estructura de pensamiento. Nuestro pensamiento debe volver a su fuente en un bucle interrogativo y crítico. De otro modo, la estructura muerta continuará segregando pensamientos petrificantes”* (Morin, 1977: 35).

El recurso diarístico, pensado en este sentido, es una exigencia metodológica que nos debemos si pretendemos asumir responsablemente nuestra tarea de procurar un aporte al conocimiento de lo social<sup>17</sup>. De todas maneras, nuestra tarea de pensar la experiencia de intervención/inclusión, no puede quedar reducida a un relato “privado” que busca, a la vez que explicitar el conjunto de percepciones desde donde miramos y pensamos al campo, preservar a aquellos lugares y sujetos sobre los que se depositan tales miradas. Y creemos que damos a la tarea de pensar estas cuestiones nos llevan al terreno de la ética que nos incumbe como investigadores/intervinientes. Las reflexiones de Lourau (1988) en torno al lugar del extra-texto en el discurso científico instituido, puede ayudarnos a pensar algunas de las aristas de este problema...

Realizada esta contextualización, centrémonos ahora en los criterios de clasificación de las herramientas presentadas al inicio de este punto. De acuerdo a estos criterios, basaremos nuestra exposición fundamentando las opciones en torno a tres grandes conjuntos de herramientas:

- Las entrevistas
- El trabajo en grupos

---

<sup>16</sup> En este sentido, en tanto material discursivo, las notas de campo también podrían ser objeto de un doble tratamiento: atendiendo a su contenido manifiesto y a su contenido latente...

<sup>17</sup> Esto teniendo en cuenta las conceptualizaciones de “rigor” que algunos autores señalan para el caso de las metodologías cualitativas de investigación y en tanto creemos que este tipo de recursos puede ser un material útil para pensar y analizar la naturaleza y el lugar de deslinde entre sujeto y observador (Devereux, 1967).

- Las observaciones

## 5.2. Las entrevistas

*Posibilitar la recreación de una experiencia, entendiendo a esta como el conjunto de significados y sentidos que el sujeto atribuye a lo vivido: esta finalidad que Díaz Barriga (1991, citado por Baz, 1999) atribuye a la entrevista, nos parece central, y es en este sentido que van orientadas las entrevistas planificadas en el marco de la estrategia metodológica que estamos presentando. La idea de recreación nos remite a la de reconstrucción y reestructuración de dicha experiencia a través de la narración producida por el entrevistado (Baz, 1999; Rivas, 1996): en este sentido, la entrevista no se sitúa ni en el campo puro de la conducta (el orden del hacer) ni en el lugar puro de lo lingüístico (el orden del decir), sino en un campo intermedio: el del “decir del hacer” (Alonso), el del hacer recreado por la palabra. Así...*

*“... La entrevista de investigación social encuentra su mayor productividad no tanto para explorar un simple lugar fáctico de la realidad social, sino para entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (Alonso, 1998: 76).*

El acceso a la experiencia y al sentido que el sujeto le atribuye, no puede sino estar mediada por el relato. En esta línea, Baz plantea:

*“Estando la experiencia inscrita en un registro radicalmente singular, dependiendo de una corporeidad única e histórica, mediada –en tanto experiencia humana– por el campo simbólico, a lo único a lo que podemos tener acceso de la experiencia de otro sujeto en la situación de entrevista es a un relato, a un **discurso**” (Baz, 1999: 87, el resaltado es nuestro).*

Nos interesa entonces la obtención de un material discursivo en torno a los sentidos que los sujetos atribuyen a su experiencia en tanto practicantes y docentes: postulamos que la entrevista es la vía óptima para la obtención de este tipo de material. Dos preguntas podrá hacerse el lector en torno a esta justificación: ¿por qué el interés en la producción de este tipo de material? Y ¿por qué el interés en la narración de una experiencia singular?

Respecto a la primera cuestión, como hemos sostenido en un apartado anterior, el material discursivo que una entrevista produce, es una vía privilegiada para el acceso a los entramados simbólicos que son el sostén de la experiencia humana (Baz, 1999). Nos interesa entonces *escuchar* las experiencias narradas de estudiantes practicantes y de docentes (involucrados en el trayecto de formación que incluye las prácticas), en tanto entendemos que éstas pueden ayudarnos a localizar discursos que cristalizan los “metalenguajes de los colectivos” en donde están inscriptos, como así también las situaciones de “descentramiento y diferencia expresa” (Alonso, 1998). Sostenemos, así, que el habla del entrevistado singular es una vía para la escucha de las voces de una subjetividad colectiva.

Creemos que queda claro, entonces, que no estamos usando la entrevista como técnica de recolección de datos, como si éstos tuvieran existencia y estructura fija, independientemente “de la interacción social que los genera y el método que los recoge” (Alonso, 1998): así, el material discursivo producido por la entrevista no está guiado por la búsqueda de una realidad o veracidad de los acontecimientos narrados<sup>18</sup>. De todas formas, pese a que nuestro interés está centrado en los significados y sentidos de los que da cuenta un discurso, no negamos, ni deseamos, la dimensión informativa del contenido manifiesto de todo relato. Así, creemos que la experiencia recreada por el sujeto puede facilitarnos la construcción de algunos datos de la realidad empírica a la que el sujeto refiere en la situación de entrevista. Creemos que se trataría de un beneficio “añadido” (en tanto se añade al propósito central que nos motiva a la opción por la entrevista).

Ahora bien, hecha esta aclaración, creemos pertinente explicitar que un supuesto en torno al cual fundamentamos la opción por la entrevista es: que los sujetos tienen organizada una historia de su vida y un esquema de su presente (Bleger, 1971) los cuales permiten “armar”, dar forma al contenido manifiesto de la narración del entrevistado. Como advierte Bleger, es a partir de eso que el entrevistado “sabe” y manifiesta (la organización y el esquema que el sujeto tiene de su vida) que el investigador deberá deducir lo que no sabe y permanece latente.

Así, centramos nuestra lectura del contenido manifiesto en la búsqueda de una latencia que “emerge” de la trama discursiva del entrevistado. Como explicábamos en el apartado 3 de este capítulo, la latencia de un discurso da cuenta de los elementos estructurales del mismo, que son los que nos interesan a la hora del análisis. Así, tramado en el deseo inconsciente y en la dimensión institucional, la lectura del material implicará la búsqueda de ese no saber desde donde se sostienen la identidad imaginaria, el discurso y la experiencia del sujeto...

En este sentido, podemos considerar a la entrevista, en tanto acto comunicativo, como...

*“... un lugar en el que se expresa un yo que poco tiene que ver con el yo como realidad objetiva, individualista y racionalizado (...), sino un yo narrativo, un yo que cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del yo como parte de la historia” (Alonso, 1998: 69, parafraseando a Bruner, 1991).*

En efecto, en el relato de su experiencia, inevitablemente mediada por el campo simbólico, el sujeto se narra a sí mismo desde un conjunto de representaciones con las que se unifica imaginariamente, las cuales, a la vez que le permiten protegerse de un borramiento de su existencia (Baz, 1999), orientan la comprensión y descodificación de la realidad, condicionando la percepción sobre ella (Fernández L., 1998). Desde el psicoanálisis estas representaciones darían cuenta de una de las lógicas que estructura al discurso en tanto producción simbólica: el discurso del sujeto del enunciado, palpable en su contenido manifiesto, desde donde el sujeto...

---

<sup>18</sup> En este sentido no concebimos a los entrevistados como informantes (lo que implicaría considerar que su discurso es la “respuesta” a nuestras preguntas de investigación).



*“... identificado con un ‘yo’ habla desde una identidad imaginaria y despliega su novela desde una posición de control, la que pretende garantizar cierta coherencia y racionalidad. Es la ‘función del yo’ en psicoanálisis, base de una identidad que J. Lacan no ha dudado en llamar ‘una estructura de desconocimiento’. Desconocimiento porque cree saber y no sabe, o sabe poco de las fuerzas que constituyen la dinámica subjetiva que, para el psicoanálisis son el deseo inconsciente y sus vicisitudes. De ahí que la otra lógica que aparece en el discurso es la del inconsciente, que se revela por su ‘hablar metafórico’: son los grandes temas, los grandes nudos de la estructura subjetiva con los que batallamos... toda la vida, de distinta manera, eso sí, en correspondencia con las condiciones particulares que vamos enfrentando en nuestra existencia” (Baz, 1994: 135).*

Ahora bien, en tanto que la entrevista es un “constructo comunicativo” (Alonso, 1998), acontecimiento del lenguaje, producido en un contexto de diálogo (Baz, 1999), la subjetividad del entrevistado no es la única que se pone en juego ¿cómo se ubica (o procura ubicarse) nuestra propia subjetividad, la de la entrevistadora-investigadora? Bleger conceptualiza a la entrevista no sólo como técnica, sino también como campo y explica:

*“En la entrevista tenemos estructurado un campo: entre los participantes se estructura una relación de la cual depende todo lo que en ella acontece (...) El entrevistador forma parte del campo (...) y en cierta medida condiciona los fenómenos que él mismo va a registrar” (Bleger, 1971: 14).*

Creemos que, aunque pueda parecer una verdad de perogrullo, este aporte de Bleger es de fundamental importancia, en tanto nos recuerda que como entrevistadores, formamos parte activa del proceso y nos constituimos en su principal instrumento (como decíamos en el apartado anterior y como veremos que es característico de un encuadre operativo de trabajo grupal). En este sentido, acordamos con Baz en que para su análisis, el texto no tendría que estar separado de su contexto de producción, en tanto este da cuenta de un referente básico: la historicidad y la configuración del espacio en que se instituyó “el juego de posicionamientos subjetivos” (Baz, 1999) ante la situación de entrevista.

Ahora bien, en la configuración de este campo, el entrevistador tiene un rol diferenciado al del entrevistado, que se caracteriza, básicamente por:

- estar a su cargo el planteo de una consigna de trabajo al entrevistado (que se derive y sea de vital importancia para el abordaje de la problemática central de investigación)
- la posición de escucha que aquel adquiere,
- el tipo de intervención que tiene en la situación de diálogo (apuntando a favorecer la exploración subjetiva que se le propuso al entrevistado),
- procurar sostener el encuadre propuesto y
- la observación que realiza durante el transcurso de la entrevista misma, del trabajo de abordaje que el sujeto entrevistado hace con la tarea propuesta.

Hemos expuesto hasta aquí la concepción que sostenemos de entrevista, en el marco de la estrategia metodológica que estamos presentando y en su vínculo con las conceptualizaciones que nos permitieron problematizar teóricamente la temática central de la investigación: la conformación de una identidad profesional en los estudiantes de profesorado. Ahora bien, volvamos a la enumeración de las herramientas que hacíamos

páginas atrás: la entrevista en profundidad, la entrevista semi-estructurada y la entrevista biográfica. Brevemente explicaremos en qué consiste cada una y por qué hemos decidido optar por ellas.

Comencemos con la entrevista en profundidad. En principio, creemos que bajo esta técnica se propician las condiciones para la producción de una narración desde donde el sujeto entrevistado pueda “recrear” su experiencia en los sentidos anteriormente explicitados. A nuestro entender, esta modalidad de entrevista busca construir datos a profundidad (Rivas, 1996), a tal fin durante su aplicación, procura establecer las condiciones para el despliegue de la subjetividad del entrevistado ante la consigna que le planteamos para ello. En este sentido podemos conceptualizarla como “abierta”, lo que implica que...

*“... el entrevistador controla la entrevista pero quien la dirige es el entrevistado. La relación entre ambos delimita y determina el campo de la entrevista y todo lo que en ella acontece, pero el entrevistador debe permitir que el campo de la relación interpersonal sea predominantemente establecido y configurado por el entrevistado” (Bleger, 1971: 15).*

La condición de abierta y en profundidad, no obtura, a nuestro entender, la posibilidad de una exploración de tipo semi-estructurado: por ello, con la elaboración de la consigna de la entrevista, diseñamos un listado de tópicos que, están incluidas en o se derivan de la consigna inicial (sin una secuencia fija o predeterminada, y sin una formulación en interrogación claramente especificada). Sin embargo, procuramos tener especial cuidado en que las intervenciones tengan el sentido apropiado para cada situación.

Creemos que estos tópicos pueden ayudarnos en la tarea de tener una escucha activa: los señalamientos o preguntas sobre el propio discurso del entrevistado pueden estar orientados por este listado (repreguntando, o pidiendo al entrevistado que profundice en alguno de los tópicos que tenemos previstos y al que el entrevistado ya ha hecho referencia en su narración). Del mismo modo, podemos pedirle que vincule alguno de los aspectos señalados en su narración, con algunos aspectos que han quedado excluidos (y que serían los planteados en los tópicos).

En este sentido, la condición de “abierta” y en profundidad estaría definida por el tipo de participación que tengamos como entrevistadores y que promovamos en el entrevistado. Acordamos, así, con Rivas, en tanto que si alentamos...

*“... la tendencia a relatos integrados sin fragmentar o inhibir el discurso del entrevistado, se pueden conseguir narraciones pormenorizadas (...) Se puede propiciar el surgimiento de sentidos y significados de carácter subjetivo que recuperen la particularidad sobre la temática en cuestión” (Rivas, 1996: 211)*

Las entrevistas que llamamos “biográficas”, también se establecieron bajo el encuadre de “abiertas” y en profundidad. Evidentemente que es el contenido de la experiencia que esperábamos sea recreada, lo que da el nombre a estas entrevistas “biográficas”; sin embargo, no fue la intención construir las historias de vida de los sujetos entrevistados. Por el contrario, sin pretender situarnos en un enfoque de historias o relatos de vida (pero inspirados en la importantísima contribución que esta corriente nos ha aportado),

apuntamos con esta modalidad de entrevista, a rescatar la experiencia de formación de los sujetos, entendiendo que ésta (la manera en que el sujeto la resignifica, claro está) es una vía importantísima en la comprensión de los significados que los sujetos hoy atribuyen a su trabajo en tanto (futuros) docentes: creemos que estos relatos nos permiten acercarnos al proceso de formación del estudiante, y a través de éste, al proceso de construcción histórica de los sentidos que hoy atribuye a la profesión que ha elegido.

En este sentido, preguntar por la historia de su formación (y aunque pueda resultar más que evidente después de la explicitación del enfoque desde donde miramos) no es preguntar por un pasado objetivo y objetivante, sino que es indagar respecto a la génesis de las representaciones que hoy orientan su actuación docente. Así, nos interesa la historia no como dato congelado, sino como la búsqueda del sentido que los sujetos dan a su formación (Barbier y LeGrand, 1990).

Las narraciones de los sujetos, localizadas y contextualizadas, darán cuenta de *una* historia. Esta historia nos permitirá un acercamiento más a su subjetividad, a través de una importante mediación: la de la memoria, entendida no como registro fiel de lo acontecido, sino como proceso de recomposición, selección y olvido... Nuevamente tomamos los aportes de Alonso, por la claridad con que se presentan...

*“La rememoración (...) recrea el pasado en función del presente y, al contrario, el presente en función del pasado. Los lugares del recuerdo (...) no son seriales, lineales y de una cronología simple, sino que responden a una organización compleja entre lo individual y lo social. La memoria aparece así no como una simple descripción de acontecimientos pasados, sino como la apropiación individual de una cultura histórica que siempre tiene que ser mirada desde lo colectivo” (Alonso, 1998: 70).*

Así mismo, creemos que esta modalidad de entrevista tiene el potencial de acercarnos a una comprensión del aspecto subjetivo de los procesos institucionales (Becker, 1974). Esto es de vital importancia, no sólo teniendo en cuenta el lugar que desde nuestra investigación atribuimos a la dimensión institucional, sino también por el hecho de que es la compleja cuestión de la socialización a la que nos enfrentamos con el tema de la formación y de las biografías.

Finalmente, las entrevistas semi-estructuradas a los estudiantes practicantes, estuvieron orientadas por algunas preguntas que apuntaron a señalar aspectos “llamativos” o recurrentes señalados en los registros de observación. Apuntamos con esto a tener acceso a los sentidos y tipo de argumentación que los sujetos ponen en juego respecto a los tópicos sobre los que les preguntábamos. En este sentido, procuramos que la instancia de entrevista sea una reflexión “sobre” la acción:

*“... a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos (...) resultado de un proceso de evocación en el que el sujeto construye al objeto de su pensamiento (...) se interroga acerca de aquello que ha orientado su acción y su reflexión en la acción mientras ésta transcurría (...) Posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada” (Andreozzi, 1996: 22, parafraseando a Schön, 1992).*

### 5.3. El trabajo en grupos

Partimos de la premisa de que en los espacios grupales se hace evidente la vinculación entre lo social y lo individual (Bauleo, 1977; Vilar Peyri, 1990), siendo un campo privilegiado para el análisis de la articulación de los procesos subjetivos y los procesos sociales (Baz, 1996, 1999). Este es el fundamento central que está detrás de nuestra opción por el trabajo con grupos. Ahora bien, resulta pertinente no sólo argumentar esta premisa, sino también aclarar por qué el dispositivo que proponemos es el de grupo de reflexión y qué significa que éste funciona bajo una modalidad operativa.

El grupo de reflexión nace como dispositivo y concepto en el marco de un proyecto de formación: fue una experiencia llevada a cabo con médicos residentes (es decir en proceso de formación en la práctica) de un hospital psiquiátrico, hacia finales de la década del '60 (Dellarossa, 1979). La tarea central de esta modalidad de trabajo grupal, en el marco de la formación de los médicos, era la de elaborar las tensiones que generaba tanto la tarea específica para la que se estaban formando, como las diferentes actividades con docentes y coordinadores de las institución en donde hacían la referencia (Dellarossa, 1979). Con esta reflexión en torno a la problemática de la formación que estaban llevando a cabo y de la inserción en la institución donde realizaban sus prácticas, se apuntaba a la elaboración de tensiones y favorecer una concientización (Dellarossa, 1979; Ulloa, 1973). Años más tarde este dispositivo comienza a ser utilizado en el marco de otros proyectos de formación, como por ejemplo en los cursos de formación de coordinadores de grupo de la AAPPG (Dellarossa, 1979).

Esta brevísima referencia histórica en torno a la noción de “grupo de reflexión”, no pretende tener un fin ilustrativo o instructivo, sino que apunta a señalar algunos puntos de convergencia y divergencia con el dispositivo grupal que hemos propuesto para nuestro trabajo. Se habrá advertido, en el relato que acabamos de hacer, dos coincidencias fundamentales entre uno y otro: los sujetos del grupo (“residentes” y “practicantes” en un proceso de formación institucionalizado) y la tarea central que los convoca (pensar en torno a la problemática de la formación en la práctica).

Desde nuestra perspectiva, el trabajo con grupos de reflexión se convertirían en la vía óptima para acceder a las significaciones desde donde los sujetos construyen su rol profesional y su identificación con el mismo, en el marco de una situación formativa. Pero además creemos que el dispositivo encierra el potencial de fungir de espacio para el despliegue de figuras dramáticas con las que el grupo tiende a “reproducir conductas conflictivas” en relación con su proyecto de formación (Ulloa, 1973).

Respecto a las divergencias que separan al dispositivo pensado en el marco de nuestra investigación del dispositivo “original”, podemos mencionar principalmente tres: las características del encuadre (en lo que respecta al tiempo de trabajo); el tipo de proyecto que orienta el sentido del dispositivo (proyecto de investigación, en un caso, y proyecto de formación, en otro); la finalidad que orienta el trabajo (en efecto, la posibilidad de elucidación a la que apunta el dispositivo original es inalcanzable en los tiempos en que nosotros llevamos a cabo los grupos de reflexión; en este sentido se apuntó a establecer las

condiciones para “ayudar a pensar”). Pese a estas divergencias, que responden no a una discrepancia teórica, sino a las condiciones reales de realización del trabajo de investigación, orientamos todo nuestro trabajo con los grupos desde el sustento teórico del dispositivo de grupo de reflexión.

En este sentido, la adjetivación “con modalidad operativa” puede resultar redundante dado que los grupos de reflexión, en la vertiente antes descrita, son en sí mismos definidos como una modalidad especial de grupo operativo (Ulloa, 1973). Sin embargo (asumiendo ese riesgo), creemos conveniente la aclaración en tanto permite especificar el marco teórico desde donde se lo está pensando, diferenciándolo así de otros dispositivos, como por ejemplo, los grupos analíticos de reflexión. De este modo, la “modalidad operativa” no refiere solo a los aspectos técnicos que encuadran el trabajo con los grupos, sino que también, y básicamente, refiere a una concepción de lo grupal (la cual, finalmente deriva en una modalidad de trabajo).

Como nos recuerda Baz, las metodologías operativas son definidas como tal en tanto intervienen activamente en el campo de observación. Respecto al uso de estas metodologías en el marco de una investigación, la autora nos plantea...

*“El utilizar dispositivos grupales para la investigación, significa, entre otras cosas, que los materiales de grupo van a ser producidos en condiciones controladas por un encuadre y que en esa producción de material interviene el investigador. Esta modalidad de trabajo en donde el investigador entra a formar parte activa del campo de observación es lo que le da al método (...) su carácter operativo. La intervención del investigador consiste en la coordinación de un proceso desde la idea de un dispositivo (entrevista grupal, grupo operativo y otras variantes) que establece para él un rol diferenciado de los integrantes. Pero además, el elemento crítico de intervención consiste en el establecimiento de la tarea a proponer al grupo, misma que deriva del diseño de investigación y que es el elemento clave del encuadre, ya que el proceso grupal se constituye a partir de la producción de un grupo que trabaja alrededor de una tarea” (Baz, 1996: 62-63).*

Ahora bien, además de esta metodología de trabajo (cuyos elementos principales aparecen mencionados en la cita anterior), la concepción operativa de grupo implica un modo de abordar e interpretar el material producido a partir del proceso grupal. En primera instancia, pensamos...

*“... en el grupo como una estructura: relación de relaciones específicas, que hacen que el grupo sea precisamente lo que es. Así, [...] el grupo como tal produce un discurso. Conforme a este enfoque, la comunicación que se genera en el grupo no debe “escucharse” como producto individual, sino como resultado de un proceso grupal, que a su vez produce efectos en el proceso mismo del grupo, que se moviliza y reconstruye como colectivo. El discurso se hace en grupo, y a su vez, hace al grupo” (Araujo y Fernández, 1996: 248).*

Así, dos nociones adquieren una especial relevancia a la hora de leer la producción grupal: una de ellas es la de proceso. Para leer el proceso se toma como eje de observación a la tarea grupal (la finalidad que convoca al grupo): ¿qué hace el grupo con la tarea y qué hace con los obstáculos que surgen en su intento de abordarla? (Baz, 1996).

La otra noción de suma importancia es la de estructura. Según Bauleo (1983) la estructura grupal se constituye por el movimiento de la doble línea de elementos que podemos registrar en un grupo cuando opera sobre un tema, a saber: los que pertenecen a la historia de los sujetos y los que provienen del ámbito socio-cultural. El autor explica el concepto acudiendo a las nociones de vínculo e imaginario: la instancia que el grupo construye es un espacio estructurado por el imaginario; según el autor, en esta estructura (que responde a una ideología determinada) quedan depositadas aspiraciones y proyecciones que le otorgan una fuerza especial. La estructura se caracteriza, entonces, por su latencia, misma que en gran parte está ocupada por la relación grupo interno- grupo externo.

En este sentido, el planteo de Baz resulta, una vez más, esclarecedor...

*“El análisis del material de grupo viene a ser una **lectura procesual** (los momentos del grupo a partir de los conocidos vectores pichonianos), **estructural** (organización latente: formas que adopta el grupo en los diversos momentos del proceso y que depende de las nociones de rol, posiciones o lugares desde los que se configuran escenas que revelan la fantasmática del grupo) y de **emergentes**. Al grupo se le concibe como un proceso que en su inicio es meramente una agrupación y que en su acción (abordando la tarea) se va creando a sí mismo” (Baz, 1996: 83, el resaltado es nuestro).*

Para finalizar, creemos pertinente recordar que el acceso a los procesos en estudio fue el discurso grupo, tomado, para su análisis como un texto, ligado, por supuesto, a su contexto de producción. Un texto que esconde bajo su contenido manifiesto, uno latente. Latencia que da cuenta de la participación del inconsciente en la producción grupal y que está siempre vinculada al sistema institucional (Baz, 1996).

Identificar la recurrencia de algunos emergentes estructurantes de las producciones discursivas, nos sirvió para indagar, en una etapa posterior, una latencia grupal, que, a partir del discurso manifiesto, daría cuenta de la posición subjetiva de los futuros maestros y de las significaciones de las que se valen para construir una identidad profesional que les permite (o permitirá) percibirse y posicionarse como maestros.

Como estrategia de lectura de este material de campo, además de intentar captar aquello que estructura el discurso, y preguntarnos por la trama de significaciones a las que puede estar aludiendo, hicimos un rastreo de los significantes que aparecieron asignados a la formación y a la labor docente, a las que se refiere todo el tiempo, dada la naturaleza de la tarea propuesta. Con esto, pretendimos indagar algunas concepciones y modelos que los grupos sostienen y en función de los cuales interpretan lo que sucede y les sucede en las prácticas.

#### **5.4. Las observaciones en los salones de clase**

Con los aportes de la etnografía nos valemos de la observación como otra herramienta valiosa para el acercamiento a los fenómenos que nos interesan indagar. Así, con las observaciones, y los registros etnográficos derivados de ellas, pretendemos producir una serie de datos que nos permita la reconstrucción de los contextos culturales, actividades y

creencias (Goetz y LeCompte, 1984) que se ponen en juego en las situaciones de prácticas de los estudiantes de profesorado. De este modo, el sentido de observar las prácticas dentro del contexto en que tienen lugar regularmente, apunta a poder acceder, mediante el análisis, a las tramas de significado en que se insertan y orientan a dichas prácticas.

Nuestro interés por reconstruir estos contextos se vincula con nuestra preocupación por entender el modo en que unas condiciones objetivas se hacen subjetividad y orientan un modo de actuar cuando se “inviste” el rol docente. Creemos que cualquier intento por aportar un conocimiento significativo al campo de la formación docente pasa por comprender cómo los fenómenos o situaciones que se dan en el marco de la formación operan en la subjetividad y luego sobre sus múltiples expresiones en la dinámica grupal, organizacional, comunitaria (Fernández L., 1996).

El material que podemos producir a partir de la observación es de una naturaleza totalmente distinta a la que resulte de las entrevistas y del trabajo grupal. En este sentido, no pensamos que las observaciones dan cuenta de un material “más fiel” que aquel arrojado por las entrevistas; ni tampoco que el material producido por estas últimas pueda ser distorsionante e inexacto, en su comparación con los registros de observación. Así, creemos propicio dejar sentado, que de ninguna manera se trata de una herramienta que apunte a “verificar” la experiencia relatada por los sujetos (esto, evidentemente no está en la línea de los supuestos que sustentan nuestras decisiones metodológicas). Por el contrario, siendo dos vías en sí mismas válidas y valiosas de acercamiento a lo social, creemos que la complementariedad de los materiales que cada una de estas herramientas produzca, enriquecerá enormemente nuestra posibilidad de análisis.

El principal fundamento por el que optamos por el uso de esta herramienta se deriva del supuesto central que estructura nuestro trabajo, a saber: que las prácticas de los practicantes pueden constituirse en analizador de los elementos constitutivos de una identidad profesional y de los procesos que se ponen en juego en esta construcción. Sostenemos que estas instancias permitirían develar aquellos elementos “invisibles” hasta el momento de la práctica, construidos en la experiencia de formación del sujeto: nos referimos aquí a las representaciones, concepciones, conocimientos tácitos, ideales, valores, deseos, fantasmas, propósitos que ha ido construyendo en relación a la educación, la escuela y la docencia. Elementos que, sostenemos se entrecruzan en la conformación de una identidad profesional, y desde donde hace suyos los diferentes discursos acerca de lo educativo. Mismos que ayudan a sostener una propuesta de enseñanza peculiar en esta primera instancia de práctica profesional. Creemos, que la observación en esta instancia de la formación puede constituirse en una herramienta para el develamiento de tales elementos, que ahora sostienen una forma de funcionamiento, y que conforman el no-saber de los miembros respecto a la institución escolar.

Estamos diciendo, entonces, que observar la práctica permite la reconstrucción de los esquemas que los practicantes usan para la acción e intentar tener acceso a los sentidos (socialmente elaborados), significaciones, saberes y no-saberes, que se constituyen en la “materia prima con que opera el pensamiento práctico” (Andrcozzi, 1996), y que son difícilmente verbalizables (Dicker y Terigi, 1997) . Así, apuntamos a tener acceso a esa “magma de significados” que sostienen la práctica:

- “- postulados de carácter pre-teórico (sobre cómo son y cómo se hacen las cosas)
- afirmaciones teóricas en estado rudimentario (máximas, refranes, recetas, operando como esquemas pragmáticos vinculados a acciones concretas)
- postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción (organizados en cuerpos especializados de conocimiento)” (Andreozzi, 1996: 21).

Entonces, la observación de la práctica, al igual que [y en combinación] con las otras herramientas ya presentadas, también se constituyen en un medio para explorar la relación entre los órdenes de lo social y lo individual: en efecto, mirar una práctica (complementada con el material arrojado por las otras herramientas) es mirar cómo lo social (los discursos que social, política y académicamente se construyen en torno a la docencia) se inscribe en la subjetividad del practicante e informa el “pensamiento práctico” que orienta su actuación docente.

La técnica de registro fue etnográfica, procurando describir lo más detalladamente posible los acontecimientos sucedidos en el aula, poniendo en primer plano la actuación del practicante durante el transcurso de la clase (lo cual de ningún modo excluye los comportamientos de alumnos, docentes tutores y de otras personas que puedan estar en el salón durante la clase). Si bien, los registros fueron primordialmente descriptivos, también se incluyeron en los márgenes o entre corchetes, las impresiones personal y subjetiva de la observadora (respecto a lo sucedido y respecto a sí misma). Sin embargo estas impresiones fueron desarrolladas en el diario de campo, procurando vincularlas con primeras hipótesis que se construyen como derivación de las mismas (en un primer intento de explicitar la implicación).

## **6. Estrategia para el análisis e interpretación de los materiales**

La tarea de interpretación de los materiales obtenidos a través de las herramientas antes Si las posibilidades de producción y comprensión se condensan en el acto interpretativo, no podemos dejar de hacer referencia, entonces, a los “mecanismos” inherentes a tal trabajo; especialmente, si -como oportunamente explicitamos- nos posicionamos desde una concepción que concibe a la investigación desde una dimensión ética que implica la “obligación” de transmitir con los resultados las modalidades de producción de los mismos (Ardoino, 1980, 1990; Lourau, 2001).

El desarrollo de este capítulo apunta a cubrir esta “obligación”. La tarea quedaría truncada si nos quedáramos sólo en la presentación hecha hasta aquí; (es decir, si sólo describiésemos y fundamentáramos de qué medios nos valimos para acceder a un material considerado significativo). Por ello nos adentraremos, en lo que sigue, en las modalidades de abordaje de dicho material: cómo lo leímos (mediante qué procedimientos) y desde qué referentes (con qué lentes-herramientas); ambas cuestiones, indisolublemente ligadas, pero que aluden a diferentes instancias del proceso de producción al que referíamos al inicio. Nos introducimos, así, en el tema de la interpretación.



## 6.1. Acerca de la noción de interpretación

En los apartados precedentes ya nos hemos centrado en las características de un enfoque interpretativo en donde -a partir de una concepción de sujeto, subjetividad y discurso- ubicamos a nuestra construcción teórico-metodológica. Ahora, comenzaremos a hablar de la interpretación ligada a los temas de la comprensión, la producción de conocimiento, el sentido, la significación, el deseo, la ilusión, los intereses (quedando, así, la interpretación atada al tema de la implicación). Esto con el propósito de explicitar una serie de supuestos desde donde abordamos la tarea de interpretación. Pretendemos en este desarrollo explicar ¿cómo se ligan todas estas cuestiones en el trabajo interpretativo? Y a su vez ¿cómo se vinculan con las concepciones (de investigación social y sociedad) que hemos venido desarrollando en el presente capítulo?

Aun con el riesgo de caer en el terreno de la obviedad, comencemos por enunciar que en tanto sujetos sociales, estamos interpretando todo el tiempo<sup>19</sup>. Partir de esta premisa tiene una doble intencionalidad: por un lado, percatarnos de la naturaleza de nuestro trabajo; por otro lado, aludir al tipo de material que estamos abordando: recordemos que estamos trabajando con sujetos, sujetos a una trama simbólica que ellos mismos ayudan a tejer (Geertz, 1973). Entonces, la naturaleza de nuestro trabajo consiste en “desenmarañar las estructuras de significación” para poder otorgar un sentido a los múltiples sentidos (valga la redundancia) que los sujetos atribuyen a la profesión por la que han optado<sup>20</sup>. Nuestro trabajo se constituye, así, en una construcción de segundo grado: explicando explicaciones (Alonso, 1998), interpretando esquemas de interpretación (Geertz, 1973).

Con estas premisas, comenzamos a abordar una pregunta, a nuestro entender, central... en qué se asemeja y en qué se diferencia la interpretación que hagamos en una investigación en el campo de las ciencias sociales, respecto de aquella que hagamos en la vida cotidiana, sin un interés “científico” o “elucidatorio” de por medio. Este señalamiento está ya puntualizando algunas cuestiones nodales: interpretar es interpretar desde un lugar (desde donde nos vinculamos con el objeto interpretado, en una relación de poder) e implica no sólo una modalidad o mecánica de trabajo, sino también una intencionalidad...

La labor de interpretación -en términos generales, pero especialmente en el marco de una ciencia social que se precie de comprometida con los fenómenos que indaga- encierra la ilusión de comprensión<sup>21</sup>. Así, no podemos negar que procurar comprender los procesos

---

<sup>19</sup> El planteo de Schutz (1962) es en este sentido: los sujetos, a partir de una serie de construcciones “de sentido común” interpretan y dan sentido al mundo en el que viven. Interpretaciones que les permiten orientar sus acciones.

<sup>20</sup> En los apartados 2 y 3 del presente capítulo desarrollamos las implicancias de asumir un enfoque interpretativo, dejando sentadas las conceptualizaciones desde donde entendemos las nociones de sujeto, discurso, lenguaje, orden simbólico.

<sup>21</sup> Comprensión e interpretación, son dos nociones que ya desde la hermenéutica clásica aparecen vinculadas casi indisociablemente. Con Dilthey, Simmel, Schleiermacher y más adelante con Gadamer, hay una tendencia a identificar ambos conceptos (Andrade, 2002; Ricoeur, 1976), por lo que “comprender es siempre interpretar, de modo tal que la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (Gadamer, 1975: 378, citado en Andrade, 2002). Sin pretender ahondar en los importantes aportes que los primeros hermeneutas han hecho al tema del abordaje interpretativo de lo social, puntualicemos simplemente que para éstos la

que configuran un escenario social determinado, conlleva también el deseo de entender al otro, de conocerlo, de saber cómo y por qué “es” como “es”, y de ese modo, conocer-nos y, así, ampliar los horizontes de nuestro mundo -porque interpelar al otro, es también interpelarnos. De este modo, y retornando a la centralidad que el lenguaje tiene en un enfoque interpretativo de investigación, afirmamos con Gadamer que...

*“... el intérprete y el texto tienen su propio ‘horizonte’ y la comprensión supone una fusión de estos horizontes (...) la realidad fundamental para salvar tales distancias es el lenguaje, que permite al intérprete –o al traductor– actualizar lo comprendido” (Gadamer, 1986: 111, citado en Andrade, 2002: 205).*

No podemos negar, entonces, que nuestro trabajo de interpretación implica también la puesta en juego del propio deseo y encierra un monto de ilusión: interactuar con el universo de estudio desde las propias categorías libidinales, institucionales, culturales que constituyen nuestro propio universo, desde un compromiso político (que en nuestro caso identificamos con un interés de transformación). Consecuentemente, consideramos que este trabajo interpretativo es, en cierta forma, un diálogo entre universos, universos de sentidos a través de los cuales procuramos comprender los fenómenos sociales que estudiamos, atribuyéndoles una significación posible.

## **6.2. La interpretación: articulación entre el intérprete y el objeto interpretado**

Concebimos por ello a la interpretación como instancia de articulación que produce sentido. En efecto, el trabajo interpretativo es la producción de una significación que no se encuentra ni en el objeto interpretado ni en la mirada de quien interpreta: la significación se produce en el vínculo entre el interpretado y el intérprete, el texto y el lector, el mensaje y el receptor, el científico y los fenómenos que indaga. Así, entendemos que la interpretación no es un acto de reproducción descriptiva de una realidad observable, sino una lectura activa que implica una producción desde *una* mirada (epistemológica, teórica, ética) que funge de mediación entre el intérprete y el objeto interpretado.

En primera instancia, dejemos sentado que compartimos con Lapassade que...

*“... cuando se habla de análisis en ciencias sociales (...) también se tiene en cuenta la descomposición de un todo en sus elementos. A ello se añade, sin embargo, la idea de*

---

comprensión era “el reconocimiento de la intención de un autor desde el punto de vista de los destinatarios primarios en la situación original del discurso” (Ricoeur, 1976: 36).

Así, desde esta perspectiva, la pregunta que orienta el trabajo interpretativo es no tanto qué querrán decir esas palabras, sino qué habrá querido decir el autor con esas palabras. Trabajo que Ricoeur (en otro contexto académico, en donde la noción de obra y autor han sido sometidas a crítica y relevadas por nociones como las de texto y lector) no duda en calificar de psicologizante y en, casi, acusar de imposible: pues no tenemos acceso a la experiencia del otro, ni a la intencionalidad de sus palabras o de sus prácticas. En todo caso, lo interpretable es la forma social a la que la intención del autor se debe someter (para pasar del mundo privado de la que parte, a la esfera de lo comunicable y público) y es a través de ella que tenemos acceso no ya a la experiencia del sujeto, sino al sentido que éste procuró dejar marcado en el texto. Más adelante retomaremos esta cuestión...

*interpretación (...) pasar de lo conocido a lo desconocido; es una operación de descifre (...) En este caso el análisis pasa a ser una hermenéutica<sup>22</sup>; procede por descifre sacando a la luz lo que está oculto y que sólo se revela por la operación que consiste en establecer relaciones entre elementos aparentemente desunidos. Se trata de reconstruir una totalidad astillada. Marx (...) precisa que el análisis sólo es necesario cuando hay relaciones sociales que no son inmediatamente visibles (...) para sacar a la luz (...) es necesario un análisis” (Lapassade, 1975: 100).*

En este sentido, también deberíamos estar alertas ante el hecho de que toda interpretación implica un dispositivo que a la vez que hecha luz, también hace sombra sobre algunos de los aspectos del fenómeno indagado: luces y sombras determinados por los conceptos y concepciones que activamos al interrogarlo y al procurar explicarlo (Eco, 1983; Devereux, 1967).<sup>23</sup>

Por su parte, Bourdieu (1981), nos ayuda a pensar cómo deberíamos evitar que la relación teórica que establecemos con el objeto, a partir de la cual lo nombramos y le damos un cierto y determinado estatuto, se confunda con el objeto mismo. En una crítica a una antropología que tacha de objetivista, ejemplifica cómo a menudo...

*“... el etnólogo aborda las relaciones de parentesco como un puro objeto de conocimiento y, a falta de saber que la teoría de las relaciones de parentesco que producirá supone en realidad su relación teórica con las relaciones de parentesco, da como verdad de las relaciones de parentesco la verdad de la relación teórica con las relaciones de parentesco; olvida que los parientes reales no son posiciones en un diagrama, una genealogía, sino relaciones que hay que cultivar, que hay que mantener” (Bourdieu, 1981: 116-117).*

Tanto el planteo de Bourdieu (1981) como el de Devereux (1967), apuntan a reflexionar en torno a la relación sujeto-objeto de conocimiento, relatando cómo a menudo las explicaciones científicas (incluso en las llamadas ciencias duras) no son sino una proyección de la relación que el investigador mantiene con su objeto de estudio. Este último autor, aporta a esta reflexión la noción de deslinde, punto en que el elemento subjetivo de quien indaga se hace presente. Este punto de deslinde es el momento en que el observador-intérprete tiene que decir...

*“... 'y esto percibo yo'... independientemente de que aquello que percibe sea el comportamiento mismo, un electroencefalograma o un resultado numérico. Además, en algún momento ha de decir también: 'esto significa que...' Esto es técnicamente una decisión (...) el momento exacto en que aparece el elemento subjetivo (decisión)” (Devereux, 1967).*

Consideramos que, en el campo de las ciencias sociales, el elemento subjetivo que entra a jugar en la producción de sentido de cualquier interpretación no implica en absoluto una creación arbitraria, “de imposición del yo sobre cualquier realidad -como pretendería

<sup>22</sup> La hermenéutica es definida, por el mismo Lapassade, como ciencia de interpretación de lo oculto.

<sup>23</sup> De este modo, el presente capítulo intenta comenzar a dar cuenta de las luces y sombras que nuestro dispositivo produce: cómo reconstruimos nuestra “realidad astillada”, cómo unimos aquellos elementos aparentemente desunidos y cómo concebimos a la naturaleza de eso que permanece oculto. Retomaremos esto más adelante.

cualquier proposición solipsista o nihilista del hacer interpretativo-” (Alonso, 1998: 212). Esto es, no se trataría de asumir una concepción paranoica de la interpretación, desde donde todo se pretenda vincular a un solo principio organizativo (González, 1998), que obedezca al esquema interpretante del intérprete.

En relación al trabajo interpretativo en psicoanálisis, el cual implica un tratamiento particular del contenido manifiesto de aquello que analiza, Laplanche también recurre a la ilustración del paranoico, más específicamente, a sus mecanismos de defensa...

*“Sistemático, armado con una visión del mundo que no es, sin duda, otra cosa que la contrapartida y la trasposición de la unidad precaria y amenazada (...) de su yo, el paranoico nos presenta una suerte de compendium de todos los procedimientos de la hermenéutica: interpretación de los signos, de los gestos, de las ausencias tanto como de las presencias, de los textos también, sagrados o profanos, que directa o indirectamente siempre le están dirigidos (...) Resume todo en su discurso personal, pero siguiendo líneas directrices virtuales, significaciones inconscientes que sólo estaban indicadas en línea de puntos y que él subraya despiadadamente” (Laplanche, 1987: 57).*

Si bien somos perspicaces en torno al hecho de que fácilmente la tarea interpretativa nos puede llevar por los caminos del paranoico<sup>24</sup>, la concepción que pretendemos que sostenga nuestra labor se aleja en mucho a la de éste. Principalmente porque, desde el acercamiento multirreferencial que estamos proponiendo, sostenemos el supuesto de que no podremos comprender los fenómenos que nos interesa subsumiéndolos a una sola lógica o principio ordenador.

De esta manera, procuraríamos estar más en el plano de las abducciones creativas, que en el de las abducciones hiper-codificadas. Por ello, antes que correlacionar los datos construidos a partir del trabajo de campo con una ley o explicación codificada previa (en donde nuestro material empírico se consideraría un “caso” de un tipo determinado, que es el codificado por la ley) (Eco, 1983), procuraríamos la “adopción provisional de una inferencia explicativa (...) que se propone hallar, conjuntamente con el caso, también la regla” (Eco, 1983: 275). Esto a su vez, nos sirve para recordar una cuestión capital: nuestra tarea de indagación, al centrarse en inferencias e interpretaciones no podrá abandonar el terreno de las hipótesis, en tanto conjeturas (con sustento empírico y teórico) que no pretenden erigirse en certezas absolutas, sino en herramientas posibles para contribuir a la elucidación de aquellas determinaciones que están más allá de los sujetos involucrados en los procesos de formación. Y si bien la producción interpretativa tiene un sustento empírico y teórico que la valida, no puede ignorarse que la misma es una entre otras posibles. Acordamos con Baz cuando plantea que:

*“Deberá siempre recordarse que la tarea de análisis es ante todo un reto a la imaginación y la creatividad, y siempre será una tarea inacabada, no susceptible de considerarse completa y definitiva” (Baz, 1996: 90).*

---

<sup>24</sup> La interpretación del paranoico es una noción que se acerca a la noción de sobre-interpretación no en su acepción psicoanalítica, sino en el sentido que Eco le da, como “interpretación insostenible, descontextualizada y excesiva, guiada más por la intención unívoca del receptor que por la postulación coherente de una *intención del texto*” (Alonso, 1998: 213).

En este sentido la comprensión que podamos aportar en torno a los elementos y procesos constitutivos de una identidad docente, están determinados por las categorías teórico-metodológicas que construimos para abordar el fenómeno y son ellas las que, consideramos, dan validez -en tanto otorgan coherencia- a nuestras interpretaciones.

Es por ello, que la construcción teórico-metodológica (que implica una manera de concebir el trabajo interpretativo y un procedimiento para llevarlo a cabo) se erige en mediador ineludible entre sujeto investigador y fenómeno indagado -mas no en garante, claro, de neutralidad, objetividad y universalidad del sentido producido. Siguiendo la propuesta de Alonso, consideramos que...

*"...la interpretación adquiere sentido cuando reconstruye, con relevancia, el campo de fuerzas sociales que ha dado lugar a la investigación, y cuando su clave interpretativa es coherente con los propios objetivos concretos de la investigación"* (Alonso, 1998: 212).

Creemos que la posibilidad de dilucidar y explicitar el interpretante o "protocolo de lectura"<sup>25</sup> desde donde leemos los fenómenos, se constituye también en un acto de libertad (en tanto nos permite construir nuestra mirada y saber los límites de la misma) que reduce ampliamente las posibilidades de sobreinterpretación (en el sentido que Eco atribuye a este concepto)<sup>26</sup>.

Indudablemente estamos en el tema de los referentes desde donde se interpreta. Y es que si asumimos que como intérpretes producimos sentido, reconstruyendo una relación entre los significantes y los posibles significados a los que éstos refieren, tenemos que hacerlo desde algún lugar: desde unos ciertos supuestos teóricos (en torno al objeto y en torno a la interpretación misma) que, orientando la mirada, habilitan la producción.

Por ello, también deberíamos tener presente el hecho de que no sólo los fenómenos que interpretamos son producidos situacionalmente: de igual forma nuestro trabajo de interpretación es una producción situada en relación a unos referentes culturales y a un marco teórico-conceptual específico, que demarcan su potencial (Beltrán, 1997, citado en Alonso, 1998). En este sentido, nos parece pertinente retomar el planteo de Bourdieu (1981) en torno a la relación sujeto-objeto de conocimiento...

*"... interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lectura<sup>27</sup>, es interrogarse sobre las condiciones sociales de posibilidad de situarse en las cuales se lee (...) y también sobre las condiciones sociales de producción de lectores. Una de las ilusiones del lector es la que consiste en olvidar sus propias condiciones sociales de producción, en universalizar inconscientemente las condiciones de posibilidad de su lectura. Interrogarse sobre las*

---

<sup>25</sup> Estas ideas se inspiran en los interesantes aportes del Seminario teórico sobre *Interpretación y Saber* a cargo de la Prof. Ma. Inés García Canal, en el marco del sexto módulo de la MPSGI, y en donde, entre otras cosas, se sistematizaron e integraron los aportes de autores como Roland Barthes y Georg Steiner.

<sup>26</sup> En este y otros capítulos ya hemos hecho referencia al valor fundamental que le atribuimos a la teoría como "tercero" intermediario entre el investigador (y su subjetividad) y el campo de análisis.

<sup>27</sup> Los conceptos de lectura y lector, pueden, a nuestro juicio ser relevados por los de interpretación e intérprete. Esto por considerar, con Barthes, a la lectura como acto de producción de sentido.

*condiciones sociales de ese tipo de práctica que es la lectura, es preguntarse cómo son producidos los lectores, cómo son seleccionados, cómo son formados, en qué escuelas, etc.”* (Bourdieu, 1981: 116).

Ahora bien, si afirmamos que esta articulación -la que da lugar a la interpretación- produce sentido... a qué tipo de sentido estamos refiriendo. Ya sugerimos anteriormente, que en el campo de las ciencias sociales se trataría de un sentido sobre un sentido -estamos indudablemente en el campo de lo simbólico. Pero además... cuál es la naturaleza, tanto del sentido indagado, como del que se busca producir? Y cómo es posible dicha producción?

### **6.3. La interpretación: “una inteligencia del doble sentido”**

Comencemos por percatarnos de que la intencionalidad de buscar un sentido al sentido que los sujetos atribuyen a la profesión docente implicaría una suerte de supuesto o más bien una “sospecha”, de que a esos sentidos primeros (accesibles a través de discursos y prácticas) subyacen otros, menos perceptibles, un tanto ocultos. A su vez, no podremos dejar de tomar en cuenta el vínculo que ata a dichos sentidos primeros al orden simbólico en donde los mismos son producidos: postulemos, en esta primera instancia, que aquella opacidad del sentido estaría vinculada a este entorno simbólico -constitutivo al mismo tiempo- del sentido.

Pero ¿qué es lo simbólico y cómo pretendemos acceder a ello? Para abordar esta pregunta central, tomaremos principalmente los aportes de un autor, cuyos desarrollos han tenido un potencial elucidante en nuestras reflexiones y acercamiento a los materiales empíricos: se trata de la propuesta del filósofo Paul Ricoeur (1976, 1965).

Una de las nociones centrales y más fecundas de esta propuesta es, a nuestro entender, la de “excedente de sentido”, misma que está en la base de gran parte de sus conceptualizaciones. Esta idea implica asumir que los símbolos son portadores de “algo más” que del sentido lingüístico. De este modo, Ricoeur<sup>28</sup> plantea que además de la significación verbal (“significación primaria”), el símbolo posee una dimensión no semántica: asumimos, entonces, la estructura de doble sentido que constituye al plano de lo simbólico.

Así, a una concepción amplia de lo simbólico -que alude a todas las posibles mediaciones con las que los sujetos construyen sus universos de percepción, es decir a todas las maneras de objetivar, vincularse y dar sentido a su realidad- Ricoeur contrapone una noción restringida:

*“Si llamamos simbólica a la función significante en su conjunto, ya no tenemos término para designar el grupo de signos cuya textura intencional reclama la lectura de otro sentido en el sentido primero, literal inmediato (...) un grupo de expresiones que tienen en común el designar un sentido indirecto en y a través de un sentido directo y que requieren de este modo algo como*

---

<sup>28</sup> Cabe mencionar que entre 1965 y 1976 (años de las publicaciones de los textos aquí utilizados), Ricoeur modifica parcialmente su planteo. Mientras que en 1965 conceptualizaba al símbolo como una estructura semántica de doble sentido, en 1976 su planteo es que esta estructura de doble sentido implica una dimensión semántica y otra no semántica.

*un desciframiento, en resumen, en el exacto sentido de la palabra, una interpretación. **Querer decir otra cosa de lo que se dice, he ahí la función simbólica** (...) En todo signo un vehículo sensible es portador de la función significativa que hace que valga por otra cosa. Pero no diré que interpreto el signo sensible cuando comprendo lo que dice. La interpretación se refiere a una estructura intencional de segundo grado que supone que se ha constituido un primer sentido donde se apunta a algo en primer término, pero donde ese algo remite a otra cosa a la que sólo él apunta” (Ricoeur, 1965: 14-15, el resaltado es nuestro).*

Por tanto, asumir que el símbolo tiene una estructura de doble o -como después señala el autor- múltiples sentidos, por la que otro(s) sentido(s) se oculta(n) en el más inmediato y explícito, nos lleva a entender a la interpretación como una “inteligencia del doble sentido” (Ricoeur, 1965: 11). Así, la noción restringida de función significativa y de símbolo, implica una noción restringida de interpretación. En este sentido, la tarea del intérprete no puede quedar reducida al análisis de los contenidos en su dimensión informativa y explícita...

De acuerdo a cómo tomamos los aportes de este autor, cabe mencionar que esta acepción restringida de la interpretación está haciendo referencia a *nuestro* trabajo como intérpretes, en el campo de las ciencias sociales, con el material empírico. Esto no implica impugnar una acepción mucho más general y que haría referencia no ya a una tarea intencionada y científica de interpretación, sino a los procesos de significación que tienen lugar en la vida cotidiana y que dan cuenta de la relación mediada entre el hombre y su mundo<sup>29</sup>. Así mismo, cabe puntualizar que asumir esta acepción más amplia no implica desconocer la multiplicidad de sentidos que, afirmamos, atraviesa todo discurso.

Retomando la propuesta de Ricoeur, si concebimos que la estructura del símbolo nos remite a más de un sentido al mismo tiempo, asumimos -entonces- que el sentido literal puede servir para ocultar, desfigurar, desplazar, condensar otro conjunto de sentidos que permanecen velados a una primera lectura. No en vano Ricoeur se vale de dos analogías: la metáfora y el sueño.

Las características de la metáfora, le sirven para dar cuenta de la estructura del símbolo: resulta esclarecedor el hecho de que la estructura de ambos esté conformada por la tensión entre dos interpretaciones posibles: la literal y aquella que remite a ese “algo más” que constituye el excedente de sentido.

Con respecto al sueño, Ricoeur lo considera como ejemplo paradigmático para aludir a la “región de las expresiones de doble sentido”, a partir de la cual el psicoanálisis concibe el simbolismo onírico como “distorsión de un sentido elemental adherido al deseo” (Ricoeur, 1965: 11). A este respecto resulta interesante recordar los aportes de Freud en torno al trabajo de interpretación, quien sostiene que si...

*“...el trabajo que traspone el sueño latente en el manifiesto se llama trabajo del sueño (...) el*

---

<sup>29</sup> Relación que, justamente, no puede menos que estar en el centro de los estudios en torno a lo social, si consideramos que “la lengua es instrumento para ordenar el mundo y la sociedad, se aplica a un mundo considerado ‘real’ y refleja un mundo ‘real’ (...) [y que] un lenguaje es ante todo una categorización, una creación de objetos y de relaciones entre estos objetos” (Benveniste. 1971: 82).

*trabajo que progresa en la dirección contraria, el que desde el sueño manifiesto quiere alcanzar el latente, es nuestro trabajo de interpretación. El trabajo de interpretación quiere cancelar [entonces] el trabajo del sueño” (Freud, 1916: 155).*

Este trabajo interpretativo que podríamos llamar de “contramano”, que procura hacer desaparecer la desfiguración onírica para acceder a la latencia que subyace a lo manifiesto, implica en sí mismo el supuesto de “excedente de sentido”. Al mismo tiempo, la cita de Freud nos hace pensar en la validez de un procedimiento análogo, toda vez que pretendamos acceder a ese excedente de sentido, que estructura lo simbólico. Claro que la analogía no se agota en la posibilidad deshacer el camino de la desfiguración; pues desandar ese camino implica conocer cómo (mediante qué procedimientos) pudo ser andado... Así, la analogía nos remite también a un interés por los mecanismos de codificación y significación que se ponen en juego en la producción de aquello que interpretamos. En efecto procurar un abordaje de aquellos sentidos que no son perceptibles en términos inmediatos, implica un trabajo de reconstrucción de la lógica de producción del fenómeno indagado.

Ahora, podemos retornar a la pregunta de cuál es la naturaleza del doble sentido planteado por Ricoeur o, dicho de otro modo, qué tipo de nexo es el que lleva del sentido primero al sentido segundo (pues esto tendrá implicancias directas en el dispositivo de interpretación). Así, podemos preguntarnos si el doble sentido se trata de “disimulación, revelación, mentira vital o acceso a lo sagrado” (Ricoeur: 1965: 27). Abordar este asunto nos conducirá a los dos anteriores.

Admitiendo que no existe un conjunto universal de reglas para la interpretación, sino que justamente éstas se diferencian y dividen en teorías separadas y opuestas, Ricoeur plantea la oposición más extrema entre las modalidades de entender al trabajo de interpretación...

*“Por un lado la hermenéutica se concibe como manifestación y restauración de un sentido que se me ha dirigido como un mensaje, una proclama o, como suele decirse un kerygrama [predicación del evangelio]; por otro, se concibe como desmitificación, como una reducción de ilusiones” (Ricoeur, 1965: 28).*

Así, la oposición se da entre la interpretación como “restauración” del sentido y la interpretación como “ejercicio de la sospecha”. Sin profundizar en el extenso desarrollo que el autor hace respecto a estas dos tareas asignadas a la interpretación, puntalicemos que la restauración del sentido (que es propia de la fenomenología de la religión) apunta a la revelación de *lo sagrado*, partiendo del supuesto de que hay una verdad de los símbolos, una plenitud del lenguaje que consiste en que el sentido segundo habita en el primero (Ricoeur, 1965): se trata de acceder al segundo sentido, a lo sagrado, “para poder saludar por fin el poder revelador de la palabra originaria” (Ricoeur, 1965: 32).

Por otro lado, la escuela de la sospecha parte de la hipótesis de la conciencia “falsa”... Así,

*“Si la conciencia no es lo que cree ser, debe instituirse una nueva relación entre lo patente y lo latente; esta nueva relación correspondería a la que la conciencia había instituido entre la apariencia y la realidad de la cosa. La categoría fundamental de la conciencia (...) es la*



*relación oculto-mostrado o, si se prefiere, simulado-manifiesto” (Ricoeur, 1965: 33-34).*

De esta hipótesis central se desprende un método de desciframiento que consistiría en descifrar las expresiones de la conciencia del sentido, en “hacer coincidir [los] métodos ‘conscientes’ de desciframiento con el trabajo ‘inconsciente’ de cifrado” (Ricoeur, 1965: 34). No es fortuito, entonces, que como casos paradigmáticos de esta manera de entender a la interpretación, Ricoeur mencione a Freud y Marx, junto con Nietzsche, de quienes afirma...

*“Quizás no sea todavía esto [la intención común de desmitificación] lo más fuerte que tienen en común; su parentesco subterráneo va más lejos; los tres comienzan por la sospecha con respecto a las ilusiones de la conciencia y continúan por el ardid del desciframiento; los tres, finalmente, lejos de ser detractores de la conciencia, apuntan a una extensión de la misma” (Ricoeur, 1965: 34).*

Finalmente es también por esta intencionalidad señalada en el párrafo precedente, por lo que -en el marco de nuestro trabajo de investigación- creemos necesario concebir a la interpretación como desenmascaramiento, reducción de la ilusión de la que es generadora toda conciencia... A nuestro entender hay una suerte de continuidad entre los propósitos que nos hemos planteado en la presente investigación, las premisas teórico-metodológicas que hemos venido desarrollando en el presente capítulo y esta concepción de interpretación. Esto, en tanto desde un inicio estamos planteando que el abordaje de los procesos concernientes a la identidad docente y a la subjetividad colectiva, implica un trabajo con la latencia, con un no saber: es en un no-dicho<sup>30</sup> donde buscamos ese sentido que calificamos de “excedente”...

En un trabajo anterior (Bedacarratx, 2002), decíamos que se trata de trabajar no con lo manifiesto, lo cuantificable, lo dicho, lo pensable; sino, por el contrario, de lo que se trata es de poder tener acceso a lo latente, lo simbólico, lo no-dicho, lo impensable. Y el abordaje de estas cuestiones, a las que somos ciegos y sordos en un primer acercamiento, implican un reto a la hora de idear una propuesta interpretativa.

En este mismo capítulo ya nos hemos referido a las características de esta latencia, al contenido de este no-saber. Recordemos que éste alude a las dimensiones inconsciente e institucional constitutivas de la subjetividad, que por análogos procedimientos represivos permanecen ocultas: se trata del trabajo del inconsciente y del poder de lo social, los cuales acallan la fantasmática del deseo, en un caso, y el carácter cultural del orden establecido, en el otro.

Por último, mencionemos que tomar en cuenta esta latencia “doblemente constituida” se sustenta en una conceptualización desde donde se considera que los procesos de internalización de la dimensión institucional se apuntalan en una dimensión inconsciente: apuntalamiento en el que se produce la subjetividad, desde donde, sostenemos, es posible construir una identidad docente, soporte del desempeño profesional...

---

<sup>30</sup> No-dicho, que en realidad es un dicho de otro modo, como señalara agudamente Silvia Radosh.

## 7. La construcción del esquema de análisis<sup>31</sup>

Así, en base a los planteos precedentes, la construcción de nuestro esquema de análisis parte de dos conceptualizaciones: la noción de lo simbólico como estructura de doble sentido y la conceptualización de latencia como doblemente estructurada. A nuestro entender, estas dos conceptualizaciones nos llevan a pensar en la posibilidad de trabajar a partir de la idea de niveles de análisis: desde aquellos que aludirían a lo explícito, manifiesto, literal, consciente a aquellos que apuntarían a lo oculto, latente, reprimido, no consciente.

Si lo que pretendemos es explicar el fenómeno que nos interesa, “en los términos propios de los sujetos de la investigación” y “en los significados de su dramática”, con el fin de ayudar a visualizar posibles significados que permanecen velados a una primera mirada (Fernández L., 1996), nos parece pertinente tomar la propuesta de L.M. Fernández quien propone...

*“... entrar en el análisis de la realidad tal como ella se presenta a sus actores en los **diferentes niveles o dimensiones** de la experiencia:*

*(a) en el nivel de lo **percibido y dicho** (la trama de las tareas y relaciones con el mundo material y personal que se presenta a la conciencia como valorado y/o permitido);*

*(b) en el nivel de lo **percibido y silenciado** (la trama de acontecimientos que son objeto de acuerdos, pactos de silencio, motivo de comunicación clandestina y rumor; aquello que se presenta a la conciencia como rechazado o desvalorizado o merecedor de crítica o repudio);*

*(c) en el nivel de lo **no percibido** (lo silenciado por la represión, lo compuesto por los olvidos, lo que es objeto de negación y no accede a la conciencia pero se expresa en forma indirecta como perturbación inexplicable o cronificada en los niveles anteriores)”* (Fernández L., 1996: 7).

Estos tres niveles claramente aluden a una progresión explícito-implícito y nos permiten ordenar nuestro acercamiento a los fenómenos. Cabe recordar que tanto lo que encontramos explícitamente presente, como aquello que construimos como lo implícito, negado o ausente, fue una producción apoyada en el vínculo entre el fenómeno interpretado y las preguntas de nuestra investigación. Por ello, la triangulación de los materiales apuntó principalmente a comprender cómo es concebida la tarea de formación: primero desde el habla de los sujetos de la investigación. Luego, el discurso de los sujetos fue contrastado con los hechos percibidos (y registrados en las notas de campo) y con los modelos e ideologías desde los que esos hechos se insertan en una trama de sentido.

Buscamos, así mismo, ubicar los materiales interpretados en la **trama de significaciones que provienen tanto de la realidad singular, institucional, como del contexto socio-histórico**, a la luz de significaciones más amplias (Fernández, 1998). A su vez que tomar en

---

<sup>31</sup> El esquema de análisis es concebido como recurso para el análisis, dispositivo que “refleja en principio el marco teórico de los intervinientes, pero luego incorpora las categorías que progresivamente aporta la producción del análisis para modificar, añadir, deshechar, reformular, las categorías teóricas que la empiria ha interpelado y puesto en cuestión... Tercero indispensable entre el analista y el campo de análisis” (Fernández L., 1997: 17).

cuenta las características de la institución en sus dimensiones material y simbólica, permitiendo una caracterización no sólo del establecimiento, sino también de las normas, valores, significaciones, imaginarios que quedan afectados en la organización y dinámica de la formación. Así, la interpretación del material, estuvo orientada a reconstruir<sup>32</sup> los procesos de simbolización institucional, es decir los modos en que las simbolizaciones producidas en la dinámica social (a nivel de las estructuras globales de la sociedad) se proyectan y reproducen (por un mecanismo de síntesis y dramatización) en las formas sociales concretas (lo micro-social). A este respecto, recordemos que...

*“El término simbolización institucional remite (...) a la definición de la institución por la transversalidad de las instancias: la institución es simbólica en la medida en que reasume el conjunto de la formación social, en la medida en que condensa el conjunto de sus niveles instancias y conflictos. La simbolización institucional se forma por condensación. También implica el desplazamiento” (Lapassade, 1975: 122).*

Así, nuestra mirada sobre la institución y los sujetos que colaboraron en la concreción del trabajo de campo, se sostuvo desde la premisa de mirar lo singular. Ahora bien, esta mirada sobre lo singular no pretendió erigirse como un estudio de caso (el de la BENM) o de varios casos (los casos de los sujetos concretos); por el contrario, y en esto consiste el enfoque clínico, pretendimos rebasar ampliamente los sujetos y las situaciones concretas a las que tuvimos acceso -y que evidentemente funcionaron como “punto de partida” o “piedra de toque”- (Ardoino, 1990) para arribar a los procesos que trascienden al caso y de los que este da cuenta<sup>33</sup>. Entonces, nuestro enfoque cualitativo e interpretativo pretendió ser, desde un inicio, clínico, por considerar a esta orientación como la más pertinente en el marco de nuestra investigación, puesto que sus preguntas centrales giran en torno a la comprensión de sentidos y significados (Filloux, 1990).

Así, la búsqueda de una institución y la selección de unos sujetos para el trabajo de campo, no puede entenderse fuera de esta explicación que justifica nuestra modalidad de trabajo y la ubica en el campo de las ciencias sociales, en tanto pretendimos acceder a un conocimiento generalizable: el de la trama que trasciende y conforma a los sujetos y establecimientos con los que trabajamos. Sostenemos con Baz...

---

<sup>32</sup> Esta reconstrucción -vale la pena recalcarlo- no apunta a un análisis del establecimiento en donde realizamos el trabajo de campo, sino que, por el contrario, está sesgada y recortada en función de los interrogantes que orientan nuestra investigación, y conlleva a su vez un interés por caracterizar tanto la dinámica institucional (entendida, siguiendo a Lapassade, como las formas en que el simbolismo y lo imaginario social se articulan en la formación social concreta del establecimiento de formación), como el discurso que la institución produce (con análogos mecanismos de condensación y desplazamiento) sobre ella misma, en relación a su tarea primaria. En este sentido, observamos con Lapassade que“... la institución produce permanentemente un discurso sobre ella misma, que en cierta manera es una análisis implícito, un discurso centrado en su propio funcionamiento, pero sin que se lo instituya como tal. Las palabras atraviesan un discurso que siempre está oficialmente centrado en el contenido. En principio, siempre se discute respecto del contenido (las tareas por hacer, etc.). Pero con ello se habla, también siempre, de la institución, su vida, sus normas” (Lapassade, 1975: 128).

<sup>33</sup> También aquí nos parece necesario rescatar los aportes de Bronfman y Castro (1999), entre otros, respecto a las cuestiones de la representatividad, generalidad y validez, en el caso de las metodologías cualitativas. Nos centraremos en esta cuestión en el capítulo de presentación de los resultados de la investigación

*“Las formas metodológicas que han traído a primer plano a las singularidades, las llamadas “cualitativas”, dependen de un trabajo analítico y una problematización conceptual que permita relacionar el caso singular –específico, denso y situado por definición- a horizontes de comprensión que lo trascienden (...) apuestan a lograr alguna inteligibilidad no sólo de los hechos singulares a los que se tuvo acceso, sino sobre los procesos más amplios con los que se teje la sociedad y la cultura” (Baz, 1999: 78-79).*

Entendemos que las consecuencias de optar por un abordaje clínico, se evidencian no sólo al momento de definir el lugar y los sujetos con los que trabajar, sino que, y básicamente, en el momento de trabajar con los materiales producidos durante el trabajo de campo. Es por ello que presentaremos un bosquejo de cómo fue elaborado el material y cómo éste ha sido abordado para el tratamiento del problema central de investigación.

Nuestro interés por indagar los procesos de conformación de una identidad docente en los estudiantes de las instituciones formadoras, nos acercaron a la BENM, institución que nos interesaba por su carácter de público y por el papel histórico que, como tal, ha jugado en la formación de maestros en México. Este acercamiento se realizó desde la diversidad de fuentes y herramientas metodológicas ya expuestas, entendiendo que la triangulación de las mismas permitirían captar el fenómeno en su complejidad.

Por una parte, y como ya quedó explicitado, tanto los registros etnográficos como el análisis de documentos oficiales apuntan a situar al fenómeno de la construcción de una identidad docente en un contexto social e institucional, sin el cual, desde nuestra perspectiva, sería imposible abordar la cuestión. Esto, en tanto las significaciones imaginarias desde donde los sujetos construyen su identidad profesional no pueden sino remitir a un imaginario cultural e institucional; mismo que encontramos subjetivado en las prácticas y discursos de los practicantes y objetivado tanto en las condiciones materiales y simbólicas en que tiene lugar la vida institucional cotidiana, como en discursos oficiales en torno a la educación y el trabajo docente. Así, el acercamiento al contexto, es un acercamiento a las condiciones que funcionan como provocadoras del no-saber que nos interesa indagar en los discursos interpretados.

En este sentido, queda claro que otorgamos un lugar central al análisis e interpretación tanto del discurso individual, como del grupal. Consideramos que la interpretación de los discursos permiten, en sí mismos, un acceso a la trama que con los hilos de la cultura, la institución y el deseo configuran y dan soporte a la subjetividad del sujeto (futuro) docente. Por ello, la indagación en base a otros materiales, que podrían considerarse como “complementarios”, se fundamenta en una intencionalidad de situar las condiciones histórico-sociales de posibilidad de tales discursos y no con considerar que en sí mismos los discursos no permiten un acceso a la trama que los trasciende.

Tratamos, así, de comprender la constitución de la polifonía de los discursos: los hilos de la trama y la peculiar manera en que se tejen en una subjetividad compartida. Entonces, interpretar es apreciar de qué plural está hecho el texto (Barthes, 1970), y creemos que la función contextual nos permite comprender los “lugares de procedencia” de esa pluralidad.

Creemos que tomar en cuenta el contexto permite tamizar la polisemia que caracteriza a lo

simbólico, para de ese modo, orientar nuestra interpretación hacia lo social-institucional constitutivo de la subjetividad<sup>34</sup>. Así, acordamos con Verón que...

*"... toda producción del sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas... todo fenómeno social es, en sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macrosociológico)"* (Verón, 1988: 125, citado en Alonso, 1998: 209/210).

Si bien la finalidad de nuestro trabajo interpretativo fue la de abordar conjunta y globalmente todos los materiales producidos a partir de esta diversidad de fuentes, entendimos que dicha tarea se vería posibilitada a partir de un primer acercamiento al material catalogado en unidades de análisis. Una vez realizado este trabajo de análisis segmentado se apuntó a una lectura de tipo "relacional", donde el sentido atribuido a cada una de las unidades de análisis primeras, pudiera encontrar sustento no sólo en el contenido (manifiesto y latente) que cada una de ellas aportara, sino también en cómo este contenido puede ser entendido a la luz del resto de los materiales empíricos en su totalidad. Apuntamos, así a la construcción del discurso socio-institucional desde donde se teje la subjetividad y resignifican los imaginarios constitutivos de la identidad profesional.

Pero previo a este doble trabajo (de segmentación e integración, por llamarlo de algún modo), procedimos a una tarea clasificatoria de los materiales con los que contábamos, mismo que servirá para ordenar esta última parte de la exposición. Esta clasificación tomó como criterio la "naturaleza" del material, entendiendo que la misma obligaba a un procedimiento interpretativo diferente:

---

<sup>34</sup> Al respecto, el procedimiento de interpretación propuesto por Freud para el análisis de los sueños nos parece un ejemplo ilustrativo (teniendo en cuenta que éste busca la comprensión de los conflictos psíquicos subyacentes al contenido manifiesto del texto) para pensar el papel que juega el contexto en el trabajo de interpretación y que podría ser tomado como analogía para pensar el contexto en el análisis de los procesos concernientes a una subjetividad colectiva.

Para Freud, la búsqueda del contenido latente implica una doble tarea: en principio, procurar un análisis "interior" del discurso del paciente -que consiste dismantelar y allanar la lógica del contenido manifiesto, prestando una "atención flotante" a los significantes que insisten en el discurso y que aparecen encadenados de una manera peculiar al resto de los elementos del discurso (Freud, 1900; Laplanche, 1987; Rahaman, 1992). Pero este análisis "interior" y su consecuente acceso al contenido latente del sueño no sería posible si -tal como lo vemos en el análisis que Freud hace del "Sueño de la inyección de Irma"- la interpretación no pusiera a jugar elementos y datos que podríamos llamar contextuales (en el sentido que constituyen las condiciones de posibilidad del discurso y se hallan constituyéndolo de alguna manera). Estamos haciendo referencia a:

- datos en relación a las preocupaciones diurnas (no sólo las recientes, sino aquellas más "constitutivas" o que prevalecen como parte de la vida del sujeto)
- conocimiento de los elementos que se desplazan y se condensan en el contenido manifiesto, y que devienen de formas de percibir a los elementos que no aparecen como manifiestos...
- datos en relación a la historia del sujeto.

Vemos cómo estos elementos no constituyen la interpretación en sí, pero son los que permiten hipotetizar en torno al trabajo por el que el contenido manifiesto desfigura y oculta un contenido latente, ligado a un deseo (sobre el que tampoco se podría hipotetizar sin tomar en cuenta tales elementos "contextuales").

- a) El material discursivo, producto del habla de los sujetos
- b) El material etnográfico-contextual, producto de las observaciones directas
- c) El material documental, producto de un rastreo de fuentes escritas

Por último, y no por ello menos importante, tenemos que mencionar que a esta clasificación -que no es otra cosa que el señalamiento de maneras diferenciadas de abordar materiales de naturaleza diferente- subyace una estrategia de lectura común, que ha quedado caracterizada a lo largo de este apartado.

### **7.1. Abordaje del material producido en entrevistas y grupos de reflexión**

Así, y prosiguiendo con la propuesta de uno de los fundadores del Análisis Institucional, la lectura e interpretación tanto de las entrevistas individuales, como del material producido por los grupos en las instancias de reflexión, no puede ignorar que...

*“Cuando se habla en la institución, se habla de y sobre la institución. El discurso de la institución atraviesa las intervenciones de todos sus miembros, y entonces se hace visible que la institución no es reducible a la suma de sus miembros, sino que es otra cosa lo que vincula a éstos entre sí y al conjunto de la red institucional” (Lapassade, 1975: 123-124).*

Retornamos, de este modo, a la cuestión del no-dicho que da cuenta de un contenido latente en la producción discursiva. Veamos cómo trabajamos con el habla de los sujetos, provocada por nuestros dispositivos de trabajo de campo.

Para el caso del trabajo con los grupos, elaboramos una carpeta analítica con las transcripciones de las sesiones de reflexión, para cada grupo con el que trabajamos (constituido cada uno en una unidad de análisis).

La primera etapa del trabajo de elaboración del material consistió en la escucha, desgrabación y cotejo de la transcripción, seguida de una lectura repetida del texto orientada por las preguntas en torno a *¿qué hace el grupo con la tarea planteada?*, prestando atención a la cuestión de *¿cómo inicia, cómo se desarrolla y cómo termina el texto en cuestión?* (Baz, 1996).

Una vez reunido cada texto en su totalidad (es decir las transcripciones de ambas sesiones, en los casos en que fueron dos) el abordaje de estas preguntas nos llevó a la identificación de emergentes y significantes que insistían en el discurso grupal. Siguiendo la propuesta de Baz (1996) la búsqueda del contenido latente del texto procuró ser también perfilada a partir de la elaboración y lectura de la “secuencia condensada de significantes y emergentes” que estructuran el discurso grupal. Entendidos como los hilos discursivos que sostienen la producción grupal (Baz, 1996, 1994), estos emergentes nos sugirieron las primeras categorías de análisis e hipótesis en torno al contenido latente y a la trama estructural del discurso grupal.

En el cuadro que sigue puede verse cómo ordenamos y sistematizamos los datos

construidos para cada grupo, en base a lo cual llevamos a cabo la tarea de interpretación.

### **ESTRUCTURA de la CARPETA ANALÍTICA correspondiente a un GRUPO**

Sistematización de cada una de las reuniones de reflexión:

- Una breve crónica con datos para contextualizar la situación de trabajo (día, lugar, duración, cantidad de participantes y otros comentarios que se consideraran pertinentes). Esto, en tanto creemos que el contexto de producción grupal es un referente básico a tomar en cuenta en la lectura -escucha y análisis- de la entrevista, en tanto constituye su historicidad y el espacio de interlocución que instituye el juego de posicionamientos subjetivos ante la situación grupal (Baz, 1999).
- Seguida de la crónica (donde además se especifican las características del encuadre), se presenta la transcripción desgrabada del discurso grupal, en cuyos márgenes se procura la lectura comentada del mismo. Esta lectura atiende no sólo a los emergentes discursivos, sino también a la recurrencias, contradicciones, etc. que permiten vislumbrar cómo el grupo se apropió (o no) del espacio de reflexión y qué hizo con la tarea que se le planteó.
- Finalmente se adjuntan las anotaciones y observaciones del equipo de coordinación, algunas de las cuales fueron devueltas al grupo tanto al cierre de esta sesión, como al inicio de la siguiente.

Sistematización del trabajo con el grupo en la totalidad de las sesiones

- Se elabora y anexa un documento surgido de las anotaciones al margen, en donde se explicitan las primeras categorías de análisis e hipótesis en torno al contenido latente y a la trama estructural del discurso grupal.

El análisis de la entrevistas individuales se llevó a cabo de manera análoga al de los discursos grupales, es decir, en una secuencia similar y poniendo especial atención al contenido latente de los mismos. Claro, que teniendo en cuenta la especificidad de cada material, al respecto dice Baz...

*"La entrevista individual aporta un material que expresa la batalla de un sujeto por actualizar su "novela" personal, en tanto que el discurso grupal brinda adicionalmente una dimensión dramática -en el sentido de creación de tramas y escenas- sobre la que los actores (sujetos de la entrevista) tienen menor capacidad de control, lo que puede redundar, comparativamente hablando, en materiales más ricos para el análisis..." (Baz: 1999: 89, el resaltado es nuestro).*

Así mismo, creemos que el análisis de un texto producido en una entrevista individual permite elucidar en la singularidad la pluralidad de discursos que la componen; mientras que el discurso producido grupalmente, puede permitir el acceso a múltiples discursos que son hablados por los sujetos singulares del grupo quienes intercambian y producen subjetivaciones plurales en el acto mismo de producción del texto (Araujo y Fernández, 1996).

El material obtenido fue analizado caso por caso (cada uno constituido, también en unidad de análisis), en donde cada sujeto entrevistado fue considerado como unidad de análisis.

Para cada una de ellas también se confeccionó una carpeta analítica, con una estructura similar a la de cada grupo.

Mención especial merece el trabajo de análisis de las entrevistas biográficas, a partir de las cuales pretendimos tener acceso al trayecto de formación recorrido por los sujetos futuros docentes. La lectura estuvo guiada por dos preguntas centrales: *¿cómo el sujeto reconstruye su experiencia de formación y cómo desde allí se vincula con la profesión elegida?*... Así mismo el análisis de los relatos prestó especial atención tanto a los momentos que el sujeto construye como significativos dentro de su relato, como a las representaciones en torno a la formación (en general) que aparecen vinculados a tales momentos.

Probablemente por las circunstancias que funcionaron de marco para las entrevistas biográficas, en los relatos de los entrevistados adquirió especial importancia la instancia (y motivos) de la elección profesional. Aunque seguramente en detrimento de otros momentos del trayecto de formación, esta desviación nos permitió analizar la circunstancia de “elección de la carrera” como parte de un proceso de socialización que excede el momento concreto de decisión e inscripción en la BENM. Proceso que...

*“... se desarrolla inmerso en las estrategias de reproducción social articuladas en los núcleos domésticos, y que son construidas siguiendo algunos de los caminos y códigos que ofrece la experiencia social de cada individuo y grupo en las diferentes redes y escenarios en los que participa, y en las diferentes coyunturas por las que transcurren sus historias” (García Salord, 2000: 13).*

En este mismo sentido, también estas entrevistas se constituyeron en un especial recurso para estudiar los anudamientos no sólo entre el relato de su experiencia singular con las significaciones e imaginarios sociales, sino también con las peculiaridades de la novela familiar en que su formación se inscribe.

Vemos, en el cuadro que sigue, cómo fueron trabajados los datos para proceder a su interpretación.

#### **ESTRUCTURA de la CARPETA ANALÍTICA correspondiente a un SUJETO**

- Sistematización de cada una de la(s) entrevista(s)
- **Una breve crónica con datos para contextualizar la situación de entrevista (día, lugar, duración y otros comentarios que se consideraran pertinentes).**
  - **La transcripción desgrabada de la entrevista, en cuyos márgenes se procura la lectura comentada de la misma, apuntando a señalar cómo el entrevistado fue configurando el campo de la entrevista (Bleger, 1971).**
  - Los datos del entrevistado: edad, sexo, ocupación, entre otros (datos a los que accedimos, en el caso de los alumnos, a partir del llenado de una ficha, después de las sesiones de trabajo en grupo; en el caso de los docentes, una vez finalizada la entrevista, le preguntamos algunos datos que consideramos significativos: formación y titulación; antigüedad en la institución y en el área de prácticas).



**Para los casos a los que accedimos a una entrevista biográfica, se adicionó:**

- La transcripción desgrabada de la entrevista (con la correspondiente crónica) en cuyos márgenes se procura una lectura comentada, guiada por las preguntas ya señaladas y apuntando a señalar cómo el entrevistado fue configurando el campo de la entrevista (Bleger, 1971).
- Una descripción analítica de la biografía de formación del sujeto entrevistado, no ya desde la reconstrucción de la experiencia por parte del sujeto, sino desde nuestra mirada, basándonos en los comentarios al margen de la entrevista y conjeturando posibles respuestas a las preguntas que orientaron la lectura.

**Para los casos en que realizamos observaciones en los salones de clase, agregamos:**

- Los registros de observación de las clases organizados del siguiente modo:
  - Croquis para la ubicación espacial
  - Comentarios de contextualización de la situación de observación
  - Observaciones del acontecer áulico
  - Descripción analítica de las características de la práctica, en base a todos los registros de cada caso (al final del conjunto de registros), en base a una lectura reiterada del material de las que se construyeron las categorías consideradas relevantes para cada caso.

Una vez realizado este trabajo con todas y cada una de las producciones grupales e individuales, éstas fueron confrontadas entre sí y globalmente con todo el material empírico elaborado (incluyendo, por supuesto, aquel que da cuenta del contexto institucional y socio-histórico en que los fenómenos indagados se ubican), a la luz de las preguntas centrales de la investigación. Detallaremos el procedimiento seguido en esta instancia cuando comentemos el trabajo con las unidades de análisis.

## **7.2. Abordaje del material documental**

A pesar de la naturaleza diversa de los materiales documentales consultados (legislación, reglamentos, planes y programas de estudio) todos ellos fueron analizados desde una misma intencionalidad, y orientados por las mismas preguntas:

- ¿Desde qué categorías quedan concebidas la formación docente, la docencia y la educación en general?
- ¿Cómo se plantea la organización de la tarca primaria: la formación de docentes de nivel básico?

Partimos de considerar que todos los documentos revisados constituyen una materialización de un discurso educativo -pedagógico y político- “oficial” y hegemónico (en tanto prevalece sobre otros que no tienen el carácter normativo de éste). Por ello, procuramos una lectura que atendiera a cómo su organización incluía, excluía y combinaba:

- contenidos de carácter normativo
- contenidos prescriptivos

- contenidos de carácter ideológico
- contenidos de carácter científico-pedagógico

En función de esta lectura, elaboramos una serie de “documentos comentados” que apuntaban a tener una descripción analítica de cada documento, a partir de la cual elaboramos una caracterización general de toda la documentación revisada; misma que a su vez se constituyó en un importante insumo para la construcción de los datos de nuestro esquema de análisis.

Por último, cabe mencionar que la lectura de estos materiales se vio profundamente enriquecida a la luz de otra serie de lecturas (investigaciones y documentos históricos) en torno a las características de la formación docente en México, desde una perspectiva sociológica, histórica, política y pedagógica.

### **7.3. Abordaje de los registros etnográficos**

La elaboración de los registros etnográficos se basó en dos tipos de observaciones:

- a) las realizadas informalmente durante o después de alguna actividad del trabajo de campo
- b) las realizadas en los salones de clase.

En el primer caso, los registros quedaron como parte del diario de campo, y su contenido sirvió además de para trabajar con la propia implicación (dado que allí dimos especial importancia a nuestras percepciones y puntos de vista) para dar cuenta de algunos de los aspectos interrogados por el esquema de análisis.

En este sentido, estos registros colaboraron en la construcción de la compleja trama en la que tiene lugar el proceso escolar, mismo que constituye el contexto formativo tanto de docentes como alumnos. Las anotaciones allí vertidas nos permitieron discriminar la operación de normas, valores y significados en torno al trabajo docente, en **tres niveles de manifestación**:

*“- **Formal**: constituido por los hechos y productos que provienen de la interacción técnica y social de los individuos y grupos, en función de la tarea y los fines institucionales.*

*- **Informal**: configurado por los hechos y productos de las relaciones socioemocionales de los individuos y grupos en áreas referidas a su vida como comunidad.*

*- **Fantasmático**: constituido por los hechos y productos de la participación (...) de imágenes, fantasías, temores, ansiedades... relacionados con los climas y estados emocionales compartidos” (Fernández, 1994: 32, el resaltado es nuestro).*

La lectura de los registros de campo según estos planos de manifestación, nos resultaron de especial interés, teniendo en cuenta las características del discurso institucional que apuntamos a reconstruir y que...

*“... está codificado. Remite permanentemente, por referencia implícita o explícita, al conjunto del sistema ideológico-institucional que forma el médium de todas las hablas instituidas e instituyentes. En las instancias formales de una determinada institución (...) al código, se lo*

*maneja de distinta manera que en los "pasillos" de la institución, pero es, en rigor, el mismo discurso (Lapassade, 1975: 123).*

En el caso de los registros de los salones de clase, llevamos a cabo una sistematización que fue incluida en las carpetas de las unidades de análisis correspondientes (de acuerdo a la organización ya señalada en el apartado 7.1). Finalmente, en base a la lectura reiterada de los registros, elaboramos (para cada caso) una descripción analítica de las características de la práctica, a partir de las cuales se construyeron las categorías consideradas relevantes en cada unidad de análisis.

La producción de la descripción analítica, se basó en nuestro interés por dar cuenta del "magma de significados" que, sosteniendo la práctica docente, son constitutivos de una identidad profesional. La pregunta general que orientó el análisis podría resumirse en ¿cómo el practicante se apropió del lugar y del trabajo docente?

Con la lectura misma de los registros fuimos construyendo algunos ejes que terminaron por ser comunes sino a todos, a la mayoría de los casos. Por ejemplo:

- situaciones áulicas que se presentan como recurrentes y modalidades de abordarla
- rutinas a las que recurre cotidianamente
- estrategias recurrentes que propone a los alumnos para el abordaje de los contenidos
- modalidad general de comenzar, desarrollar y terminar la jornada
- características comunes respecto al uso del tiempo y el espacio
- tipo de relación que establece con los alumnos y con el docente titular

Evidentemente, el potencial explicativo de este material se vio ampliamente enriquecido en su triangulación con el resto del material de campo, pero especialmente con las entrevistas semi-estructuradas en torno a las prácticas observadas y con los registros que dan cuenta del contexto institucional que sirven de marco a las instancias de prácticas en la formación.

#### **7.4. Abordaje de las unidades de análisis**

La clasificación del material en unidades de análisis corresponden a la siguiente clasificación:

- Cada grupo
- Cada estudiante
- Cada docente
- Cada uno de los documentos analizados
- Los registros de campo en su conjunto

El cuadro que sigue permite individualizar cada una de las unidades de análisis con las que trabajamos...

PRIMERAS UNIDADES DE ANÁLISIS

<i>Material</i>	Trabajo en cada grupo	Trabajo con cada alumno <sup>35</sup>	Trabajo con cada docente <sup>36</sup>	Registros de campo	Documentos oficiales
<i>Unidades de análisis</i>	RG1 a y b	EI1 y RO1	EID1	<i>Todas las observaciones registradas en las notas de campo respecto a los establecimientos</i>	1
" "	RG2 a y b	EI2 y RO2	EID2		2
" "	RG3 a y b	EI3 y RO3	EID3		3
" "	RG4	EI4 y RO4	EID4		4
" "		EI5 y RO5	EID5		5

Así, cada unidad de análisis corresponde a cada uno de los grupos (RG: Registro Grupal), practicantes (EI: Entrevista Individual y RO: Registro de Observación), docentes de la normal (EID: Entrevista Individual a Docente). Así mismo, el material obtenido de las notas de campo y cada uno de los documentos referentes a la formación docente, también fueron analizados en forma separada, en una primera instancia.

A continuación sistematizamos en dos cuadros, el trabajo realizado con cada una de las unidades de análisis correspondientes a practicantes y docentes

Una vez realizado el trabajo con estas primeras unidades (es decir después de haber establecido para cada una de ellas algunas categorías de análisis y primeras hipótesis interpretativas), procedimos a tomar como unidades de análisis a:

- Los grupos de estudiantes
- Los estudiantes
- Los docentes
- El material documental referente al “discurso oficial” y a la vida cotidiana de los establecimientos

Reunido en una categoría de análisis más amplia, el material que en la primera instancia fue trabajado aisladamente, posteriormente fue confrontado con sus análogos. Así, a partir de una puesta en común de las categorías elaboradas para cada una de aquellas primeras unidades de análisis, avanzamos en nuestro trabajo: elaboramos nuevas hipótesis interpretativas, tomando en cuenta aquellas...

*“... categorías de análisis que resultan más esclarecedoras y consistentes respecto a los intereses de la investigación. Estas cualidades se derivan de su capacidad para responder tanto*

<sup>35</sup> Si bien se entrevistó a más practicantes, el análisis del material contempló a aquellos estudiantes cuyas clases pudieron ser observadas.

<sup>36</sup> Cabe recordar que el material producido en las entrevistas con los docentes fueron, básicamente, utilizadas para la contextualización del fenómeno en estudio.

*al material empírico como a la mirada teórica con la que abordamos la problemática en estudio” (Baz, 1996: 89).*

Finalmente, y también siguiendo la propuesta de la citada autora, el material y las categorías fueron sometidos a un análisis en conjunto. Análisis “final” orientado por las preguntas centrales de la investigación, las conceptualizaciones que funcionaron de marco teórico y el esquema de análisis construido en función de tales preguntas. Obviamente, esta se constituyó en la instancia más importante del proceso de investigación, en tanto ella en sí misma abrió la posibilidad de aportar a la comprensión de los procesos indagados y de enriquecer, profundizar y ampliar la perspectiva teórica (y también metodológica) “de partida”.

Por último, cabe mencionar que somos conscientes de que toda nuestra producción interpretativa no es sino una entre otras posibles:

*“Deberá siempre recordarse que la tarea de análisis es ante todo un reto a la imaginación y la creatividad, y siempre será una tarea inacabada, no susceptible de considerarse completa y definitiva” (Baz, 1996: 90).*

En este sentido -recordemos- la comprensión que podamos aportar en torno a los elementos y procesos constitutivos de una identidad docente, están orientados por las categorías teórico-metodológicas que construimos para abordar el fenómeno y son ellas las que, consideramos, dan validez -en tanto otorgan coherencia- a nuestras interpretaciones. Interpretaciones a las que no podemos sino otorgar el estatuto de hipótesis, en tanto conjeturas (con sustento empírico y teórico) que no pretenden erigirse en certezas absolutas, sino en herramientas posibles para contribuir a la elucidación de aquellas determinaciones que están más allá de los sujetos involucrados en los procesos de formación.



## **-CAPÍTULO II-**

### **Revisión de antecedentes**

Los trabajos reseñados en esta revisión, no sólo permitieron un acercamiento a conclusiones y resultados de investigación referentes a la formación, la práctica y la identidad docente, sino que también ayudan a comprender las modalidades en que estas cuestiones han sido abordadas: estamos haciendo referencia a metodologías, dispositivos y enfoques de investigación, que de algún modo implican una orientación en la mirada y en la explicación que dan de los fenómenos objetos de indagación, del tal modo que se constituyen en sí mismos en tema de interés para esta revisión.

Creemos pertinente expresar (a modo de delimitación de los alcances de este trabajo), que no fue objetivo de esta instancia de la investigación, dar cuenta de los referentes teóricos y conceptuales que, en un principio, nos permitieron, tanto pensar la cuestión de la formación, la práctica y la identidad docente, como formular y re-formular las preguntas de indagación. Por ello no se incluye el tratamiento de los aportes bibliográficos provenientes de diferentes disciplinas que, sin abordar la cuestión central de nuestra investigación, son de ineludible consideración en el abordaje de la complejidad implicada en la misma (estamos haciendo referencia a los aportes de los teóricos de la sociología, el psicoanálisis, el análisis institucional, las diferentes corrientes grupalistas y la psicología social). Estos aportes estructuran el capítulo referente al marco teórico-metodológico de la investigación.

Puesto que tampoco es objetivo de esta revisión, hacer un análisis exhaustivo de los trabajos que aquí se presentan, es necesario mencionar que los comentarios que de ellos se hagan (como así también los aportes que de ellos se tomen) están intencionalmente “recortados” en función de los intereses que guían nuestra investigación. Tal como queda señalado en la revisión presentada por Miguel Ángel Pasillas *et al.* (1993) en “Formación de docentes y profesionales de la educación”, la naturaleza de los trabajos referidos al área de formación se vincula a un rasgo característico de la misma: ser una acción de intervención (educativa). El autor señala que...

*“...los esfuerzos y recursos en esta materia se ocupan prioritariamente en las tareas de formación y en los procedimientos que las sustentan, tales como la planeación, fundamentación, diagnóstico de necesidades, etc. De ahí que la investigación sea una práctica marginal en este ámbito, urgido por la puesta en marcha de dispositivos formativos y por la elaboración de trabajos para planear y orientar su desarrollo” (Pasillas, 1993: 224)*

Es por ello que sería insuficiente atenernos estrictamente a la revisión de los trabajos de investigación llevados a cabo en relación a las temáticas que nos interesan. Así, se incluyen: tesis y trabajos de investigación que indaguen, como uno de sus elementos centrales, las cuestiones de la formación, la práctica y/o la identidad docente; reportes

parciales de investigación; variadas modalidades de ensayos: artículos de revistas especializadas, ponencias o conferencias presentadas en congresos, reflexiones, evaluaciones, comunicaciones.

La propuesta de agrupamiento de los trabajos revisados, ha sido elaborada y re-elaborada en la medida en que los diferentes materiales iban siendo incluidos en la revisión. Comenzamos exponiendo una reflexión acerca del contexto de producción de conocimientos en el campo de la formación, proponiendo un primer acercamiento a la comprensión de la formación en este contexto. En el segundo apartado abordamos, desde el aporte de diferentes autores, la problemática de las primeras prácticas profesionales en la docencia y, finalmente, en un tercer apartado, reunimos aquellos textos que aportan a la comprensión de cómo se conformaría una identidad docente.

### **1. La formación docente en una sociedad cambiante: contexto y contenido de la producción de conocimientos**

Creemos que los textos revisados, aunque están referidos sólo a un sector de la producción del conocimiento en el campo educativo en los últimos años, dan cuenta de una tendencia señalada por José Contreras (1996): la pedagogía ha evidenciado un deslizamiento a lo largo de las dos últimas décadas, **de ser un discurso “dirigido a” los enseñantes**, centrado en las técnicas y métodos óptimos a aplicarse en la educación de niños, ha pasado **a ser un discurso “sobre” los enseñantes**<sup>37</sup>, centrado en lo referente al cambio y la formación docente.

Se ha pasado así de la preocupación de “qué hacer con los alumnos” a la preocupación de “qué hacer con el profesorado”, a partir de una toma de conciencia del papel central que los docentes juegan en la implementación de propuestas innovadoras. Cuestionando la idea que supone que una innovación tendrá éxito si es bien explicada a los docentes (y si se los adiestra para aplicarla), las producciones en el campo de la educación **centran su interés en el maestro**, pero procurando ampliar los límites de aquella concepción que sólo lo piensa en términos de sus “conductas docentes eficaces” (Contreras, 1996).

La búsqueda de materiales de investigación y reflexión que ayuden al desarrollo de la presente investigación, se ha enmarcado en este universo discursivo que focaliza su mirada en el maestro: **las relaciones entre su pensamiento, su conocimiento profesional práctico, sus prácticas y el contexto de trabajo**. Ahora bien, este discurso, a su vez, se enmarca en un contexto signado por políticas educativas de transformación y cambio, en todo el mundo, con características singulares en cada país (especialmente en lo referente a las condiciones de implementación de las reformas) y con tendencias políticas y pedagógicas comunes (esto debido a la influencia de las “recomendaciones” formuladas por los organismos internacionales- que por otra parte no se restringen al plano de lo

---

<sup>37</sup> Enseñantes, docentes, maestros, profesores... Estos términos, que en diferentes países tienen distintas acepciones (en general, haciendo referencia a un nivel del sistema educativo) serán utilizados aquí indistintamente, como sinónimos.



educativo). Es por ello que la referencia a las reformas educativas, se hacen presentes en prácticamente todos los trabajos consultados.

Determinadas concepciones y preocupaciones acerca del profesorado y su formación son recurrentes en las producciones consultadas, constituyendo el marco desde donde se piensa y se mira (construyéndola) una realidad determinada: **profesionalización/ desarrollo profesional del docente; culturas profesionales; reflexión sobre la práctica; colaboración/trabajo colegiado- proyecto educativo de centro; autonomía; saber experiencial del docente; trabajo docente; investigación-acción.**

Ahora bien, creemos necesario remarcar que estos elementos constitutivos del universo discursivo en torno a la docencia y su formación, no son ajenos al contexto de reformas, las cuales se sustentan, entre otras, en la idea de que el profesorado es un factor clave en cualquier proceso de transformación, y de que cualquier reforma debería contarle como agente activo de la misma (Contreras, 1996).

En este sentido, Torres (1994) propone develar y comprender las razones y discursos en que se apoyan las propuestas de reformas e innovaciones educativas y prácticas definidas con una terminología específica, teniendo en cuenta que:

*“Tanto las políticas de reforma educativa desde la administración como las modas pedagógicas están atravesadas por discursos ideales e intereses generados y compartidos por otras esferas de la vida económica y social”* (Torres, 1994:10).

Para hacer este análisis, el autor hace una presentación en la que se vinculan diferentes modelos pedagógicos con diferentes propuestas políticas, sociales, económicas y laborales que conforman el contexto de formulación de dichos modelos. Por nuestra parte, creemos que así como la comprensión de los discursos producidos en el campo de la formación no pueden desligarse del contexto de crisis de la educación y de reformas, éstas tampoco pueden comprenderse desvinculadas de los rasgos centrales de la sociedad en la que se inscriben. Por ello retomamos el planteo de Ferry (1990), quien analiza **la lógica del cambio** que predomina en todos los discursos y prácticas del juego social: el autor señala cómo la educación aparece significada como el “punto obligado de todo cambio”, manteniendo, bajo una nueva modalidad, su función conservadora, reproductora de desigualdades sociales. Estamos en la **“sociedad pedagógica”** (Beillerot, 1982, citado por Ferry), donde...

*“...se evoca una educación para el cambio, lo que supone el cambio de la educación, el cambio de la escuela (...) En medio de la tormenta del cambio, es el cuerpo social dentro de su conjunto el que requiere formación, educación y nuevas pedagogías (...) Se puede decir que el fenómeno no es nuevo. En todas las épocas donde se han producido grandes revoluciones sociopolíticas o técnico-culturales (...) la pedagogía ha entrado en escena con sus profecías y prospectivas utópicas”* (Ferry, 1987: 18-19).

La formación ocupa un lugar central en esta “sociedad pedagógica”, siendo, de acuerdo al planteo de Ferry (1987), uno de sus mitos (junto a la computación y la conquista del espacio), por lo cual aparece como “naturalizada”, invade todos los dominios:

*“Es así que progresivamente se ha impuesto como evidencia la idea de una formación que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica. De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento de la nueva vida.”*(Ferry, 1987: 45-46).

Como lo señala Ferry, la fantasmática de la formación, explorada ampliamente por René Kaës (ligada a los deseos y posibilidad de dar vida, nutrir, proteger, crear y dar forma, volverse inmortal) adoptaría una dimensión singular dentro de esta sociedad, especialmente con el desarrollo de la educación permanente, la cual marca el nacimiento de un nuevo dispositivo: “el mercado donde la formación se vende y se compra” (Ferry, 1987: 51). Así, lo que Ferry hace es situar, desde una perspectiva histórica, al discurso pedagógico en un contexto social y cultural determinado, el cual...

*“... exige una modificación de los saberes y prácticas que se desarrollan en la escuela y un reconocimiento de las nuevas subjetividades que transitan las aulas. Desde esta perspectiva, es en el campo cultural -y no en el de las prescripciones técnicas- donde debe definirse la cuestión de los contenidos y métodos, los saberes y las competencias, que fundamentarán la práctica docente”* (Birgin et al, 1998: 14).

Así, la educación se enfrenta al desafío de poder pensarse y redefinirse desde una visión crítica, que cuestione las concepciones de base acerca del quehacer docente. Redefinición que no sólo apunte a la búsqueda de soluciones a través de una racionalidad técnica que centre su preocupación en los procedimientos que darán lugar a la realización eficaz de la tarea educativa, sino que movilice sus cuestiones sustantivas (Barco de Surghi, 1996).

En este sentido Carr (1990) hace un análisis de los modos en que pueden ser entendidas las propuestas de cambio en educación: el cambio como el proceso necesario para aumentar la efectividad de la escuela (*perspectiva racional-técnica*); el cambio que apunta a que los valores educativos moldeen cada vez más la práctica educativa (*perspectiva práctico interpretativa*); el cambio para promover en los profesores el conocimiento de la influencia de las estructuras socio-históricas en el proceso educativo (*perspectiva de crítica social*).

El autor, concluye, o más bien parte del hecho de que estos modos de entender el cambio nunca están desligados de un modo de pensar en el desarrollo profesional del cuerpo docente: de acuerdo a la primera perspectiva, la profesionalidad consiste en la capacidad de aplicación técnica del conocimiento teórico a problemas de la práctica; de acuerdo a la segunda, el status profesional deriva del hecho de que los docentes se guían por valores éticos y justifican sus prácticas en términos morales y educativos; de acuerdo a la tercera, la enseñanza se considera una profesión en tanto que los docentes tienen la responsabilidad de la mejor educación en la sociedad (Carr, 1990).

En un planteo similar al de Carr, también Contreras (1997) se pregunta por las formas de entender el profesionalismo proclamado para los docentes y analiza cómo esto se liga a

determinadas maneras de concebir la autonomía profesional (la autonomía “ilusoria” del profesional como técnico; la autonomía del profesor que reflexiona sobre su propia práctica; la autonomía como conciencia crítica y social).

El contexto de las reformas educativas propugnan la profesionalización del cuerpo docente, y con los aportes de los autores recién mencionados, podemos caer en la cuenta de la heterogeneidad de categorías desde donde se puede estar pensando esta cuestión. Heterogeneidad que también se deriva en maneras diferentes de pensar la formación docente. Entonces, si la formación inicial de maestros es siempre consecuencia de una determinada concepción de la educación, la escuela, la tarea docente a las cuales subyacen posiciones teóricas que responden a intereses políticos, sociales e ideológicos (Pagés, 1997); entonces, creemos que es válido preguntarse en cada contexto determinado: ¿Cuál es la especificidad que se le atribuye a la profesión docente desde las diferentes propuestas de formación? ¿Cómo se concibe la especificidad de la tarea docente desde un discurso que, en apariencia homogéneo, aboga por la profesionalización de la tarea?

Sin restar importancia a la singularidad del contexto socio-histórico concreto en que se piensa la formación en cada uno de los países, ciertas preocupaciones vinculadas a ella pueden considerarse comunes, en tanto hacen referencia a los problemas e insuficiencias de los sistemas de formación en un contexto cuyas transformaciones afectan la concepción y función del enseñante. Estas preocupaciones están vinculadas a un conjunto de necesidades:

*“... necesidad de una redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular formación inicial con formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (...), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (...), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)” (Ferry, 1987: 48).*

Estas cuestiones planteadas por Ferry, que aparecen referidas en la mayoría de los textos consultados, son coincidentes con el planteo de Teresa Calzada *et al.* quienes, en 1976, señalan las potencialidades de un análisis histórico de la formación docente, a partir de un análisis de preocupaciones que se han mantenido en el tiempo y en diferentes contextos en relación a la formación.

Aunque hasta aquí hemos referido (y así lo haremos en gran parte del presente) a la formación en tanto “función social de transmisión del saber”, o saber-hacer, no por ello dejamos de entenderla, al mismo tiempo, como...

*“... proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias(...) Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura” (Ferry, 1987: 43, 50).*

En este sentido, la formación implica un entrecruzamiento entre el proceso de desarrollo personal, con el ejercicio de un rol social: se presenta así como un proceso

indisolublemente individual y social. Por ello creemos importante preguntarnos por la formación en el entramado social desde donde se le puede dar sentido. Entramado, como vimos, signado por el cambio que hemos intentado caracterizar como el contexto y el contenido del discurso acerca de la formación. Creemos que las preguntas de Ferry, pueden ser elucidantes al respecto...

*“El cambio que significa ‘ruptura, mutación inacabada’, se nos impone a cada paso, en todos los campos, nos obliga a actuar y, más o menos, a cambiar. ¿Es por eso que el cambio es un valor por sí mismo, el valor central? ¿Puede una pedagogía tender como fin último al desarrollo de la capacidad de asumir el cambio y cambiar? ¿Es la capacidad de cambiar una fuerza de la que el individuo dispone para abrirse el camino que le conviene en el mundo social y profesional? ¿O bien es, por el contrario, una maleabilidad o docilidad para que el ‘sistema’ sea rentable?” (Ferry, 1987:19).*

## **2. La práctica docente: especificidad de una profesión**

Entonces, en este contexto, la formación docente no puede pensarse si no es en los términos de la **“formación permanente”**, la cual comenzaría con las primeras experiencias escolares en el transcurso por los diferentes niveles del sistema, siendo la formación en el profesorado o en la normal (de acuerdo al nivel educativo para el que se forma y/o del país en que la formación se lleve a cabo), “una” etapa de importancia en el proceso formativo del docente. Etapa también denominada como “formación previa”, en tanto que es preparatoria para el ejercicio de la profesión, y que por tanto implica el aprendizaje de un conjunto de saberes que se consideran importantes para ello (Reyes Esparza, 1993a).

Las primeras prácticas (tanto en el marco de la formación inicial, como en el ingreso al mundo laboral) se constituirían en otras dos etapas del proceso formativo, seguidas de la formación que el docente pueda seguir haciendo a lo largo de su desempeño profesional. Esta concepción de formación permanente implica una manera de pensar a la formación docente de grado (también en Zeichner, 1993), pensando que su función sería...

*“... sentar las bases para que el docente pueda aprender a lo largo de toda su experiencia (...) [Esta posición] relativiza el peso de la formación inicial, pero también define de manera diferente la función del docente en ejercicio al colocarlo en el lugar del indagador, del formante, rechazando la imagen anquilosante” (Reyes Esparza, 1993a).*

### **2.1. Las prácticas profesionales en la primera experiencia laboral: socialización, aprendizaje, experiencia...**

En España, Esteve (1993) estudia **las relaciones entre la identidad profesional y los inicios en la función docente**, tanto en la escuela primaria como en la secundaria. En relación a la escuela primaria, el autor señala cómo la formación inicial está desvinculada de las demandas reales de la enseñanza, formando a los estudiantes en concepciones idealizadas, que implican una imagen del buen profesor que se constituye en norma. Teniendo en cuenta que esta norma (que plantea el *deber ser*) y esquemas ideales se constituyen en un modelo imposible de alcanzar; y si a eso se le suma la escasa formación

práctica incluida en la currícula, entonces -plantea el autor-, la imagen ideal con la que el docente principiante se identifica entrará rápidamente en crisis.

Estamos así ante una formación que modelaría, en torno a los ideales pedagógicos que presenta, una **identidad profesional de tipo superyoico** (Beyer, 1991). Identidad que se pondría en crisis:

*“La comparación entre el yo ideal en el que se les ha formado y el yo real que aparece en sus primeras reflexiones sobre la práctica de la enseñanza, va a marcar **la primera crisis en su identidad profesional**, caracterizada por la necesidad de eliminar la distancia existente entre su actuación real cotidiana y los ideales pedagógicos asimilados durante el proceso de formación inicial”* (Esteve, 1993: 6).

Además esta **comparación “ansiógena” con los modelos ideales** se complementa con las condiciones de trabajo en que, por regla general, se inician los docentes, y que son caracterizadas por Esteve, sencillamente, como “las peores”: los destinos más apartados, los centros más desfavorecidos, los peores horarios, los alumnos más difíciles. Pero lo que “empeoraría” estas condiciones (y esta cuestión es también señalada por Lortie, 1975), sería que...

*“... a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones, el profesor se queda, **desde el primer día como el único y directo responsable de las situaciones más difíciles** y comprometidas que puedan darse en su profesión (...) Desde el primer día, son los responsables únicos y directos de lo que ocurra en su clase, debiendo atender, simultáneamente, diversas exigencias a veces difíciles de conciliar entre sí”* (Esteve, 1993: 1).

Ahora bien, el autor parece partir de una premisa: las ideas que los alumnos han asumido durante el proceso de la formación inicial se constituyen en el sustrato básico de su identidad profesional. Sostener esto implicaría poner en sobre-relieve la experiencia escolar en el paso por el profesorado, sin tener en cuenta las trayectorias de formación previa; trayectorias que, como postulamos en nuestro trabajo, serían un elemento central de la identidad profesional. Incluso, el *deber ser* que, junto a otros elementos, “ilumina” la práctica del maestro, no sería sólo una norma transmitida por la institución formadora que es internalizada por los futuros docentes; en cambio, estaría constituido por un conjunto heterogéneo de concepciones forjadas a lo largo de toda su historia de formación.

Es decir, el planteo de Esteve supondría una (rápida) identificación de los estudiantes con los modelos ideales que el profesorado le presentaría; lo cual, creemos, puede ser un exceso de “optimismo” respecto al impacto transformador de la formación inicial sobre las concepciones y representaciones con que los estudiantes llegan a las aulas del profesorado. En este sentido, el planteo de Rockwell (1985) nos parece más esclarecedor, en tanto que la autora, a la vez que confirma la poca relación entre exigencias reales de trabajo y formación inicial de los maestros señala dos características implicadas en el proceso de socialización profesional de los maestros:

- a) **los maestros se formarían imágenes acerca de su tarea desde temprana edad** (siendo el trabajo docente más visible de todos los que constituyen el sistema

educativo). Esta característica (sobre la que volveremos más adelante) es también referida en diferentes trabajos de distintos países (Barco de Surghi, 1996; Coria, 1992; Edelstein y Coria, 1995; Ferry, 1990 y 1995; Reyes Esparza, 1993; Lortie, 1975, entre otros).

- b) las condiciones de ingreso a la docencia se diferenciarían del ingreso a otras profesiones, en primera medida, por **la continuidad** que implica “seguir estando” **en la institución escolar**, cuando se egresa del profesorado y se comienza a trabajar. Esta idea también es trabajada por otros autores (Quiroz, 1985; Mardle y Walker, 1982).

Así, mientras que para Esteve (1993) el principal sustrato de la identidad docente estaría dado por lo aprendido en la formación inicial, Rockwell (1985) pone énfasis en la importancia de toda la trayectoria escolar de los docentes principiantes. Creemos que ambos planteos, llaman la atención sobre un mismo fenómeno de la realidad educativa (la discontinuidad formación inicial- ingreso al mundo laboral), pero tomando en cuenta diferentes elementos explicativos. Mientras que Esteve plantea una **crisis de identidad**, producto de la puesta en crisis del modelo ideal internalizado en el profesorado, Rockwell postula la continuidad y “familiaridad” de los docentes principiantes con el trabajo docente y el marco institucional desde donde se los significa. Para la autora mexicana, el “desfase” entre formación inicial y primeras experiencias laborales, estaría dada más que por la discontinuidad entre un modelo normativo y las exigencias del mundo del trabajo, por el hecho de que el **“maestro se hace realmente en la práctica”**. Postulación que nos lleva a la reflexión acerca del sentido de la formación inicial de maestros... Cuestión que no es abordada por el trabajo de Rockwell (puesto que el estudio no se propone analizar la formación, sino al docente como sujeto y a su trabajo en unas condiciones laborales determinadas). Más adelante revisaremos esta cuestión.

En la misma línea que Rockwell, la idea de “crisis de identidad”, es puesta en cuestión por Mardle y Walker (1982). Estos autores ingleses, partiendo de la idea de que **la experiencia formativa del maestro** debe considerarse como un **proceso de desarrollo coherente**, postulan que el paso que implica **“volver a la primaria”**, no es tan dramático si se toma en cuenta la carrera del individuo. El ingreso a la docencia, sería entonces un “ajuste”, similar a los que también se viven en las transiciones de un nivel a otro del sistema educativo. Según el planteo de los autores, quienes **niegan también la idea de re-socialización** (puesto que la realidad escolar nunca se dejó), la parte medular del proceso de socialización del maestro está constituida por el currículum oculto de la escuela, sus prácticas y los presupuestos de sentido común que las justifican. Además postulan...

*“Los efectos formativos de la experiencia que tuvo el maestro como alumno de escuela básica (...) se combinan con los efectos de la experiencia que se tiene durante la formación como docente” (Mardle y Walker, 1982: 26).*

Esta cuestión es complementada por el planteo del norteamericano Lortie quien afirma...

*“Ser alumno es como ser aprendiz de maestro (...) pero lo que se aprende como alumno acerca de la práctica docente es desde la perspectiva limitada de alumno y descansa fuertemente en la imaginación; no es equivalente a la formación que obtiene un aprendiz, ni representa una*

*adquisición del conocimiento técnico del oficio. Se trata más bien, de una imitación individual que se generaliza y convierte en tradición. Constituye una poderosa influencia que trasciende generaciones”* (Lortie, 1975: 38-39).

Por su parte, en Argentina, Edelstein y Coria (1995) rescatan un conjunto de investigaciones que dan cuenta de la escasa influencia de la formación de grado en los procesos de socialización académica en los espacios laborales; espacios que a su vez, son concebidos por los docentes (de acuerdo a las investigaciones citadas por estas autoras: Ezpeleta, 1989; Braslavsky y Birgin, 1992) como las principales instancias formativas para el trabajo (valorizándose el aprender un hacer, asemejado al aprendizaje de un oficio).

Vinculado a esto último, la mayoría de los trabajos relativos a la “socialización profesional o académica en los espacios laborales” abordan, ineludiblemente, las cuestiones del “aprendizaje en la práctica”, de la importancia de la experiencia en el desempeño profesional y de las condiciones de ingreso a la docencia.

En este sentido en 1967 Waller argumenta que **los maestros con experiencia son más sabios**, en tanto que lo que se obtiene de la experiencia es...

*“...cierta intuición social, una comprensión de la situación social del aula, una adaptación de su personalidad a las necesidades del ambiente, una sensibilidad general, empírica, hacia los procesos de interacción personal en la escuela”* (Waller, 1967: 21).

Como comentábamos anteriormente, tanto Esteve como Lortie señalan la responsabilidad completa que de modo abrupto asumen los docentes principiantes, quienes se hacen cargo del conjunto completo de deberes docentes, desempeñando de inicio, las mismas tareas que desempeña un docente con 25 años de experiencia. Ambos autores comparan esta situación con el ingreso a otras profesiones y mencionan los sistemas de aprendiz, en que un neófito es guiado a través de una serie de tareas por un experto. Lortie (1975) señala la **importancia del aprendizaje en la práctica y la valoración que los maestros hacen de la experiencia de trabajo como una gran influencia en la conformación de su práctica** (coincidiendo, en esto con Edelstein y Coria, 1995). El autor analiza las formas de interacción entre docentes novatos y experimentados en el marco de la institución escolar...

*“Los maestros se dirigen unos a otros en solicitud de ayuda, prefiriendo establecer un intercambio informal de opiniones y experiencias, que confiar en sus jefes superiores. Pero la organización celular de las escuelas limita el grado y el tipo de intercambio posible (...) A pesar de la evidente influencia que sus colegas tienen sobre los maestros recién iniciados, no se puede decir que estos compartan técnicas o significados comunes [una cultura común]”* (Lortie, 1975: 44).

Por su parte, Esteve propone como modelo deseable que el ingreso a la docencia sea bajo la “figura” de profesor de apoyo de otro profesor, lo cual desligaría al principiante de desempeñar su rol en plena responsabilidad de lo que hace en el aula y mejorando de éste modo las difíciles condiciones en que comienzan a trabajar. Esta propuesta es llevada a cabo en algunos países anglosajones (por ejemplo Bell, 1999; Brunetti, 1998). Al respecto Brunetti (1998) argumenta la importancia de la implementación de los programas de

“Apoyo y Asesoramiento a los Docentes Principiantes” (*Beginning Teacher Support and Assesment programs*) en California (Estados Unidos); de acuerdo a los datos presentados por el autor, estos programas han permitido reducir “el trauma” al que se enfrentan los docentes principiantes y que, antes de la implementación de estos programas, provocaba el abandono del puesto de trabajo de un 30% de los docentes principiantes al primer o segundo año de comenzar a trabajar.

Del mismo modo Bell (1999), expone su experiencia como profesor a cargo de la creación e implementación de un programa de tutoría para los docentes jóvenes recién ingresados a la institución en la que trabaja. El autor, a través de una serie de ejemplos ilustrativos, presenta una caracterización del tipo de dificultades que tuvo para poder definir e implementar un sistema que ayudara a los nuevos docentes a sobrellevar y superar los obstáculos que encontrarán en el nuevo trabajo (un sistema que les sea “útil”, dice el autor). Después de un diagnóstico a partir de conversaciones con los docentes de la institución, Bell detecta la necesidad de instaurar un proceso de discusión de la enseñanza. A partir de esto, apuntando a generar un proceso de discusión colegial (que conllevara al sostenimiento de una cultura de la enseñanza), se implementa en la institución, el “**Proyecto para la Enseñanza Efectiva**” (*Project for Effective Teaching-PET*).

Los abundantes ejemplos presentados en el texto permiten delinear, casi con exactitud, el tipo de “discusiones colegiales” a la que se aboca el grupo que participa del proyecto: se trata -tal como lo explicita el mismo Bell- de discusiones “concretas, prácticas, focalizadas en los problemas inmediatos que los profesores confrontan diariamente”, lo cual probablemente cubra la expectativa de aumentar la efectividad de la enseñanza (como el nombre del programa lo indica). Sin ser un espacio de prescripciones, **los participantes del proyecto “aprenden de las experiencias de otros”**, tanto de los colegas, como del tutor que está cargo de la experiencia.

Esta experiencia se fundamenta en supuestos que se oponen al planteo de Zeichner, quien pone en tela de juicio la riqueza de aprender de la experiencia de otros...

*“... el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia y (...) el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros, en el mejor de los casos, se encuentra empobrecida, y en el peor, es ilusoria”* (Zeichner, 1993).

Ahora bien, creemos que tomar en cuenta estas experiencias propuestas o llevadas a cabo para “facilitar” el ingreso de los docentes recién recibidos al mundo laboral, implica preguntarse por las concepciones que subyacen a las mismas. En ese sentido no es difícil advertir que un efecto (quizá no buscado) de la implementación de este tipo de proyectos sería la posible legitimación de rutinas estereotipadas y la aprobación a-crítica de formas adaptativas a construcciones idiosioncráticas de los docentes (Barco de Surghi, 1996).

Entonces, dejamos planteadas un conjunto de preguntas que a su vez derivan en una reflexión acerca de cómo es posible entender la práctica y la experiencia docente... ¿Cuál es el “plus” que los maestros adquieren con la experiencia y que los posiciona en una situación de privilegio frente a los novatos? ¿Qué de ese plus es transmisible? ¿Qué de la



experiencia en el trabajo docente es deseable de ser transmitido? ¿Cómo se transmite una experiencia? ¿Qué concepción de práctica y trabajo docente se sostiene en las propuestas que apuestan a los sistemas de aprendiz-asesoramiento-tutoría?

## 2.2. Las primeras prácticas en el marco de la formación docente inicial

Con Edelstein y Coria (1995), quienes presentan una reflexión y conceptualización sobre los rasgos centrales que caracterizan al trayecto de la formación que incluye las primeras prácticas profesionales, advertimos que...

*“Lo peculiar de estas situaciones de aprendizaje [el realizado en el primer lugar de trabajo] sería su equivalencia al aprendizaje de un oficio, a través del cual los docentes se nutren de un saber hacer. Sin desvalorizar estos procesos, cabe señalar que no sería lícito reivindicar la práctica, oponiéndola al conocimiento ligado a desarrollos científicos, cuyo tratamiento científico sería objeto de trabajo en los centros de formación inicial. Por lo general, este par, **experiencia versus conocimiento científico** aparece en los centros de formación en el mismo sentido que la disociación teoría-práctica”* (Edelstein y Coria, 1995: 21).

Al respecto Reyes Esparza (1993a), en su problematización de la práctica de los normalistas, comenta que la preocupación por la práctica y por la experiencia docente puede basarse en una concepción según la cual se entiende a la profesión docente como una profesión eminentemente práctica. En este sentido, el autor también hace referencia al modo en que, desde esta perspectiva, se está pensando la relación entre teoría y práctica...

*“[descalificar] la importancia de la teoría en la actividad educativa, reivindicando la práctica por sobre todo, exige a la teoría que sea útil, que resuelva las necesidades inmediatas de la actividad docente, lo que implica supeditar la teoría a la práctica y desconocer su autonomía relativa (...) Estas posturas utilitaristas o pragmáticas no sólo se oponen al desarrollo teórico, sino que finalmente se convierten en obstáculo para la misma práctica”* (Reyes Esparza, 1993a: 54).

Tanto Reyes Esparza (1993) como Edelstein y Coria (1995), **señalan el carácter instrumental que desde las posturas pragmáticas se le asigna a la tarea docente**, como rasgo definitorio de la misma; olvidando aquellos aspectos que exceden el hacer en el aula (por ello las autoras argentinas proponen reemplazar el término práctica de la enseñanza por el de práctica docente) y que están vinculados a la racionalidad teórica del proceso, que además de implicar un qué hace el maestro, implica un por qué lo hace (Reyes Esparza, 1993a). En la misma línea, en su trabajo acerca de las prácticas en el profesorado, González Cuberes (1993) se opone a la idea de que la formación docente consista fundamentalmente en la apropiación de prácticas a ser reproducidas, el adiestramiento en ciertas habilidades o la familiarización con determinadas metodologías.

Acercándose a la exhortación que hace Zúñiga Rodríguez (1990) a los maestros: “es hora de que el maestro normalista ocupe también el lugar del saber”, los tres investigadores antes citados (también en Carr, 1990; Pagés, 1997) definen como rasgo central de la tarea docente al **trabajo con el conocimiento** (la preocupación por las formas de compartir y construir conocimientos) y apuestan por una **superación de la falsa dicotomía teoría-**

**práctica**, pensando que la relación entre estos términos es de oposición y de complementariedad, por tanto dialéctica.

Asumir esta postura (que implica, de acuerdo a Reyes Esparza, la revaloración de la teoría y superación del pragmatismo) en el ámbito de la formación, implica la construcción de un nuevo espacio en donde se puedan reinscribir las prácticas, con un sentido que rebase la posibilidad de un aprendizaje ligado al “saber hacer”. Así, el desafío pasaría por redefinir el sentido de las prácticas en el marco de todo el plan de estudios, como así también repensar el papel que la teoría debería tener en función de este nuevo sentido.

¿Qué teoría y qué práctica? Se preguntan Edelstein y Coria señalando el singular (y no plural) de ambos términos. En el mismo sentido Reyes Esparza invita a reflexionar acerca de ¿a qué tipo de teoría se hace alusión cuando se señala que “las prácticas permiten la aplicación de la teoría”? Vemos así que la relación teoría-práctica es una de las cuestiones a las que no se puede dejar de hacer referencia, al reflexionar e investigar sobre los períodos de práctica en la formación “inicial” del profesorado.

El estudio de Esteve (1993) ya citado, que centra su reflexión en la formación, además de una crítica a lo que en ella sucede, presenta algunas hipótesis o propuestas respecto a cómo se podría achicar la brecha entre formación y trabajo. Una de estas propuestas consiste en la **integración de períodos de prácticas suficientes, durante la formación inicial: período que debería centrar su atención en las dificultades reales que encuentran los profesores en sus primeros años de trabajo**. Es llamativo que, sobre el final del trabajo, sólo se dedique un párrafo a la cuestión de las prácticas en el marco de la formación inicial. Si bien se postula que el *practicum* debe convertirse en el centro de la formación, no se explicitan demasiados detalles de cómo esto podría llevarse a cabo; así mismo, parece subyacer la concepción de que el impacto que tienen las prácticas en el marco de la formación inicial es absolutamente nulo, puesto que el autor no hace referencia a esto: sólo menciona -sin explicar de qué se trata- que las dos concepciones con que actualmente son tratadas las prácticas de enseñanza son las de “añadido pedagógico” o “sálvese quien pueda”. Queda, entonces, abierta la pregunta de ¿cuál es el impacto (o cuál podría ser el impacto) de las prácticas del profesorado en las primeras experiencias laborales?

Al respecto, los trabajos de Edelstein y Coria (1995) conciben a la instancia de práctica como **estructurante**, en tanto permanecería en el tiempo personal de los sujetos como una de las marcas más potentes **en lo que refiere a la constitución de su identidad como docentes** (también en Reyes Esparza, 1993). Esta importancia otorgada a la práctica del practicante en la historia formativa del sujeto docente, aparece cuestionada y negada por Quiroz (1985) y Russell (1998). Y de todas maneras, el peso de las prácticas de la formación docente de grado aparecería relativizado por los mismos planteos que lo señalan como estructurante, puesto que desde ellos también se otorga un lugar fundamental a la experiencia escolar previa en todo el proceso de formación del maestro.

Proceso que se inicia en las primeras experiencias escolares en el transcurso por los diferentes niveles del sistema, en tanto que el mismo implica el aprendizaje de, entre otras cosas, “unas reglas de juego que puede ser jugado por la existencia del docente” (Barco de

Surghi, 1996)<sup>38</sup>. En este sentido, diversos planteos (Edelstein y Coria, 1995; Davini, 1994; Barco de Surghi, 1996; Reyes Esparza 1993 y 1993a, entre otros) rescatan la importancia de **trabajar con las trayectorias escolares de los estudiantes**, en tanto conformadoras de modelos y representaciones de vital importancia en el desempeño profesional. En este desarrollo Edelstein y Coria (1995) se valen de los conceptos de Pierre Bourdieu, de *habitus*, sentido práctico y autosocioanálisis. Barco de Surghi (1996) se apoya en los aportes de Moscovici acerca de las representaciones sociales. Reyes Esparza (1993a) toma el concepto de formación de Gilles Ferry.

Este planteo se constituye en eje del planteo teórico de Ferry (1990; 1997), aunque creemos que su pensamiento en relación a este tema es más amplio, al incorporar conceptualizaciones que no son trabajadas por las autoras antes mencionadas. Ferry enfatiza la importancia de situar a los estudiantes de profesorado, social e intelectualmente a partir de sus biografías educativas: este acercamiento al tipo de formación que tuvo el sujeto (a través de sus recuerdos y olvidos) es un acercamiento a los significados que hoy le atribuye a la escuela y al lugar que ocupa en ella (Ferry, 1997).

De algún modo, los desarrollos conceptuales expuestos, son los elementos con los que los autores piensan y proponen alternativas en relación al período de prácticas incluidas en la formación docente de grado; apuntando a que estas sean instancias realmente formativas, desde una concepción dialéctica de la relación teoría-práctica. González Cubercs (1993) plantea la idea de “desviación de la teoría” como vía de acceso a nuevas lecturas de la práctica, lo cual permitiría un enriquecimiento de la experiencia que debería ser propiciado por la formación de grado. Edelstein y Coria (1995) enfatizan la importancia de poner en cuestión los esquemas y matrices construidos para posibilitar la generación de esquemas prácticos alternativos a aquellos modelos y formas de acción propios de la práctica pedagógica internalizados a lo largo de toda su escolaridad...

*“Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación de docentes, reclama **capitalizar el recorrido formativo** como una **f fuente reveladora de problemáticas** constitutivas de las prácticas docentes. Esto permitiría reconocer supuestos diferentes y derivaciones en la enseñanza, generadas de dichos supuestos. Esta propuesta pretende discutir otra falacia sostenida por largo tiempo en relación con la formación de docentes. Se trata de la idea que sostiene que la falta de práctica o los limitados espacios institucionales destinados a ellas en las instituciones formadoras. En realidad **lo ausente serían las prácticas reflexionadas** y el problema se plantearía ulteriormente por las huellas que dejan en la actuación profesional”* (Edelstein y Coria, 1995: 22).

Coincidiendo con las autoras precedentes, Reyes Esparza (1993a) señala cómo tradicionalmente, desde la normal (o el profesorado) las prácticas implican la ausencia de reflexión posterior a la práctica, a lo cual subyace la concepción de que la práctica “áulica” constituye “la” tarca docente y que por lo tanto, tiene un valor formativo en sí misma.

---

<sup>38</sup> Como señalamos en trabajos anteriores, ubicar la inauguración de la formación docente en esta etapa de la escolaridad, implica oponerse al concepto de “formación inicial” entendido como la formación docente de grado, es decir como la etapa de la formación que acredita la posibilidad de desempeñar el rol docente (Davini, 1994; Barco de Surghi, 1996).

Postura ante la que el autor opone la idea de que **más que en la ejecución “la verdadera posibilidad de formación radica en la reflexión** que se realice” de ella.

Ahora bien, mientras Reyes Esparza, afirma en un primer momento, que las primeras prácticas tienen un peso fuerte en la historia de formación de los docentes, argumenta también, que tal como se han dado las prácticas tradicionalmente en la escuela normal, éstas no han constituido una instancia formativa (siguiendo el planteo de Ferry acerca de qué es la formación), en tanto que niegan la posibilidad de reflexión, y así, la de formación. Del mismo modo, Edelstein y Coria a la vez que señalan “la marca” de las prácticas en la carrera profesional de los docentes, otorgan mucho mayor peso a la historia escolar previa vivida en su transcurso por la escuela como alumno. La pregunta es entonces ¿cuáles son las condiciones para que las primeras prácticas se conviertan en una “experiencia” significativa en la biografía de formación de los docentes? Esta pregunta puede encontrar otras variantes, pensando en los tres elementos que ponen a jugar los autores que hemos venido citando: la historia escolar previa a las primeras prácticas; las primeras prácticas en el marco de la formación en el profesorado y las primeras prácticas docentes en el ingreso al mundo laboral. ¿Cómo se instalan estas vivencias en la subjetividad de los sujetos y desde dónde son referidas -cada una de ellas- en las prácticas docentes cotidianas?

Estos autores, retoman el planteo de Schön (1990) acerca de los prácticos reflexivos y de la importancia de la reflexión docente, que tendría el sentido de evidenciar que su realidad cotidiana sólo constituye una alternativa entre muchas (una serie de opciones de un universo de posibilidades mucho mayor), y que versaría, entonces, sobre **el propio sentido práctico puesto en juego en el ejercicio de su rol** docente y construido desde su inscripción social (como alumno y docente) y desde su biografía de formación.

En un planteo similar, pero desde referentes teóricos diferentes (la filosofía hegeliana y el psicoanálisis) Filloux (1996) plantea la idea de “**retorno sobre sí mismo**”, como vía de acceso a la conciencia de la relación que el enseñante tiene con el 'formado'. Un retorno sobre las motivaciones, angustias, deseos maneras de tener miedo del otro o no; retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones (Filloux, 1994). Quizá pueda entenderse esta conceptualización como una complejización (o complementariedad) de la propuesta de Schön y de Zeichner. A la vez, nos lleva a pensar acerca de los contenidos y formas posibles de la reflexión...

Según Zeichner, quien ha señalado el “confusionismo” en que ha caído el término “reflexión” (cuyo significado concreto, inscripto en la obra de Schön, parece desdibujarse al ser un término de “moneda corriente” y en voga), la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica implicaría...

*“... poner sobre el tapete las teorías prácticas del maestro para someterlas a análisis y discusión críticos. Al someter las teorías prácticas al examen propio y de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades de tomar conciencia de las contradicciones y debilidades de su teoría (...) y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias docentes (...) Así, la atención del maestro se centra tanto en su propio ejercicio profesional (hacia el interior) como en las condiciones sociales en las que ese ejercicio se sitúa (hacia el exterior)” (Zeichner, 1993).*

Más allá de nuestra adhesión a esta manera de pensar la formación y la práctica docente, creemos importante señalar algunas objeciones planteadas a esta postura, las cuales son hechas por Pasillas *et al* (un planteo similar, pero mucho más detallado es presentado por Contreras, 1997):

*“Se advierten diversos tipos de crítica para esta vertiente. Por un lado, se plantea que un impedimento para lograr la acción reflexiva de los maestros es el espíritu moralizante que preña el campo de la formación, ya que al ser un ámbito de intervención, los actores tienden a elegir metas. Además se señala que algunas experiencias han propiciado la transformación en el discurso, más que en la acción concreta. Asimismo (...) se coloca al maestro bajo esta elección pero no se proporcionan alternativas para que se asuma un cambio. Las nociones de recuperación y transformación del saber de los maestros, en ocasiones se plantean como una paradoja difícil de resolver, dadas las condiciones institucionales en las que se realiza la actividad de formación de docentes y de profesionales de la educación” (Pasillas *et al*, 1993: 259).*

Para seguir pensando, creemos que la preguntas que plantea Hargreaves (1998) son de un verdadero potencial reflexivo...

*“¿Qué pasaría si lográramos que los nuevos docentes desarrollen nuevas imágenes y metáforas para su trabajo que rompieran con los estereotipos existentes de la docencia? ¿Cómo afectaría esto su práctica inmediata, sus identidades profesionales, sus perspectivas de éxito en el largo plazo? ¿Qué sucedería si nuestros deseos se convirtieran en realidad, si la formación docente inicial efectivamente modelara prácticas alternativas de enseñanza y aprendizaje, si los futuros docentes pudieran practicar estas habilidades en escuelas en que docentes experimentados ya estuvieran comprometidos con ellas, y fueran expertos en sus usos. ¿Qué pasaría si los futuros docentes pudieran reconocer tareas en su experiencia formativa que fueran valiosas y útiles, no irrelevantes e inútiles” (Hargreaves, 1998: 136).*

Aunque desde otros trabajos la iniciación a la docencia se sitúa en la primera experiencia laboral (Reyes Esparza, 1993; Remedi *et al* 1989), desde el trabajo de Edelstein y Coria (1995) se caracteriza a la instancia de práctica, **momento de iniciación a la docencia** (marcada por ritos), como un tiempo de **crisis para las imágenes ya consolidadas**; instancia del **aprendizaje del tiempo de la enseñanza, de lo relacional y de la asimetría** constitutiva de los procesos de enseñar y aprender; una situación cuya complejidad deviene de las múltiples interacciones entre sujetos e instituciones involucradas en la misma (practicantes, orientadores de prácticas de las instituciones formadoras, docentes y alumnos de las instituciones que reciben a los practicantes).

En relación a estas múltiples interacciones, interesa aquí destacar el lugar que en esta propuesta se le da al orientador de práctica, en su comparación con las propuestas que en apartado anterior se expusieron en relación a los sistemas de tutoría para los enseñantes recién ingresados a la docencia: en efecto, mientras que en estos sistemas se enfatizaba la posibilidad de traspaso de experiencia, en la propuesta de las autoras, se apuesta a un lugar de acompañamiento, intercambio, negociación de significados, lo cual facilitaría el proceso constructivo del practicante (una propuesta similar, en torno al papel del orientador de prácticas se encuentra en Hudson-Ross y Graham, 2000).

En coincidencia con Remedi (1989), quien llevó a cabo su estudio sobre la identidad docente con profesores del nivel medio, las autoras hacen alusión a la dualidad vivenciada por quienes se inician en la docencia, en tanto ocupan un nuevo espacio en la institución educativa, y en tanto dejan el lugar de alumnos. Remedi también se refiere en su estudio al aprendizaje de la asimetría constitutiva en la relación docente- alumnos implicada en la iniciación a la docencia, lo cual se vincula al tema de la autoridad y la democracia en la relación educativa.

Por su parte, en un planteo coincidente con el de Lortie (quien refería a las primeras prácticas en el contexto laboral), Reyes Esparza (1993) afirma:

*“En esta etapa también se da la articulación entre la **integración de la imagen del docente y su formación profesional**, por la cual se establece un desfase creciente entre ambas, originando que **mientras menor sea la formación profesional, mayor será la imagen fantaseada que se tenga del docente**, y en particular de uno mismo, a manera de mecanismo compensatorio. La articulación entre ambos aspectos definirá si el normalista egresa con una sólida preparación profesional o si sólo tiene un discurso compensatorio de sus carencias”* (Reyes Esparza, 1993).

Pareciera entonces que tanto Lortie como Reyes Esparza coincidieran en que en la escuela, institución básicamente socializadora, los sujetos interiorizan normas y valores. Y a su vez, y este planteo se asemeja al de Mendel (1980), interiorizan también una realidad transfigurada por sus fantasías, deseos y temores.

La importancia que otorga Reyes Esparza al **grupo de iguales** como factor determinante en la instancia formativa de las prácticas en la escuela normal, también nos recuerda, y podría estar vinculado, a otro planteo de Mendel (1996): su concepto de **socialización no identificatoria**, el cual hace referencia a un modo de relación con la realidad que se hace sin la intermediación de alguien que detenta autoridad. Reyes Esparza señala que el grupo de pares...

*“... actuará como grupo de referencia para cada uno de sus integrantes, marcándolos como un sello indeleble por medio de los momentos compartidos, los problemas vividos, las diferentes personalidades, etc. probablemente esta influencia sea tan importante como la de los profesores...”* (Reyes Esparza, 1993:12).

Por su parte Tom Russell comunica los beneficios y los supuestos teóricos que sustentan una experiencia de formación docente en la Universidad de Queen (Ontario, Canadá), que se caracteriza por comenzar la formación docente por un período extendido de práctica en el proceso de aprender a enseñar. La idea fuerza que sustenta el proyecto es la de “aprender primero de la experiencia”, y no de lo que otros dicen acerca de lo que es la enseñanza antes de poder “sentir” lo que ésta es.

Las argumentaciones presentadas en el artículo de Russell (1998), ponen a consideración las discusiones que en las últimas dos décadas se han venido dando respecto al lugar y momento de las prácticas en los programas de formación de docentes. Discusión

directamente ligada a la cuestión ya trabajada de cómo pensar en los vínculos entre teoría y práctica.

### 3. Aportes para conceptualizar la identidad docente

En Estados Unidos, Helms (1998) realiza una investigación (de corte cualitativo, basado en entrevistas grupales a seis docentes, que se realizaron en un período de 8 meses) en torno a la identidad de los docentes que trabajan en la escuela secundaria, indagando **el vínculo entre la identidad de los docentes y la asignatura que enseñan en el nivel medio**. Basado en la reciente literatura acerca de la identidad y en las respuestas de cinco maestros en entrevistas en profundidad, se desarrolla un **modelo multidimensional de la identidad** y se discute cuál es el papel que la materia objeto de enseñanza tiene en las descripciones de quiénes son los profesores como personas y profesionales.

A partir del aporte teórico de varios autores, Helms asevera que el contexto profesional, las acciones, cómo los otros nos miran y la sensibilidad moral, cada una, juega un rol en definir un sentido de sí mismo (sense of self). Es así que en el marco de esta investigación se define a la identidad (concepto que es tomado como sinónimo de “sentido de sí mismo”- sense of self) en términos de cuatro dimensiones principales: acciones; expectativas sociales, culturales e institucionales (o lo que la gente piensa que los otros esperan); valores y creencias; el futuro de sí mismo (la clase de gente en que la se quieren convertir). Ninguna de estas dimensiones es inmune a las influencias del contexto. Por eso, siempre que se piensa en el sí mismo (self), se lo piensa en su contexto...

Sin pretender afirmar que las características de la materia que el profesor enseña es el principal factor que incide en su identidad, Helms apunta a mostrar los modos en que **la materia que se enseña -en este caso una ciencia- juega un rol en el pensamiento del profesor, acerca de la clase de persona que es y la clase de persona que quiere ser**. De acuerdo a esta investigación los profesores tienen algo más que un pasajero interés intelectual en su disciplina. De hecho, las dimensiones de su identidad están en mayor o menor grado, definidas por ésta. O, en síntesis, ellos construyen su identidad en relación directa con la ciencia. En este sentido el estudio señala que la disciplina científica que se enseña es un aspecto de la identidad del docente. Esto lo diferencia de otros estudios que en la vinculación que establecen entre identidad y materia enseñada, señalan cómo esta juega un rol (eventualmente obstaculizador) en la constitución de una identidad profesional docente (Esteve, 1993; Romo Beltrán, 1996; Remedi, 1989).

Así, Esteve (1993), en relación a los profesores de secundaria, vincula la posibilidad de construir una identidad docente con una formación que los prepara más para la investigación en la disciplina específica que para el ejercicio de la docencia. En un planteo similar al de Remedi (1989), Esteve analiza cómo la enseñanza en la secundaria es percibida como una alternativa de segundo orden...

*“Nuestro actual sistema de formación inicial produce un tipo de identidad profesional que sitúa a nuestros profesores de Secundaria justo en la posición contraria al trabajo que la sociedad les pide desempeñar; ya que, como señala Peters, todos nuestros alumnos ‘comienzan*

*en la posición de los bárbaros fuera de las murallas. El problema es meterles dentro de la ciudadela de la civilización, de modo que puedan comprender y amar lo que vean cuando entren allí dentro'. Tras cinco años de paseo por las más altas torres de marfil de la Universidad, su destino profesional en la Secundaria se les antoja un cruel destierro, desde las alturas de la ciencia a los arrabales de extramuros” (Esteve, 1993: 4).*

Desde otro marco conceptual y metodológico, el estudio de la identidad docente ha sido abordado en Suiza por Hirsch (1993). El objetivo que se propone la investigación es identificar diferentes **tipos de identidad profesional como diferentes patrones de percibir y “arreglárselas” con las demandas profesionales**. Siguiendo el método de Max Weber para formar tipos ideales, la autora describe seis tipos ideales de identidades docentes (teacher identity), a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas realizadas a una muestra aleatoria estratificada de 120 maestros de tiempo completo (con entre 5 y 29 años de experiencia, 12,5 % de los cuales eran mujeres). Las entrevistas semi-estructuradas comenzaban con una pequeña revisión de la biografía personal del profesional y continuaba con: la imagen de sí mismo y actitudes; movilidad social y profesional; vocación; comienzo como maestro de clases; competencia profesional; mejores años y burn-out; satisfacción profesional; red social.

De acuerdo a lo descrito en el reporte, el primer trabajo con los datos implicó un análisis de frecuencias y de los contenidos de la entrevista. Luego, se clasificaron diferentes fases biográficas y se definieron tipos biográficos. En un tercer paso se construyeron tipos de identidad como variable independiente para analizar sistemáticamente los temas la entrevista (se define como “tipo ideal” a una integración holística de rasgos relevantes que dan una explicación genética a los fenómenos en cuestión). Los seis tipos ideales construidos a raíz de estos sucesivos análisis de los datos fueron los siguientes: el tipo estabilización; el tipo desarrollo; el tipo diversificación; el tipo problema; el tipo crisis; el tipo resignación... (de todas formas, debido al alcance del estudio, la autora advierte que lo que se presentan como tipos ideales de la identidad del profesor son todavía conceptos de un nivel exploratorio).

Una idea metodológica que estructura la investigación de Hirsch es la de concebir a **las autobiografías como presentaciones narrativas de la identidad del autor...** Como señala Schuzle (1978, citado por Hirsch) una autobiografía no implica principalmente el unir eventos en la vida de un individuo y describirlos, sino que tiene más que ver con la organización y reorganización de experiencias. Desde esta perspectiva, la memoria autobiográfica no es una simple organización cronológica de eventos pasados. Está basada en patrones de eventos recordados los cuales son organizados de acuerdo a su importancia percibida. Este estudio se basa en el supuesto de que la identidad profesional de los profesores consiste en tales patrones formados durante su vida profesional. Por nuestra parte nos preguntamos, por las limitaciones que puede presentar un estudio de corte cuantitativo en el abordaje profundo de las autobiografías de los docentes, y en los significados y sentidos implicados en éstas. En qué medida los breves relatos solicitados a los docentes pueden dar cuenta de una narración, que implica una manera de utilizar el lenguaje, una historicidad, que no dependen de una lógica que pueda someterse a unos procedimientos que establezcan lo que significa (Bruner, 1990)?



Partiendo de que **“el pensamiento de los profesores, como un todo, es decir la identidad profesional de los profesores”**, está influenciada por los cambios biográficos, el autor apunta a mostrar la riqueza de utilizar un abordaje biográfico en el estudio de la identidad de los profesores. **La identidad profesional es definida como un proceso de selección, organización y evaluación de experiencias sociales de acuerdo a la importancia que éstas tengan para el individuo...**

Por su parte Vulliamy (1997) lleva a cabo un estudio comparativo entre Finlandia e Inglaterra acerca de los procesos de cambio curricular en ambos países. Una parte de este proyecto focaliza su mirada en la relación identidad docente y cambio curricular. La investigación fue de corte cualitativo y se basó en el estudio de caso de cuatro escuelas primarias (dos en cada país).

De acuerdo a los datos arrojados por la investigación, **las identidades de los profesores (teacher self-identity) y sus ideologías relacionadas a la educación, son poderosos mediadores en términos de sus interpretaciones y respuestas a los cambios impuestos.** Esto se vincula al planteo de Nias (1989, 1991, citado por Vulliamy) quien ha testificado la importancia de la identidad en el trabajo de los maestros de primaria. Ella argumenta que **algunos aspectos de este rol ocupacional ocasionan la fusión entre las identidades personal y profesional.** Consecuentemente, la protección de un núcleo de valores definidos personalmente, se convierten en una alta prioridad en la vida profesional de los maestros. Así, es la ideología, o para decirlo de otra manera, **la concepción de su rol profesional, lo que juega el papel más fundamental en determinar lo que hacen los maestros;** y a su vez, las directivas externas en sí mismas no son suficientemente poderosas para cambiar los valores personales que proveen un núcleo de razones para justificar las acciones de los maestros.

Desde un enfoque conceptual radicalmente diferente (basado en los aportes del psicoanálisis kleiniano), Abraham (1982 y 1984) se propone “poner en evidencia al enseñante dentro de su subjetividad”, cuestionando la mirada “abstracta” que la ciencia en general hace sobre los enseñantes, signada por un desinterés total por la persona “real”. A diferencia de los estudios hasta aquí citados, la dimensión racional, la imagen que los docentes tienen de sí mismos en tanto profesionales, es sólo uno de los aspectos tenidos en cuenta para ingresar en ese mundo interior que se convierte en objeto de estudio. El concepto eje del estudio es el de “sí-mismo”...

*“El sí mismo, tal como lo ha señalado Sullivan, es el producto de las relaciones interpersonales. A partir de lo indeterminado, de lo indistinto, (del yo y del tú o del yo-en-el-mundo) que vive el niño de pecho, el sí mismo llega a través de sus relaciones múltiples a una estructura compleja. Por el juego de la introyección de los movimientos de identificación y proyección, el sí-mismo, entidad simple se convierte en un unidad con múltiples subestructuras tomadas en los procesos que deben afirmar la identidad de una persona. El sí-mismo asegura este sentido de identidad a pesar de sus diversos aspectos: sí-mismo oficial, sí-mismo para el prójimo, sí-mismo para sí, sí-mismo verdadero y sí-mismo ideal: una corriente de continuidad en distintos niveles, consciente, preconsciente o inconsciente los reúne dándole al individuo el sentido mismo de la existencia. El sí mismo como entidad plural es conservable, porque la sociedad es plural. Cada uno forma parte de distintos grupos” (Abraham, 1982: 32).*

El inconsciente, lo real, lo ideal, lo idealizado, los otros significativos, son conceptualizaciones que juegan un papel central en la comprensión dada, desde esta postura, a la inscripción profesional de los enseñantes en el mundo escolar. Esta mirada se separa, entonces, de los estudios que buscan, desde una indagación acerca de los procesos de pensamiento y percepción del docente, elucidar los significados en torno a los cuales los docentes se inscriben a su tarea y las representaciones que el docente tiene de sí mismo en tanto docente.

A partir de la aplicación de un test a 120 docentes (construido a partir de los datos arrojados por una serie de entrevistas no dirigidas a enseñantes, acerca de los problemas de su rol), la investigación de Abraham focaliza la mirada en la imagen de sí mismo en el enseñante y en la imagen de los alumnos sobre sus enseñantes, proponiendo un modelo de comprensión del sí-mismo profesional del enseñante como “entidad multidimensional”. Volvemos aquí a preguntarnos por los modos de indagación y sus limitaciones, cuando de abordar la subjetividad se trata...

No centrándose en el psicoanálisis, pero sí tomando sus aportes, y por ende intentando desbordar las explicaciones racionales a las que acuden los docentes para responder a la pregunta de ¿quién soy y cómo me inscribo en esta profesión? (pregunta que podría subyacer a la pregunta por la identidad profesional), un conjunto de investigaciones llevadas a cabo en México se proponen echar luz sobre la cuestión de la identidad docente.

Así, en 1989, en el Departamento de Investigaciones Educativas (CINVESTAV-IPN), se publican un conjunto de trabajos vinculados al Proyecto de investigación *Identidad y Quehacer docente*. Esta publicación, coordinada por Eduardo Remedi, centró su tarea en la realización y análisis de entrevistas (en una primera etapa) y de registros de observaciones en el aula de los docentes entrevistados (en una segunda etapa). Los sujetos de la investigación fueron docentes de Educación Media Superior y Superior de instituciones del DF, quienes (excepto uno de ellos) no tenían una formación pedagógica previa al ejercicio de la docencia. Teniendo en cuenta esta peculiaridad uno de los principales intereses que guiaron la investigación fue cómo se había dado el proceso de “ser docente” y cuál era la posición que el sujeto mantenía ante ese hecho.

En su intento por rastrear los elementos constitutivos, soportes de la identidad docente, los investigadores usaron, en la interpretación del material empírico, conceptualizaciones provenientes del campo del currículum, del análisis institucional, el psicoanálisis y la sociología<sup>39</sup>. Desde estos referentes, el autor plantea que...

*“... la identidad lejos de encaminarnos hacia una unidad o principio único, nos remite a la contradicción, la incoherencia y la diversidad. El yo -dice Millot- 'se constituye por préstamos heteróclitos tomados de objetos de amor o a sus rivales'. Cuando el sujeto habla de sí mismo,*

---

<sup>39</sup> Por cuestiones de espacio, remitimos al proyecto ya citado (en nota 2) presentado en la Mtria. en *Psicología Social de Grupos e Instituciones*. marzo de 2001. Allí se expone el tratamiento que el autor da al concepto de identidad. De igual modo, no repetiremos las concepciones que los otros autores mexicanos (Pérez Montes y López Ramírez) presentan respecto a la identidad docente, por estar contenidos en dicho proyecto.

*está haciendo referencia a su identidad, a lo que él es y a lo que él cree que es. El relato que un sujeto hace de sí mismo es un relato lleno de incoherencia, no porque el sujeto se 'equivoque' o le falle la lógica en la construcción del discurso, sino porque **la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias**. Es decir, no hay continuidad de planos en el sujeto. **La identidad es incongruencia**" (Remedi, 1987: 23).*

Al igual que Remedi *et al.* (1989a), Edelstein y Coria conciben a la construcción de la identidad docente (y es desde esta perspectiva que en nuestro trabajo se entiende) como un proceso que acaece sobre...

*"... la base de una compleja trama de lugares adjudicados a creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera. **La identidad, sin que signifique unicidad, por el contrario, signo de rupturas y escisiones, se carga de un conjunto de imágenes en la que se sostiene**. Sus creencias representan lo que quisieran ser, pero también lo que no puede reconocer; es que esas imágenes, así como revelan, en parte ocultan. Su identidad se construye entre lo que él quisiera ser, lo que los otros creen que es y lo que él cree ser"* (Edelstein y Coria, 1995: 53-54).

También, en México se han realizado otros trabajos de investigación vinculados a la conformación de la identidad docente, compartiendo en general, las líneas teóricas propuestas por Remedi *et al.* (1989a, b), desde un enfoque cualitativo. Vinculando el tema de la identidad docente con la especificidad de ejercer la profesión en el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, Mónica Pérez Montes (1998) explica, desde un enfoque institucional, las relaciones entre los significados que los docentes construyen acerca de la docencia y la novela institucional del Tecnológico de Villahermosa. Partiendo de la premisa de que los sujetos constituyen y son constituidos por la institución, la autora se pregunta por **los referentes identitarios de los profesores** de la institución analizada, en su vínculo con el orden simbólico que ésta representa, buscando **reconstruir el imaginario desde donde los profesores significan y buscan sentidos a la tarea docente**.

También José López Ramírez (1998) indaga la cuestión de la identidad docente, pero en su relación con las significaciones que algunos protagonistas de la educación hacen del discurso de la modernización educativa. Partiendo de una caracterización de los elementos constitutivos del **"discurso modernizador"** (refiriéndose con ello al discurso vinculado a al Programa de Modernización Educativa 1988-1994, implantado durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari) el autor se pregunta por las **condiciones de recepción** de dicho discurso por parte de las autoridades del sindicato magisterial, los maestros disidentes aglutinados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y los profesores en servicio de dos secundarias Técnicas del DF. En este sentido la cuestión central del trabajo gira en torno a **cómo y desde dónde fue leído este discurso**, considerando que el mismo intentaba proponer ciertos puntos de identidad profesional y estructurar un orden social.

#### **4. Reflexiones finales sobre los antecedentes**

A modo de cierre, nos parece pertinente comentar algunas cuestiones que hemos podido comenzar a reflexionar durante el proceso de búsqueda y sistematización de materiales en un texto que se propone no sólo exponer, sino también dialogar con lo que ya han dicho otros. En primer lugar, y como quedó explicitado, no se intentó hacer un rastreo exhaustivo de los materiales que han aportado a la comprensión de los ejes de nuestro proyecto de investigación (por ser esta una tarea imposible), mas si se procuró acceder a aquellos textos cuyos títulos indicaban un abordaje de las cuestiones que nos interesan, y de cuya existencia alcanzamos a saber a través de los listados de bibliografía o de la consulta en bases de datos. El primer y más obvio obstáculo que se nos presenta en esta tarea es la de aquellos trabajos no publicados (mimeografías), a cuyo acceso renunciamos en primera instancia. Otro obstáculo es el de las editoriales extranjeras que no se comercializan masivamente. A ello debemos sumarle aquellas publicaciones de carácter “local” y de escasa difusión, a las que tampoco se puede acceder.

Esto no sólo reduce ampliamente las posibilidades de indagación del universo discursivo y teórico, sino que además nos obliga a consultar, a referir y a citar aquellas obras consagradas, publicadas por editoriales de amplia difusión y aquellas publicaciones periódicas reconocidas internacionalmente (existentes en la mayoría de las librerías y bibliotecas especializadas), donde “no publica cualquiera”. Por una parte, caemos en la cuenta de la importancia de publicar y difundir las investigaciones “locales”, más allá de su “real” aporte original a la cuestión sobre la que investiga (creemos que dicho aporte será más o menos “real” en la medida en que permita a otros investigadores seguir pensando la cuestión que se esté indagando); y esto, no por propiciar la entrada al circuito académico universitario que exige publicar como uno de los requisitos que avalan la supervivencia en el sistema, sino por ser, potencialmente, la forma más democrática de compartir conocimientos que habiliten la producción de otros nuevos.

Por otra parte advertimos la trampa de un discurso que, en grandes proporciones está delimitado, no ya por los teóricos clásicos cuyos aportes metodológicos y conceptuales son innegables (mas no incuestionables) a la luz de la historia de las ciencias, sino por aquellos investigadores cuyas producciones llegan a los lugares de amplia difusión y marcan rumbos, límites, modas, en las formas de abordar los objetos de investigación. No es una trampa sin salida, en tanto que las producciones “pequeñas”, “locales”, de “restringida difusión”, del lugar a donde a uno le toca investigar están al alcance y sus aportes pueden ser tomados en cuenta en la misma medida en que se toman en cuenta los aportes teóricos de amplia difusión; claro, que advirtiendo los lugares que unos y otros pueden tener en el universo discursivo: pudiendo estar unos en el lugar de la definición de las categorías desde donde pensar la realidad y otros en el lugar de intento de desborde de tales categorías o en un uso subsidiario de ellas.

Creemos que esta cuestión no se desliga del primer apartado presentado, en donde procuramos pensar no sólo la formación (en tanto eje de nuestro proyecto) sino además las condiciones de producción teórica que gira en torno a ella. Retomando lo planteado en dicho apartado, creemos que queda pendiente la reflexión acerca de qué significa preguntarse por una identidad (docente) en un contexto de profundos cambios y “mutación

cultural”, donde los referentes identitarios (de una profesión) parecen no poder estar claramente definidos ni desde un discurso teórico, ni desde una realidad social en crisis.

Será entonces imprescindible consultar aquella bibliografía que ayude a develar las significaciones sociales que históricamente se han atribuido a la docencia y que permitan comprender los sentidos que hoy se le atribuyen a dicha tarea. Sentidos que podrán rastrearse en los mandatos que recaen sobre la escuela y sus actores, a través de las prescripciones curriculares de la formación en México, a través de las condiciones que se despliegan para que estas propuestas se concreten, a través de las prácticas que sintetizan de modo singular aquellos significados construidos socialmente y que son resignificados, desde la historia de formación y de vida, en la subjetividad de los maestros.

Estamos pensando nuestro problema de investigación desde el entrecruce 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. La mayoría de los textos revisados nos hablan de este entrecruce indagado desde el pensamiento de los profesores y unas condiciones sociales e institucionales determinadas. El entrecruce está presentado desde unas representaciones construidas socialmente que permiten comprender algunos aspectos de las prácticas, aunque dejando velados otros. La mayoría de los trabajos abordan el anclaje de lo social en lo individual dejando de lado la dimensión inconsciente presente en esta relación, como si se tratara de un proceso que puede encontrar su raíz en los procesos de pensamiento y de verbalización de los sujetos. Por momentos, pareciera que en algunos textos las ideas, los recuerdos, la organización escolar opacan a los deseos, las significaciones simbólicas e imaginarias, la institución de la educación.

Ahora bien, todas estas son cuestiones de partida para poder pensar específicamente el trayecto de la formación que nos ocupa: el de las primeras prácticas profesionales en tanto analizador de los elementos constitutivos de la identidad profesional. Y por ello hemos recurrido al material consultado, como así por ello también será ineludible el acercamiento a los documentos oficiales que han marcado y marcan rumbo en la realidad educativa mexicana de las escuelas normales. ¿Cuál es el tipo de formación docente que se concibe como deseable en este contexto específico? ¿Para qué y a través de qué dispositivos de formación se busca viabilizar este deseo?

La lectura de los materiales vinculados a la formación y específicamente las primeras prácticas profesionales dan cuenta de un histórico dilema: el de la relación teoría-práctica, que toma diversas formas y contenidos en relación a diferentes aspectos de la educación. En el caso de las propuestas de formación del profesorado el dilema se encarna en las discusiones y posturas en relación al peso otorgado a la formación académica, pedagógica, profesional (Ferry, Reyes Esparza); y en este debate el lugar y sentido de las primeras prácticas ocupa un lugar central, como así también la cuestión del vínculo entre formación de grado y mundo del trabajo, en el contexto de la “sociedad pedagógica” y la “educación permanente”.



## - CAPÍTULO III -

### La identidad profesional en formación: maestros y practicantes en la encrucijada.

Nos interesa en este capítulo exponer una sistematización de aquellas herramientas teóricas que nos permitieron ir construyendo el objeto de investigación y en función de las cuales elaboramos la propuesta metodológica de abordaje del mismo, presentada en el primer capítulo. Mientras que en el capítulo introductorio procuramos mostrar por qué consideramos relevante indagar acerca de la identidad, las prácticas y la formación docente aquí nos centraremos en la pregunta de qué contenidos otorgamos a tales nociones estructurantes. En este sentido, nos interesa mostrar la construcción teórica a la que arribamos en un inicio (antes de comenzar con el trabajo de campo) la cual da cuenta de cómo entendimos la vinculación entre estas nociones y de las mismas con otras que son centrales en el campo de la psicología social de grupos e instituciones. A continuación, presentamos las conceptualizaciones centrales que permitieron la construcción del campo problemático de la investigación que llevamos a cabo, abordando teóricamente las nociones de formación, práctica e identidad docente.

#### 1. Construcción teórica para pensar la noción de identidad

**¿Sobre qué nos preguntamos cuando nos interrogamos acerca de la identidad profesional de los futuros maestros?** En términos generales, desde la perspectiva del presente trabajo, ubicamos a la noción de identidad (profesional) en un horizonte teórico en el que el concepto de subjetividad colectiva se erige como central: el concepto de identidad queda así situado como parte de un campo en el que se entrecruzan un conjunto de fenómenos que acaecen en los planos de lo individual y lo colectivo (mismos que intervienen en su conformación).

Comenzaremos aquí por exponer aquellos elementos en que las conceptualizaciones acerca de la identidad confluyen y aquellas características que le dan especificidad al abordaje de la temática, según el marco teórico desde donde se la haya conceptualizado<sup>40</sup>. Un primer gran señalamiento aludiría a la diferenciación entre los cuerpos teóricos centrados en dar cuenta de los elementos y procesos involucrados en la constitución de una *identidad individual o personal*, y aquellos que se centran en la constitución de una *identidad colectiva*.

---

<sup>40</sup> No pretendemos aquí dar cuenta exhaustivamente de las diferentes definiciones que el concepto de identidad adquiere en función de la red conceptual de cada uno de los campos teóricos que la abordan, sino tomar aquellos puntos en común y de diferenciación de las producciones teóricas que nos han permitido problematizar y dar contenido a nuestro interés de indagación.

En el primer caso, la noción que nos ocupa aparece referida a un objeto teórico (construido en torno de un objeto empírico): el individuo, la persona, el sujeto, la realidad psíquica del mismo, y por tanto, el contenido que se le atribuye aparece vinculado a una red conceptual construida para pensar, explicar y comprender a estos objetos de estudio. Por otra parte, la noción de identidad social o colectiva, emerge como parte constitutiva de aquellos cuerpos teóricos que toman a las culturas, las sociedades y los grupos como objeto de estudio.

En todos los casos, se reconoce la doble dimensión de la identidad: una individual y otra colectiva, aunque, en general, el abordaje teórico del concepto otorga relevancia a una de estas dos dimensiones, en función de los intereses de indagación de cada campo. Es decir, más allá del referente u objeto empírico<sup>41</sup>, se reconoce que la constitución de la identidad (de un individuo o de un grupo) implica procesos intra e intersubjetivos, procesos psíquicos y sociales, y estos elementos son focalizados y explicados con mayor o menor énfasis, según el marco teórico y empírico de referencia.

En el caso de la identidad del sujeto singular/individual, se suele hacer hincapié en aquellos procesos internos que se despliegan en su constitución, teniendo en cuenta que los mismos son movilizados a partir de la inscripción social del sujeto y de su vínculo con los otros que representan el orden socio-cultural en que su existencia se despliega. En el caso de los estudios abocados a la constitución de identidades culturales o colectivas, provenientes de la sociología, hay un centramiento en la explicación de aquellos elementos de la vida social que se erigen como puntos compartidos por los miembros de los colectivos objeto de estudio, partiendo de la premisa que dicha zona común es posibilitada por un conjunto de mecanismos por los que los sujetos individuales interiorizan (singularmente en una biografía particular) los códigos, significados y normas de la cultura a la que pertenecen.

**¿Cuál fue el referente empírico en nuestro trabajo y cómo retomamos los aportes teóricos antes citados?** Comencemos por definir que, desde la perspectiva adoptada en este trabajo, preguntarnos por la constitución de una identidad profesional implica, preguntarnos por **aquellas identificaciones comunes por las que los sujetos futuros docentes se perciben a sí mismos<sup>42</sup> como miembros legítimos de una misma categoría social (el ser -futuros- maestros), 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 Amparán, 2002). Nuestro “*objeto empírico*” es el colectivo de practicantes y los procesos subjetivos por los que atraviesan durante sus prácticas en la

---

<sup>41</sup> En su cuestionamiento a los planteos de “unificación-articulación” de las ciencias, Braunstein señala la necesidad de tener presente la diferencia entre los objetos empíricos de las disciplinas y los objetos teóricos de las mismas. Mientras que, por un lado, el objeto empírico aludiría al fenómeno u objeto concreto, “real (...), síntesis de múltiples determinaciones” (Braunstein, 1980: 83) sobre el que podrían recaer el discurso de diferentes disciplinas que se han ido diferenciando a lo largo de la historia”; por otro lado, el objeto teórico sería la construcción conceptual definida “únicamente por su relación con los demás objetos teóricos de la misma ciencia” (Braunstein, 1980: 88). Si bien no compartimos el planteo que el autor hace respecto a la articulación disciplinar para el abordaje de los fenómenos sociales, nos parece pertinente esta diferenciación que plantea y los riesgos de no tenerla en cuenta.

<sup>42</sup> Percepción que va más allá de las condiciones objetivas que así lo posibilitan, como son la titulación y el ejercicio efectivo del trabajo docente.



formación de grado; y la *construcción teórica* de la que nos valemos para estudiar e indagar dicho objeto es la conformación de su identidad colectiva (como proceso inherente a la conformación de una subjetividad, también colectiva)...

*"Las identidades colectivas [que aludiría al sentimiento imaginario de pertenencia que construyen los colectivos, y no a las identidades primarias o individuales] 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: 50).

Entonces, 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.**

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, nuestro interés de indagación gira 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. Continuando con el planteo de Serret, afirmamos que...

*"... La significación producida por el referente simbólico en cuestión<sup>43</sup> 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: 51).

Así mismo, y por otra parte, no hablamos de una identidad acabada, constitutiva del sujeto, sino de 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. De este modo, la noción de identidad, entendida como unidad compleja (Morin, 1980), como conjunto heteróclito construido en base a los múltiples mecanismos identificatorios que tienen lugar en la vida del sujeto, entramada en un vínculo social en el que toda su experiencia adquiere sentido; la identidad...

*"... lejos de encaminarnos hacia una unidad o principio único, nos remite a la contradicción, la incoherencia y la diversidad. El yo -dice Millot- 'se constituye por préstamos heteróclitos tomados de objetos de amor o a sus rivales'. Cuando el sujeto habla de sí mismo, está haciendo referencia a su identidad, a lo que él es y a lo que él cree que es. El relato que un sujeto [individual o colectivo] hace de sí mismo es un relato lleno de incoherencia, no porque el sujeto se 'equivoque' o le falle la lógica en la construcción del discurso, sino porque la identidad se*

---

<sup>43</sup> El referente en cuestión, en el marco de la investigación que aquí se presenta es el del magisterio, el de "(querer) ser maestro".

*construye en juegos de imágenes contradictorias. Es decir, no hay continuidad de planos en el sujeto. La identidad es incongruencia” (Remedi, 1987: 23).*

Refiriéndose a la identidad docente, Pérez Montes habla de un “proceso inacabado, tenso e indeterminable” (Pérez Montes, 1998: 5). Por su parte, Cerdá Michel plantea que:

*“Las identidades no se establecen de manera fija y definitiva, sino que son móviles, dinámicas. Se conforman y modifican a través de procesos de identificación diversos y, por tanto, contingentes. Al respecto, el planteamiento de René Gasillot (1987) resulta significativo (...) propone que, si bien la identidad constituye un esfuerzo de síntesis y unificación por parte del yo, existe una multiplicidad de referentes en la constitución de la misma...” (Cerdá Michel, 1998: 16)*

Ahora bien, no podemos avanzar en la conceptualización del fenómeno que estamos indagando sin responder a la pregunta de **¿cómo se produce este lugar de identificaciones comunes?**, que se vincula a la cuestión de **¿a partir de qué procesos pueden los sujetos posicionarse en el ejercicio de la profesión?** El principal referente teórico-conceptual a partir del cual abordamos esta pregunta -pero también la problematización en torno a la práctica y la formación docente- deriva de las contribuciones de los campos grupal e institucional, que en sí mismos se constituyen en la confluencia y condensación de los aportes provenientes del psicoanálisis y la sociología para pensar los fenómenos colectivos. Más que a una delimitación conceptual en torno a las nociones centrales del campo problemático, estos enfoques echan luz sobre los puntos en que la dramática social se articula con la del sujeto y aportan elementos para desenmarañar la trama de significados que teje la cultura sobre sus propias contradicciones (Fernández L., 1996)<sup>44</sup>.

Así, la confluencia de estos diversos aportes se erige en un enfoque con potencial para abordar la complejidad del fenómeno que nos ocupa, saliéndose de concepciones objetivistas y subjetivistas que obturan la mirada. Así, desde nuestro punto de vista, pretender trabajar la cuestión de la identidad implica, mirarla desde esta complejidad, entendiéndola, a decir de Morin, como una “unidad compleja”<sup>45</sup> (una y múltiple), siendo...

---

<sup>44</sup> Por esto mismo, entendemos que el conocimiento producido desde estos de enfoques pueden tener efectos elucidatorios y facilitar a los individuos y grupos un juego social más libre (Fernández L., 1996).

<sup>45</sup> Trabajada en esta perspectiva, la noción de identidad no es ya la noción antidualéctica, a la que refiere Lourau en su libro (*Libertad de movimientos*) y gran parte de los psicólogos sociales que ven en la noción el instrumento conceptual a partir del cual la naturaleza conflictiva, dividida y alienada del sujeto (social e inconsciente) queda ocultada. Creemos que la noción de identidad no tiene por qué estar necesariamente vinculada a una red conceptual en la que se entiende al sujeto como individuo indiviso, “unidad autoconstituida y soberana” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 9), hacedor racional de su historia, actor estratégico de sus prácticas, dueño de su discurso y conciencia. Este trabajo pretende, entre otras cosas, dar cuenta de que pensar los procesos de constitución de la identidad implica pensar en los procesos de subjetivación que son objeto de estudio de la psicología social, cuyo abordaje supone pensar al sujeto como un sujeto sujetado a, a la vez que soporte de, sus estructuras psíquicas y las estructuras socioculturales del medio al que pertenece. A nuestro entender, valerse de la noción de identidad para aproximarse a estos procesos permite echar luz sobre parte de aquello que interviene en la constitución del sujeto: los procesos identificatorios a partir de los cuales el sujeto se constituye como tal (Ver Capítulo Metodológico).

*"... al mismo tiempo una y compuesta. El Uno, aunque irreductible en tanto que Todo, no es una substancia homogénea y comporta en sí alteridad, escisión, diversidad, antagonismo (virtuales o actuales). La identidad (...) comporta esa complejidad, (...) Si hay una unidad, es la unidad de un punto de innumerables intersecciones"* (Morin, 1980: 471).

En este sentido, parte del desafío de esta investigación radica en hacerse cargo del esfuerzo por comprender los modos en que los planos de lo social y lo individual se ponen en juego en la constitución de la identidad y se entrecruzan en un mismo y complejo fenómeno, dando lugar a aquellos procesos que permiten que los miembros de un colectivo se identifiquen con los referentes que una profesión les ofrece.

Sistematizando los rasgos recurrentes de las conceptualizaciones en torno a la identidad (Braunstein, 1980; Dubet, 1989; Bizberg, 1989; Foucault, 1979; Serret, 2001; Chiu Amparan, 2002; Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001; Baz, 1994; Radosh Corkidi, 1997; Remedi, 1987; Cerdá Michel, 1998; Pérez Montes, 1998; Follari, 1997), tenemos 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: 71): es entonces, la respuesta que el sujeto mismo se da a la pregunta de ¿quién soy?

Asociada a la instancia del Yo y a su carácter imaginario de unidad, la identidad puede entenderse como el conjunto de imágenes con las que el sujeto unifica su experiencia existencial diversa, para representarse a sí mismo, diferenciarse de los otros, a la vez que presentarse ante ellos, demandando su reconocimiento, que lo proteja de "un borramiento de su existencia" (Baz, 1999: 86). A decir de Follari:

*"Saber quién se es, sostener la identidad personal bajo la continua variabilidad de las experiencias fluyentes, es necesario para todo hombre. Identidad establecida en el nombre, porque se requiere poder dar razón de sí, establecer una procedencia y un lugar preciso en nuestra genealogía personal, en relación con aquellos de quienes provenimos (saber quiénes son nuestros padres, abuelos, etc.) [y en relación con aquellos con quienes nos vinculamos, agregamos nosotros]"* (Follari, 1997: 20)<sup>46</sup>.

Entonces, preguntarnos por la constitución de una identidad docente es preguntarnos por los procesos por los que el sujeto se unifica y reconoce en una imagen profesional. Imagen que le permite representarse a sí mismo no a partir de una toma de conciencia o de un acto de auto-reflexión. Sino que, a decir de Remedi, se trata de una imagen...

*"...que le permite incluirse y desarrollar su actividad. Imagen en la que por un lado se aliena. No le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se la atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se*

---

<sup>46</sup> Resulta interesante el planteo de Bourdieu (1995a), respecto a los múltiples tipos de instituciones de unificación del yo con las que el mundo social cuenta, entre las que destaca el nombre propio, y que permiten designar al sujeto, asignándole una constancia nominal, a pesar de las variaciones de tiempo, de lugar, de circunstancias: el autor señala, no ya la importancia que tiene para el sujeto el reconocimiento del Otro, sino la necesidad, para el orden social de otorgar a los individuos una identidad oficial, una identidad del sujeto consigo mismo.

tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento” (Remedi *et al.*, 1989a: 4)<sup>47</sup>.

Desde esta perspectiva, preguntarnos por la conformación de su identidad profesional implica preguntarnos no sólo por una autoimagen, sino fundamentalmente por formas de ser en el mundo socio-profesional y a formas de hacer que, desde una posición interna del sujeto, se entretajan en el drama social. Entendemos, entonces, que 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.*, 19889a).

Esta posición interna alude a la relación que el sujeto mantiene con el deseo y la Ley (Rahman, 1992), por la que el sujeto crea sentido -entramado, siempre, a las estructuras simbólicas de la cultura en la que su existir se inscribe- y por la que se busca en su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo (Baz, 1996). Por ello, hablar de sujeto es hablar de una trama vincular, productora de la subjetividad colectiva en la que se enmarca todo fenómeno humano. Este planteo es coincidente con el de Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, quienes entienden que:

*“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 viscosidades, 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 Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 19).

En síntesis, abordar (conceptual y empíricamente) el tema de la identidad, desde nuestra perspectiva, 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.

---

<sup>47</sup> La cita de Remedi *et al.* está dando cuenta de un doble movimiento de reconocimiento-desconocimiento en la constitución de la identidad profesional: la imagen que interioriza (derivando como propia) y que le permite conformar una identidad proviene de las instituciones y de los discursos que estas sostienen acerca de la (“buena”) docencia. Se identifica entonces, con lo instituido, con una imagen que lo inviste de autoridad, en tanto lo autoriza a actuar.

En los siguientes apartados pretendemos dar cuenta de esa doble dimensión -intra e intersubjetiva- que, proponemos, es constitutiva del proceso de conformación de una identidad: comenzaremos por trabajar la dimensión intersubjetiva de la identificación, lo cual nos llevará a plantear que la comprensión de los mecanismos identificatorios no podría alcanzarse sin echar mano de las conceptualizaciones en torno a la socialización y la otredad. Estas herramientas conceptuales nos permitirán dar cuenta de cómo la trama vincular en la que la vida del sujeto tiene lugar se constituye en marco y pre-requisito de toda identificación.

### **1.1. La dimensión intersubjetiva: el otro en la conformación de la identidad**

Lo planteado hasta aquí deja entrever el papel central que, desde nuestro posicionamiento teórico, tiene el otro en la constitución del sujeto, que es así un sujeto intrínsecamente social (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001; Follari, 1997; Baz, 1999). A decir de Brecht: *“Solo no eres nadie. Es preciso que otro te nombre”*.

**Y ¿Quién es el otro a través del cual (y sólo a través del cual) el sujeto puede conformar su identidad y en función de ella reconocerse como sujeto?** Entendemos que el otro es el otro significativo (Berger y Luckman, 1986) que funge de soporte de la cultura y a través del cual ésta nos es transmitida. Al mismo tiempo que también es a través de él que la cultura nos reconoce como parte del orden instaurado por sus significaciones.

*“Este otro que puede nombrar al aspirante es también un sujeto, sujetado a un orden establecido, sujetado a las estructuras del lenguaje, formado por esa Ley que viene a representar ante el que demanda reconocimiento. El otro (padre, madre o quien sea) es el que mediatiza un reconocimiento que emana de una red de relaciones simbólicas que asigna los lugares de uno (el que pide) y de otro (el que otorga ese reconocimiento). Es decir que el yo sólo puede ser producido y ratificado como siendo único, individual y distinto por el Otro”* (Braunstein, 1980: 114).

**Y ¿Quién es el Otro que otorga el reconocimiento que el sujeto demanda para constituirse como tal?** El Otro es el orden de la cultura y la sociedad en la que el sujeto (y los otros con los que se vincula e identifica) ocupa un lugar que le es asignado en la red simbólica que constituye a dicho orden (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001). Una primera aproximación al concepto de cultura lo hacemos, en este trabajo con Geertz...

*“El concepto de cultura que propugno (...) es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones”* (Geertz, 1973: 20).

Así cuando el sujeto se identifica con el otro, se identifica también con las significaciones de la cultura que éste porta y con el lugar que (desde estas significaciones) la cultura le asigna en su orden.

*“El ser del sujeto está alienado de entrada al mundo simbólico. Y esa alienación se consagra desde el nacimiento en los momentos cruciales de la atribución del sexo y en la imposición de un nombre propio, pasaporte del sujeto ante el Otro. Así es que llegará él a contar y a ser contado (en las dos acepciones de la palabra), a ser considerado como un componente individualizado de la cultura” (Braunstein, 1980: 114).*

Entonces, es en el vínculo con el otro que el sujeto puede otorgarse una identidad, en tanto que, por un lado, le sirve de referente identificatorio (“el sujeto no puede otorgarse la identificación narcisística a sí mismo”, Braunstein, 1980: 114), y ya que, por otro lado, dicho vínculo lo coloca en un lugar (a partir de una asignación que le es externa) del orden que lo pre-existe y que se le aparece como dado y natural. Ubicación que lo hace pertenecer a y ser parte de un grupo social, a la vez que le permite diferenciarse de los miembros de ese grupo que lo nombran y le confieren el status de sujeto. Así, el sujeto...

*“... requiere de un reconocimiento que sólo del Otro puede provenir. La representación del individuo se constituye fuera de sí, en un espacio virtual que es el de la mirada del otro (...) y por identificación con el otro (puesto que el sujeto se ve a sí mismo desde ese ojo ajeno) (Braunstein, 1980: 114).*

De este modo, el encadenamiento de vínculos identificatorios le permite al sujeto ir configurando su identidad en relación a una colocación y pertenencia que va construyendo a partir del reconocimiento de los otros. Pero la representación que el sujeto se va haciendo de sí mismo no sólo implica un movimiento por el que se ubica en un lugar de la trama simbólica de su cultura, sino que este movimiento en sí mismo supone también la internalización de dicha trama. Así, estos encadenamientos de identificaciones sirven de sustento para la socialización del sujeto y se constituyen para él en...

*“... núcleos organizadores del comportamiento [de los cuales] los más importantes serían (...) el superyó, centro de regulación normativa interiorizada, fuertemente controlada que opera como conciencia social y el yo ideal que vincula los deseos del sujeto con aspectos sociales permitidos y que opera a través de los niveles de aspiración” (Fernández L., 1998: 18).*

Así, a través del vínculo con el otro (y así con el Otro) el orden cultural y el orden subjetivo se constituyen mutuamente en una misma operación por la cual se da:

- la inclusión del sujeto en el orden simbólico: con esto la sociedad y su orden se perpetúan y reproducen continuamente<sup>48</sup>, y

---

<sup>48</sup> Nos parece adecuado el planteo de Follari cuando expresa: “quisiéramos hacer un breve excursus para diferenciar la continuidad de la sociedad en cuanto tal, de la continuidad de un determinado modelo de organización del Estado y del poder dentro de las relaciones sociales (...) No hablamos sólo del mantenimiento de la ideología hegemónica, que permite enlazar las relaciones dentro del marco de disimetrías de poder establecidas; nos referimos también a aquello que evita la dispersión, que permite que aquellos que luchan en el plano de las ideologías se reconozcan como participantes antagónicos de un idéntico campo social de inscripción (...) Afirmamos que además de la continuidad ideológica -y en un mismo movimiento- se da la reproducción de lo social en cuanto tal; y que al interior de las normas ideológicamente hegemónicas se incluye de hecho la presuposición del lazo social, del tejido primario en que se vive para recién luego advertir la peculiaridad de su organización, y de la ideología que la rige y justifica” (Follari, 1997: 14).

- la internalización de dicho orden en el sujeto: con esto el sujeto se constituye como tal<sup>49</sup>.

Siguiendo el planteo de Berger y Luckman, se trataría de la socialización primaria, proceso por el que el sujeto construye su primer mundo, en el cual se incluye. Por ello, tendrá vital importancia en toda la experiencia vital del sujeto, en tanto que es sobre esta socialización que se apoyan todas las socializaciones (secundarias) por las que el sujeto internalizará los sub-mundos institucionales por los que irá transitando a lo largo de su vida.

*“La socialización secundaria siempre presupone un proceso previo de socialización primaria, o sea que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. Esto presenta un problema porque la realidad ya internalizada tiende a persistir, cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente”* (Berger y Luckman, 1986: 176).

Así, la socialización en los primeros años de vida jugaría un papel central en la vida del sujeto, en tanto soporte fundamental de sus experiencias futuras (puesto que el mundo que internaliza es el que más adelante considerará como “su” mundo, a la vez, dado por supuesto y como único posible) y en tanto proceso que sustenta su conformación identitaria. Siguiendo a estos autores, este proceso...

*“... implica la internalización de la sociedad en cuanto tal y de la realidad objetiva en ella establecida, y, al mismo tiempo, el establecimiento subjetivo de una identidad coherente y continua. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización (...). Siempre hay más realidad objetiva ‘disponible’ que la que se actualiza realmente en cualquier conciencia individual, sencillamente porque el contenido de la socialización está determinado por la distribución social del conocimiento”* (Berger y Luckman, 1986: 167 y 170).

Pero la socialización primaria, advierten Berger y Luckman (1986) comporta algo más que una dimensión cognoscitiva de aprendizaje, en tanto se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional, en la que justamente se asienta la conformación de la identidad. Este señalamiento abre una brecha de potencial articulación conceptual que permitiría un acercamiento al proceso de socialización que evite concebirla estrechamente como un proceso mecánico y natural por el que un sujeto (pasivo) internaliza los valores y normas<sup>50</sup> de su cultura.

Comencemos por retomar lo planteado anteriormente y que podríamos denominar como doble efecto de la socialización, en tanto proceso productor de sujetos y reproductor de un orden socio-cultural. **¿A qué puede deberse la efectividad de este proceso que se da toda vez que un nuevo miembro de la sociedad se vincula con los otros, viejos miembros, que sirven de representantes de la norma?**

---

<sup>49</sup> Esto en tanto la internalización de lo social no es sino la internalización de la normatividad que la conforma, con la cual se instaura la renuncia a la pulsión y al principio del placer -con la represión- que está en la base de la conformación subjetiva. Volveremos sobre esto más adelante.

<sup>50</sup> Hablar de normas y valores como constitutivos del orden socio-cultural, implica hablar de la dimensión institucional propia de toda sociedad y constitutiva de todo sujeto.

Tomemos como principal fuente de referencia para abordar esta cuestión al planteo que Freud realiza en el texto *El Malestar en la Cultura*, desde donde hacemos nuestra segunda aproximación al concepto de cultura. Al respecto, sostiene De Brassi...

*"La noción de 'cultura' en Freud es polisignificativa. Por una parte adopta la versión antropológica del asunto, todo lo adquirido por el hombre en su afán por dominar la naturaleza. Por otra parte 'comprende todas las normas necesarias para regular los vínculos recíprocos entre los hombres y, en particular, la distribución de los bienes asequibles'. Pero, en un tercer aspecto (...) asimila 'cultura' a 'civilización', es decir, aumento de la represión y el control en sentido amplio, de la apropiación y el despojo masivos, de los imperios 'axiomáticos' (cuyo mejor ejemplo son el dinero, los mecanismos de sometimiento, etc.) y la acumulación de poder en el estado, que 'no desea anular la violencia, sino acopiarla toda para sí, como la sal o el tabaco'" (De Brassi, 1990: 164-165).*

En el texto referido, Freud expone cómo 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 L., 1996). Los sujetos cuya aspiración principal es la de conseguir la felicidad, la dicha, deben enfrentarse a diferentes fuentes de sufrimiento<sup>51</sup>, entre las cuales se encuentran las provocadas por las normas que regulan los vínculos entre los hombres en sociedad. Esto es porque la cultura (y la subjetividad) se edifica sobre la renuncia de lo pulsional: para poder subsistir, impone sacrificios y limitaciones al amor sexual (modelo de toda dicha) y a la inclinación agresiva de los hombres (erigiendo la ley, la cultura subsiste y da lugar a la conformación del sujeto)<sup>52</sup>.

*"...La cultura tiene que movilizarlo todo para poner límites a las pulsiones agresivas de los seres humanos (...) de ahí el recurso a métodos destinados a impulsarlos hacia identificaciones y vínculos amorosos de meta inhibida" (Freud, 1930: 77).*

---

<sup>51</sup> El sufrimiento se explica porque la tendencia normativizante de la cultura inhibe las pulsiones, pero sus tendencias a la satisfacción no desaparecen. Recordemos que en el marco teórico psicoanalítico, la noción de pulsión designa "la fuente de la actividad motriz del organismo y del funcionamiento psíquico del inconsciente del hombre" (Roudinesco y Plon, 1997: 883), "el proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad) que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin" (Laplanche y Pontalis, 1968: 324). Como señala Filloux (2000), el deseo está vinculado con la memoria o con las fantasías de satisfacción de pulsiones.

<sup>52</sup> La cultura instaura un orden que se torna en una pauta de reconocimiento fundamental para la conformación y sostén de la identidad de los sujetos. Es que este orden, al censurar la posibilidad de un régimen de "total libre circulación de la genitalidad" (Follari, 1997: 21), instaura un "orden de parentesco"... "Si no puedo saber quién fue mi padre, no sé quién soy. Si toda unión está permitida, no podré saber quién fue mi padre, o éste podría ser a la vez mi tío o mi abuelo, y mi 'lugar' de identidad sería trunco, confuso o impar en relación con terceros. Sin orden de parentesco no habría orden humano: nadie podría reconocer quién es. Y este ser-en-un-lugar es lo propio de lo cultural, lo que nos diferencia de los animales, lo que nos pone en un espacio de significaciones, espacio de identidad" (Follari, 1997: 21).



En el marco de este planteo, y volviendo a la pregunta que nos remitió a este texto<sup>53</sup>, Freud expone el principal mecanismo por el cual la cultura inhibe las pulsiones y vuelve inofensiva la violencia inherente al hombre, con la génesis del sentimiento de culpa: la agresión es introyectada y reenviada hacia el yo propio; allí es recogida por una parte del yo; esta parte se contrapone al resto como superyó (como conciencia moral); el superyó adquiere la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho con otros individuos.

De acuerdo al planteo del autor, el sentimiento de culpa tendría dos orígenes: primero, la angustia frente a la autoridad. Cuando uno ha hecho algo, o ha tenido la intención de hacer algo que concibe como “malo”, siente culpa. Ahora bien, poder diferenciar lo que ha de ser bueno y malo, implica una influencia ajena. Pero, ¿por qué el individuo se somete a ese influjo ajeno? ¿Por qué no actúa de acuerdo a su sentir? Se trata de la angustia frente a la pérdida del amor (y de la vida)...

*“Si pierde el amor del otro, de quien depende, queda también desprotegido frente a diversas clases de peligros; sobre todo frente al peligro de que este ser hiperpotente le muestre su superioridad en la forma del castigo” (Freud, 1930: 94).*

Este peligro es tal cuando el “hecho malo” es descubierto por la autoridad: “lo malo” se constituye en aquello que amenaza con la pérdida del amor, al menos en un principio. La situación no puede ser otra en el niño pequeño. Más adelante, con la instauración del superyó, la autoridad es interiorizada y los fenómenos de la conciencia moral son elevados a un nuevo grado. Es el otro origen del sentimiento de culpa: la angustia frente al superyó. Un superyó punitivo al que, por ser interno al individuo, no se le puede ocultar la persistencia de los deseos prohibidos. Por ello la renuncia a lo pulsional ya no es suficiente:

*“... la abstención virtuosa ya no es recompensada por la seguridad del amor; una desdicha que amenazaba desde afuera -pérdida del amor y castigo por parte de la autoridad externa- se ha trocado en una desdicha interior permanente, la tensión de la conciencia de culpa” (Freud, 1930: 96).*

Entonces, podemos afirmar que las primeras interiorizaciones que se constituyen en los primeros años de vida son las más profundas y se basan en la ansiedad persecutoria y el miedo que devienen del poder devastador de la naturaleza (frente a la cual se está totalmente indefenso) y del poder de la autoridad externa (de quien se depende biológica y afectivamente). Pero el temor frente a los riesgos reales, se complementa con temores a riesgos fantaseados que se invisten por terrores arcaicos:

*“... en el momento mismo en que el niño percibía tanto esta diferencia objetiva de edad, de medios físicos, de poderes sobre la realidad,...) estas diferencias eran ya 'desreales', 'inactuales'. En efecto en esta época se hallaban ya transmutados, elaborados a través de toda una red fantasmática, inconsciente y consciente, de angustias y deseos que el psicoanálisis, y sólo él, nos ha permitido conocer con precisión. Y esta red, o más bien estas redes fantasmáticas, aparecen como algo específicamente humano” (Mendel, 1980: 208).*

---

<sup>53</sup> Después del planteo precedente, podríamos reformular la pregunta en términos de: ¿por qué, aún cuando es fuente de sufrimiento, la cultura logra su interiorización en los sujetos, y así su permanencia en el tiempo?

Este núcleo del terror quedará disponible durante el resto de la vida del sujeto, para expresarse en forma de culpa y funcionar como organizador o atribuidor de potencia para el resto de las relaciones sociales (Fernández L., 1994). En este planteo la vida psíquica no puede entenderse desde una noción de inconsciente “individual” o propio del sujeto singular, en tanto...

*“... una parte de él mismo, que lo afecta en su identidad y que compone su inconsciente no le pertenece en propiedad sino a las instituciones en que él se apuntala y que se sostienen por ese apuntalamiento”* (Kaës, 1989: 20, citado en Pérez Montes, 1998: 138).

Estamos hablando, de la potencia reguladora de las instituciones que se explicaría en tanto éstas no sólo se encarnan como fuerza coercitiva externa, sino, y quizás más patentemente, como fuente reguladora interna: la transgresión genera culpa y remordimiento. Así, situándonos en la perspectiva propuesta por Kaës, concebimos a las instituciones como reguladoras sociales externas e internas: formaciones bifrontes, marcos sociales reguladores del comportamiento de los individuos, con una cara determinada por lo social (marcos sociales: leyes, normas pautas, proyectos, idearios, representaciones culturales) y otra por lo subjetivo (organizadores internos del comportamiento: valores, ideales, identificaciones, conciencia, autoestima) (Fernández L., 1998).

Las instituciones -que protegen el orden establecido- ofrecen al sujeto la manera de satisfacer las necesidades básicas y una lógica con la cual organizar su mundo (es decir lo protegen). Pero al mismo tiempo encubren el carácter cultural del orden establecido y de la distribución del poder que éste conlleva, generando explicaciones que justifican las diferencias y la expropiación de derechos a algunos grupos, presentándolas como de orden natural y ahistóricas (es decir, lo enajenan, lo excluyen, le provocan sufrimiento). Dice Lapassade: *“Detrás de ese orden están siempre las fuerzas de la represión. En una sociedad de desigualdad y dominación, las instituciones dominantes se hallan siempre vinculadas, en mayor o en menor grado, a la represión; ellas mismas son represivas”* (Lapassade, 1966: 29).

También Castoriadis da cuenta no sólo de la importancia de la socialización, sino también de su necesidad, eficacia y efectos en la vida del sujeto en conformación: en este proceso de interiorización de la institución de la sociedad y sus significaciones, se acallan y sofocan las manifestaciones más importantes de la imaginación radical<sup>54</sup>. En palabras del autor,

*“La sociedad está ahí para hominizar a ese monstruito llorón que viene al mundo y volverlo apto para la vida. Para esto ha de causar una ruptura en la mónada psíquica, imponerle aquello que inicialmente y hasta el final la psique rechaza (...): ‘reconocer la omnipotencia del*

---

<sup>54</sup> Cornelius Castoriadis, conceptualiza aquel estado anterior a toda socialización e identificación como ‘mónada psíquica’ en que el sujeto sólo puede captar el mundo como sí mismo y en que el inconsciente forma el fantasma que satisface el deseo. Siendo anterior a lo que otros autores reconocen como estado de fusión, en la mónada psíquica no hay distinción entre lo deseado y lo representado (Castoriadis, 1999). Este núcleo psíquico está caracterizado por la imaginación radical, término con el que el autor alude a la imaginación pura ‘la imaginación desarrollada más allá de toda medida, la imaginación que se ha vuelto ‘loca’, la imaginación que ha roto toda servidumbre ‘funcional’” (Castoriadis, 1999: 120).

*pensamiento' sólo es tal en el nivel fantasmático (...) Haciéndolo, la institución destruye lo que, inicialmente, era el sentido de la psique y tenía sentido para ella (la clausura en sí misma, el puro placer de una representación 'solipsista') -y, en compensación, si puede expresarse así, la sociedad procura a la psique otra fuente de sentido: la significación imaginaria social"* (Castoriadis, 1999: 121).

Por lo antes expuesto, podemos afirmar, entonces, que **los procesos de identificación y de socialización:**

- **acaecen simultánea y dialécticamente**
- **ambos dan paso a la constitución del sujeto: como sujeto sujetado a y sostén de una estructura socio-cultural y a una estructura inconsciente**
- **la comprensión de la naturaleza de estos procesos supone ubicarlos en el marco de las redes interinstitucionales e inconscientes que conforman la subjetividad (individual y colectiva)**

Ahora bien, así como hemos planteado la necesidad del concepto de socialización para comprender una dimensión fundamental en la que se asientan los procesos identificatorios, es momento de que -en una suerte de inversión de este planteo- propongamos adentrarnos en la noción de identificación (y en su dimensión inconsciente) para dar cuenta de cómo es posible que este proceso de internalización de la cultura se produzca en la singularidad de los sujetos pertenecientes a la misma.

## **1.2. La dimensión intrapsíquica: la identidad como configuración interior**

Los elementos a partir de los cuales hemos comenzado a conceptualizar la noción de identidad, nos conducen a la formulación de una serie de preguntas cuyo abordaje nos permitirá concluir con esta tarea de conceptualización: **¿Cómo se conforma esta autoimagen que unifica imaginariamente? ¿Por qué considerar a esta unidad, y por tanto a la identidad, como construcción imaginaria? ¿Qué papel juega en la vida del sujeto? Si la constitución de la identidad se asienta en el mecanismo identificatorio, ¿en qué consiste este mecanismo de la identificación que le permite al sujeto sostenerse en una identidad?**

Desde la perspectiva del presente trabajo, consideramos que la identificación es un proceso intersubjetivo<sup>55</sup> en cuyo acontecer interviene una dimensión inconsciente. Es intersubjetivo

---

<sup>55</sup> Recordemos con Filloux que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento (...) no hablo necesariamente de un diálogo explícito. Hablo de un diálogo a nivel subconsciente (...) a partir de Freud no se va a tomar sólo el diálogo consciente, explícito, sino el diálogo implícito (...) el diálogo de los inconscientes (Filloux, 1996: 41). Haciendo referencia a acepciones anteriores al aporte del psicoanálisis, provenientes del racionalismo cartesiano, la fenomenología y filosofía alemana [desde donde la subjetividad se piensa como verdad, que "destaca en la verdad como existencia subjetiva los motivos, de la desesperación, la angustia, el temor, la vivencia del pecado, el carácter concreto, simultáneo e histórico como existencia subjetiva" (Ardoino, 2005: 50), Ardoino rescata la importancia de la interactividad: "la noción de intersubjetividad va a aportar algo radicalmente distinto que nos hace cambiar de registro, de representación y, por lo tanto, de registro científico. Y acá interviene la interacción. Las interacciones humanas se convierten en inter-relaciones, por

en tanto se da a través del vínculo con otro semejante y es a la vez inconsciente, en tanto dicho vínculo se sostiene internamente en la relación -enlazada siempre a la historia del sujeto- entre dos instancias inconscientes: el yo y el objeto<sup>56</sup> (en que el primero se identifica con el segundo). Este vínculo da lugar a la constitución del Yo, y por tanto, tiene un papel fundante en la conformación subjetiva. De allí que Laplanche y Pontalis conciban a la identificación como la “operación en virtud de la cual se constituye el sujeto humano”.

Este papel fundante de la identificación en la vida del sujeto se relaciona también con que la misma, a decir del propio Freud, “es la manifestación más temprana de un enlace afectivo con otra persona”. También Lacan y Klein otorgan una importancia nodal a este concepto en el marco de sus teorizaciones acerca de la constitución subjetiva. Se trata de un mecanismo, entonces, presente en el origen del sujeto pero también, y esto es lo que nos interesa a nosotros, en su devenir, en el que la identidad también deviene a partir de cada nueva identificación, plausible de acaecer con cada nueva experiencia vincular con un otro.

Partiendo de redes conceptuales diferenciadas<sup>57</sup> (pero que comparten los supuestos básicos en los que se asienta el paradigma psicoanalítico), Freud, Lacan y Klein se constituyen en fuentes ineludibles de referencia que podrán servirnos en el abordaje del material de campo. La manera en que la noción de identificación es categorizada por cada uno de estos tres autores, permite, a nuestro juicio, enriquecer las posibilidades de comprensión respecto a las potenciales modalidades bajo las que acaecen los procesos identificatorios que tendrían lugar en la conformación de una identidad docente.

### **1.2.a) La conceptualización freudiana**

En *Psicología de las masas y análisis de Yo* (1922), Freud señala tres tipos de identificación, mismos que intervienen en la conformación del Yo:

#### ***i) La identificación como forma primitiva de enlace afectivo a un objeto.***

Este tipo de identificación primaria<sup>58</sup> pre-edípica, aludiría a las etapas iniciales de la vida y se erigiría como “modo primitivo de constitución del sujeto sobre el modelo del otro que no

---

supuesto a través de la conciencia, del inconsciente y con una heterogeneidad desde los humanos que están en relación intersubjetiva” (Ardoino, 2005: 51).

<sup>56</sup> “La palabra objeto no designa la persona exterior del otro o aquello que su persona me es dado a percibir conscientemente, sino la representación psíquica inconsciente de ese otro. En realidad (...) para hablar con propiedad, el objeto designa algo diferente de la representación psíquica *del* otro comprendida como si fuera la huella de su presencia viva en mi inconsciente. El término objeto designa en realidad una representación inconsciente previa a la existencia del otro, una representación que ya está ahí y contra la cual vendrá a apoyarse luego la realidad exterior de la persona del otro o de uno cualquiera de sus atributos vivientes” (Nasio, 1988: 141).

<sup>57</sup> Diferencias que no habría que menospreciar, pero cuyo desarrollo exceden ampliamente las posibilidades e intenciones del presente trabajo.

<sup>58</sup> “La identificación primaria se contraponen a las identificaciones secundarias que se superpondrán a aquella, no solamente por ser la primera cronológicamente, sino porque no se establece consecutivamente a una relación de objeto propiamente dicha, sino que es ‘la forma más primitiva de lazo afectivo con un objeto’” (Laplanche y Pontalis, 1968: 189).

es secundario a una relación previamente establecida” (Laplanche y Pontalis, 1968: 189). A diferencia de los otros dos tipos de identificación que Freud menciona, esta primera es una identificación total con el objeto, anterior a toda elección de objeto.

**ii) La identificación como sustitución de una ligazón libidinosa de objeto por vía regresiva, mediante introyección del objeto en el yo.**

Cuando el sujeto se identifica con la persona amada ésta pasa de ser objeto de amor a ser el modelo con el que el yo busca conformarse análogamente:

*“La elección de objeto deviene en una identificación, absorbiendo el yo las cualidades del objeto. Lo singular es que en estas identificaciones copia el yo unas veces a la persona no amada, y otras, en cambio, a la amada (...) En ambos casos la identificación no es sino parcial y altamente limitada, contentándose con tomar un solo rasgo de la persona-objeto” (Freud, 1921: 44).*

Así, este tipo de identificación se caracteriza por ser parcial, en contraposición a la identificación primaria que sería una identificación total: mientras que en un caso el yo se identifica con el objeto total, en el otro lo hace con un aspecto o forma que puede adoptar el objeto (Nasio, 1988).

Siguiendo a Nasio, la identificación parcial en la teoría freudiana puede acaecer bajo cuatro formas, según cuál sea el aspecto del objeto con el que el Yo se identifica, a saber:

- **con el rasgo distintivo del objeto:** este sería el caso de la identificación regresiva (recién descrita) que es tal en tanto el yo primero establece un lazo con el objeto (lo ama, lo desea), luego cuando se separa de él (lo pierde), “se repliega, regresa y se disuelve en las huellas simbólicas de aquello que ya no está”, es decir se identifica al rasgo simbólico del objeto ausente (Nasio, 1988: 146-147). En esta modalidad identificatoria “el aspecto parcial del objeto es un rasgo saliente y el objeto en sí mismo, un ser amado, deseado y perdido (...): el yo se transforma en este rasgo repetido incansablemente en la sucesión de los objetos amados, deseados y perdidos en el curso de una existencia” (Nasio, 1998: 146).
- **con la imagen global del objeto:** típica de la identificación en la melancolía y, como explica Nassio, fundada en el narcisismo: “El yo reproduce con fidelidad los perfiles y los movimientos de aquel que lo abandonó, y de esta manera se convierte en el igual de su imagen total. Esta notoria flexibilidad para vestir la piel del otro se puede explicar fácilmente (...) La imagen del objeto amado, deseado y perdido que el yo triste hace ahora suya, es en realidad su propia imagen a la cual había vestido como si fuera la imagen del otro. El yo no encuentra otra piel que aquella amada antaño, porque al amarla se reflejaba en ella y se amaba a sí mismo” (Nasio, 1998: 147-148).
- **con la imagen local del objeto:** en que la identificación se produce entre el yo y una parte de la imagen del otro, que produce deseo: “el yo opera una identificación con la imagen del otro considerado sólo en tanto que ser sexuado (...) como si el sujeto histórico

focalizara y precipitara todo su yo en el centro genital de la imagen del otro, anulando el resto de la imagen” (Nasio, 1988: 148).

- **con el objeto en tanto emoción:** en que “el yo va al lugar de un agujero en la trama de las representaciones psíquicas inconscientes” (Nasio, 1988: 151). El goce con el que el yo se identifica no está representado en el inconsciente y, por tanto identificarse con él es identificarse con una ausencia de representación.

***iii) La identificación como descubrimiento de un sujeto de un rasgo común, compartido, con otro sujeto que no es directamente objeto de las pulsiones sexuales de aquel.***

Este tipo de identificación, se produce en el encuentro de un elemento común y reprimido entre los yoes identificados, teniendo lugar especialmente en el marco de comunidades afectivas (Roudinesco y Plon, 1998), en donde, en palabras de Freud...

*“Uno de los yoes ha advertido una importante analogía en un punto determinado (...) inmediatamente se produce una identificación en este punto y bajo la influencia de la situación patógena se desplaza esta identificación hasta el síntoma producido por el yo imitado. La identificación por medio del síntoma señala así el punto de contacto entre los dos yoes”* (Freud, 1921: 45)

Así, la explicación del comportamiento del individuo cuando forma parte de una masa queda referido a este último tipo de identificación, el cual ocurre en una importante comunidad afectiva, basada en el (tipo de) lazo que une a los miembros de la misma y a cada uno de ellos con el líder que la dirige. La “inteligencia de la organización libidinal de una masa” es explicada, en función de algunos postulados centrales, entre los que nos interesa destacar los siguientes dos:

- a) La libido<sup>59</sup> es la principal fuerza operante en un grupo, por lo que la cohesión que se da entre los miembros se relaciona con los lazos libidinales que se da entre estos y de estos con su líder.
- b) Estos lazos emocionales se caracterizan por ser, principalmente, lazos de identificación.

Esta identificación implica una introyección del objeto amado o admirado en el ideal del yo de cada miembro de la masa. El líder, objeto exterior que representa a este objeto amado, en tanto ideal del grupo, puede colocarse en un lugar de autoridad. A consecuencia de que todos han reemplazado (o enriquecido) su ideal del yo por un objeto común, los miembros de la masa se identifican uno con el otro en su yo.

---

<sup>59</sup> Siguiendo a Freud, la libido es “la energía considerada como magnitud cuantitativa (aunque por ahora no medible) de aquellas pulsiones que tienen que ver con todo lo que puede sintetizarse como ‘amor’. El núcleo de lo que designamos ‘amor’, lo forma, desde luego, lo que comúnmente llamamos así, el amor cuya meta es la unión sexual. Pero no apartamos de ello lo otro que participa de ese mismo nombre: el amor filial y el amor a los hijos, la amistad y el amor a la humanidad; tampoco la consagración a objetos concretos y a ideas abstractas” (Freud, 1921: 86). La libido provee energía a las pulsiones. (Ver Nota al Pie N° 12).

Para dar cuenta de este tipo de identificación en el que el objeto es introyectado al ideal del Yo, Freud recurre a la descripción de la **identificación melancólica**<sup>60</sup>, en tanto las situaciones de melancolía...

*"... nos muestran al yo dividido en dos partes, una de las cuales combate implacablemente a la otra. Esta otra es la que ha sido transformada por la introyección, la que entraña el objeto perdido (...) La parte que tan cruel se muestra con la anterior (...) nos es desconocida. Encierra en sí la conciencia moral, una instancia crítica localizada en el yo y que también en épocas normales se ha enfrentado críticamente con el mismo, aunque nunca tan implacable e injustamente. Ya en otras ocasiones (con motivo del narcisismo, de la tristeza y de la melancolía) hemos tenido que construir la hipótesis de que en nuestro yo se desarrolla tal instancia que puede separarse del otro yo y entrar en conflicto con él. A esta instancia le dimos el nombre de ideal del yo (Ichideal)" (Freud, 1921: 47-48).*

Si la ligazón de los miembros con su líder le sirve a Freud para explicar la ligazón de los miembros entre sí, aduciendo que éstos se identifican recíprocamente en tanto cada uno colocó al mismo objeto en su ideal del yo, podemos preguntarnos ¿qué es lo que hace que esto (que todos los miembros de la masa pongan en su ideal del yo a un mismo objeto) ocurra? Según el planteo de Assoun, para que se dé esta identificación recíproca los miembros de la masa tienen que compartir la idealización de un mismo objeto (Assoun, 1984 citado por González, 1991). Con Fernando González también podemos preguntarnos, ¿por qué surge esta necesidad de sobreestimar a otro?

*"Freud, que se plantea esta cuestión desde la teoría del narcisismo, responde que el revestimiento del OTRO se debe (...) a la nitidez de su narcisismo lo que le sirve de punto de atracción de la libido. La consecuencia es el revestimiento de un hiperpoder que no mana de él, sino de los individuos que lo invisten de ese hiperpoder. Según este planteamiento el líder sucumbe a un efecto que podríamos llamar fetichista, pues acaba creyéndose matriz y fuente de la fuerza que le otorgan los otros. Este efecto se revierte en el grupo, pues este, al quedar expropiado por la operación de la transferencia, también lo cree. Para que esto se pueda dar, es necesario que cada individuo se relacione de manera 'dual', que no se dé cuenta de la operación multiplicadora en el colectivo" (González, 1991: 45).*

Sin embargo, González subvierte el postulado central del planteamiento freudiano, y argumenta que "no es necesario que se ponga lo mismo en la instancia que centra para que se produzcan efectos homogeneizadores" (González, 1991: 50), en cambio, "basta que los

---

<sup>60</sup> Identificación plausible de darse en situaciones de pérdida real o afectiva del objeto amado. A su vez, esta identificación propia de la melancolía tiene su fundamento en el narcisismo, por el que el yo se toma a sí mismo como objeto de amor. Nasio da cuenta de cómo la identificación típica de la melancolía es una identificación con la imagen global del objeto y cómo ésta es una **identificación narcisista**: "La imagen del objeto amado, deseado y perdido, que el yo triste ahora hace suya, es en realidad su propia imagen a la cual había investido como si fuera la imagen del otro (...) Al amarla se reflejaba en ella y se amaba a sí mismo. Freud supo resumir el narcisismo de la identificación melancólica en una célebre y hermosa frase: 'la sombra del objeto cae sobre el yo' (...) La sombra del objeto amado deseado y perdido, su imagen y al mismo tiempo la imagen del yo, cae sobre el yo, lo recubre y lo disuelve. [En notal al pie el autor señala:] Más bien que disolverlo, habría que haber dicho que la sombra del objeto divide al yo en dos partes: una parte fuera de la sombra –llamada superyó– que se desencadena contra la otra parte que quedó en la sombra, identificada con el objeto perdido" (Nasio, 1988: 147-148).

individuos crean que depositan lo mismo para que se produzca un efecto ilusorio” (González, 1991: 49) en función del cual se produce un “nos homogéneo”<sup>61</sup>.

Los desarrollos teóricos que aporta el psicoanálisis en torno al comportamiento del sujeto cuando forma parte de un grupo o una masa tienen un potencial elucidante en el trabajo que aquí se presenta, en tanto aportan elementos que nos ayudarán a pensar cómo se producen las identificaciones comunes por las que los sujetos futuros docentes se perciben a sí mismos como miembros legítimos de una misma categoría social y ejercer prácticas que les competen como miembros de esa categoría. Así, en el campo grupal, los lazos libidinales que los miembros de un grupo establecen entre sí generan una “red de identificaciones cruzadas” (Del Cueto y Fernández, 1985), que funciona como...

*“una matriz de identificaciones y una matriz identificatoria; es decir, es lo que identifica a este grupo de otro grupo, es lo que lo diferencia de los demás grupos, es lo que habla de la subjetividad grupal (...) Hablar de red de identificaciones cruzadas en los grupos significa hablar de aquello que da cuenta de la permanencia, de la movilidad, de las rigideces de dichos grupos, independientemente de la tarea a la que estén convocados. Es decir que los procesos identificatorios que se producen en los grupos van a funcionar como motor de la vida de los mismos” (Del Cueto y Fernández, 1985: 31).*

En este sentido, como plantea Silvia Radosh...

*“... todo grupo es un lugar de intercambio entre inconscientes y por ello nos encontramos con las mismas pulsiones fundamentales que se dan en el sujeto, las libidinales, las agresivas, las de la muerte, incluso; es decir, la fuerza del deseo personal se comunica y se interpone con el deseo del Otro y de los otros, y esto es vivido tanto como fuente de angustia, como de posibilidad de realización imaginaria del deseo (...) El grupo moviliza angustias arcaicas, que remiten a la precaria identidad; ¿yo quien soy frente a esos otros yos? Así se ha hablado de grupos como ‘corredor de espejos deformantes’, donde los juegos de identificación, proyección, introyección, resonancia son múltiples” (Radosh Corkidi, 1997).*

### 1.2.b) La conceptualización lacaniana

Por un lado, la categorización freudiana puede ordenarse desde un punto de vista estructural, diferenciando a cada tipo de identificación por su carácter centrípeto, centrífugo y recíproco (Laplanche y Pontalis, 1968). Por otro, puede considerarse como la “matriz” de la diferenciación que Lacan establece entre la identificación simbólica (que se apuntala en la identificación parcial con el rasgo distintivo del objeto), la identificación imaginaria (que

---

<sup>61</sup> Por otra parte, la pregunta por el objeto que homologa a los miembros de un grupo, y que lleva a Freud a trabajar noción de “**identificación en la situación**” (en una descripción de tipo socio-histórica que lo saca parcialmente del campo psicoanalítico) también es abordada en *El Porvenir de una ilusión*, en el que se explica el mecanismo de “**identificación de los oprimidos con la clase que los sojuzga y explota**”, procurando aportar –desde el psicoanálisis– a la comprensión de la “reproducción y homeostasis de un sistema social injusto” (González, 1991: 25). González condensa a este mecanismo señalando que se trataría de una disquisición del tipo: “*Las diferencias entre ustedes y nosotros se borran en la medida en que al ser todos romanos dejamos de ser unos simples plebeyos y con ello participamos con ustedes en la dominación de otros. La potencia que ustedes nos extraen la ‘recuperamos’ frente a los de afuera*” (González, 1991: 22).



modifica la noción de identificación parcial con la imagen local del objeto) y la identificación fantasmática (que toma los desarrollos freudianos relativos a la identificación parcial con el objeto en tanto emoción). Los dos primeros de los tres conceptos mencionados, le sirven al autor para explicar el nacimiento de una nueva instancia psíquica. Así, a diferencia de la inscripción que la noción de identificación tenía en la teoría freudiana -en que el concepto de identificación sirve para nombrar al proceso inconsciente por el cual el yo se transforma en un aspecto del objeto (Nasio, 1988)- para Lacan...

*“... Ya no se trata de dar cuenta de la relación entre dos términos relativamente bien constituidos –un yo determinado se identifica con un objeto igualmente bien definido-, sino de nombrar una relación en la cual uno de los términos crea al otro” (Nasio, 1988: 139).*

**i) La identificación simbólica** (identificación del sujeto del inconsciente con el significante)

Este tipo de identificación da origen al *sujeto del inconsciente*, el cual está siempre identificado con un mismo rasgo singular que, estando sustraído de la vida del sujeto, puede encontrárselo en la búsqueda de todos los significantes<sup>62</sup> de la historia del sujeto. Rasgo que, siendo externo a ellos, unifica el conjunto de significantes: “el rasgo ausente, exterior a esta vida. y que sin embargo la marca para siempre (...) una marca que nos es exterior. Este es el modo que tenemos de existir en el inconsciente: existimos como una marca que nos singulariza y de la cual, sin embargo, estamos desposeídos” (Nasio, 1988: 157).

**ii) La identificación imaginaria** (identificación del yo con la imagen)

Este tipo de identificación está en el origen del Yo, cuyo momento inaugural se da en lo que Lacan denominó el Estadio del Espejo. En este estadio -que acaecería, aproximadamente, al sexto mes de vida- el niño reconoce que lo que hay detrás del espejo es la propia imagen de su cuerpo unificado.

Con este reconocimiento, ratificado por el otro que lo sostiene y le confirma que así es visto desde afuera y que a esa imagen es a la que se dirigen cuando lo nombran y le atribuyen calificativos, el niño se percata de que es alguien como los otros que lo rodean y de que está integrado en una unidad que lo salva de la dispersión en la que había vivido hasta entonces. Esta unificación implica, a su vez, el corte entre el yo y el otro, con lo cual el sujeto confirma su separación irreversible de la madre (anticipo de la castración simbólica). Unificación-diferenciación por la cual comienza a significar su experiencia como parte de un sistema de vínculos con los demás. Así, cuando se percata de que el otro lo identifica con esa imagen unificada, también el niño se identifica en ella y la asume; esta unificación lo cautiva: “es el primer enamoramiento al que luego habrá de remitir el conjunto de su experiencia” (Braunstein, 1980: 109).

---

<sup>62</sup> “El término significante no designa cosa alguna de una realidad tangible y observable de modo directo; responde más bien a la necesidad del psicoanálisis de abstraer y de formalizar determinados hechos –estos sí observables- a lo largo de la vida. Un significante es una entidad estrictamente formal referida de modo indirecto a un hecho que se repite, y definida por relaciones lógicas con otras entidades igualmente significantes [es decir, jamás existe sólo] (...) El sujeto del inconsciente es el nombre de una relación abstracta entre un significante y un conjunto de significantes” (Nasio, 1988: 153, 155).

Sin embargo, la imagen en torno a la cual el niño conforma su yo lo engaña, en tanto...

*"...el yo no es igual a su imagen, aunque él lo ignore; el yo no es igual a sí mismo. Son muchos los elementos que no pasan a la imagen y, a la inversa, son varios los atributos de la imagen que no se corresponden con la realidad de la persona (...) El yo desconoce sus orígenes y sus determinaciones. Se supone autónomo y, más aún, desconoce que tienen un origen. El yo es un pretencioso que merecería ser puesto en su lugar. Sin embargo, nadie puede vivir normalmente sin un yo. El yo es una ilusión necesaria"* (Magán y D'Angelo, 2003: 43-44)

De este modo, la imagen que le devuelve el espejo no puede contener toda la experiencia del sujeto, algo de ella queda fuera, y es esa exclusión la que, ignorada por el sujeto, se constituye en un no-saber que marca su vida para siempre:

*"... la superficie del espejo, el cristal azogado, realiza el corte dentro del sujeto entre la forma, esbozo del yo, y el ser que queda del lado de acá y el corte entre el yo y el otro. Esta barrera, esta barra, puede ser asimilada a la que en el concepto de signo consagra la escisión entre el significante y el significado. El sujeto, como significado, no puede ya ser representado sin pérdida en el significante. Por eso el significante debe unirse con otro significante y luego con otro y otro más; es el intento de dar cuenta en la cadena significante, siempre abierta e inconclusa, del ser del sujeto"* (Braunstein: 1980, 111).

La conceptualización de esta modalidad identificatoria, reviste un especial interés en este trabajo, en tanto generadora de un conjunto de interrogantes relativos a la formación de una imagen profesional en la que sostenerse...

**iii) La identificación fantasmática** (identificación del sujeto del inconsciente con el fantasma)

Esta identificación concierne a la institución de un complejo psíquico denominado fantasma, en que "El fantasma es una formación psíquica, un producto destinado a mantener a la manera de un señuelo, el empuje de la pulsión y de esta manera evitar que la pulsión alcance el límite hipotético de un goce intolerable que significaría la descarga total de la energía pulsional" (Nasio, 1988: 163).

### **1.2.c) La conceptualización kleiniana**

Finalmente, la noción freudiana de identificación como primera expresión de un vínculo libidinal con otra persona es retomada por Klein junto con la noción de identificación por introyección. En la teoría de esta autora, que propone un conjunto de hipótesis en torno a la vida psíquica del sujeto humano en sus primeros meses de vida<sup>63</sup>, los mecanismos gemelos

---

<sup>63</sup> A partir del trabajo con niños pequeños (de entre dos y tres años), Klein descubrió que la mayoría de ellos mostraba evidencias de funcionamiento de una instancia superyoica. Esto llevó a la psicoanalista a interesarse por los procesos psíquicos que tienen lugar en los primeros meses de vida, cuyo estudio le permitió postular que la formación del super yo acaece en esta etapa inicial de la vida y no con la resolución del complejo de Edipo a partir de los cinco años, aproximadamente (De Board, 1968).

de **identificación proyectiva** e **identificación introyectiva** se erigen como centrales, en tanto es por ellos que las primeras relaciones objetales tendrían lugar. Veamos cómo estas relaciones objetales son explicadas a partir de estos mecanismos.

Según la conceptualización kleiniana en el comienzo de su vida el bebé, cuya supervivencia depende del único objeto de vinculación con lo externo (que es el pecho de su madre que brinda alimentación y abrigo), experimenta al mismo tiempo sentimientos de satisfacción, mientras es alimentado, a la vez que temor por su muerte ante la posibilidad de que la madre deje de hacerlo. Esta insatisfacción provoca sentimientos de odio y resentimiento que el bebé identifica con ese único objeto externo que forma parte de su mundo (el pecho de su madre) (Bedacarratx y Valdemarín, 2000).

Según Klein, el miedo a la aniquilación, es posible de tolerar, escindiendo imaginariamente al objeto externo (y con esto al Yo): por una parte, *se niega* este sentimiento, *proyectando hacia afuera* la fuente de frustración y atacándola. La angustia persecutoria queda asociada al pecho materno, sobre el que quedan depositados tales sentimientos desagradables, creando una percepción temeraria de lo que M. Klein llamó el pecho malo y pasando a constituirse éste en un objeto externo incontrolable. Pero, este pecho malo en tanto objeto externo es también, luego, introyectado por el bebé en su Yo rudimentario, con lo que la amenaza persecutoria de destrucción pasa a ser *interna*, y con esto el deseo de aniquilar al objeto malo es, también el deseo de aniquilar parte del Yo (Bedacarratx y Valdemarín, 2000).

Por otro lado, como parte de la *escisión del objeto*, el bebé *idealiza* a la fuente de satisfacción (pecho bueno) y se lo conserva o *introyecta en el Yo*. Se trata de la lucha entre la vida y la muerte en la psique del bebé: por la escisión y la proyección la muerte es apartada del yo, mientras que la vida, es internalizada en el yo, con la introyección del pecho bueno, lo cual permite la proyección de sentimientos buenos hacia fuera.

*"Es como si la lucha primaria entre la vida y la muerte tuviera lugar en la vida [psíquica] de cada bebé. La muerte, en forma de [pulsión] de muerte, es apartada del Yo por medio de la escisión y proyección. La vida, en forma de libido, puede verse como el modo en que el objeto bueno es internalizado y da por resultado sentimientos de amor proyectados hacia fuera"* (De Board, 1968: 40)<sup>64</sup>.

La introyección y proyección que se da en la fantasía del bebé son entendidos por Klein como *los primeros mecanismos de defensa contra la ansiedad*, plausibles de activarse en cualquier situación de ansiedad análoga que tenga lugar en la vida adulta. A su vez, este proceso en el que el bebé se vincula con el único objeto de su mundo a través de la identificación introyectiva y proyectiva con éste, acaece durante los primeros seis meses de vida del sujeto humano, en lo que Klein dio a llamar la posición esquizo-paranoide, en la cual, sin advertirlo aún, el bebé odia y quiere destruir al mismo objeto que ama y es fuente de vida y amor (Bedacarratx y Valdemarín, 2000). En palabras de Segal...

---

<sup>64</sup> Los términos entre corchetes, "psíquica" y "pulsión", reemplazan, respectivamente a los términos "mental" e "instinto", que aparecen en el texto original.

*“A medida que los procesos de escisión, proyección e introyección ayudan a clasificar sus percepciones y emociones, y a separar lo bueno y lo malo, el bebé se siente enfrentado a un objeto ideal, al que ama y trata de adquirir, mantener e identificarse con él, y a un objeto malo, en el que ha proyectado sus impulsos agresivos, y que siente como amenaza para sí mismo y su objeto ideal” (Segal, 1973: 67, en De Board, 1968: 41).*

Según Klein, es sobre el segundo semestre de vida, cuando comienza a reconocer a su madre, en tanto persona total (y no parcializada en su pecho), que el bebé advierte que las experiencias buenas y malas emanan de una sola fuente (y no de dos). Pudiendo integrar al objeto externo en tanto totalidad, el sujeto puede comenzar, también, a unificar su Yo como un todo integrado que puede amar y odiar a la misma persona lo cual da lugar a la posición depresiva, en tanto el bebé cree haber dañado o que puede dañar al objeto amado. Siguiendo la presentación de De Board es en la elaboración de esta posición que surge en el bebé...

*“... el impulso hacia la reparación, el deseo de restaurar y reparar lo que creyó destruido por sus propios impulsos sádicos (...) Si los impulsos de amor son exitosos y el amor de la madre fortifica, confirma y recompensa esos impulsos, entonces el bebé experimentará renovadas esperanzas. Ello conducirá a una ulterior disminución de la proyección y escisión, y al firme establecimiento de un superyó, experimentado como fuente de amor más que como objeto fuertemente persecutorio” (De Board, 1968: 42).*

### **1.3. Recapitulación en torno a la noción de “identidad docente”**

Los planteos anteriormente expuestos nos permiten abordar nuestro objeto de estudio, apuntando que:

- en tanto sujetos constituidos por múltiples identificaciones, los estudiantes de profesorado no hacen una interiorización mecánica y unificada de los significados y mandatos que desde los diversos órdenes discursivos se le atribuyen a la docencia (es decir, su identidad no es producto de una determinación externa exclusivamente);
- del mismo modo, la identidad que los sujetos construyen no es una pura creación personal, producto de la reflexión del individuo en soledad. Así, estamos de acuerdo con Pérez Montes cuando plantea que...

*“... las construcciones imaginarias de la institución que convocan a la identificación, se imbrican con los sujetos, con sus biografías, sus deseos, renunciamientos, sus construcciones imaginarias, con los otros lugares y momentos de sus vidas, de tal forma que en la constitución de la identidad, los sujetos no solamente se ubican en la trama institucional sino que se apropian de ella, la resignifican y le confieren sentidos diversos (...) Mediante el mecanismo de asumir roles, el sujeto es capaz de ponerse en el lugar del otro, de asumir su papel, e incluso de verse a sí mismo desde el punto de vista del otro (Mead, 1993). Sin embargo [esto no significa] que el individuo sea un mero reflejo subjetivo de ese medio institucional...” (Pérez Montes, 1998: 5).*

También Aristi señala la imbricación que tiene lugar en la conformación de una identidad docente y cómo ésta supone la posibilidad de identificarse con una imagen e interiorizar modelos<sup>65</sup> ofrecidos por las instituciones, que le permiten desempeñar el rol....

*"... la investigación permite reconocer la vigencia de normas, la existencia de ideales, la realidad de prácticas sociales que estructuran la actividad docente; sin embargo, desde nuestra perspectiva esto sólo no explica el problema de la identidad del docente, pues ella nos remite a lo más primario del sujeto; a los vínculos iniciales, a las configuraciones que con mayor carga afectiva determinan nuestras vidas. Desde aquí la docencia es mucho más que el ejercicio de un rol o una función, es una práctica que se ejerce por identificación con un ideal: padre, madre, abuelo, figura parental que ha sido determinante en el proceso de constitución del sujeto"* (Aristi, 1989: 32).

La institución, en tanto red simbólica socialmente sancionada, en la que se combina un componente funcional y un componente imaginario (Castoriadis, 1983) se convierte en escenario que otorga al docente la posibilidad de inscripción en un sistema de relaciones por el que se despliegan formas posibles de asumir, recrear y dar sentido a la tarea de enseñar.

Entonces, planteamos que la conformación de una identidad profesional, es plausible de ser comprendida a la luz de:

- a) la biografía de formación del propio sujeto de la práctica (como profundizaremos en el próximo apartado),
- b) las relaciones que establece con los "otros significantes" que le hacen demandas específicas (y que desde su rol, pretende cubrir) (Pérez Montes, 1998),
- c) la trama institucional en y por la que se vincula con esos otros. Trama que...

*"... precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización: mediante la presentación de la ley, mediante la introducción a un lenguaje, mediante la disposición y los procedimientos de adquisición de los puntos de referencia identificadorios"* (Pérez Montes, 1998: 5).

De este modo, la identidad como resultado de una encrucijada de identificaciones, histórica y biográficamente situadas, supone el interjuego de significaciones de diversa índole. Estas significaciones, que anclan o se apoyan en material proveniente de imágenes, fantasías y conflictos experimentados en etapas muy tempranas (Fernández L., 1998), provienen del imaginario social instituido que establece lo que es y debe ser cada sujeto (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001). Para Castoriadis, este imaginario social instituido que asegura la continuidad de la sociedad, regulando la vida de los hombres, es la cristalización de un

---

<sup>65</sup> Modelo que por cierto rebasa lo explicitado formalmente desde las instituciones, y al que no puede pensárselo como algo coherente y homogéneo: interiorización que los docentes hacen desde su condición de sujetos construidos por múltiples identificaciones (Pérez Montes, 1998).

conjunto de significaciones imaginarias sociales<sup>66</sup>, cuya importancia radica en su triple función:

*“Son ellas las que estructuran las representaciones del mundo en general, sin las que no puede haber ser humano (...) En segundo lugar, dichas estructuras designan los fines de la acción, imponen lo que debe y no debe hacerse (...) En tercer lugar, y este es sin duda el punto más difícil de discernir, tales estructuras establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad (...) La instauración de estas tres dimensiones -representaciones, fines, afectos- corre siempre parejas con su concreción a través de todo tipo de instituciones particulares, mediadoras” (Castoriadis, 1998: 127).*

Sostenemos en este trabajo que es privilegiadamente en los procesos de formación donde la sociedad instituye/reproduce esas significaciones de lo que es y debe ser el sujeto futuro docente, orientando, así, el sentido de estos procesos: la búsqueda de nuevas formas, la intencionalidad de transformación e impacto en la identidad del sujeto que se forma. Tomando a Castoriadis, Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda dicen:

*“En función de estas significaciones instituidas, el maestro debe definir su identidad, debe encontrar respuestas a las preguntas ¿quiénes somos los maestros? ¿qué somos los docentes para los otros, los alumnos, las instituciones donde laboramos, la comunidad donde nos encontramos? ¿qué deseamos? ¿qué nos falta?, entre muchas otras. La formación es un proceso donde el sujeto encontrará algunas significaciones imaginarias con las cuales dar respuesta a estas preguntas” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 81-82).*

Entonces, creemos pertinente dar cierre a esta recapitulación -junto a Castoriadis- con la pregunta respecto a los procesos identificatorios en una sociedad cuyas significaciones imaginarias aparecen en crisis. En palabras del autor, es posible referirse a esta situación como de profunda crisis...

*“... porque, en nuestra cultura, el proceso de identificación, la creación de un ‘sí mismo’ individual social dependía de instancias que ya no existen, o que están en crisis; pero también porque (...) no existe ninguna totalidad de significaciones imaginarias capaz de reconducir esta crisis de los distintos pilares del proceso de identificación (...) Si la crisis alcanza a un elemento tan importante de la socialización como es el proceso de identificación, esto significa que esta crisis es global (...) Por eso hablo de crisis de las significaciones imaginarias sociales (...) es decir, crisis de las significaciones que mantienen cohesionada a esta sociedad como a cualquier otra -aunque hay que ver cómo afecta esta crisis al proceso de identificación” (Castoriadis, 1998: 126).*

¿Qué características revestirá el proceso de conformación identitaria del trabajador de la educación en una sociedad en donde la imaginación para crear nuevas significaciones que sustituyan a las viejas en crisis, aparece como agotada? ¿Cuáles serán -en este marco- los pilares identificatorios de los que los sujetos se valen para la construcción de su identidad, si aquellos tradicionales ya no funcionan como referente posible?

---

<sup>66</sup> Denominadas así en tanto no refieren ni a la realidad ni a la lógica, estas significaciones son producto de una fuerza de creación: el imaginario social instituyente, por el cual se explica el nacimiento de la sociedad y la evolución de la historia- en los plano...

## 2. Construcción teórica para pensar la noción de formación

Este último planteo, abre paso a la pregunta por la formación: **¿Qué rasgos peculiares caracterizan a los procesos de formación? ¿Qué significa estar en una relación de formación? ¿Qué se juega en el deseo de formar y ser formado?**

En lo que sigue presentaremos un conjunto de conceptualizaciones en torno a la noción de formación entendiendo que ésta puede ser referida desde una doble acepción: la formación como institución y la formación como dinámica de un desarrollo personal (Ferry, 1997). Intentaremos, así mismo, mostrar la especificidad que revisten los procesos de formación cuando estos se refieren a la preparación para el ejercicio docente<sup>67</sup>.

### 2.1. La formación como institución social

Siguiendo el planteo de Castoriadis que iniciamos en el apartado anterior, podemos afirmar que, en las últimas décadas, la formación, en tanto significación constitutiva del sistema de interpretación que la sociedad capitalista ha instituido para definir su identidad (es decir, para instituirse como tal, consolidarse y reproducirse), ha conquistado un lugar central en el imaginario colectivo<sup>68</sup>. Así, en el marco de los discursos de la educación permanente, la sociedad del cambio y del conocimiento, la formación se nos presenta como *la* opción que nos permitirá ser admitidos y continuamente reasignados en alguno de los lugares legitimados por el orden cultural del que formamos parte.

Ciertos procesos de cambio políticos, económicos y culturales que vienen teniendo lugar en los últimos tiempos, aparecen como causa y efecto de tales discursos que ponen a la formación en un lugar central. A continuación se citan algunos fenómenos que, concatenados entre sí, nos permitirán contextualizar y, así, explicar la emergencia de lo que Beillerot llamó “la sociedad pedagógica”:

- a) Cambios acelerados y revolucionarios a nivel científico-tecnológico que, al tiempo de ser asincrónicos respecto del avance en la solución a problemas sociales (Fernández L., 1996), en muchos casos, refutan conocimientos previos y obligan a repensar las prácticas y valores vigentes en los ámbitos no sólo científicos, sino también socio-culturales. Esto en el marco de un cambio de paradigma socio-cultural y científico que supone “la transición entre un paradigma de las certezas que signó a la ciencia moderna, al paradigma de las incertidumbres que se constituye en la actualidad y del que tenemos indicios en nuestra cotidianeidad” (Lucarelli, 2003:3).
- b) Tendencia a cambiar los estilos de gerencia en el sector empresarial, de modo que éstos posibiliten una adaptación a las circunstancias de la economía mundial, que exige,

---

<sup>67</sup> Así mismo, el apartado 4 de este capítulo presentan una caracterización genérica de la formación docente en México.

<sup>68</sup> Recordemos que para Castoriadis (1975) el imaginario social es, justamente, ese sistema de interpretación que da lugar a la institución de la sociedad, a la imagen que la sociedad se da a sí misma y por la cual puede darse una unidad e identidad.

principalmente: máxima calidad y ciclos de vida cortos de los productos, mayor adaptabilidad a las “leyes del mercado, aprovechamiento de los continuos y rápidos avances científicos tecnológicos.

- c) Cambios en las formas de organizar la producción y división del trabajo, a nivel local y a nivel internacional, en una adaptación supuesta a tales “leyes” impuestas a productores, empleados y consumidores. Cambios que tienen lugar primeramente en las instituciones de producción, pero que también hacen un traslado a las instituciones de existencia.
- d) Globalización de las relaciones económicas a nivel mundial, con agudización de la distribución desigual de las riquezas<sup>69</sup>.
- e) Tendencia a la descentralización (ya sea burocrática, política y/o económica) de los aparatos de los Estados –con marcado abandono y desplazamiento de las funciones públicas al mercado, en el caso de América Latina. Lo cual suele traducirse en la tendencia a la búsqueda de fuentes alternativas a los fondos fiscales para el financiamiento de la educación y demás servicios públicos.
- f) Tendencia a considerar el conocimiento como factor central en el nuevo patrón de desarrollo. En los países periféricos, esta tendencia, resulta paradójica con la propensión de la escuela a desplazar al conocimiento y la transmisión cultural del lugar central que allí se le asigna, para tener una función asistencial fundamental frente a necesidades básicas insatisfechas (salud, alimentación, protección y cuidado) de los sujetos que a ella concurren.

El mundo se presenta a sí mismo como un mundo en constante cambio: su forma actual es distinta a la de ayer y a la de mañana. Para formar parte de ese mundo y ocupar un lugar legítimo en el orden que él establece, los sujetos están compelidos a su transformación constante. La formación continua se instaura, entonces, como uno de los dispositivos centrales a los que el sujeto puede echar mano para ser reconocido social y profesionalmente. La sociedad se vuelve una sociedad pedagógica (Beillerot, 1997; Enriquez, 1994), en la que...

*“... se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizadas por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica. De la formación uno espera, definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento a la ‘vida verdadera’” (Ferry, 1987: 45-46).*

La formación, la función social que le ha sido asignada, la socialización a través de la transmisión de saberes (saber-hacer, saber-ser), se impone<sup>70</sup> al sujeto como una ley natural,

---

<sup>69</sup> De acuerdo a las cifras del PNUD (1998), si en 1960 el 20% más ricos ganaba 30 veces más que el 20% más pobre, en la actualidad esa cifra de desproporción se elevó al 74%.



como forma universal de relación social con fuerte vigencia en su vida cotidiana. Lejos de remitirse exclusivamente a lo profesional...

*"... invade todo los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad y, de ser posible, de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad. Es la escuela a perpetuidad" (Ferry, 1987: 45).*

El espacio social se ve saturado de dispositivos de formación que participan de un mercado que la vende a través de cursos, carreras, posgrados y pos-posgrados que se ofrecen en una variedad importante de formatos, que abarcan desde la presencialidad "tradicional" a la virtualidad tecnológica. La formación de los docentes, de quienes podría decirse que son los profesionales de la formación, no ha escapado a esta situación y la "necesidad" de "actualización" y "capacitación" se ha presentado de la mano de las reformas educativas que han tenido lugar, en América Latina, en la década de los '90.

Desde las últimas décadas, filósofos, historiadores y sociólogos hablan de un *cambio de época*, de una *reconfiguración de cosmovisión* de la sociedad: *en sus valores básicos; en su estructura social y política; en sus artes, en sus instituciones claves...*

*"Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como 'modernidad líquida' (Bauman, 2002), en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y lo duradero y estable aparece como sinónimo de pesadez y atraso. El 'declive de las instituciones' (Dubet, 2002) que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero implicó un "quedarse en la intemperie" – como lo denominó el historiador Tulio Halperin Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible" (Dussel, 2006: 148).*

En la conceptualización de Lucía Garay (2000) se trata de la ruptura de los órdenes simbólicos<sup>71</sup> y la emergencia de una nueva cuestión social...

*"La crisis actual de la educación y de la escuela es una crisis institucional, porque hoy se ha roto y ha perdido legitimidad el orden simbólico unívoco que estructuró las funciones y la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. La capacidad de generar ideales*

---

<sup>70</sup> La imposición alude no a la intencionalidad premeditada de grupos dominantes, sino al carácter de "dado" con que se presenta al sujeto...

<sup>71</sup> Siguiendo a Garay, la forma más esencial de la institución está constituida por una red simbólica, que contiene un orden simbólico, "un sistema de símbolos sancionados (significantes instituidos que remiten a determinados significados (órdenes, prescripciones, premios, sanciones, especificaciones, atribuciones), referidos tanto a los objetos y a los sujetos como a la institución misma. Designan relaciones posibles, posiciones y lugares. Trascienden la singularidad de los individuos que, transitoriamente ocupan una posición; remiten a la universalidad. Las instituciones, en tanto instancia simbólica, operan como lógicas que regulan una actividad humana, caracterizan una actividad humana o se pronuncian valorativamente con respecto a ella, clarificando lo que debe ser -es decir, lo que está prescripto- lo que no debe ser -lo proscrito-, así como aquellos que es diferente u opuesto" (Garay, 1996: 153-154, retomando a Barembliit, 1972).

*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: 154).*

En este sentido, la realidad social contemporánea ha sido considerada por algunos autores en su condición de crisis o disolución en diversas inscripciones del contexto social. La noción de crisis, en este sentido hace alusión a la creencia de que las condiciones previas se han alterado y ello conlleva un grado de incertidumbre acerca del presente y de lo que vendrá.

Por otra parte, de “este lado del mundo” la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, la desigualdad, la crisis, la exclusión (Dussel, 2006), que en la escuela se traducen en adversas condiciones de trabajo, con salarios deficientes y pocos recursos materiales. A su vez se padece una política que desatiende las demandas sociales, en la que imperan las leyes del mercado sobre el interés por el bienestar social (expresado, por ejemplo en la actual desocupación de millones de personas, en los altos porcentajes de la población mundial que viven en la indigencia, por debajo de la línea de la pobreza), produciendo la progresiva desaparición de las garantías de la salud y la educación como derechos sobre los que la ciudadanía había ganado terreno (Dussel, 2006).

Referir este estado de situación del mundo actual, se asienta en una pregunta central para esta investigación: la pregunta por el impacto que estos rasgos socio-culturales tienen en la conformación de la subjetividad docente y en la institución escolar (en los establecimientos singulares donde tienen lugar las prácticas y en la significación social acerca de la escuela). Desplegándose principalmente en el marco de la educación, como institución social, el sentido de la práctica docente le vendrá otorgado por el mandato que esta institución porta:

*“Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social, más allá de la vida biológica de los individuos. En particular, su emergencia se relaciona con la complejidad de la cultura, con la inconveniencia de dejar la transmisión librada a la participación en la vida cotidiana y la necesidad de algunos sectores sociales de controlar los valores y las significaciones transmitidas” (Fernández L., 1998: 37).*

Los autores revisados dan cuenta del impacto de estas transformaciones (estructurales) en los establecimientos educativos, en tanto unidades constituidas por conjuntos de grupos:

- que se mueven en un espacio material común
- que funcionan de acuerdo con ciertas metas y programas,
- que obtienen resultados que les significan relaciones de interacción con el medio
- que hacen todo eso a través de una organización y funcionamiento que expresa la singularización de un tipo particular de organización, especializada en concretar la institución universal escuela.
- En donde, “el conjunto de normas y significados que define su universalidad entra en interjuego con sujetos concretos de una realidad concreta, provocando una dinámica, un estilo y una cultura que propondrán matices especiales y aun modificarán las imágenes y los sentidos esbozados” (Fernández L., 1994: 217).

Quizás paradójicamente, en este marco a la escuela (en su universalidad) se le demandan multiplicidad de tareas (Esteve, 1995; Dussel, 2006; Garay, 2000; Santos Guerra, 2000):

- papel central en la comunidad: que organice a la comunidad;
- inclusión social: que proteja los derechos y que amplíe la participación social;
- contención: que contenga y cuide;
- asistencia: que haga de centro distribuidor de alimentos, cuidado de la salud y asistencia social;
- enseñanza de más contenidos: se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva, cada vez más contenidos;
- educación sexual: que detecte abusos;
- socialización para la convivencia;
- alfabetización informática;
- educación sexual;
- educación y capacitación para el trabajo;
- educación cooperativa;
- educación ambiental;
- formación en valores;
- educación para padres: que acompañe a las familias.

Se trata de un conjunto desmesurado de expectativas diversificadas. Cada grupo querría que el currículum escolar cubriera sus propias expectativas, algunas de ellas contradictorias entre sí. Esta multiplicidad de demandas se genera en un momento de pérdida del consenso sobre el valor central de la educación que se erigía en el horizonte mítico de la escolarización plena como quimera que solucionaría todos los males (Esteve, 1995).

La significación hegemónica de la formación se concreta en dispositivos centrados en la administración (que se procura efectiva) de aquellas herramientas teóricas y metodológicas que autorizarán para el ejercicio de una práctica profesional. Buscará, además, que tal adquisición le sirva al sujeto para transformarse y estar en condiciones de adaptarse a los cambios continuos que la sociedad actual impone. Sin embargo, corre el riesgo de ignorar que tal adquisición supone un trabajo que es de índole subjetivo (que por tanto en él se activan componentes fantasmáticos), y que si los dispositivos no generan las condiciones para que ese proceso sea desplegado, pues entonces, los efectos de transformación a los que aspira, difícilmente puedan ser alcanzados. Ignora, de hecho, que la formación, lejos de tratarse de una transmisión de uno a otros, es la dinámica de un desarrollo personal, y que los procesos de transformación a los que ella propende, se sustentan en la disposición del sujeto a realizar un trabajo sobre sí mismo. ¿Qué significará desear formar y formarse?

## **2.2. La formación como dinámica de un desarrollo personal**

En el marco de este trabajo entendemos con Ferry que...

*“...cuando se habla de **formación profesional**, se habla de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va ejercerse, la*

*concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de la formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que busca y de acuerdo con su posición [Así] los dispositivos, los contenidos del aprendizaje, el curriculum, no son la formación en sí, sino medios para la formación” (Ferry, 1997: 54).*

En este marco, la formación es entendida como la “dinámica de un desarrollo personal” en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997). Se trata de una dinámica que, siempre atravesada por una biografía y orientada por unos objetivos singulares vinculados a dicha biografía, supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve no a defenderse contra lo que siente, sino a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente. Desde la conceptualización de Filloux, se trata de un retorno sobre sí mismo, que no es sino un retorno del sujeto...

*“... sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina” (Filloux, 1996: 37).*

Se trata de un retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo en posición de formador que permita preguntarse *qué retorna a mí en mi relación con el formado* (Filloux, 1996). De este modo, la formación, y la reflexión por la que se viabiliza, es un trabajo que pone en primer plano la pregunta por la posición subjetiva del sujeto futuro docente, es decir, por la posición del sujeto frente a su propio deseo. Se trata de un retorno sobre los deseos que llevan al sujeto a querer estar en posición de formador, sobre los deseos que se movilizan en él en las situaciones de formación que protagoniza (deseo de formar y de ser formado, al deseo de saber y enseñar)<sup>72</sup>. Se trata de un rastreo (en el sentido de búsqueda y recorrido) de las significaciones -en sus aspectos manifiestos y latentes- que atribuye a las situaciones de formación en las que se encuentra involucrado y por las que se posiciona singularmente en el proceso de formación<sup>73</sup>.

De acuerdo a Ferry este tipo de reflexión supone:

*“- adquirir un conocimiento de las estructuras y del funcionamiento de la escuela en la presente sociedad, así como de lo que está en juego en el nivel individual y social de la educación;*

---

<sup>72</sup> Es importante recordar la doble inscripción institucional del sujeto practicante: protagoniza dos procesos de formación, como alumno y como docente. Es por ello que aquí se alude tanto al deseo de formar como al deseo de ser formado (para ser formador).

<sup>73</sup> Ferry plantea: ¿Por qué se desea ser docente? ¿para ayudar a los alumnos a desarrollar su propia vida? ¿para encontrar satisfacciones afectivas al estar en contacto directo con ellos? ¿qué es desear enseñar? ¿qué es desear entrar en relación con los niños, los adolescente o adultos? A caso el deseo de enseñar es el deseo de estar en contacto directo, en interacción viva con los alumnos, para ayudarlos, en su desarrollo y su adquisición? (Ferry, 1997). En un planteo similar Filloux afirma que se trata de habilitar la pregunta sobre qué es realmente lo que el formador quiere hacer: formar, instruir, tener poder, ser amado, ser odiado... ¿De dónde viene la pasión de formar? ¿Por qué el sujeto desea ser formado para formador? (Filloux, 2000).

- poner a prueba: en su relación con los alumnos, con sus colegas, con los padres, con el inspector, etc., su relación con la infancia, con la adolescencia, con la autoridad en las funciones que él asume como transmisor de conocimientos, estimulador de intereses, animador de grupo, evaluador, selector;
- comprender lo que hace, lo que se hace a través de él, de qué representaciones sociales es portador, cómo rechaza o se presta al juego institucional, qué sentido tienen sus comportamientos y sus deseos" (Ferry, 1987: 193.194).

Se trata, pues, de un trabajo que amplía el conocimiento que el sujeto tiene sobre sí mismo y la trama vincular e institucional en la que desempeña su tarea, 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.

De este modo, se entiende la formación como una interpelación a la subjetividad del sujeto futuro docente, desde una formación personal (Filloux, 1996; Ferry, 1997; Blanchard Laville 1996), como aspecto indisociable de la formación profesional. En este sentido,

*"El tema de la formación concierne a cuestiones cruciales que exceden con mucho su sentido restringido a los horizontes pedagógicos y didácticos. Debería concebirse, en cambio, como una trama de procesos constitutiva de la subjetividad, con gran poder de diseminación en los incontables intersticios de la vida social y que van conformando la calidad del vínculo humano orientada hacia lo potencial, hacia el devenir. Por ello la formación es el tema generacional por excelencia, en el que se pone en juego la dimensión de la temporalidad en la vida humana, los tiempos históricos y los tiempos subjetivos, la cadena de filiaciones y su caudal denso de afectos mutuos tejidos por marcas simbólicas y formaciones imaginarias, que dan cuenta de la puesta en juego de tradiciones y de la transmisión de saber y experiencias" (Baz, 2006: 1-2).*

Por ello, la formación moviliza al sujeto en su totalidad, permitiendo establecer una continuidad entre las situaciones de la vida profesional en las que está involucrado (que se ponen en el centro del análisis) y su situación de vida más general: esto es porque se trata de situaciones...

*"... definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo" (Ferry, 1987: 102).*

Como se ve, los autores referidos conceptualizan a la formación desde un enfoque psicosocial, que pretende echar luz sobre, la articulación existente entre el recorrido personal y las exigencias socio-institucionales del rol y la formación profesional, entendiendo que ésta última puede jugar un papel central en la comprensión que el sujeto haga del drama educativo en que desempeña su rol, en tanto pueda analizar y poner en relación las características particulares del marco situacional en que se desempeña y su biografía y personalidad singular (Ferry, 1987).

Queda claro que, desde esta perspectiva una formación no se recibe: es el sujeto mismo quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla de forma en forma. Así, formarse puede entenderse como la construcción del sujeto de su propio camino de desarrollo profesional y

personal, como un recorrido de vida con sus pertenencias, rupturas, descubrimientos, desarraigos. Así,

*“La formación remite a movimiento, a tránsito, verificado en un campo de experiencia, abierto por definición, y en tanto tal es en buena medida imprevisible. Esto significa una cuota de azar, de indeterminación, de creación de experiencia y de vínculos siempre en transformación. La formación se realiza cuando una trama de vínculos logra impulsar el sentido abierto y expectante del cruce de umbrales, del tránsito de lo conocido adormecedor a un despertar que genera fugas y derivas impredecibles. En el plano de la experiencia, los umbrales –del latín liminares- apuntan al extrañamiento profundo de los límites, que si bien hacen inteligible el mundo resguardan fronteras que cada tanto devienen inoperantes ante las exigencias de la situación presente; anuncian, por tanto, formas de sentir, pensar y actuar, cualitativamente distintas a las habituales. Las subjetividades acusan las huellas de la sacudida; se trata de lo liminar, del ‘reino de la posibilidad pura’” (Baz, 2006: 5).*

Pero, como ya quedara sugerido en varias de las citas precedentes, la relevancia del papel del sujeto en la tarea de formarse, en la tarea de construir su propio trayecto de formación y no de recibir una formación, no implica una absoluta autoformación, en el sentido de prescindir de la presencia de otro: uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación<sup>74</sup>.

En este sentido, así como afirmamos que es el sujeto mismo el protagonista de su formación, también decimos que formar es ayudar (a otro) a formarse, ayudar a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo. Y para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, de tiempo, de relación con la realidad (Ferry, 1997).

Siguiendo el planteo de Ferry, estas condiciones están haciendo referencia a un lugar previsto y organizado con fines de formación, a un tiempo diferente al de la acción y a un cierto distanciamiento de la acción, que de lugar a la reflexión y a la posibilidad de pensar la acción. Este distanciamiento de la realidad permite un desprendimiento y retorno sobre esa realidad para representársela...

*“Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de la formación, se retira de ella y la realidad queda figurada por la representación. Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad (...) Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad, yo diría, real” (Ferry, 1997: 56).*

---

<sup>74</sup> La formación se diferencia de la enseñanza en tanto que esta última es una actividad dirigida por un sujeto cuyo propósito es que otro sujeto reciba, se apropie de conocimientos. En cambio, la formación es un proceso de desarrollo personal que no es posible de ser transmitido (Ferry:1997:60) y que tampoco habrá de confundirse con las acciones de formación, con sus soportes o medios (generalmente organizados e implementados desde instituciones educativas formales o no formales) que si bien favorecen procesos formativos, en sí mismos no constituyen la formación.

Es por ello que una experiencia puede ser formativa sólo en la medida en que el sujeto encuentre los medios de volver a ella reflexivamente: “es falso pensar en formarse haciendo” (Ferry, 1997: 56)<sup>75</sup>.

La pregunta por las condiciones necesarias para que la formación (entendida en los términos expuestos) tenga lugar implica una preocupación por las dinámicas, los encuadres y los dispositivos pedagógicos de formación; y desde este trabajo nos preocupamos por la incidencia de éstos en la conformación de la identidad docente.

*“La formación se ubica en la perspectiva de regulaciones simbólicas y de identidades, establece un campo de interacción, pone en juego procesos de apropiación, instauro un presente relativo a un momento y lugar y se regula por un contrato (encuadre) en una red de ámbitos y relaciones (De Certeau, 2000). Los espacios de formación dan cuenta de una multiplicidad de fuerzas divergentes, de normas y valores heterogéneos, de tiempos e historias múltiples. Cuando miramos la formación como procesos abiertos, cruciales en el devenir social y subjetivo, entonces tenemos que dirigir nuestra reflexión hacia una dinámica que se juega en una tensión continua entre fuerzas que estabilizan y otras que promueven cambio y singularidad, lo que exige reconocer esa dinámica, examinar su emergencia, las formas que adopta, las intensidades que genera y los desenlaces que van marcando una historia colectiva” (Baz, 2006: 6-7).*

Consideramos que la organización de la propuesta condiciona la comunicación, los vínculos, la dinámica de la formación. Es decir, que el contenido de la formación no está determinado sólo por el contenido mismo, sino por la forma en que está organizado y se comunica (Mendel, 1995). Como señala Lapassade (1971), nos estamos refiriendo a la organización de la formación, las estructuras institucionales que establecen las relaciones de formación.

Primeramente, si el sujeto es el que se forma, y el llamado formador es parte de la mediación necesaria para que dicho proceso se lleve a cabo, podríamos postular como una condición fundamental el hecho de que los dispositivos de formación tomen como material primordial de trabajo aquellos objetivos y representaciones de quienes se están formando, teniendo en cuenta su posición e historia de formación.

Organizar un dispositivo pedagógico para los alumnos de profesorado que realizan las primeras prácticas profesionales, y pretender constituir una instancia “formativa” implicará

---

<sup>75</sup> Esto nos permite establecer una clara diferenciación entre las situaciones de práctica y las situaciones de formación. Ahora bien, en las primeras prácticas profesionales, en el marco de la formación docente de grado, podemos hablar de una “alternancia” (la cual puede darse bajo diferentes modalidades y dispositivos) entre el tiempo y el espacio propio de la formación y el tiempo y espacio de la práctica en sí misma. El primero, es el espacio de la representación, donde el sujeto en formación evoca, o bien anticipa, escenas y actos que no están en el momento mismo, estableciendo una distancia con la realidad para representársela. “Hay que representarse la realidad para poder actuarla. En este espacio transicional, en este juego entre sí mismo y realidad se construye un personaje ‘el falso sí mismo’, pero a la vez es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que se va a desempeñar (...) lo que tratamos es de apropiarnos de él [el rol] antes de estar confrontados con esta realidad” (Ferry, 1997:57). El segundo es el espacio de la presentación: el sujeto en las prácticas, trabaja no sólo con representaciones, sino (y más visiblemente) con presentaciones, ya que hace presente lo que representa.

partir de algunas preguntas vinculadas a las cuestiones antes citadas: ¿Cuál es la representación que tienen los sujetos acerca del trabajo docente? ¿Cuál es la imagen del rol que pretenden desempeñar? ¿Qué quiere decir, para ellos, enseñar? ¿Por qué se desea enseñar? ¿Qué es desear entrar en relación con los niños, los adolescentes, los adultos, según sea el caso?

El abordaje de estas preguntas, como la conceptualización presentada respecto a la formación, suponen un posicionamiento teórico que se ubica en los enfoques psicosociales para pensar los fenómenos educativos. Estos enfoques, que se valen de la producción en el campo de los grupos y las instituciones y del corpus teórico del psicoanálisis y la sociología, nos permiten:

- Mirar la articulación de los deseos, de las pulsiones en juego en el campo pedagógico, para dar cuenta de lo que se juega en dicho campo.
- Advertir situaciones que son producto de transferencias, proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones, que se dan en la relación entre los sujetos y en la relación con el saber.
- Interrogar al campo pedagógico (en tanto espacio en que se juegan relaciones de grupo y en el campo de las instituciones) desde la significación inconsciente que tiene la escuela, sus rituales, sus defensas.
- Ver en la relación docente-alumno que se muestra como un contrato de amor que sustituye a una relación básica de violencia (Filloux, 2000).

Si recapitulamos lo hasta aquí expuesto, podemos afirmar que la formación es una exploración del sujeto en su posición de formador, en relación a su biografía, a la inscripción socioinstitucional en la que se desempeña, a la dimensión inconsciente que atraviesa la relación pedagógica. De este modo, el retorno sobre sí implica un retorno sobre lo que se pone en juego en la relación pedagógica, montada siempre en un vínculo intersubjetivo: subjetividades en encuentro, en interacción (Ardoino, 2005), en diálogo, en búsqueda de reconocimiento mutuo (Filloux, 1996). Así, la relación pedagógica supone una relación entre sujetos, entre sus estructuras psíquicas que, habilitando la conformación de un espacio intersubjetivo, genera una nueva estructura, conceptualizada como vínculo<sup>76</sup>.

### **2.2.a) Intersubjetividad y formación**

Siguiendo la conceptualización que propone Kaës<sup>77</sup>, en su teorización sobre las correlaciones entre las formaciones del aparato psíquico y las formaciones del vínculo

---

<sup>76</sup> Con Margarita Baz, “distinguiamos relación de vínculo. La relación opera en el campo simbólico (figuras maestro/alumno, coordinador/integrante de grupo), pero el vínculo es otra cosa, “es del orden del encuentro” (Mier, 2006). Y al decir encuentro rescatamos la idea de formación en su vertiente de enlace, de vínculo que abre la posibilidad de creación de algo nuevo, en un engendramiento recíproco de nuevas miradas y de una mayor inteligibilidad de sí mismo, de los otros y del mundo, una experiencia colectiva y de lo colectivo, y no una concepción lineal de alguien que enseña y otros que aprenden” (Baz, 2006: 6).

<sup>77</sup> De acuerdo a Kaës, la noción de intersubjetividad testimonia una concepción de sujeto: constituido conflictivamente en su división interna y mantenido en los vínculos de intersubjetividad que lo preceden y que lo acompañan (Kaës, 1986). La noción de vínculo intersubjetivo, por su parte, sirve para dar cuenta de la



intersubjetivo, podemos categorizar al vínculo que se establece en la relación pedagógica como un vínculo instituido. Esto, en tanto es una relación determinada por la doble conjunción que caracteriza a este tipo de vínculos: el deseo de los sujetos de inscribir su vínculo con una cierta estabilidad y duración (lo cual supone la emergencia de formaciones intersubjetivas, como pueden ser las alianzas entre formaciones psíquicas que encuentren en el otro una resonancia o correspondencia) y el reconocimiento y sostén de ese vínculo por parte de formaciones sociales específicas (en este caso la escuela) (Kaës, 1986).

Constituida en el marco de la articulación entre los espacios internos de los sujetos en vínculo y los espacios del vínculo intersubjetivo, afirmamos con Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, que la relación pedagógica, entonces...

*"... constituye un campo de interrelación dinámica conformando una estructura vincular. El vínculo es una forma de relación configurada a partir de la manera en que el sujeto se relaciona con los objetos<sup>78</sup> tanto internos como externos. Todo vínculo implica una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos, la cual generalmente dinamiza la transferencia, es decir una repetición y actualización de deseos, fantasías, etc., experimentados con objetos semejantes (internos y externos, reales o imaginarios) que generan una repetición de vínculos anteriores con los objetos actuales"* (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda 2001: 73).

Es por ello que, acordamos con Filloux, en que no es posible hablar de intersubjetividad, sin remitir a la noción de transferencia, tal como se ha conceptualizado en el psicoanálisis<sup>79</sup>

---

constitución del sujeto y el psiquismo y de que el sujeto se funda en el vínculo con los otros (en tanto es un sujeto de grupo), vínculo que funge como condición de la formación del psiquismo. Se trata de una "relación de apareamiento", entendida como un modo de ligazón de estructuras psíquicas diferentes cuya correlación se erige en torno a un objeto común o en un mismo campo subjetivo (Kaës, 1986). Este apareamiento psíquico es producido por una correlación de subjetividades, concepto que alude a las relaciones mutuas del sujeto con el objeto en tanto éste se encuentra animado por la presencia del otro. Cabe mencionar, siguiendo los aportes del citado autor, que con lógicas y rasgos específicos, las formaciones del aparato psíquico y las formaciones del vínculo intersubjetivo son de configuración recíproca.

<sup>78</sup> Es bueno recordar que en psicoanálisis "la palabra objeto no designa la persona exterior del otro o aquello que su persona me es dado a percibir concientemente, sino la representación psíquica inconsciente de ese otro. En realidad (...) para hablar con propiedad, el objeto designa algo diferente de la representación psíquica del otro comprendida como si fuera la huella de su presencia viva en mi inconsciente. El término objeto designa en realidad una representación inconsciente previa a la existencia del otro, una representación que ya está ahí y contra la cual vendrá a apoyarse luego la realidad exterior de la persona del otro o de uno cualquiera de sus atributos vivientes" (Nasio, 1988: 141).

<sup>79</sup> Sin pretender hacer un rastreo de la génesis y desarrollo del concepto en el marco del corpus teórico del psicoanálisis al que pertenece, simplemente puntualicemos que el de transferencia es un concepto que surge como intento de comprensión de ciertos fenómenos que Freud advierte en su relación como analista con sus pacientes. Partiendo de Freud... "... Digamos que en la cura la transferencia interviene como reviviscencia, repetición de afectos, de deseos, de reacciones, vividos en la vida infantil del sujeto que se desplaza hacia la persona del analista. Por consiguiente, se trata al mismo tiempo de una actualización del pasado –mociones, dice Freud, especialmente vinculadas al período edípico- y de un desplazamiento del que es 'objeto' el analista. El marco analítico proporciona las condiciones del desarrollo de este fenómeno y permite que el analista trabaje para que en el sujeto que se analiza se produzca una sustitución de la rememoración del pasado por su repetición" (Filloux, 2000: 43-44). Pero, como lo advierten los autores revisados, la

y como ha sido utilizado en el estudio de los fenómenos sociales, desde una perspectiva psicosocial. Desde esta mirada, Blanchard Laville plantea que...

*"... se habla de transferencia desde el momento en que estamos en una relación intersubjetiva en que se dicen y hacen cosas unos a los otros. Traemos nuestra historia y proyectamos, hay fantasías que circulan y estos son aspectos transferenciales"* (Blanchard Laville, 1996:84).

Podemos afirmar que la transferencia que se juega en los vínculos intersubjetivos, es una repetición en un doble sentido: a) en tanto revive deseos, sentimientos y formas de relación de una persona frente a otra y reitera "actitudes y afectos presentados con anterioridad ante otra persona semejante", b) en tanto se constituye en una re-petición a la persona que es objeto de la transferencia, ya que "una vez más se hace petición a alguien para que asuma un determinado comportamiento. En otras palabras, es una oferta de papel o rol" (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 152 y 153).

Como ya se señaló, todo vínculo tiende a repetir formas de relación adquiridas previamente, es decir, a establecer una transferencia. Es así que aquellas profesiones donde se juegan relaciones humanas hay que estar atentos a "la acción subterránea de las transferencias" (Filloux, 1996) y sus efectos sobre la tarea. Habrá que tener en cuenta, también, que aquello del pasado que se revive puede ser del orden de lo real o de lo fantaseado no supone una repetición mecánica o intencionada (se da en el plano de lo inconsciente) y puede estar ligado a emociones amistosas, hostiles o ambivalentes (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001). En este sentido, se habla de transferencias positivas -de amor- y negativas -de agresión.

Pensando la transferencia propia de la relación pedagógica<sup>80</sup>, podemos decir con Filloux que hay que situarla, en primer término en el nivel del alumno que convierte a los docentes en objeto de transferencia, en tanto le evocan los sentimientos que lo ligan a sus padres. Los maestros que ocupan un lugar de supuesto saber, quedan, en el plano imaginario, ocupando el lugar de los padres. En palabras de Georges Mauco, cuando describe el ingreso del niño al mundo escolar:

*"Por primera vez deja la familia, tiene que soportar y establecer ligazones nuevas con maestros y compañeros. Lo hará, en primer término, dominado y orientado por su inconsciente. Transferirá a sus maestros, que evocan en él imágenes paternas, los sentimientos que lo vinculan a estos últimos. En especial, el maestro, símbolo de autoridad, despierta en el niño las reacciones frente a la imagen paterna y todo lo que representa de vigor o de debilidad interna. Del mismo modo que los compañeros pueden provocar reacciones en función de lo vivido con los hermanos y hermanas. Estos comportamientos del niño provocarán en el maestro y en los otros alumnos reacciones proporcionales"* (Mauco, 1967: 88).

---

transferencia descubierta en situación de cura psicoanalítica, es un fenómeno que se produce de forma análoga en otras situaciones en las que se ponen en juego relaciones sujeto a sujeto.

<sup>80</sup> Mirar la transferencia que se produce en las relaciones intersubjetivas no implica desconocer que también existen fenómenos transferenciales entre el sujeto y sus grupos de pertenencia, entre el sujeto y las instituciones de las que participa, entre el sujeto y su rol profesional. Algunas de estas cuestiones serán retomadas luego.

Desde la conceptualización de Anzieu (1972), diríamos que en la escuela el sujeto se encontrará en un espacio intersubjetivo de transferencias centrales (aquellas que establece con los docentes) y transferencias laterales (aquellas que establece con sus pares). Las reacciones proporcionales a las que refiere Mauco, nos llevan al concepto de contratransferencia:

*"... el conjunto de reacciones automáticas que, por ejemplo, presenta el maestro frente al alumnos, especialmente frente a su transferencia. Estas reacciones obedecen a las distorsiones en la percepción (...) en función de sus expectativas, deseos, fantasías, conflictos, expectativas"* (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 154, tomando a Devereux, 1987: 70)

Comencemos por señalar las modalidades que puede adoptar ese fenómeno por el que el docente se convierte en objeto de transferencia de sus alumnos, para luego preguntarnos sobre el fenómeno de la contratransferencia en la relación pedagógica y sus efectos posibles en la relación con el saber, para preguntarnos con Filloux: "en qué medida la existencia de transferencias es un factor favorable para todo lo que remite a los objetivos de la enseñanza o para todo lo que los obstaculiza" (Filloux, 2000: 43).

En tanto en la relación pedagógica se transfieren al maestro las imagos edípicas, se pone en juego en ella el drama de la elección de objeto amoroso, la cual puede hacerse por apuntalamiento o de manera narcisista (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001). Siguiendo a los autores citados, esto nos permite distinguir dos modalidades transferenciales por las que los alumnos ubican a los maestros en el lugar de los padres:

- por un lado, la transferencia anaclítica o por apuntalamiento en las funciones de nutrición y cuidado, por la que el maestro es visto como la mujer nutricia o el padre protector;
- por otro lado, la transferencia superyoica en que el docente, por el lugar de autoridad socio-institucional en que está ubicado, ocupa el lugar del ideal del yo o del yo ideal y es visto como objeto de amor.

En la transferencia anaclítica, el alumno...

*"... busca de sus profesores una actitud de protección, cuidado y atención (...), esperan entre otras cosas, verse 'nutridos' del saber que les imparten sus docentes, pero en especial del cariño que puedan brindarles"* (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 159-160)

Esta situación tiende a favorecer la dependencia de los alumnos hacia el docente y el ejercicio del autoritarismo por parte de este último, al respecto los autores consultados señalan que este vínculo de dependencia...

*"... coloca al alumno en un lugar pasivo como receptor: puntualmente el estudiante se instala en su asiento frente al maestro, esperando que este le 'sirva' la clase, misma de la que llenará las páginas de su cuaderno (...) El vínculo de dependencia que se genera en este caso provoca sumisión y pasividad en los alumnos, lo que ofrece a los profesores la posibilidad de ubicarse*

*como autoritarios y represores, o bien como los padres 'buenos' que sobreprotegen a sus hijos y tratan de allanarles el camino lo más posible, hasta el grado de hacer que ni siquiera se responsabilicen de su aprendizaje” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 160).*

Por otra parte, en la transferencia superyoica, el maestro es ubicado en el lugar del ideal del yo, como modelo al que el sujeto alumno buscará ajustarse para ser reconocido y aprobado por los otros, pasando a ser el representante de la conciencia moral y modelo de las perfecciones a las que aspira el yo (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001):

*“... Por esta transferencia [el maestro] es visto como sujeto supuesto saber, pero sobre todo como sujeto supuesto deber ser, la ubicación en este lugar es reforzada por el orden simbólico cultural y por los imaginarios que el docente interioriza a lo largo de su formación. al profesor como ideal del Yo, se le transfieren el amor y la admiración que los alumnos han internalizado y dirigido hacia otras figuras ideales. Gracias a esto, el maestro guarda una relación análoga a la que Freud señala entre el líder y la masa (Freud, 1921: 109-110); aspectos ideales son depositados en él y de esta forma asume funciones del ideal del Yo como representante de las restricciones que el Yo debe obedecer pero también como objeto de amor” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 161-162).*

Al ser ubicado como objeto de amor, en este tipo de transferencia positiva que da lugar a que el alumno se ‘deje dirigir por el maestro’, la transferencia del ideal del Yo también da lugar al establecimiento de una relación de poder que...

*“... puede ser sutil o explícita y que implica la posibilidad de dominar o dirigir las acciones posibles de los estudiantes (Foucault, 1988: 238.240). El ejercicio de este poder puede ser de forma evidente, a través del empleo de la fuerza o bien de manera sutil, por medio de la sugestión, la seducción o la inducción de formas de comportamiento gracias a la identificación y a los vínculos transferenciales que se favorecen” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 162-163).*

Ahora bien, señalan Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda que cuando la transferencia positiva se ve intensificada, el maestro puede pasar a ser colocado como Yo ideal, siendo los efectos de esta situación absolutamente negativos...

*“Cuando el alumno ubica al maestro como Yo ideal, el docente es visto transferencialmente como la imagen perfecta y completa a la que el alumno aspira. Esto despierta un enamoramiento narcisista, que implica la ‘sobre-estimación’ del objeto a expensas del Yo, lo que tiene como consecuencia que el Yo y sus funciones, entre ellas las cognoscitivas, se vean mermadas y el alumno pierda todo interés por el aprendizaje y quede atrapado en una relación especular con el maestro: lo único que importa en este momento es el regocijo de la mutua mirada, como el amor que atrapa a Narciso en su propia imagen sustrayéndolo del mundo hasta la muerte” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 163).*

Por todo esto, y en este sentido planteamos con Filloux que en la relación pedagógica hay que atender a la acción subterránea de las transferencias, apuntando lo que ocurre internamente cuando un sujeto está en posición de formador (y en vínculo con niños):

*“El docente se encuentra frente a tres niños: el niño real; el niño malo reprimido en él [y del que no se acuerda más]; y el tercero es el niño ideal que representa a sus padres [el niño ideal que se le impuso y que le hubiera gustado ser]. El niño real hace surgir al niño anterior. Esto quiere decir que el maestro tiene que cargar con dos temas, dos situaciones a la vez: con el niño frente a sí mismo y con los niños que están presentes en él y son en él” (Filloux, 1996: 65).*

Estos desarrollos nos sitúan frente a una pregunta central ¿Qué hacer -entonces- con la transferencia?

*“Los primeros pedagogos psicoanalíticos intentaban comprender por medio de la referencia a la transferencia comportamientos de alumnos que, en un primer momento, parecían incomprensibles, para tratar de explicar lo inexplicable: hostilidades que recibía un maestro atento, buen pedagogo, que quería a sus alumnos o, también excesos de amor de alumnos que se apasionaban por un profesor pero que dejaban de lado las materias que él no enseñaba; inclusive alumnos que no dejaban de expresar, por medio de palabras violentas, agresiones, odio por el maestro; finalmente, los casos en los que el mismo maestro reaccionaba frente a estas manifestaciones con castigos excesivos” (Filloux, 2000: 47).*

Estas cuestiones nos ubican en el terreno del ejercicio ético de la profesión, para el cual es preciso conocer y comprender los fenómenos inconscientes que se juegan en la relación pedagógica y que afectan tanto las formas de asumir la posición de docente o de alumno (con sus consecuentes posibles sentimientos de temor, satisfacción, frustración, omnipotencia, angustia que provoca el vínculo con los otros), como a los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es decir, el reconocimiento de la dimensión inconsciente que se juega en el vínculo pedagógico, permite a los sujetos de la educación...

*“... poner a prueba: en su relación con los alumnos, con sus colegas, con los padres, con el inspector, etc., su relación con la infancia, con la adolescencia, con la autoridad en las funciones que él asume como transmisor de conocimientos, estimulador de intereses, animador de grupo, evaluador, selector; [como así también] comprender lo que hace, lo que se hace a través de él, de qué representaciones sociales es portador, cómo rechaza o se presta al juego institucional, qué sentido tienen sus comportamientos y sus deseos” (Ferry, 1991: 103-104).*

En este sentido, plantea Filloux:

*“La posición, una vez que uno está frente a los alumnos jóvenes despierta una cantidad de amor y de violencia internas. Ayudar a los futuros docentes o a los docentes en ejercicio a tomar conciencia de esto (...) para ayudarlos a ser más conscientes de lo que ocurre en ellos, en su relación con los alumnos y respecto a su infancia” (Filloux, 1996: 44).*

Recapitulando, y entrando ya en el tema de la relación con el saber, interesa recordar y subrayar que...

*“La transferencia es una demanda de amor y, de acuerdo a como responda el maestro, ella será el resultado que se obtenga en el proceso educativo, pues se puede afirmar que se aprende por amor. Si el maestro logra dirigir la investidura libidinal que se le transfiere al conocimiento, el aprendizaje será posible, de lo contrario, la transferencia se convertirá en una seria resistencia” (Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001: 166).*

## 2.2.b) Formación y relación con el saber

Lo hasta aquí desarrollado da cuenta de que en la escena pedagógica se juega un vínculo entre docentes y alumnos atravesado por deseos y demandas, pero también por una intencionalidad ligada a la apropiación del saber. A decir de Filloux...

*"En el campo pedagógico operan las relaciones que sus participantes mantienen con el saber, los deseos que sostiene el proyecto de aprender y la intención de instruir. ¿Cómo juegan y se articulan estos deseos? ¿Qué sucede con el deseo del maestro, con la manera en que se constituye en representante, es decir, en sostén de la función de saber? ¿Cómo puede provocarla, sostenerla en el alumno?" (Filloux, 2000:27).*

Siguiendo la construcción de la noción que propone Beillerot, consideramos que la relación con el saber es una relación de sentido, un proceso por el que el sujeto, partiendo de saberes previos, produce nuevos saberes singulares, que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social (Beillerot, 1996). De este modo, cabe destacar que...

*"... todo saber implica un sujeto que conoce, que no existe un saber en sí, que todo saber es acto y no esencia (...) el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. Se pone así en primer plano la noción de trabajo. Trabajo psíquico, trabajo mental, trabajo colectivo, es el trabajo, es decir la transformación, lo que se convierte en el paradigma del saber (...) Saber algo no es poseer algo: es poder hacer. El saber como proceso de trabajo no puede ya confundirse con el resultado momentáneo de ese trabajo, porque el saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme al mundo" (Beillerot, 1998: 33-34).*

Así, la noción de saber alude siempre a un proceso, a un sujeto, a un psiquismo culturalmente situado en una trama social y biográfica en la que se despliega el deseo de saber. Este deseo, siguiendo a Freud, se erige sobre un enigma existencial, *¿De dónde venimos?*, al que se acopla toda la curiosidad relativa a la diferencia de los sexos y a la finitud humana. Como relata la tragedia del Paraíso respecto al encuentro del sujeto con el saber deseado, temido, prohibido...

*"En los orígenes la humanidad vivía en el Paraíso. En el Paraíso no existe la muerte, todo es posible, no existe el conocimiento de la diferencia de sexos. En el Edén el Conocimiento está señalando una marco pero no es posible apropiarse de él sino a cambio de salir del Paraíso, de angustiarse con la certeza de la futura muerte y sólo así poder desear y amar la vida. ¿No podríamos decir que el Inconsciente está estructurado como un Paraíso?" (Fernández A., 1992: 68).*

Como señala Alicia Fernández con su pregunta, se trata de un paraíso que remite a los rasgos de la vida intrauterina, de la indiferenciación sujeto-mundo, cuya ruptura da lugar a la constitución del sujeto. Atravesado por la carencia de conocimiento, el ser humano se constituye como tal a través de la búsqueda del conocimiento y es allí donde reside la fuerza de la especie. Con su salida del Paraíso Adán y Eva...

*“Conocieron y conocieron su cuerpo. Conocieron su desnudez, conocieron la diferencia inscripta en su organismo y, a partir de esa diferencia conocida (No somos iguales, por lo tanto no somos completos), construyeron un cuerpo, que muestra y guarda, que exhibe y esconde la incompletud. ‘Conocieron que están desnudos’, incompletos. Antes de comer del árbol de la sabiduría (...) no conocían la diferencia, ni la falta como función positiva de la ignorancia (...) Y así pudieron, conociendo que morirían, desear tener hijos. “Y conoció Adán a su mujer Eva, la cual concibió y parió a Cain...”. Así salía la humanidad de la ilusión de completud, del imaginario, del paraíso inconsciente onírico, para contactarse con la carencia y con la fuerza productora” (Fernández A., 1992: 68 y 74).*

Con esa diferencia, con esa falta, con esa incompletud se encuentra el niño cuando se enfrenta al enigma existencia sobre el que se edifica el deseo de saber: *¿De dónde proceden los niños? / ¿De dónde venimos?* Así la pulsión de saber -esa pulsión independiente de búsqueda que no está subordinada exclusivamente a la sexualidad, ni es uno de los componentes fundamentales de la vida afectiva<sup>81</sup>-, la pasión por conocer, está siempre ligada a la pregunta por los orígenes, que aparece tempranamente en la vida psíquica del pequeño ser humano. Como explica Freud,

*“El deseo de saber de los niños más pequeños está atestiguado en el infatigable placer de preguntar, que es enigmático para el adulto porque no entiende que estas preguntas son rodeos y que no tienen un objetivo, ya que el niño no quiere que ellas reemplacen a una única pregunta que, por otra parte, no formula (...) A partir de aproximadamente los tres años [atraviesa] un período que se puede designar como de investigación sexual infantil (...) El deseo de saber no se despierta espontáneamente, sino por la impresión que provoca una importante experiencia vivida, el nacimiento de un hermanito o hermanita -tanto si se produjo efectivamente o si se lo teme a partir de experiencias externas- y en la que el niño percibe una amenaza a sus intereses egoístas. La investigación se dirige a averiguar de dónde vienen los niños exactamente como si el niño buscara los medios y vías para prevenir un hecho tan poco deseado” (Freud, 1910: s/d).*

Para Freud, esa actividad que tiene lugar a partir de alrededor de los tres años, provocada por la pulsión de saber que se origina en ese entonces, se corresponde a la sublimación de la necesidad de dominar y utiliza como energía el deseo de ver (Beillerot, 1998). En esas circunstancias, debido a que los elementos psíquicos y somáticos con los que cuenta son

---

<sup>81</sup> “La teoría de las pulsiones en Freud fue siempre dualista: el primer dualismo invocado fue el de las pulsiones sexuales [gobernadas por el principio del placer y que pueden tener cuatro destinos: transformación en lo contrario, la vuelta sobre la propia persona, represión y sublimación] y pulsiones del yo o de autoconservación [al servicio del desarrollo psíquico determinado por el principio de realidad]; por estos últimos Freud entiende las grandes necesidades o las grandes funciones indispensables para la conservación del individuo, siendo su modelo el hambre y su función la autoconservación (...) El dualismo pulsional introducido en *Mas allá del principio del placer* opone pulsiones de vida y pulsiones de muerte. En esta última teoría, los dos grandes tipos de pulsiones se conciben, más que como motivaciones concretas del funcionamiento del organismo, como principios fundamentales que presiden, en último análisis, la actividad de aquel” (Laplanche y Pontalis, 1968: 326). Por su parte Roudinesco y Plon nos recuerdan que la pulsión sexual toma la forma de un conjunto de pulsiones parciales entre la infancia y la pubertad: “el carácter sexual de las pulsiones parciales, cuya suma constituye el fundamento de la sexualidad infantil, se define en un primer momento por un proceso de apuntalamiento por otras actividades somáticas, ligadas a zonas particulares del cuerpo que de esta manera adquieren el estatuto de zonas erógenas” (Roudinesco y Plon, 1997: 886).

insuficientes “para dotar de sentido al placer sexual” (Beillerot, 1998: 32), el niño se niega a creer<sup>82</sup> las respuestas de diferente índole que le ofrecen los adultos e inicia su propio camino de investigación que lo lleva a la elaboración de un conjunto de teorías relativas a la sexualidad humana...

*“Investiga por caminos propios, adivina la estancia del niño en el vientre materno y, guiado por las mociones de su propia sexualidad, se forma opiniones sobre el origen del niño a partir del acto de comer, sobre su alumbramiento por medio del intestino, sobre el rol del padre, difícil de comprender, y entonces, presiente la existencia del acto sexual que le parece algo hostil y violento. Pero como su propia constitución sexual no es todavía apta para asumir la tarea de procreación, su investigación para saber de dónde vienen los niños obligatoriamente tiene que ser estéril y como no puede ser consumada, debe quedar abandonada” (Freud, 1910: 53).*

Subyacen a estas explicaciones (anales sádicas de la sexualidad) que el niño se autoprovee - y dejarán huellas permanentes en el deseo de saber- las cuestiones centrales que se vinculan a la pregunta por el origen que antes señalábamos: cuando intenta saber de dónde vienen los niños, el pequeño investigador intenta saber sobre el deseo de la madre por él (*¿de qué deseos nació / vengo? ¿cómo mi madre me deseó?*) y por la relación de deseo entre la madre y el padre -relación de la cual se siente excluido. De este modo,

*“... el saber pasa a ser objeto de una lucha, una apuesta, una demanda que atrapa al sujeto: para el niño, las preguntas que se hace no son intelectuales. El saber buscado es el saber de la verdad sobre el deseo; de este modo el deseo de saber, relacionado con el secreto sobre el saber<sup>83</sup>, reaparece como elemento esencial de la cura y la transferencia. Según el psicoanálisis, el deseo de saber se satisface en el mito de la unidad reencontrada por medio del saber, al mismo tiempo que anuncia la negativa a saber” (Beillerot, 1998: 32).*

En este sentido, pero siguiendo a Melanie Klein, Beillerot explica que el deseo de saber sobre el deseo de la madre es, en los primeros meses de vida, el deseo de querer penetrar y apropiarse de los contenidos del cuerpo de la madre...

*“... el primer objeto de deseo de saber es el interior del cuerpo materno, en el que el niño desea penetrar desgarrándolo para saber lo que ocurre en él, apoderarse de su contenido y destruirlo, porque allí se encuentran también el pene del padre y los bebés. La unión de las pulsiones sádicas y el deseo de saber provoca un intenso sentimiento de culpa. El niño se*

---

<sup>82</sup> Señala Freud que con este descreimiento el niño comienza a transitar su camino de autonomía mental.

<sup>83</sup> Saber, consumir el deseo de saber lo que se presenta como ocultado o prohibido, genera culpa (si bien también la prohibición estimula el deseo de saber), como muestra Alicia Fernández en su análisis psicopedagógico del mito de Edipo o de Prometeo. Adán y Eva (también la serpiente que tienta), Prometeo (su hermano y la humanidad entera), Edipo, son castigados por conocer, por ver o mostrar aquello que no estaba permitido. En el caso de los dos primeros, el castigo por conocer es el exilio del paraíso, con lo cual, paradójicamente, acceden a la posibilidad de la vida humana (Ya habíamos hecho alusión a la analogía entre esta situación y la del bebé cuando atraviesa la ruptura de la mónada psíquica, cuando sale de la situación de indiferenciación y placer absolutos a la posibilidad de constituirse como sujeto psíquico). Prometeo es también condenado al exilio y al dolor del vaciamiento de sus entrañas. La culpa que le genera a Edipo, saber que ha matado a su padre y tenido un hijo con su madre, hace que saque los ojos, como castigo que se inflinge a así mismo, y que metafóricamente le impedirán el seguir viendo.



*constituye a partir del sentimiento de incompreensión y de rabia. 'El conocimiento se convierte entonces en un medio de dominar la angustia, y la necesidad de saber, en un factor esencial en el crecimiento y la inhibición de las tendencias epistemofílicas' (Beillerot, 1998: 60).*

De este modo, la teoría kleiniana da cuenta de una forma arcaica de pulsión de saber, ubicando su origen en los primeros meses de vida -en los que se despliegan las pulsiones sádicas y de agresión- como parte de una situación de dolor y frustración que provoca angustias y genera culpas. Para la psicoanalista inglesa, la pulsión de saber...

*"... 1) Es una de las pulsiones edípicas precoces que aparecen en el segundo semestre de existencia; 2) experimenta frustraciones reiteradas y endógenas debido a la desproporción entre el deseo de hacer preguntas del bebé y los medios neuropsicológicos<sup>84</sup> de que dispone para expresarse; 3) infiltrada por el sadismo precoz, cuya intensidad se encuentra en su apogeo; 4) la herida narcisista causada por la enorme decepción del deseo de saber provoca una agresividad considerable, reforzada por el sadismo'" (Anzieu, 1972 , citado en Beillerot, 1998: 32).*

El deseo de transgresión y el sadismo que se asocian a la pulsión de saber, hacen que ésta siempre se exprese de modo ambivalente, como deseo de conocer y de no conocer, en tanto...

*"... el saber expone a enfrentarse con la norma cultural, con el deber ser, y en tanto cuando se sabe no se puede evitar asumir cierta conducta, el saber es vivido como peligroso (...) Este conflicto entre aprender y no aprender es el conflicto básico de todo grupo de aprendizaje, siendo la forma específica que adopta en estos grupos el conflicto general cambio-resistencia al cambio" (Mastache, 1993a: 59).*

Los avatares de los orígenes de la pulsión de saber tendrán directa relación con su devenir en la vida adulta del sujeto. Desde la teoría kleiniana, la relación de la madre con el lactante, la posibilidad de incorporar placer con el alimento ayudaría a explicar un modo de vinculación con el conocimiento en la vida adulta. Por su parte, Freud explica que...

*"Si el periodo de la investigación sexual infantil concluye por una oleada de represión sexual enérgica, surgen tres posibilidades distintas para el destino ulterior de la pulsión de investigar, que provienen de su enlace precoz con los intereses sexuales (...) [En un primer tipo] la investigación comparte el destino de la sexualidad, con lo que deseo de saber queda inhibido y la libre actividad de la inteligencia restringida, quizás para toda la vida (...) Éste es el tipo de inhibición neurótica (...) En un segundo tipo, el desarrollo intelectual es lo suficientemente vigoroso como para resistir la represión sexual que lo acosa. Algún tiempo después de la desaparición de la investigación sexual infantil, la inteligencia, una vez fortificada, ofrece (...)*

---

<sup>84</sup> Con esto se hace referencia a que: "La lengua de la madre es para el niño pequeño una lengua extranjera. El niño se hace preguntas que no puede expresar en palabras y que quedarán sin respuesta porque él no entiende lo que se dice a su alrededor. No conoce el lenguaje de su entorno. Está excluido del lenguaje, secreto del que ve disfrutar a sus padres. La asimilación de esa lengua supone que la reciba como un don de la madre. Así se funda sin duda, la experiencia originaria de cada cual, instalado en una relación trágica, y en una relación sádica con el saber: objeto perseguido cuyos representantes pueden ser a la vez perseguidores y perseguidos" (Beillerot, 1998: 60).

*ayuda para eludir la represión sexual y la investigación sexual reprimida regresa del inconsciente como compulsión a la reflexión, por cierto, desfigurada y no libre, pero lo suficientemente poderosa como para sexualizar el pensamiento y para conferir a las operaciones intelectuales el acento del placer y de la angustia propios de los procesos sexuales propiamente dichos (...) el sentimiento de la tramitación de pensamientos, de la aclaración, está en el lugar de la satisfacción sexual; pero el carácter inconcluso de la investigación infantil se repite también en el hecho de que esta reflexión no encuentra nunca fin y este sentimiento intelectual de solución, que es lo que se busca, se aleja siempre más. El tercer tipo (...) escapa a la inhibición de pensar y a la compulsión neurótica de pensamiento (...) La libido se sustrae al destino de la represión sublimándose desde el comienzo en deseo de saber y sumándose como refuerzo a la vigorosa pulsión de investigar. También aquí investigar se vuelve en cierta medida una restricción y sustituye a la actividad sexual pero, como consecuencia totalmente distinta de los procesos psíquicos de base (sublimación en lugar de la irrupción desde lo inconsciente), el carácter de neurosis está totalmente ausente, la sujeción a los complejos originarios de investigación sexual infantil está ausente y la pulsión puede ejercerse libremente al servicio del interés intelectual” (Freud, 1910: 53).*

Los aportes tanto de Klein, como de Freud, nos permiten arribar a un conjunto de rasgos característicos de la pulsión de saber. A riesgo de ser reiterativos, nos interesa remarcar, entonces, que se trata de una pulsión:

- ligada al enigma que para el niño representa la pregunta por el origen de la (propia) vida;
- originada en el deseo de saber sobre el deseo de la madre (del que el sujeto habría nacido) y sobre el lugar del padre en ese deseo;
- cuyo origen está marcado por los límites ofrece el desarrollo psíquico y físico de la temprana edad (ya sea durante el segundo semestre de vida, ya sea entre los tres y los cinco años);
- que supone una búsqueda que lleva al niño por los caminos del interés por la diferencia de los sexos, la (re)producción y la finitud humana;
- acoplada a las pulsiones sádicas y escópicas, al deseo de dominar y de ver;
- que se desarrolla en un atravesamiento que pasa por la angustia, la agresividad, el sadismo y la culpa;
- cuyo devenir estará relacionado con los avatares del acceso al saber escondido o de la prohibición de saber...

Respecto a esta última cuestión, nos interesa cerrar este apartado con el aporte de Filloux, quien -sintetizando gran parte del planteo hasta aquí desarrollado- señala que...

*“El devenir de la pulsión de saber -que se manifiesta desde la primera infancia- se estableció gracias a las ‘huellas mnémicas’ de la vida infantil, y apela a las fuentes pulsionales originariamente libidinales, entre las que se encuentran las pulsiones escópicas o sádicas. Este devenir depende de las respuestas de los padres a las preguntas del niño, de la prohibición eventual sobre la curiosidad sexual con la posibilidad de que una sumisión a la prohibición inhiba ulteriores curiosidades o que el rechazo a creer en las explicaciones dadas, cualesquiera que hayan sido, no permita el desarrollo de la independencia intelectual (...) [De este modo,] el deseo de saber (vinculado originariamente con la curiosidad infantil), se vuelve fuente del desarrollo intelectual y cultural, al participar del proceso de sublimación de las pulsiones que escapan a la represión; se articula (en el espacio de la cultura, de las ciencias, de las*

actividades escolares) sobre la pulsión de investigación primitiva y sobre el mecanismo de sublimación de la libido (Filloux, 2000: 30 y 33).

### 2.2.c) Componentes fantasmáticos de la formación

En los apartados anteriores en que hemos presentado algunos desarrollos conceptuales que nos permiten pensar teóricamente a la noción de formación, hemos puesto especial atención a las dimensiones relativas al sujeto en formación. Veamos ahora más detenidamente algunos rasgos centrales que configurarían la posición del sujeto formador, teniendo en cuenta, en consonancia con los planteos hasta aquí realizados, la dimensión subjetiva e inconsciente de su quehacer. La pregunta central, entonces tendrá que ver con pensar respecto a cuáles pueden ser los factores movilizados en el trabajo del maestro... **¿qué moviliza en el sujeto ocupar la posición de enseñante?** O como plantea Filloux, **¿Por qué la elección de un oficio que instituye una relación con la infancia?**, sobre lo que el autor reflexiona...

*"Por supuesto que conviene cuestionar una 'elección', una eventual vocación, si seguimos usando una palabra consagrada. Pero en el que enseña no existe, necesariamente, la consecuencia de una elección explícita, sino, en general, al azar, las necesidades de un empleo. Hay que preguntarse, ya que el docente está en posición de enseñanza, frente a los deseos y no deseos de sus alumnos, lo que se moviliza en él -es decir ¿qué puede moverse en él de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione? Aborda a los niños, a los adolescentes, a la clase con, como se dice, su personalidad, es decir, sus conflictos presentes y antiguos y lo que la escuela fue para él. Como todo el mundo tiene necesidad de amar y ser amado, también de odiar, o sea, sus ambivalencias (...) ¿Cuál va a ser el factor movilizador en el trabajo que está obligado, ya sea por vocación o por elección ocasional?" (Filloux, 2000: 34).*

Es así que un conjunto de autores (Kaës, 1976; Filloux, 1996; Mastache, 1993; Enriquez, 1994; Souto, 1993) sostienen que la posición de formador implicaría la emergencia de fantasmáticas, de conjuntos de fantasmas que estarían articulados entre sí (Kaës, 1976) por la temática de la formación: "Representaciones y actos de formación están atravesados por una fantasmática que los organiza y entran en composición con la realidad social externa" (Kaës, 1976: 1).

Para el psicoanálisis, el concepto de fantasma designa la vida imaginaria del sujeto y el modo en que el mismo representa su historia y la de sus orígenes (Roudinesco y Plon, 1997), por lo que su fabricación se remite al período primitivo del complejo familiar del sujeto y se sostiene en la pregunta sobre su relación con los padres (con los padres con respecto a los primeros deseos), etc. (Filloux, 1996). El fantasma se caracterizaría por su movilidad, por su capacidad de ubicarse en cualquiera de las tres localizaciones de la actividad psíquica (conciente, preconciente, inconsciente), sin ser reductible a ninguno de ellos.

Siguiendo a Laplanche y Pontalis, el fantasma es definido como...

*“Guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo y, en último término, de un deseo inconsciente” (Laplanche y Pontalis, 1968: 138).*

En base a esta definición, y sistematizando el planteo general que presentan Laplanche y Pontalis, podemos entonces afirmar que el fantasma...

- al ser un guión, supone una escena organizada susceptible de ser dramatizada, con personajes, entre los que se encuentra el sujeto;
- al ir más allá del registro de lo real, no responde a las pautas de organización de la realidad, sino a la de la realidad psíquica, con las características del proceso primario;
- tiene presencia en la acción y en la realidad social externa;
- tiene como función primaria la escenificación del deseo;
- articula el deseo y la defensa: “la representación lleva en sí el fantasma que la dinamiza (y que remite al deseo inconsciente) como a las defensas que emplea el sujeto contra la irrupción del fantasma” (Mastache, 1993a: 39).

Cabe señalar que, su formato escénico y argumental (es un guión), haría de los fantasmas piezas especialmente útiles en la re-presentación del mundo social, como sugiere Malfé...

*“... las formaciones ideológicas (mitos, concepciones del mundo, etc.) se insertan en un “zócalo” dispuestos por los productos de una actividad psíquica que es básicamente inconsciente, a los que él llama, por influencia lacaniana, “formaciones del inconsciente” (Malfé, 1986: 6).*

Así mismo, siguiendo a Kaës, los fantasmas, que hacen referencia a aspectos inconscientes o latentes de las representaciones acerca de la formación, fungen no sólo como organizadores de toda actividad y todo pensamiento (Kaës, 1976), sino también como elemento que canaliza la energía pulsional y sirve de ordenación de las representaciones inconscientes, las cuales se hallan en una doble “relación, de sumisión y de ruptura, tan pronto elaborativa y tan pronto defensiva con respecto al fantasma” (Kaës, 1976a: 146).

De este último señalamiento, cabrá la pregunta respecto al tipo de relación que puede darse entre las representaciones de la formación y las fantasmáticas que expresan y las dinamizan: ¿se trata de una relación de sumisión de la representación a la fantasmática? ¿se trata de una relación de ruptura defensiva de la representación respecto al fantasma? ¿se trata de una relación de ruptura elaborativa de la representación respecto al fantasma?

Veamos cada una de estas tres posibilidades a las que alude Kaës en la precedente cita. En los dos primeros casos estamos ante un marcado predominio de los aspectos inconscientes de la representación, ligado al proceso primario, a lo emocional. De este modo,

*“La diferencia entre sumisión y ruptura defensiva estaría en el modo en que cada una se expresa. Así, la sumisión se conocería en el acting out, en la identificación de la representación objetivada con la fantasmática que le subyace. Por su parte, la ruptura defensiva se expresaría principalmente en la denegación de los aspectos fantasmáticos (...) [Ambos implicarían] la pérdida de distanciación con relación al significante, al representante, en cuanto que éste no es*

*sino esto: representante. La denegación y el acting out ponen de manifiesto el desconocimiento. Se trata pues de la captación imaginaria, de la alienación del sujeto” (Mastache, 1993: 40).*

En el tercero de los casos posibles, en cambio, hay un grado de elaboración de esos aspectos inconscientes, ligado al proceso secundario, al razonamiento, lo cual permite tanto la superación de las angustias que están asociadas a las fantasmáticas, como la posibilidad de modificar parte de los contenidos de la representación (Mastache, 1993a). Entonces...

*“La ruptura elaborativa respecto a la fantasmática implica (...) 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: 40).*

Sostenemos con esto, que las formas en que se encare y viabilice una relación pedagógica variarán principalmente en función al tipo de relación prevaleciente que mantienen las representaciones de la formación de los sujetos involucrados con las fantasmáticas que expresan. Pero además variarán en función de los contenidos de dichas fantasmáticas y de los significados a los que aluda.

Respecto a esta última cuestión, comencemos por señalar que la actividad formativa es uno de los medios que la civilización utiliza para domar (reprimir, sublimar, erigiendo a la cultura) las tendencias agresivas y destructoras inherentes al ser humano. En la lucha entre Eros y Tanátanos que la humanidad pone en escena (Freud, 1930), la actividad de formación, como actividad cultural, aparecería en las filas de Eros, pulsión de vida en contraposición a las tendencias destructoras, a la muerte. Se trata así de una actividad cuyo sentido fundamental aparecería siempre ligado a la vida: a la posibilidad de dar, de crear vida (Kaës, 1973), por lo que quien asume esta tarea, aparece dotado de un poder y un saber que lo acerca a los atributos propios de la divinidad.

Veamos, a qué tipo de fantasmática aluden estas primeras imágenes a las que estamos aludiendo y qué otros guiones imaginarios son plausibles de reconocerse: orientaremos la exposición en referencia a la pregunta por las formas en que los deseos, temores y defensas de los sujetos formadores se escenifican en las fantasmáticas de la formación que Kaës describe en su obra y que retoman autores como Mastache y Enriquez...

### ***i) La formación como creación de formas vivas***

Estamos ante un guión en el que se alude **al formado como objeto por crear, modelar, amasar y al formador como alfarero, herrero, alquimista, que trabaja la materia y cuyo hacer se basa en una delegación divina**. Se trata de un formador-demiurgo, que inspira sentimientos de temor (por el poder que detenta), de desprecio (porque no llega a ser el dios que emula), de respeto y admiración (por su similitud al dios que emula): se trata de una ambivalencia, presente en todos los guiones inconscientes prototípicos referidos a la formación.

A pesar de su deseo de creación, el poder del formador puede devenir en omnipotencia absoluta: su capacidad de crear formas vivas supone también su capacidad de controlarlas, dominarlas y hasta destruirlas, lo cual puede emerger desde un sadismo contrapuesto a la pulsión de vida a la que pretende servir...

*“El deseo de ‘formar’, de ‘ser formado’ o de ‘formarse’, expresión de la pulsión de vida, se ve permanentemente enfrentado con el deseo y el temor de ‘deformar’, de ‘ser de-formado’ o de ‘de-formarse’, sostenido por la pulsión de muerte. Este enfrentamiento es inherente al deseo de enseñar y aprender. Querer que el otro aprenda es, en cierto modo, querer que pierda algo para que puede adquirir otra cosa; es querer que muera de algún modo para que viva de algún otro. No es sino por el reconocimiento de esta dimensión destructiva, por la aceptación de la muerte simbólica, que el educador puede aceptar la separación del educando, su crecimiento, su autonomía y, en definitiva, su formación” (Mastache, 1993: 290).*

La formación reviste, entonces una faz de control necesaria y que puede llegar a límites mortíferos. Por ello, en este elemento del guión, Mastache (1993a) señala que no sólo se trata de un control ejercido sobre el sujeto en formación, sino también sobre el formador mismo: sobre sus propias tendencias agresivas y las que provienen del exterior. El ejercicio del control sobre el formado (su poder de establecer reglas y sanciones) está avalado: el formador goza de este poder por delegación de los dioses...

*“La representación del maestro como delegado de los dioses se ve en La Salle, para quien la voz del Maestro es la voz ‘del mismo Dios’. Luego, el maestro se transforma en ‘representante’ de la sociedad, en delegado del Estado. Pero el fantasma subyacente es el mismo: el maestro no educa por derecho propio, sino en nombre de otro y después de pasar las pruebas (ahora institucionalizadas en el proceso de formación docente)” (Mastache, 1993a: 54).*

Se trata, entonces de una delegación, que, sólo es posible para algunos sujetos “elegidos”, que han sabido demostrar un conjunto de atributos, puestos a pruebas en un trayecto de enfrentamiento y superación de pruebas (es esta otra fantasmática que desarrollaremos luego). En esta fantasmática, la posición del formador es de rivalidad con los dioses a quienes el sujeto formador confronta e intenta emular (ocupando su lugar, arrebatándole sus atributos) y, como señala Kaës,

*“En esa confrontación con su propio deseo de creación, el hombre que forma es un hombre que se entrega a una actividad culpable: él es el mismo culpable en tanto que desea atravesar la figura de todo-poder, envidioso, que él atribuye a la divinidad” (Kaës, 1973: 1).*

Es, entonces, un deseo prohibido, cuya transgresión es castigada: el hombre fue creado para alabar a los dioses y no para intentar igualarlos. Numerosos mitos y leyendas dan cuenta de dos tipos de castigos ante esta transgresión (Kaës, 1973): aquel que recae sobre el sujeto formador y aquel que recae sobre su obra (sobre el sujeto formado y, por transitividad, sobre el sujeto formador-transgresor). En el primer caso, Kaës hace referencia al formador cojo, tuerto, deforme, herrado, castrado (en el sentido de la restricción que tiene de su deseo de omnipotencia) que protagoniza mitos y leyendas, como marca del castigo divino.

En el segundo caso, el autor menciona dos formas paradigmáticas: por un lado, aquellas en las que el resultado del proceso formativo es un ser deforme, vulnerable; por otro lado,

aquellas en las que la criatura creada se rebela contra su propio creador, quien puede dejarse dominar, procurar dominarla o destruirla. En ambos casos, se trata del desplazamiento (ya sea de la vulnerabilidad, deformidad, ya sea de sus rasgos transgresores y omnipotentes) de los rasgos del formador a la figura del ser en formación (Mastache, 1993a).

## **ii) La formación como superación de pruebas**

El formador enfrentado a su deseo culpable de querer igualarse a los dioses y a su propia omnipotencia, aparece en el primer plano de la fantasmática que entiende a *la formación como superación de pruebas*. Con el sometimiento a pruebas y ritos se busca...

*"... el triunfo del deseo de formar por sobre el deseo de deformar, asegurando al educador y al educando contra sus tendencias agresivas. En última instancia se plantean la liberación del objeto fantasmático y el acceso a la dimensión de la técnica, a la dimensión de lo simbólico. Las pruebas formativas presentan similitudes con las pruebas heroicas, por lo que pueden inscribirse entre los ritos de iniciación, pasaje o transición. Es a partir de un pasaje que comporta pruebas, muerte y resurrección que el formador obtiene el poder sobre el saber y el ser en formación"* (Mastache, 1993a: 60).

Siempre como parte del registro fantasmático, Kaës describe diferentes objetos a ser enfrentados e instancias por las que atravesar en esta significación de la formación como superación de pruebas diferentes: ligada a la fantasmática anteriormente descrita, el autor presenta la prueba del enfrentamiento con la castración simbólica; ligadas a las fantasmáticas en que la formación se concibe como relación materna (que más adelante presentamos), el autor habla del enfrentamiento con los monstruos materno y fecal:

**ii.a) El enfrentamiento con la castración simbólica**, que supone el enfrentamiento al temor que provoca el deseo de apoderarse de la omnipotencia del padre. En el plano fantasmático, la formación, el deseo de formarse se realiza en detrimento de otro (del formador), como un ataque agresivo que despierta temores de venganza del otro perjudicado: entonces el temor a la castración es el miedo a la venganza del otro por la agresividad que se ha proyectado sobre él.

*"Lucha que deben liberar tanto formador como ser en formación, puesto que la posición fantasmática de éste respecto de aquel es análoga a la del formador respecto de los dioses creadores. Ambos deben enfrentar el temor a la castración por la asimilación fantasmática entre identificación y destrucción (...) La salida de la prueba sólo es posible si el amor del hijo hacia el padre es lo bastante fuerte como para resistir la agresividad. Entonces, el hijo proyecta sus sentimientos de amor sobre la imago del padre y cree que en éste el amor es más fuerte que su deseo de venganza"* (Mastache, 1993a: 63).

**ii.b) El enfrentamiento con el monstruo materno**, supone el intento por vencer tanto la imago de la madre mala como las propias pulsiones destructivas...

*"Superar el enfrentamiento con el monstruo devorante implica superar la angustia de ser devorado. Esta angustia se da siempre que el formador se identifica con la madre nutricia y devoradora. Por consiguiente, su superación es también superación de la identificación con la*

*madre nutriente (...) En la formación del formador esta prueba correspondería al enfrentamiento con el grupo de alumnos. enfrentamiento que se repite siempre, pero que se presenta con rasgos especialmente angustiosos la primera vez (...) El amor juega un papel importante en esta prueba. El formador busca el reconocimiento de sus alumnos y de sus propios educadores (Mastache, 1993a: 61).*

**ii.c) El enfrentamiento con el monstruo fecal**, que no es sino el enfrentamiento del sujeto formador en formación con el objeto malo, con sus proyecciones, ataques destructivos. Es el enfrentamiento con las pulsiones letales con la angustia de recibir los ataques destructivos de ese objeto malo. La superación de esta prueba...

*"... requiere que el objeto bueno se haya interiorizado firmemente. Para el formador se trata de una prueba muy difícil de enfrentar ya que en su fantasía él debe representar para el educando el objeto malo expulsado sin sentirse destruido" (Mastache, 1993a: 62).*

Por otra parte, explica luego la citada la autora...

*"... otro aspecto de esta prueba es el enfrentamiento con la pérdida del objeto, es una anticipación del destino de la transmisión de todo saber, que no puede ser siempre retenido ni conservado. Si el formador sale bien de estas pruebas, y la introyección del buen objeto le asegura su bondad, entonces puede aceptar la separación del alumno ya formado, que reemplaza en su fantasía a esa parte de sí, cuyo apartamiento pudo aceptar. Puede entonces liberar al educando de los fantasmas de ser destruido y deformado y de las angustias correspondientes" (Mastache, 1993a: 62).*

Finalmente, como señala Mastache en relación al conjunto de pruebas formativas que habilitarían el predominio de la ruptura elaborativa de las representaciones respecto a sus componentes fantasmáticos:

*"La superación de las pruebas formativas implica la introducción del orden simbólico y de la mediación que acaba con la relación dual y fusional entre el ser en formación y el formador. En estas condiciones, el docente puede aceptar que el alumno no es su propia criatura sino un ser que se forma por su mediación (...). La superación de las pruebas formativas le asegura al formador la constitución de buenos objetos por identificación introyectiva, lo que le permiten reemplazar los malos objetos proyectados. Se garantiza así su propia bondad y se asegura contra sus tendencias agresivas. Los buenos objetos le son provistos por sus educadores, quienes, a su vez, los han recibido de otros y han probado la eficacia de su poder formador (...) Si el formador puede aceptar que es capaz de dar el ser y la vida antes que la muerte y la destrucción sin sentirse culpable, entonces habrá superado las pruebas y será capaz de formar al otro sin destruirlo. Puede ocupar entonces con legitimidad el lugar del formador y someter al ser en formación a las pruebas de las que él salió triunfante" (Mastache, 1993a: 64).*

### **iii) Relación de formación = Relación materna**

La fantasmática por la que la relación de formación se análoga a la *relación materna*, tiene su explicación en que, como afirmamos anteriormente, el contenido y la formación de las fantasmáticas remiten al período primitivo del complejo familiar del sujeto. Es por ello que,



en el estudio respecto a la pasión de formar, afirma Kaës<sup>85</sup>, habrá que tener en cuenta las pulsiones pregenitales<sup>86</sup>, a un nivel muy arcaico, como así también las angustias depresivas, teorizadas por Melanie Klein (Filloux, 1996). Así, el papel preponderante del entorno familiar en la formación inicial de la vida, explica la preeminencia del “universo materno” en las representaciones acerca de la formación (Mastache, 1993a)...

*“La identificación del formador con la madre o con distintas partes de ésta, determina diferentes fantasmáticas, que estructuran de distinto modo el proceso de formación. Pero todas tienen en común el desconocimiento del tercero, del padre. La angustia correlativa es la fusión con la madre. Es una angustia de muerte que, sin embargo, en el fantasma está muy próxima al placer; el predominio de la felicidad o del terror depende de si prevalece la imago de la madre ‘buena’ o de la madre ‘mala’” (Mastache, 1993a: 47).*

Entre las diferentes fantasmáticas estructuradas en torno a la idea de la formación como relación materna, en que la formación se considera como realización del deseo de maternidad y gestación (Mastache, 1993), encontramos los siguientes “guiones”:

**iii.a) El formador se identifica con el ideal de la madre buena que alimenta, cuida y protege a los hijos que hace nacer.** El reverso de este deseo de protección es el deseo de querer conservar al niño, no permitiéndole nacer, por la angustia que provoca su separación y su pérdida...

*“No traer al mundo es dar muerte real al educando, mientras que permitirle nacer sólo es posible por la aceptación de la muerte simbólica del ser en formación fantaseado, por la aceptación de la separación. Por eso, las tendencias agresivas (si no son paralizantes o se expresan en acting out) son una condición importante de la formación, porque permiten aceptar la separación y la muerte simbólica del educando, lo cual es indispensable para que este descubra su identidad y su poder” (Mastache, 1993a: 48).*

En tanto madre nutricia, el formador entiende que debe dar todo de sí para sostener el proceso formativo: la formación se representa como una acto de amor, de entrega. Pero como la entrega de sí y el vínculo amoroso están prohibidos en el marco de la relación

---

<sup>85</sup> Filloux nos advierte sobre la necesidad de contextualizar el trabajo de Kaës y distinguir entre la noción de pasión de formar (que él estudia) y el deseo de formar, cuando analizamos las características de la posición de formador: el deseo “implica una motivación profunda ligada a la historia de vida. Cuando el deseo se convierte en pasión “se pasa a otro orden de cosas (...) da lugar a una hipertrofia (...). Entre desear y estar apasionado hay una gran diferencia (...) Stendhal decía que el objeto amado cuando hay pasión está siempre revestido de una infinidad de perfecciones (...) Un análisis de la pasión puede hacer aparecer algunos fantasmas y algunos elementos de lo imaginario que están normalmente ocultos en la simple conciencia deseante (...) El discurso de Kaës debe ser correctamente situado. No tiene que ser tomado exactamente al pie de la letra, pero hay que pensar que los fantasmas que revela también existen, quizás en menor grado, en todo formador” (Filloux (1996:71-72).

<sup>86</sup> Se trata de las pulsiones que aparecen en los dos primeros estadios que Freud distingue en la historia de la sexualidad infantil: el estadio oral del bebé que toma la leche del pecho materno, con preeminencia del placer oral que implica pulsiones de absorción, el placer de tragar (algunas veces con componentes sádicos en el placer de morder), por un lado; y, por otro, el estadio anal, con preeminencia de la pulsión ligada al placer anal, periodo que es al mismo tiempo un periodo destructor, sádico-anal. En esta época están también las pulsiones que se llaman escópicas, las pulsiones de ver.

pedagógica, el sujeto formador, sin reconocer los sentimientos experimentados, erige al amor como una obligación, separada de la función técnica de instruir (Mastache, 1993a)...

*“En el alumno, el fantasma complementario es el de desear ser nutrido, donde el placer de absorber se corresponde con la angustia [del formador] de ser mordido, devorado (...) A su vez, el alumno desea devorarse al educador para incorporárselo, pero también para destruirlo. La ilusión subyacente es que devorándolo absorberá su poder, su saber o su inmortalidad, acto canibalesco vivido como prohibido y culposo” (Mastache, 1993a: 51).*

Pero la posición del que nutre, despierta también otro tipo de angustia en el formador: aquellas vinculadas al temor de ser agotado, vaciado por el sujeto en formación. En este caso, celoso de su saber-alimento, el formador puede mostrarse reticente en su tarea de nutrición y despertar en el formado sentimientos de envidia y deseos de destrucción...

*“Cuando el formador ocupa la posición fantasmática de nutrir abundantemente y el educando la del lactante que desea poseer y agotar el seno, están dadas las condiciones para el establecimiento del ‘fantasma pelicano’. Éste nutre a sus pequeños con su propia carne y es feliz de ofrecerse para ser devorado por ellos (...) El docente se defiende por el silencio o el aislamiento. Ello refuerza en el alumno la creencia de que el saber le es negado, y surge la envidia. Aparece entonces, o bien la intensificación de la demanda junto con la angustia y culpabilidad por querer apoderarse del educador y sus contenidos, o bien el saber se convierte en veneno y lo rechaza. Ambas respuestas se corresponden con las dos actitudes posibles del maestro (nutrir abundantemente o privar sádicamente del saber-alimento) y refuerzan en él el deseo de destruir o deteriorar al ser en formación (Mastache, 1993a: 51).*

Por otra parte, resulta de interés mencionar que, en su intencionalidad, de ofrecer cuidado y protección, el formador que toma como referencia a la madre buena, puede asumir dos de los modelos de los que habla Enriquez (1994): por un lado, el del terapeuta, por el cual se busca restituir e integrar al formado como si hubiese sido perturbado por agentes externos y a quien es necesario devolver un estado de salud del que originariamente sería portador. Por el otro, el del reparador, como aquel que busca ayudar y ofrecer amor a los sujetos en situación de riesgo (desamparados, marginados, etc.), para que puedan renacer y reparar el mal que se les ha hecho. En esta posición el formador se hace cargo de los problemas y se sacrifica por los sujetos en formación. Respecto a este último modelo, Enriquez señala...

*“Todo mártir puede mirarse con placer al espejo: se verá siempre como un hombre honesto, sin miedo y sin reproches. En su propio sacrificio, sacrifica también a los demás, protegiendo demasiado, devorándolo de afecto, arreglando sus problemas, lo aliena. Vive, pues, de la muerte y destrucción de los otros. Su humildad es así un orgullo formidable y su ternura para todos, amor para nadie. Su voluntad de sacrificio, tiene resabios de sadismo. Quizás tenga que pensar sobre el desprecio que podría estar contenido en el hecho de dirigirse a los pobres y desvalidos” (Enriquez, 1994: 13).*

**iii.b) El formador se identifica con ambas imagos maternas**, con una madre-máquina que tiene el poder de controlarlo todo y de fabricar seres autómatas, a su imagen y semejanza. En esta fantasmática,

*“La bipolaridad se expresa en los afectos de los sujetos entre un polo de desconfianza ante esa máquina inhumana; y un polo de sumisión pasiva ante algo que se reconoce más fuerte que uno, en la creencia de que quizás así se pueda llegar a participar de su poder”* (Mastache, 1993a: 48).

**iii.c) El formador se identifica con una combinación de las imagos materna y paterna (el formador como padre-uterino)** -en sus aspectos positivos y negativos- remitiendo al deseo de omnipotencia, de tenerlo todo. En tanto se trata de una imagen aterradorizante, el formador procura defenderse de ella mediante mecanismos por los que se ubica en un lugar de neutralidad o elaborando un ideal de bondad incondicional e inagotable, para un alumno imaginado como completamente bueno (Mastache, 1993a: 49). El formador ocupa el lugar de una madre con poder, y como señala Filloux...

*“Una madre con poder, para el inconsciente, se conoce como una madre fálica, como una madre con pene. Sería una madre que tendría algo del padre en algún lugar. Diría Kaës que el formador se identifica con el poder de la madre, es decir, a aquellos aspectos que por parte de la madre son alimentación, protección, etc., pero por otra parte hay un componente fálico. El fantasma de los padres combinados es frecuente”* (Filloux, 1996: 79).

**iii.d) La formación es un acto de gestación y parto**, y el formador se identifica con el partero, con aquel que hace emerger, hacer nacer, favorece un desarrollo (Enriquez, 1994). Se trata del deseo mayéutico por el cual el formador busca ayudar al otro a convertirse en lo que potencialmente es y que todavía permanece oculto, de hacer emerger la forma de aquello que la ocultaba (Enriquez, 1994)<sup>87</sup>.

En esta fantasmática se idealiza al formador como alguien cercano a la perfección, respetuoso del otro comprensivo, que ha acallado en sí cualquier sentimiento de salvaje, de violencia (Enriquez, 1994). Pero, ante esta bondad absoluta, el sujeto en formación no puede expresar sentimientos ambivalentes...

*“... desarrollando un sentimiento de culpa que termina entregándolo al alumbrador atado de pies y manos. En realidad lo que encuentra detrás de la máscara de la madre buena, es la*

---

<sup>87</sup> Retomando en parte la conceptualización de Kaës, Enriquez (1994) propone ocho contramodelos de perfiles de formador, que aluden a un conjunto de imágenes fantasmáticas ambivalentes en las que todo proyecto formativo estaría referenciado:

- la imagen del formador, donde la formación está encausada a producir una buena forma;
- la imagen del terapeuta, en que la formación es una tarea de cura, restauración, devolución de la salud;
- la imagen del partero, en que, como en el deseo mayéutico, la formación está encaminada a hacer emerger, a alumbrar;
- la imagen del intérprete, donde la formación se vincula al deseo de elucidación absoluta;
- la imagen del militante, donde la formación es sinónimo de movilizar, hacer actuar, cambiar (esta imagen se vincula a la del control, que propone Kaës);
- la imagen del reparador, en que la formación supone la posibilidad de hacer renacer, para consagrarse;
- la imagen del transgresor, donde la formación consiste en liberar a los otros de los tabúes y prohibiciones (en tanto supone la engendración de lo desconocido, se liga a la fantasmática de Kaës que concibe a la formación como relación materna);
- la imagen del destructor, en que la formación se centra en el esfuerzo por volver loco al otro.

*madre arcaica, todopoderosa, devoradora, que sólo permite el nacimiento de un niño immaculado, absolutamente bueno, es decir, sin deseos y sin vida” (Enriquez, 1994: 8).*

#### **iv) La formación como autoformación**

Negando el papel de los padres, en la fantasmática en la que *la formación es entendida como autoformación* -presente especialmente en las situaciones de autodidaxia- se niega la identificación con el otro, con lo cual el sujeto niega que su formación es en detrimento de otro, de quien ya no tiene que temer venganza. El sujeto se repliega sobre sí mismo para obtener de sí el saber que desea...

*“Los fantasmas de autoformación son una defensa contra la angustia de desintegración que acarrea el reconocer la separación, la diferencia, y contra la angustia de ser envenenado o deformado por el formador. Esta última angustia es propia de todo aprendizaje, o más exactamente, de todo proceso de identificación, porque fantasmáticamente es vivido como un deseo de destrucción del otro, lo que hace surgir el temor de su venganza (temor que corresponde al fantasma de castración) (...) [El sujeto] busca reconstruir ‘el universo paradisiaco anterior al nacimiento’. En su fantasma busca reproducir en sí esa figura completa, autosuficiente, todopoderosa que le garantiza contra todas las separaciones. La omnipotencia y la autarquía le garantizan además que nada queda excluido de su poder, que domina su deseo (...) Al negar la historia, las diferenciaciones, el origen a partir del deseo del otro, se anula la distancia entre demanda y deseo. La demanda de formación se vuelve entonces in formulable; ya no puede haber formación, sólo ilusión de autoformación” (Mastache, 1993a: 43).*

A modo de cierre, sistematizamos a continuación cuáles son, a nuestro juicio, los principales rasgos comunes que encontramos entre las diferentes fantasmáticas de la formación, en todas las cuales:

- la formación es representada en una doble faz: destructiva y formativa;
- la escena del proceso formativo remite al espacio y el tiempo mítico de los orígenes;
- el educando ocupa un lugar de pasividad, y aunque puede rebelarse, pertenece al formador;
- prevalece la representación de la formación como una relación dual (formador-formado) (Mastache, 1993a).

Este bagaje conceptual, sin dudas allana la posibilidad de intervenir en procesos de elucidación o de toma de conciencia de los componentes latentes e inconscientes de las representaciones de la formación y en sus particulares formas de movilizarse activarse y en las relaciones con los otros (en tanto, si bien las fantasmáticas son individuales, éstas organizan y se activan en situaciones grupales, colectivas). Es en la medida en que los componentes fantasmáticos del vínculo con los otros (en situaciones de formación, para el caso de nuestro estudio), permanecen ocultos y negados, que la percepción de la realidad externa y la actuación sobre ella pueden quedar empobrecidas y estereotipadas. De este

modo, cuando sin ser sometido a juicio crítico, se intenta hacer coincidir el mundo externo con el mundo interno...

*"... los sujetos proyectan sobre la realidad sus fantasmáticas, el deseo que las anima y las ansiedades que conllevan, en un intento por hacer coincidir dicha realidad con la representada. En la medida en que no se producen rectificaciones, la reintroyección de lo proyectado intensifica los contenidos fantasmáticos, reforzándolos"* (Mastache, 1993: 289)

Pero, para que las relaciones institucionalizadas de formación tengan lugar, no basta con la activación fantasmática y la resonancia que la misma tenga entre los miembros involucrados: como ya se señalara en otra parte de este trabajo, es preciso el uso y dominio de una dimensión técnico-instrumental por la que se viabilice la tarea<sup>88</sup>. Esto en tanto, el predominio de la circulación fantasmática<sup>89</sup>, por sobre el registro de la realidad externa...

*"... estimula, influye o impide que se desvien las realizaciones técnicas reales: reúne u opone a los individuos incidiendo más en su forma de ser y de sentir que en las formas de actuar: quiere provocar la puesta en común de la realización imaginaria de las amenazas y de los deseos individuales inconscientes"* (Anzieu, 1998: 202).

Finalmente, cabe destacar también que, desde este marco conceptual, la formación técnica e instrumental del docente, lejos de agotarse en el adiestramiento respecto al manejo de los contenidos y sus formas eficaces de transmisión, supondrá la inclusión de un entrenamiento psicosocial. Éste habilitará el reconocimiento de la propia implicación en la tarea de formar, de los afectos, angustias, deseos y temores que se juegan cuando ocupa su posición de formador, en pos de un ejercicio menos alienado y más ligado a la posibilidad tener mayores cotos de poder sobre sus propios actos.

### **3. Construcción teórica para pensar la noción de práctica**

Tal como ya lo explicitamos en el capítulo introductorio, el principal supuesto que sirvió para estructurar la investigación llevada a cabo fue que **las prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado podrían ser concebidas como un analizador de los elementos y procesos de construcción de una identidad docente** de los sujetos involucrados en dichas prácticas. En tanto analizadores naturales, el trayecto de la formación de grado que incluye las prácticas produciría, siguiendo a Lapassade (1974) *"la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente"* (Lapassade, 1974, citado en Fernández, 1994).

---

<sup>88</sup> Desde esta perspectiva, "las relaciones entre los seres humanos se ordenan en torno a dos grandes polos: la técnica y la fantasía (...) Toda actividad humana dirigida a satisfacer las necesidades del organismo vivo o del cuerpo social pone en juego, mezclándolas, una dimensión fantasmática y una dimensión técnica. La resistencia técnica supone que la actividad técnica podría quedar un día completamente liberada, depurada de sus 'escorias' fantasmáticas. Recíprocamente, la resistencia fantasmática cree que es suficiente el desear para que se cumpla y que no es necesario someterse a sus leyes para dirigir la naturaleza" (Anzieu, 1998: 202).

<sup>89</sup> Anzieu habla de fantasmaticación como actividad del preconciente por la que se articulan representaciones de cosa y representaciones de palabra, por la intervención de los procesos primarios de desplazamiento, condensación, figuración simbólica, transformación en su contrario.

Siguiendo a Roberto Manero, podemos decir que...

*"... el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que deconstruye lo instituido de la institución (...) El analizador devela las situaciones que conforman el no-saber de los miembros respecto de la institución a la que pertenecen [permitiendo] (...) la manifestación de todos aquellos elementos que se encontraban ocultos y cuya invisibilidad sostenía una forma de funcionamiento, se constituyen como analizadores naturales" (Manero Brito, 1990: 143-144).*

Y ésto, porque en el momento de las prácticas...

*"... se hacen presentes las trayectorias de los sujetos practicantes. En el 'acto principal' de dar clases largamente pensadas, fundamentadas, programadas, se actúan múltiples deseos y mandatos, múltiples maneras ya instituidas de pensar y actuar. Entran en escena silenciosamente y se convierten en escenario, en habitualidad, que da cuenta de una posición en el campo socio-cultural" (Edelstein y Coria, 1995: 38).*

Entonces, las primeras prácticas profesionales permitirían develar aquellos elementos invisibles que sostienen y han sostenido al estudiante de profesorado (en tanto sujeto de la educación) durante tanto tiempo, construidos en su experiencia de formación: nos referimos aquí a las representaciones, concepciones, ideales, valores, deseos, fantasmas, propósitos que ha ido construyendo en relación a la educación, la escuela y la docencia. Elementos que, sostenemos se entrecruzan en la conformación de una identidad profesional. Mismos que le permiten interpretar, en mayor o menor medida los diferentes discursos acerca del ámbito educativo. Mismos que ayudan a sostener (y sostenerse en) una propuesta de enseñanza peculiar en esta primera instancia de práctica profesional.

Interesa en este capítulo tener un doble acercamiento a la noción de práctica. En primer lugar, conceptualizaremos la noción de práctica docente, en tanto práctica social, intentando que los aportes de la sociología bourdiana echen luz respecto a los rasgos singulares que caracterizan la actividad del sujeto docente, en tanto trabajador y profesional de la educación.

En segundo lugar, nos centraremos en el trayecto de las primeras prácticas profesionales y sus dispositivos, creyendo importante señalar un conjunto de cuestiones que hacen referencia a su complejidad y peculiaridad. Complejidad que deviene de la significatividad que este momento tiene para el sujeto en formación -hacemos referencia a la fuerte movilización que implican procesos de primeras prácticas como probatorios de las capacidades constitutivas de una profesión (Edelstein y Coria, 1995)- y que se vincula a los diversos sentidos y significaciones que profesores e instituciones le inscriben a esta instancia.

Finalmente, propondremos un recorrido que permita dar cuenta de algunos rasgos centrales que han estructurado históricamente a la profesión docente en el contexto latinoamericano, focalizando, luego, la mirada en algunas de las características actuales de la formación docente en México.

### 3.1. La práctica docente como práctica social

Entendemos que la práctica docente es una práctica social corporeizada 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...

Siempre desplegada en escenarios singulares, “bordeados y surcados por el contexto” (Edelstein y Coria, 1995), esta práctica social puede describirse desde un conjunto de rasgos que la definen como altamente compleja. Estamos haciendo referencia a<sup>90</sup>:

- la multiplicidad de dimensiones que operan en ella de forma simultánea (multidimensionalidad e imprevisibilidad);
- la multiplicidad de tareas que la configuran;
- la inmediatez en la que acontecen los hechos que en ella acontecen y la irreversibilidad de los mismos;
- la imprevisibilidad de sus resultados;
- la publicidad que supone la actuación docente, en tanto siempre es realizada en interacción con otros;
- los resultados buscados y no buscados que conlleva su accionar y los efectos políticos de los mismos;
- su inscripción en un contexto socio-institucional, que demarca limitaciones, orientaciones, prescripciones y que hace que esté:
  - surcada por una red burocrática
  - marcada por una formación inconclusa
  - sujeta a una significación social conflictiva (valorización / desvalorización) que se liga a la desjerarquización laboral a la que se ve enfrentada;
  - signada por la intencionalidad pedagógica que persigue, prescripta por un marco curricular / proyecto cultural

Tal como señala Achilli,

*“En el caso de la escuela primaria, la práctica docente puede implicar actividades que van desde las planificaciones del trabajo áulico, a las actividades alimenticias, de salud, legales – colaboración con la documentación de alumnos indocumentados u otras. Actualmente habrá que sumar los múltiples relevamientos poblacionales, los diagnósticos y la elaboración de diferentes proyectos innovadores necesarios para alguna incentivación financiera para la institución. Ese conjunto de actividades, a su vez, se imbrinca con el entramado de significaciones socioculturales que van configurando los procesos constitutivos de las identidades docentes. Tal diferenciación conceptual, entre práctica docente y práctica pedagógica, nos*

---

<sup>90</sup> En esta sistematización se toman en cuenta, entre otros, los aportes de: Jackson (1975), Gimeno Sacristán (1998), Edelstein y Coria (1995), Dicker y Terigi (1997), Santos Guerra (2000).

*permite poner de manifiesto una hipótesis que venimos trabajando desde hace años. Suponemos que la práctica docente se va disociando/enajenado de la especificidad de su quehacer: la práctica pedagógica. Para ampliar esta hipótesis decimos que se produce una neutralización del trabajo con el conocimiento tras ese conjunto de actividades, interacciones y significaciones que configuran la práctica docente. En otras palabras, las condiciones de trabajo docente, las actividades burocráticas y externas a lo pedagógico, la estructuración jerárquica que caracteriza las relaciones institucionales –en el sentido de transformar al docente en mero ‘transmisor’ o ‘ejecutor’ de lo que diseñan o generan otros- son algunos de los límites que lo diluyen como sujeto ‘intelectual’. Es decir que lo alejan del trabajo reflexivo y crítico del conocimiento” (Achilli, 2000: 24).*

El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos<sup>91</sup> de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a la complejidad a la que referíamos. En tanto tiene como protagonista a un sujeto (psíquico y social) con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer, la práctica docente supone:

- un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina);
- la puesta en juego no sólo de saberes técnicos, sino de otros saberes, ligados a la posición subjetiva;
- la fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético;
- (ligado a lo anterior) una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos.

Como hemos señalado, se trata de una práctica asumida por un sujeto, más no definida por él...

*“El docente no define la práctica, sino en todo caso, su papel en la misma; y es a través de su actuación como se difunden y concretan multitud de determinaciones provenientes de los contextos en los que participa... Su conducta profesional puede ser una pura respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos impuestos por los contextos preestablecidos, pero puede entenderse desde un punto de vista crítico como la fuente de interrogantes y problemas que pueden estimular su pensamiento y su capacidad para adoptar decisiones estratégicas inteligentes para intervenir en los contextos” (Gimeno Sacristán, 1990: 16, en Contreras Domingo, 1997: 51).*

En tanto práctica social, la práctica docente no puede entenderse si no es en el contexto socio-institucional en el que tiene lugar. Así, entendemos el contexto “no como mero trasfondo o influencia social sino como inherente a las prácticas, factor que la configura, “como sustancia de la memoria colectiva misma” (Domjan, 2006: 81). El contexto socio-cultural, institucional y áulico delimita unas condiciones (entendidas tanto como limitaciones como posibilidades) y señala unas aspiraciones, que dan cuenta de las significaciones sociales desde donde se piensa a la educación como institución social y que

---

<sup>91</sup> Estamos haciendo referencia tanto a aquellos que son de índole pedagógica, como a aquellos que no lo son y que impactan el terreno de las intencionalidades pedagógicas.



se traducen en prescripciones y demandas al sistema educativo y a los sujetos que lo componen<sup>92</sup>.

Será necesario, entonces, pensar en los rasgos que caracterizan al contexto socio-cultural actual descriptos en el apartado anterior, para preguntarnos por el modo en que los mismos impactan en las prácticas y en la configuración de la subjetividad del docente del nuevo milenio. Esto implica, preguntarse por el lugar (simbólico) que en dicho contexto tiene el docente y su trabajo.

Así, no es casual que con el deterioro de las condiciones de trabajo docente, se plantea en el seno de la comunidad educativa, el debate acerca del profesionalismo como rasgo deseable para el trabajo docente y por el cual luchar, como respuesta al proceso que algunos autores han llamado proletarización. La tesis básica de esta posición es la consideración de que los docentes, como colectivo, han sufrido o están sufriendo una transformación tanto en las características de sus condiciones de trabajo como en las de las tareas que realizan, que los acercan cada vez más a las condiciones y a los intereses de la clase obrera. Como corolario...

*".... parece que la reivindicación del profesionalismo o el sentimiento de 'profesionales' por parte de los enseñantes obedece a una serie de características que normalmente ellos expresan como pertenecientes por derecho a su propio oficio. En el caso, por ejemplo, de la reivindicación de condiciones laborales como pueden ser la remuneración, horas de trabajo, facilidad para la actualización como profesionales y reconocimiento de su formación permanente, todos ellos acordes con la importancia de la función social que cumplen. Pero es también la petición de un reconocimiento como profesionales, es decir, como dignos de un respeto y de un reconocimiento como expertos en su oficio, y por tanto, el rechazo a la injerencia de extraños en sus decisiones y actuaciones. En un cierto sentido, ello alude a la idea de 'autonomía profesional', pero también dignificación y reconocimiento social de su trabajo. Podríamos decir que en el reconocimiento o aspiración como profesionales se activan unas imágenes o ideales culturales que recogen características que suelen identificarse como relacionadas con el hecho de ser un profesional" (Contreras Domingo, 1997: 35).*

De este modo, la discusión en torno al status profesional del trabajo docente, devela también las imágenes ideales a las que los docentes se identifican, como así también las

---

<sup>92</sup> Considerar estos rasgos como constitutivos de la práctica implica no restringir el hacer docente a los muros del salón: "limitar el trabajo docente a la enseñanza en el aula oculta una cantidad de actividades adicionales, también constitutivas de esta tarea, aún cuando muchas de ellas impliquen, como se señalaba, un corrimiento del eje de su trabajo desde y con el conocimiento". (Edelstein y Coria, 1995: 19). Esto supone pasar, como proponen las autoras, del concepto de práctica de la enseñanza al de práctica docente, en el que éste último supone una ampliación del primero. En un planteo análogo Elena Achilli, diferencia entre práctica docente y práctica pedagógica. La primera queda definida como " el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas, institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente" (Souto, 1996:137). Por otra parte la práctica pedagógica es entendida como el "proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento alumno, centrada en el 'enseñar' y el 'aprender'" (Souto, 1996:137).

características propias de las condiciones reales en las que se desempeñan. Pero además, la reivindicación legítima por el profesionalismo puede dar cuenta de una cooptación, en tanto el reclamo puede ser usado como una nueva forma de control. Así, retomando a Popkewitz, Contreras Domingo nos recuerda que el discurso y los procesos de profesionalización docente, en muchos casos han sido usados...

*"... para introducir sistemas de racionalización en la enseñanza, de tal manera que el fruto ha sido la homogeneización de las prácticas docentes, la consiguiente burocratización y pérdida de autonomía del profesorado, y la regulación de la participación social en la educación. Smyth, por ejemplo ha explicado la forma en que el profesionalismo del profesorado se está redefiniendo y usando como factor de legitimación de las nuevas políticas de reforma, las cuales se caracterizan por una combinación de decisiones centralizadas y las metas curriculares claramente definidas y fijadas desde el Estado, por una parte, y la participación local y la decisión colegial en los centros escolares, por otra. La participación (reglada, estructurada bajo esquemas y estructuras de racionalización que no pueden ser abandonadas) se construye como requisito de profesionalismo, no colaborar sería una falta de profesionalidad" (Contreras Domingo, 1997: 40).*

De este modo, la discusión sobre el profesionalismo está atravesada por los intereses con los que el término es usado, pero también por las ambigüedades propias de la noción de "lo profesional", así como. Aunque un planteo más exhaustivo excede los límites de este trabajo, acordamos con Alliaud en la importancia de...

*"... desmitificar la oposición trabajador/profesional de la educación, que asocia al segundo con el tecnócrata y al primero con el que defiende el mejoramiento de sus condiciones laborales, excluyendo las cuestiones profesionales que constituyen el propio trabajo. Por el contrario, parece válido reivindicar la profesionalización de la docencia no oponiéndola a la concepción de trabajo, sino considerándola en forma conjunta. Establecer la relación profesional/trabajador de la educación es una tarea ardua que implica:*

- *Desmitificar el ideal apostólico, unido a los orígenes de la profesión docente y con el que aún hoy se vincula: el maestro apóstol que da desinteresada y sacrificadamente (...)*
- *Recuperar la dimensión intelectual, es decir, que el docente pueda ubicarse en una relación diferente frente al conocimiento, a sus alumnos, a los otros docentes; en definitiva frente a su propia práctica. Esto implica que pueda apropiarse del conocimiento (...) que contextualice histórica y socialmente su trabajo, preguntándose por la significación de los contenidos que transmite y los métodos que utiliza, dentro del conjunto de relaciones sociales vigentes; que tome conciencia de que la descualificación y fragmentación del trabajo docente dan lugar a la pérdida de control e inhiben la comprensión de la totalidad del proceso" (Alliaud y Duschatzky, 1992: 16-17).*

Continúan las autoras inscribiendo históricamente al docente y su práctica...

*"Desde sus orígenes, el magisterio se institucionalizaría como una actividad escasamente profesionalizada, destinada a las mujeres y con una fuerte impronta de la concepción clásica del maestro (figura creada por el cristianismo), cuyo sostén principal fue la vocación. Para comprender los rasgos originarios asignados al maestro de educación básica es necesario contextualizarlos en el proceso de consolidación de los sistemas educativos nacionales. Es en el curso de la historia de la profesión donde fueron tomando cuerpo y definiéndose las características que hacen al maestro de hoy" (Alliaud y Duschatzky, 1992: 10).*

Pese a la “desilusión pedagógica”, el imaginario del oficio docente sigue sosteniendo algunas de las mismas características que lo definieron desde hace dos siglos. Los sujetos singulares y colectivos que ejercen estas prácticas en contextos socio-históricos particulares, son portadores de los discursos y concepciones que toman a estos diversos supuestos (asociados al origen de la profesión y su devenir histórico) como referencia, en tanto han sido transmitidos generacionalmente y resignificados en la experiencia.

Ya se han revisado, en este trabajo, el concepto de socialización profesional y el lugar de las propias trayectorias de formación en los modos de entender y asumir el trabajo docente. Pues bien, los modelos incorporados en las biografías individuales presentan ciertos rasgos comunes que sólo pueden ser entendidos teniendo presente un pasado común. Por lo tanto, si de pasados escolares se trata, a estos planteos cabría agregar la dimensión histórico social. Con ello queremos decir que no basta una explicación que sólo tenga en cuenta el pasado escolar como trayectoria individual sin considerar, al mismo tiempo, el pasado colectivo del magisterio en tanto institución social producida y reproducida por sujetos sociales concretos. Esta cuestión será abordada en Capítulo IV.

### 3.1.a) La particular lógica de las prácticas

Pero volviendo al tópico de la complejidad que caracteriza a las prácticas docentes, interesa señalar que la misma también está dada por la lógica propia de las prácticas: lógica que las define y que se separa de la lógica teórica que, con mayores o menores niveles de formalidad, intenta explicarlas. Y es que las prácticas lejos de encorsertarse en las intencionalidades y procedimientos definidos desde un pensamiento racional, están ampliamente regidas por acciones y reacciones gobernadas por esquemas no siempre conscientes. Así, lo que definiría a la práctica...

*“... no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero”* (Edelstein y Coria, 1995: 24, citando a Bourdieu, 1991).

La práctica funciona de acuerdo a una lógica propia, opuesta a la lógica del pensamiento y el discurso, pues no precisa conceptos sino principios prácticos que implícitamente y de forma pertinente permitan enfrentar las situaciones (imprevistas, de incertidumbre, de ambigüedad) a las que los sujeto se enfrentan cotidianamente. En palabras de Bourdieu:

*“Es necesario reconocer a la práctica una lógica que no es la de la lógica, para evitar pedirle más lógica de la que puede dar y condenarse así a extraerle incoherencias (o a imponerle una coherencia forzada) (...) Esta lógica práctica puede organizar todos los pensamientos, las percepciones y las acciones mediante algunos principios generadores [estrechamente ligados entre sí] que constituyen un todo prácticamente integrado: sólo porque toda su economía, [que descansa sobre el principio de la economía de la lógica, supone el sacrificio del rigor en provecho de la simplicidad y la generalidad (Bourdieu, 1980: 145-146).*

Así, portadores de esquemas prácticos, esquemas de percepción, apreciación y acción, los sujetos orientan sus prácticas de acuerdo a unos principios implícitos que se actualizan sólo en el hacer. Se trata de lo que Pierre Bourdieu conceptualizó como habitus:

*“... sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas dispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente, ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez, que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991: 92).*

Al entenderse como sistema de disposiciones, la noción de habitus nos remite, entonces a un conjunto de virtualidades, potencialidades, siempre implícitas -construidas en la trayectoria social de los sujetos- dispuestas a actualizarse en y orientar las prácticas que protagoniza el sujeto. De ahí que el habitus, y los principios y esquemas que él supone, sólo puede revelarse en las situaciones que el sujeto enfrenta. Al calificar a este sistema de disposiciones como durable y transferible, el autor está haciendo referencia al peso de las experiencias sociales tempranas del sujeto en la estructuración del habitus, a la permanencia del efecto de las mismas, experiencias originarias siempre presentes en las formas de percibir y actuar en el mundo (en tanto dichas percepciones y acciones están orientadas por esos principios engendrados por la historia).<sup>93</sup>

De este modo, la caracterización de la génesis del habitus puede entenderse, entonces, como “subjetividad socializada”, como aquello que da cuenta de lo social hecho cuerpo, de las dos caras (estructura mental y estructura social) de una misma realidad. Siendo producto de la historia, produce prácticas, produce pues historia, conforme a los principios engendrados por la historia, asegurando la presencia activa de las experiencias pasadas en el presente. Experiencias depositadas en el sujeto bajo la forma de principios de percepción, apreciación y acción, que se actualizan en las prácticas estructuradas por tales principios...

*“El problema de las condiciones sociales de formación y adquisición de las estructuras generadoras de preferencias que constituyen el habitus como lo social incorporado, es extremadamente complejo. Por diversas razones, este proceso es relativamente irreversible: todos los estímulos y experiencias condicionantes son, en todo momento, percibidos a través de las categorías ya construidas por las experiencias previas. De ello resulta un privilegio inevitable de las experiencias originarias y, por consiguiente, una relativa cerrazón del sistema de disposiciones que constituye el habitus” (Bourdieu, 1995: 92).*

Sin embargo, como el mismo Bourdieu advierte...

---

<sup>93</sup> Es en este sentido que el habitus puede ser entendido como “historia incorporada, hecha cuerpo”, derivada de las vivencias familiares y personales (incluyendo las particulares condiciones de existencia, asociadas no sólo a cuotas diferenciales de capital económico, cultural y simbólico, sino también a patrones de relación con los otros y el mundo, construidas en el marco de esas experiencias primarias a las que hacemos referencia).

*“El habitus no es el destino que algunas veces se ha creído ver en él. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable, mas no inmutable” (Bourdieu, 1995: 92).*

En este sentido, además de estructuras estructuradas, los habitus son definidos como estructuras estructurantes de (nuevas) percepciones y acciones, en función de los principios de acción y percepción construidos en experiencias previas, mismos que a su vez pueden verse afectados (modificados, movilizados) en cada nueva experiencia. Y es que el habitus tiene una capacidad infinita de engendrar todas las conductas razonables, consideradas de sentido común dentro de los límites de las regularidades objetivas de las cuales el habitus es producto (y al estar dentro de estos límites, serán sancionadas positivamente, en tanto se ajustan a lo esperable). Por otra parte, el habitus tiende a excluir todas las conductas consideradas como locuras o con posibilidades de ser negativamente sancionadas por su incompatibilidad con las condiciones objetivas...

*“La noción de habitus puede explicar el hecho de que, sin ser propiamente racionales (es decir, sin organizar sus conductas a fin de maximizar el rendimiento de los recursos de que disponen o, dicho más sencillamente, sin calcular, sin plantear explícitamente sus objetivos, sin combinar en forma explícita los medios con los que cuentan para alcanzarlos, en fin, sin hacer combinaciones, planes o proyectos), los agentes sociales sean razonables, no sean insensatos, no cometan locuras” (Bourdieu, 1995:89).*

Las prácticas son, pues, producto de estas estructuras estructuradas por las experiencias previas de los sujetos, por su trayectoria en el espacio social, en unas condiciones sociales de origen. Es decir, los componentes del habitus se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social<sup>94</sup>. El habitus es...

*“... historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal, es la presencia activa de todo el pasado del que es producto, es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Esta autonomía es la del pasado ya hecho y activo que, funcionando como capital acumulado, produce historia a partir de la historia y asegura así la permanencia en el cambio...” (Bourdieu, s/d).*

De este modo, por ser incorporación de lo social el habitus “se desenvuelve a sus anchas” en el campo donde habita, procurando una ilusión de comprensión inmediata de la experiencia del mundo, que hace que el sujeto aprehenda el mundo social como dado por supuesto, como inmediato, como evidente. Esto es, el mundo social es percibido como evidente a través de unas estructuras mentales que se han producido por interiorización de las estructuras sociales (estructuras, habitus y prácticas). Se trataría del sentido práctico, en tanto comprensión inmediata en que se asienta la práctica:

*“Cuando el habitus entra en relación con un conjunto social del cual es producto, se encuentra como pez en el agua y el mundo le parece autoevidente (...) El mundo me comprende porque lo*

---

<sup>94</sup> A su vez, es importante señalar que las disposiciones que se adquieren en una posición determinada implican una adaptación a esa posición (es lo que Goffman llama sense of one's place).

*comprendo porque el me comprende, porque él me produjo y porque produjo las categorías que yo le aplico, lo percibo como evidente” (Bourdieu, s/d)*

Por todo lo expuesto anteriormente, estaríamos en condiciones de afirmar que ninguna práctica social puede deducirse de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado. Teniendo una independencia relativa en relación a las determinaciones del presente en que se despliegan, las prácticas puede explicarse si se relacionan las condiciones sociales en las que su principio generador se constituyó y las condiciones sociales en las que el mismo se actualizó, produciendo dichas prácticas (relación que, por otra parte, realiza el habitus ocultándola en y por la práctica).

*“Las prácticas (que tienden a reproducir las regularidades inmanentes a las condiciones en las que ha sido producido su principio generador, ajustándose a las exigencias inscriptas como potencialidad objetiva en la situación tal como la definen las estructuras cognitivas y motivacionales constitutivas del habitus) no se pueden deducir de las condiciones presentes que pueden parecer haberlas suscitado, ni de las condiciones pasadas que han producido el habitus, principio duradero de su producción. Sólo es posible explicarlas si se relacionan las condiciones sociales en las cuales se manifiestan; es decir, si se relacionan (mediante el trabajo científico) estos dos estados de los social, relación que el habitus efectúa ocultándola en y por la práctica. El inconsciente, que permite ahorrarse esta operación, no es más que el olvido de la historia que la misma historia produce, realizando las estructuras objetivas que engendra en esas cuasi-naturalezas que son los habitus” (Bourdieu, s/d).*

Esta última frase, nos da pie al planteo de una reflexión en torno a la pertinencia del uso combinado de conceptos pertenecientes a ámbitos disciplinares diferenciados (sociología y psicoanálisis). Esto, en tanto si bien el desarrollo expuesto aquí da cuenta del potencial teórico que en este trabajo se le atribuye al concepto de habitus propuesto por Bourdieu, consideramos que se trata de una noción que no permite dar cuenta del plano imaginario que revisten las representaciones que orientan las prácticas, ni de los componentes fantasmáticos de las mismas...

### **3.1.b) Representaciones, habitus, imaginario<sup>95</sup>...**

Como vimos hasta acá, Pierre Bourdieu (1989, 1991), en su Teoría de las prácticas sociales, destaca explícitamente la no intencionalidad, la no racionalidad y la no-conciencia de las estructuras que sostienen prácticas y representaciones, función ejercida por el habitus, como productor de representaciones y prácticas.

En tanto principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones (esquemas de percepción, apreciación y acción), los habitus son presentados por el autor como estructuras cognitivas y evaluativas. Ahora bien, las prácticas y representaciones

---

<sup>95</sup> El desarrollo que se presenta en este sub-apartado toma como base un trabajo elaborado con anterioridad: “Estudiantes de nivel superior, representaciones e imaginarios. Aportes para un abordaje complejo” ponencia elaborada en co-autoría con Larry Andrade, presentada en el I Coloquio Nacional de representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos, organizado por el CESU-UNAM, en octubre de 2002.

producidas por los habitus, generalmente, aparecen objetivamente adaptadas a su fin “sin suponer la búsqueda consciente de fines, el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos...” (Bourdieu, 1991: 92). La operación práctica de estas estructuras, en palabras del mismo autor, “no es el acto intelectual de una conciencia capaz planear explícitamente sus fines en una elección deliberada” (Bourdieu, 1989: 3).

Así, la noción bourdiana de habitus comparte algunos rasgos que, desde el cuerpo teórico de Moscovici, fueron atribuidos a las representaciones sociales mismas. Estamos haciendo referencia a su capacidad para orientar las prácticas, para hacer inteligible la realidad (psíquica y social), para inscribir al individuo en la sociedad y el grupo del que forma parte, para fungir como medio de interpretación de lo real y, a partir de allí, como medio orientador del desempeño en tal realidad (Bourdieu, 1991).

Recordemos que desde la ya clásica escuela de Psicología Social de Serge Moscovici, se retoma, desde otra perspectiva, la noción de representación -que había sido introducida al estudio de lo social por Emile Durkheim, y también por Simmel, Weber y Mauss (Doise *et al.*, 1992). Al respecto, resulta interesante la amplitud con que el concepto de representación social es manejado desde esta escuela, si tomamos, por ejemplo, la producción de Denisse Jodelet, Robert Farr y la del mismo Moscovici. Estos autores conceptualizan a las representaciones sociales desde una multiplicidad de lugares, a partir de los cuales quedan definidas, al mismo tiempo, como (seguimos aquí a Jodelet, 1984 y Farr, 1984):

“imágenes que condensan un conjunto de significados”;  
“sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede”;  
“categorías para clasificar” circunstancias, fenómenos, individuos;  
“teorías que permiten establecer hechos” sobre tales circunstancias, fenómenos, individuos;  
“teorías implícitas que dan cuenta de las operaciones de pensamiento”;  
“sistemas de teorías” destinadas a “descubrir la realidad y ordenarla”;  
“sistemas cognitivos” con una lógica particular;  
“una forma de conocimiento específico”: un “conocimiento práctico”, un saber del sentido común;  
“instrumentos de acción”, intermediarias entre el sujeto o grupo y la realidad  
“forma de conocimiento socialmente elaborado”.

Esta escueta sistematización, da cuenta, a nuestro entender, de algunos supuestos desde donde la teoría de las representaciones sociales es construida. Tanto el primero como el último de los puntos señalados implican una noción de representación social que “nos sitúa en el punto donde se intersectan lo psicológico y lo social (...) es un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1984: 476). El proceso de conformación de una representación social es, entonces, un proceso mental del individuo, que no podría darse sino fuera por su inscripción en un contexto social: es el proceso de construcción de la realidad<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Al respecto, resulta interesante cómo, desde una crítica al positivismo hegemónico de la época, en este marco teórico, la función de la representación incluye la posibilidad de descubrir y ordenar el mundo (Moscovici, 1969, citado en Farr, 1984), funciones que, finalmente, alejan a la conceptualización de reflejo o

Pese a que las representaciones quedan circunscritas al plano del pensamiento, de lo consciente, de lo cognitivo, algunas de las características (que más que explicadas y desarrolladas, aparecen mencionadas) que se le atribuyen dan cuenta de un excedente: las representaciones son teorías... pero implícitas, son una forma de conocimiento... pero con una lógica y lenguaje particular... ¿Se está aludiendo aquí al plano de lo no consciente, o de lo inconsciente, sin que quede así explicitado?

En esta lectura, una cuestión que se hace ineludible señalar es aquella referida a los procesos de conformación de las representaciones: mientras que Moscovici y su escuela se centran en explicar las características de la actividad psíquica por la cual se conforma una representación social (sin desconocer, mas sin tener igual desarrollo teórico-conceptual, la incidencia de lo social en dicho proceso), gran parte del aporte de Bourdieu radica en su desarrollo en torno a la génesis social del habitus -generador de- las representaciones y las prácticas. En este terreno, las nociones de habitus de clase, de experiencia, de estructura y campo social, se vuelven referentes obligados; dejando veladas otras nociones que darían cuenta de la dimensión psicológica involucrada en dicho proceso social.

Estos planteos, nos llevan a preguntarnos por el potencial que la propuesta bourdiana tiene para vincularse a otros campos conceptuales. Vinculación que permitiría el abordaje “complejo” que, como ya mencionamos, merecería el campo de las representaciones sociales. En este sentido, nuevamente referimos al psicoanálisis, desde donde sería posible llenar de contenido a la caracterización que dota de una lógica no racional, no consciente a las representaciones y las prácticas: aludimos a la noción de representación inconsciente, representación-cosa y representación-palabra, desarrolladas por Freud en diferentes momentos de su extensa producción. Estos aportes nos permiten sostener que las representaciones con las que los sujetos orientan su percepción y sus prácticas sociales, comportan dos aspectos, como ya se señalara en el apartado anterior: uno manifiesto y otro latente o fantasmático...

---

calco de la noción de construcción de la realidad en la que, en gran medida, se apoya. En breve, o se construye [carácter creador de la representación social, Jodelet, 1984: 489] o se refleja, no puede hacer la dos cosas. Esta escuela de Psicología Social se empeña en recalcar que la tarea del representar no se identifica con la reproducción mental de lo percibido, sino que implica un proceso de elaboración simbólica y cognitiva que permite hacer presente un objeto en la mente, en la conciencia: “... representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia. En este sentido, la representación es la reproducción mental de otra cosa: persona, objeto, acontecimiento material o psíquico, idea, etc.” (Jodelet, 1984: 475-76).

Con esto, queda evidenciada una opción teórica que descarta de plano los desarrollos teóricos del psicoanálisis en torno a la noción de inconsciente, representación y función simbólica, con un importante potencial para pensar los procesos colectivos vinculados a las representaciones sociales. Llama la atención que ninguna referencia se haga en torno a esta cuestión, teniendo en cuenta que Moscovici inicia su producción cuando estudia las representaciones del psicoanálisis y observa similitudes entre los rasgos del pensamiento adulto e infantil (Doise *et al.*, 1992); y siendo, como ya señalamos, toda esta producción teórica una alternativa para pensar al objeto de la psicología social fuera de las categorías positivistas, representada en psicología por el conductismo.



“... cuya relación puede equipararse a la que se da entre una cadena de significantes y una de significados, o la que existe entre el relato del sueño y sus componentes reprimidos. La representación observable encuentra su sentido en los aspectos latentes, en los fantasmas que expresa” (Mastache, 1993: 285-286).

De este modo, los aspectos manifiestos de las representaciones se apoyan en los aspectos latentes o fantasmáticos que las dinamizan, por lo que, al igual que las imágenes del sueño, deben interpretarse, dice el psicoanálisis, en su valor significante...

“Tal como postuló Lacan, la significación no se encuentra en ningún elemento particular de la cadena signifiante, como consecuencia de las dos vertientes de la incidencia del significante sobre la significación: condensación, desplazamiento, o metáfora y metonimia. Por eso el sentido sólo surge a partir de la interpretación del conjunto de significantes dentro de la situación” (Mastache, 1993a: 37).

Por su parte, resulta interesante pensar cómo dos líneas conceptuales absolutamente diferenciadas estructuran su desarrollo teórico en torno a una idea que se erige como central: la importancia de las primeras experiencias en la estructuración de las experiencias posteriores. Como se evidencia en los planteos anteriores, el tema de la memoria, la tendencia a la repetición y la resistencia al cambio, son nociones trabajadas tanto desde la sociología como desde el psicoanálisis<sup>97</sup>.

En la misma línea, el psicoanalista francés René Kaës, nos ayuda a pensar en esta relación entre lo psíquico y lo social, cuando explica que en la construcción de los objetos de representación intervienen dos tipos de organizadores, los organizadores psíquicos, los cuales...

“... corresponden a una formación inconsciente próxima al núcleo del sueño concebido como imagen; están constituidos por los objetos más o menos escenarizados del deseo infantil, pueden ser comunes a varios individuos y revestir un carácter típico, en el sentido en que Freud y Abraham hablan de sueños típicos” (Kaës, 1986: 40).

Los otros organizadores de los que habla Kaës son los socioculturales, que organizan la internalización colectiva de los modelos sociales y culturales que regulan los intercambios subjetivos<sup>98</sup>. Estos organizadores...

“... resultan de la transformación de ese núcleo inconsciente por el trabajo grupal, comunes a los miembros de una determinada área sociocultural, y eventualmente a varias culturas, funcionan como códigos registradores –tal cual el mito– de diferentes órdenes de realidad: física, psíquica, social, política, filosófica. Posibilitan la elaboración simbólica del núcleo inconsciente de la representación y la comunicación entre los miembros de una sociedad. De esta manera actúan de la transición del sueño al mito” (Kaës, 1986: 39-40).

---

<sup>97</sup> Resulta interesante pensar los puntos de convergencia y divergencia entre ambos campos, con el fin de contribuir a una conceptualización compleja del fenómeno de las representaciones.

<sup>98</sup> Además de esta función social, los organizadores socioculturales tienen una función psíquica. En tanto, al ser un modelo de referencia colectivo, se constituyen como contenidos internos de cada sujeto, configurados y simbolizados colectivamente.

Otro de los “puentes” que nos parece ineludible tender, es uno que procure vincular las conceptualizaciones hasta aquí expuestas, con la noción de imaginario social, ampliamente usada en la corriente de Historia de las mentalidades, y profundamente desarrollada por el filósofo griego Cornelius Castoriadis, a partir de un enfoque marxista y psicoanalítico (Lapassade, 1975). Su teoría de la sociedad instituyente-instituida, en la base de la corriente actual del institucionalismo francés, se asienta en la idea de que toda sociedad instituye universos de significaciones las cuales, estableciendo lo que es y lo que debe ser cada sujeto y su mundo, se erigen como instancias organizadoras del mundo y sus sentidos (Castoriadis, 1975).

La posibilidad de hacer inteligible el mundo, de dotarlo de categorías para significarlo, aparece en este planteo desde la caracterización de las significaciones imaginarias que constituyen al imaginario social de una sociedad. Sin embargo, a diferencia de las representaciones que siempre son representación de un objeto o de un sujeto (Jodelet, 1984), las significaciones imaginarias no se refieren a la significación de algo percibido (real) o pensado (racional), no tienen referente a un objeto o sujeto: ellas son su propio referente (Castoriadis, 1975). Así, los sujetos y objetos existen a partir de esas significaciones centrales, instituyendo un modo de ser de las cosas. Las significaciones sociales, entonces, aparecen condicionando y orientando el hacer y el representar sociales.

Evidentemente, que esta conceptualización nos recuerda a la de habitus, especialmente a la de habitus de clase presentada por Bourdieu (1989), y que ayuda a explicar la homogeneidad de las prácticas y representaciones, a partir de la homogeneidad de las condiciones sociales en que los habitus generadores de las mismos son conformados. Por una lado, esta conceptualización que hace hincapié en la importancia de las primeras experiencias en la estructuración de representaciones y prácticas, se acerca a la noción de Castoriadis según la cual el hacer de las sociedades engendra unas significaciones imaginarias que instituyen una definición de la realidad, basada en el proceder de los hombres (Castoriadis, 1975). Pero, por otro lado, la conceptualización de Bourdieu gira en torno a la noción de estructura social, y es aquí donde los planteos de Castoriadis se alejan de la mirada sociológica de Bourdieu; como así también se alejan de los planteos de Moscovici, al centrar su conceptualización en los procesos por los cuales históricamente las sociedades (y no los sujetos o las clases sociales) han ido instituyendo e instituyen una realidad, un modo de existencia socio-histórica que se condice con un tipo antropológico en cada momento histórico.

En este sentido, y especialmente tomando en cuenta que las significaciones sociales se toman a ellas como referentes y, desde allí orientan la posibilidad de representar el mundo, las aportaciones de Castoriadis parecieran estar en un nivel o dimensión de explicación meta-teórico, en relación a los desarrollos sociológicos y de la psicología social antes presentados. Sin embargo, no podemos dejar de pensar a este otro nivel de explicación sin una vinculación a otros niveles o explicaciones del fenómeno, como son los aportados por Moscovici y su escuela y los desarrollos realizados por Bourdieu. No obstante la abstracción de las conceptualizaciones presentadas por Castoriadis, la cual muchas veces nos hace concluir, quizá precipitadamente, en la escasa posibilidad de convertir su propuesta en una posibilidad de análisis concreto de los fenómenos sociales, su propio

postulado en torno a las instituciones secundarias (Castoriadis, 1975), parece ser el espacio que mayor potencialidad ofrece al respecto.

En efecto, el abordaje de lo institucional como instrumentación de los modos de instituir y de los contenidos de las significaciones que una sociedad se instituye, parece ser la vía más fecunda para un abordaje teórico-metodológico de los fenómenos socio-educativos que nos interesan indagar. Al tiempo que se erige como lugar posible para asir esa capacidad imaginante social, histórica, psíquica, por la que una sociedad, por un lado, reproduce sus significaciones (y, con ello, se reproduce), y por otro, inventa y desplaza los sentidos instituidos para crear nuevas significaciones (instituyentes).

### **3.2. La práctica del practicante como socialización profesional**

En el marco de la curricula de la formación de grado, las instancias de práctica constituyen un trayecto de formación peculiar en la preparación profesional de los estudiantes. Esta peculiaridad está dada por su encuadre organizativo (en un espacio y tiempo diferente, con tareas y responsabilidades que sólo se asumen en estos trayectos), por la intencionalidad que dicha organización persigue y por el nivel de implicación personal que supone asumir tareas propias de la actividad profesional en situaciones no simuladas, con sujetos reales.

En términos generales, estas instancias se organizan en torno a la intencionalidad de promover un conjunto de aprendizajes relativos a los aspectos práctico-instrumentales del rol profesional para el cual se forma a los sujetos aspirantes a una profesión. Siendo situaciones de entrenamiento con mayores o menores niveles de orientación por parte de profesionales expertos, con intervenciones que suponen la asunción de algunas a todas las responsabilidades que competen al profesional, durante períodos de tiempo más o menos prolongados, los trayectos de práctica permiten al sujeto un acercamiento al campo profesional desde otro lugar, diferente al que había tenido hasta entonces. Al incorporarse (en el sentido de poner el cuerpo) al mundo del trabajo, tiene la posibilidad de apropiarse y hacer uso de procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión y aprehender muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos o desconocidos (Andreozzi, 1996).

*“La ‘cultura escolar’ que imperceptiblemente penetra pasillos, aulas, patios, esa singularidad que sintetiza pasado, presente y desde él, proyección al futuro, es uno de los aprendizajes más ricos, y a la vez conflictivos, del “paso” por la escuela en la formación de docentes. Los practicantes tienen la oportunidad de aproximarse a los modos particulares de organización e intercambio de grupos de alumnos y docentes. A los usos de espacios, tiempos y objetos escolares. A las redes comunicacionales formales e informales. A las normativas explícitas e implícitas. A las formas típicas de presentación de los conocimientos, de concebir el aprendizaje y de sistematización en propuestas metodológicas. A las rutinas escolares -izar la bandera, formar fila, el orden y la limpieza de los cuadernos, los modos de dirigirse entre pares y con la autoridad-. A las formas de disciplinamiento y de ejercicio de poderes. A los lugares que tienen alumnos y docentes en la institución y a las mutuas representaciones -alumnos y docentes buenos y malos, que saben y no saben, que se quieren o se rechazan-. A la docencia como trabajo y a los aspectos burocráticos y gremiales del mismo, etc” (Coria, 1992: 4).*

En tanto instancia de iniciación a la docencia, la práctica para el practicante es vivenciada como instancia probatoria cuyo paso exitoso le permitirá ser admitido como parte de un nuevo orden y lo habilitará a ejercer el rol para el cual se estuvo preparando académicamente en las instancias previas de la formación inicial. Siguiendo el planteo de Pierre Bourdieu (al referirse al sistema escolar), la instancia de práctica del practicante bien puede considerarse un acto de clasificación escolar...

*"... un acto de ordenación (...) que instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva (...) es también una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, la nobleza. (...) La entrega de diplomas, que da lugar a ceremonias solemnes, es efectivamente comparable al acto de armar caballero a alguien. Los formadores aparecen, en este planteo, como aquellos encargados de la transmisión de competencias técnicas y de la selección de los más competentes técnicamente (...) con el poder de condenar o de consagrar simbólicamente"* (Bourdieu, 1997: 111-113).

Entendida como un mecanismo central en la consagración de este pasaje, la instancia de práctica instituye una diferencia: la diferencia entre ser alumno y ser docente. Justamente, los ritos de iniciación / consagración, instituyen la diferencia legitimando como "naturales" los límites "arbitrarios" del orden social. En este caso, la eficacia simbólica del rito está dada por la titulación / acreditación, que se presenta como el corolario esperado del éxito de la instancia. Siguiendo el planteo de Bourdieu, Edelstein *et al* señalan:

*"...la eficacia simbólica de los ritos de institución deviene de que transforma a la persona consagrada, al transformar la representación que los demás se hacen de ella y (...) los comportamientos que adoptan respecto a ella. Además porque al mismo tiempo, transforma la representación que la persona se hace de ella misma y los comportamientos que se cree obligada a adoptar para ajustarse a esa representación. De este modo, surge la idea de institución de una identidad. Asignar una esencia, una competencia e imponer un derecho de ser, que es un deber ser, en tanto implica significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado. El acto de institución es también acto de comunicación, en el sentido que significa a alguien su identidad a la vez que la expresa y la impone frente a todos, notificándole así con autoridad lo que él es y lo que tiene que ser. Bourdieu destaca que instituir al mismo tiempo que da una definición social, una identidad, también impone límites"* (Edelstein *et al*, 2000: 20).

En este sentido, la instancia de práctica podría ser entendida como ese momento mítico que, según Remedi (1989a), marca el proceso de constitución del sujeto (docente), cuando el practicante se reconoce y se siente ocupando un lugar específico en la demanda del otro. La práctica como posibilidad de "ser o no ser" instala en la identidad misma del practicante una suerte de crisis, entre lo que fue, lo que quiere ser y lo que aún es. La noción de practicante, noción relacional (Coria, 1992), 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.

De este modo, el practicante se constituye como tal en su vínculo con los otros sujetos que participan de la práctica: se trata de los sujetos de las prácticas que irán tejiendo vínculos a partir de sus biografías de formación e inscripción institucional:

*“En una mirada inicial, tenderíamos a pensar que si de la práctica docente se trata, entran en instituciones sujetos particulares. Y esto efectivamente es así (...) Pero al dar una vuelta más en torno al problema, nos encontramos con que cada alumno, cada “practicante”, representa a su vez una institución, no tanto por lo que él sienta o crea, en realidad él está centrado en el desafío de su propia práctica. Más bien, aludimos a lo que marca la Institución en la que se realizará la experiencia, lo que ella espera de la misma, las experiencias previas que tuvieron lugar en su ámbito. Escuchamos decir en reuniones formales o informalmente, ‘vienen los de la universidad’ o ‘los del Magisterio tal’ (...) lo que pesa en un inicio, en este acto novedoso de inserción, es el pasado, son el conjunto de visiones que tienen los diferentes actores involucrados respecto a una larga historia de sujetos e instituciones, que cuentan con una presencia determinante en el medio escolar” (Coria, 1992: 2).*

De este modo, los vínculos entre los sujetos de las prácticas están atravesados institucionalmente en un doble sentido: atravesados por la historias singulares y de vinculación entre las instituciones involucradas; y atravesados por aquellas representaciones, valores, normas desde donde los sujetos involucrados otorgan significado a las prácticas, en general, y a cada nueva situación de práctica, en particular. Siguiendo el planteo de Adela Coria...

*“Lo que se aprende, entonces, junto a una dinámica particularizable, es el ejercicio de las diferencias en las instituciones, es una trama no homogénea de significaciones en permanentes procesos de negociación. En estas tramas, los practicantes tiene un lugar asignado, por lo que viene de la historia de la institución formadora en esta institución, como también, por los espacios que le son concedidos y de los que él mismo se apropia a partir de su personal autorización. De hecho, el practicante, una vez que entra en las instituciones, comienza a construir sus propias estrategias para desenvolverse satisfactoriamente en esa historia. Despliega su propio sentido práctico, apela a su historia e intuiciones. Esta construcción se da muchas veces dolorosamente, porque la conflictividad y el malestar suelen ser rasgos de toda institución y porque de lo que se trata es de que él - que también es sujeto de conflictos y malestares- encuentre un lugar en ella” (Coria, 1992: 4).*

Además de por la historia, estos vínculos están siempre atravesados por las características singulares del dispositivo de formación del que las prácticas forman parte y por las posibilidades que éste supone para instaurar dinámicas de funcionamiento más o menos defensivas respecto a los aspectos conflictivos y angustiantes constitutivos del impacto que provoca el asumir las tareas propias de una actividad profesional para la cual se está en formación. De acuerdo a Andreozzi, son tres las principales fuentes de impacto que manifiestan vivenciar los sujetos que atraviesan por instancias de formación en la práctica:

- a- el enfrentamiento con las condiciones de trabajo que afectan la tarea y con el objeto de trabajo “real”, lo cual lleva a:
- b- la puesta en duda de lo aprendido en la institución formadora,
- c- la puesta en duda de la posibilidad de “concretar principios e ideales incorporados como rasgos del deber ser profesional” (Andreozzi, 1996: 27).

A su vez, son diferentes las posibilidades que, desde los dispositivos de formación, se le otorgan al sujeto para favorecer (o no) la elaboración de esas tensiones:

*“El potencial disruptivo de estas tres fuentes de impacto varía en función de la índole e intensidad del intercambio emocional que promueve en el estudiante; el grado de familiaridad o habituación que se tenga respecto al suceso que operó como fuente de impacto; y la disponibilidad de esquemas de acción e interpretación previos que posibiliten al estudiante encontrar rápidamente una respuesta apropiada a la índole de la situación que se le presenta” (Andreozzi, 1996: 27).*

La experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro, suele ser registrada por los sujetos como instancia de “shock”, de “choque con la realidad” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve, 1995; Contreras Domingo, 1997). Esto supone una importante conmoción afectiva para el sujeto -signada por las sensaciones de angustia, impotencia, frustración (que suele caracterizar a las primeras jornadas de práctica)- quien, siguiendo el planteo de Andreozzi, corre el riesgo de quedar atrapado en un circuito de autoinvalidación (el sujeto duda de su capacidad, de su elección profesional) o en una salida en falso (en una racionalización defensiva, el sujeto culpa a la institución formadora, a sus profesores) (Andreozzi: 2006).

Al respecto, pueden identificarse algunas condiciones que facilitan la elaboración de este impacto inicial:

*“- La conciencia clara sobre el carácter inevitable del impacto emocional; y en este sentido, la posibilidad de no atribuirlo exclusivamente a las fallas personales vinculadas con la falta de formación teórica y/o la ausencia de condiciones personales para el desempeño.*

*- La capacidad de discriminar los contenidos de la propia implicación; y en este sentido, la posibilidad de tomar contacto con los significados internos vinculados con las fantasías, temores y deseos que se activan en la práctica.*

*- La capacidad de entablar transacciones con la realidad externa basada en el análisis racional de los hechos; y en este sentido, la posibilidad de des-investir a la realidad externa en su cualidad amenazante y actuar en un nivel de integración que permita recuperar poder sobre el propio acto” (Andreozzi, 1996: 30).*

Al mismo tiempo, en las instancias de práctica se ponen en juego modelos profesionales en pugna, que son centrales en la constitución identitaria del futuro profesional, y que constituyen un...

- *“... conjunto de disposiciones relativamente estables en los modos de actuar, pensar y sentir la actividad profesional (...) articuladas en configuraciones prototípicas de rasgos o atributos que definen el ‘ser en sí’ (aceptado, legitimado) de la profesión, en un momento particular de la evolución del campo (...)*
- *constituyen un trasfondo de realidad común que moldea la conducta de los sujetos, induciendo en ella cierto margen de regularidad y previsibilidad en las acciones,*
- *funcionan al modo de una ‘impronta’ que posibilita sentar las bases de la propia identidad profesional y en este sentido, define el rumbo de la propia afiliación en el seno de un grupo de pertenencia que opera como sostén. La cohesión del grupo se halla en algún sentido garantizada por el mantenimiento de un modelo común que asegura el desarrollo de identificaciones recíprocas y solidarias entre sus miembros,*
- *permiten, por otro lado, establecer distinciones y diferencias entre grupos significativos de poder dentro del campo, pudiéndose convertir en algunos casos en un instrumento al servicio*

*de la lucha por ocupar posiciones estratégicas de poder y prestigio profesional” (Andreozzi, 1996: 22-23).*

La internalización de los modelos profesionales que portan los sujetos de las prácticas, la incorporación de sus elementos al hacer del practicante, constituye el proceso de (primera) socialización profesional “en ejercicio” que caracteriza a los trayectos de práctica de la formación inicial. Desde la conceptualización de Berger y Luckman, se trataría de un tipo de socialización secundaria por la que el sujeto internaliza un conjunto de saberes especializados articulados generalmente en “modelos” (más o menos hegemónicos, más o menos explícitos, con más o menos elementos contradictorios a su interior), que constituyen una porción del capital cultural acumulado y transmitido a lo largo de la historia de la profesión, que le permiten ingresar a un submundo institucional al cual, en principio, no pertenecía (Andreozzi, 1996). Se trata de una internalización de lo objetivo en lo subjetivo, que...

*“... expresa el modo como el poder de lo social se inscribe en la propia subjetividad, regulando desde allí los límites de lo permitido y lo prohibido, lo deseado y lo temido. Utilizamos el término ‘dimensión institucional del comportamiento profesional’ para designar a este conjunto de saberes (en su carácter de normas y significados) que operan desde la singularidad de cada sujeto, generando cierta convergencia en los discursos y las acciones bajo la extrema diversidad que pueda presentar el estilo de desempeño de cada profesional en su situación particular de trabajo” (Andreozzi, 1996: 21).*

Este proceso de socialización, se produce en la experiencia misma de la práctica del practicante y por el acompañamiento que los formadores prestan al novato para que progresivamente se vaya incorporando al mundo profesional con mayores cotas de experticia y autonomía. Cabe mencionar, que en el caso de la iniciación a la docencia, nos encontramos ante una socialización profesional con rasgos distintivos a los de otras profesiones, en tanto el ingreso al mundo laboral se produce en un marco institucional por el que el sujeto futuro docente ha transitado por largo tiempo (y que en muchos casos nunca ha abandonado): la escuela. En este sentido, las prácticas podrían considerarse una segunda fase del proceso de socialización, de afianzamiento o reestructuración de normas y pautas de comportamiento que habían sido adquiridas previamente como alumno (Barco de Surgi, 1996; Coria, 1992; Edelstein y Coria, 1995; Ferry, 1990 y 1996; Reyes Esparza, 1993; Lortie, 1975; Pasillas *et al.*, 1993, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992).

*“Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, 1975); adquieren saberes y reglas de acción (Tehart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1992), construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987), se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997) (...) A pesar de oír los pesares de los maestros llamados ‘noveles’, ‘novatos’, ‘principiantes’ [y podría agregarse aquí la categoría de ‘practicantes’] los hemos considerado ‘experimentados’, atendiendo a la experiencia por ellos acumulada en su paso por la institución escolar (...) Cuentan con al menos quince años de ‘experiencia escolar’” (Alliaud, 2004: 2).*

Entonces, las instancias de práctica permiten, tanto la construcción paulatina de un sentido práctico (en tanto el sujeto incorpora y/o modifica principios de percepción y acción respecto a la profesión), como el aprendizaje de que el hacer profesional, signado por la inmediatez de los aconteceres áulico-institucionales, no puede nunca ajustarse a una secuencia razonada de decisiones prefiguradas. Se trata del...

*"... aprendizaje de la urgencia de la práctica (...) De cuerpo presente, en el momento del encuentro [con los alumnos] se construye un universo que suma lo impensado y la posibilidad de la falla a la anticipación que, por meditada y sostenida en argumentos más o menos sólidos, parecía estar exenta de fracturas. La inmediatez, una de las categorías que utiliza Jackson para describir el acontecer en las aulas, (...) se ordena sobre la lógica de las pistas, una lógica de lo imaginario que se despliega en un circuito reglado que parecería ser más o menos típico"* (Edelstein y Coria, 1995: 40-41)<sup>99</sup>.

Se trata del aprendizaje de la complejidad de la práctica, a la que se aludió en el apartado anterior, que supone la irreductibilidad del comportamiento docente a modelos racionales. Sin embargo, acordando con el planteo de Feldman (1995), cabe tener en cuenta que además de sus aspectos implícitos y tácitos, los saberes en que se sustenta la práctica docente -en tanto práctica de intervención que supone un conjunto de metas cuyo logro se persigue y en tanto se estructura en torno al trabajo con el conocimiento- contienen aspectos proposicionales, de contenido teórico (más o menos formalizado) y racional. Siguiendo a Jackson, no se trata de...

*"... dar a entender que la enseñanza sea totalmente irracional o que las habituales leyes de causa y efecto no operen de ningún modo en el aula (...) [sino de señalar que] las actividades que se supone acompañan a los procesos mentales racionales (como la identificación de trayectorias alternativas de acción, de deliberación consciente sobre las opciones, la ponderación de los datos, la evaluación de los resultados, éstas y otras manifestaciones de un conocimiento metódico) no destacan mucho en la conducta de un profesor cuando pasa de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente"* (Jackson, 1975: 184).

En palabras de Gimeno Sacristán...

*"Abordar la complejidad de ese ambiente percibiendo la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar, precisamente, por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que acomete en el aula o en el centro, como si cada una de sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en criterios estables, sino que se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada que regulan su práctica y la simplifican. Unos esquemas relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional, y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta. Esos esquemas de comportamiento profesional estructuran toda la práctica docente"* (Gimeno Sacristán, 1991: 246, citado en Dicker y Terigi, 1997: 104-105).

El conjunto de los esquemas prácticos del comportamiento profesional a los que el citado autor refiere, a la vez que configuran el habitus profesional del docente (que en el caso de

---

<sup>99</sup> Las autoras advierten que no todo lo que ocurre en el aula es del orden de lo imaginario...



los practicantes, se halla en una importante instancia de formación), están configurados por un conjunto de saberes, creencias y principios a los que diferentes autores refieren como conocimientos tácitos (Bromme), saberes implícitos, conocimientos prácticos, principios de procedimiento (Salinas Fernández), conocimiento de sentido común (Berger y Luckman), saberes en uso (Malgive), teorías en uso (Schön) conocimiento a mano (Schutz). Estos saberes y principios...

*"... no parecen identificarse con los provistos por las teorías disponibles en el campo educativo. No sólo porque suele tratarse de piezas de conocimiento relativamente idiosincráticas (...) sino porque la distancia entre las teorías pedagógicas disponibles y el saber necesario para informar la acción hace irreductible el conocimiento profesional de los profesores a las primeras. En efecto, son conocidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción (...) Estos conocimientos prácticos reúnen algunos rasgos peculiares:*

- *no son fácilmente verbalizables;*
- *pueden estar en la base de la actuación sin que uno se haya percatado de poseerlos;*
- *tienen las propiedades que en psicología se otorgan a los esquemas o scripts: abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera a los demás;*
- *se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones;*
- *son económicos y poco complejos"* (Dicker y Terigi: 1997: 104 y 107).

Con diferentes grados de institucionalización en los contextos en los que las prácticas tienen lugar, este conjunto de saberes...

*"...se halla compuesto por un magma de significados, entre los cuales pueden encontrarse: postulados de carácter pre-teórico sobre cómo son y cómo se hacen las cosas, afirmaciones teóricas pero en estado rudimentario (tales como máximas, refranes, recetas que operan como esquemas pragmáticos relacionados con acciones concretas), y postulados teóricos de mayor nivel de formalización y abstracción (tal como se hallan organizados en cuerpos especializados de conocimientos). Por otro lado, resulta posible concebir que este conjunto de saberes intervienen en el modo de operar del pensamiento práctico (...) [y constituyen] el repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas -en el sentido de 'hechas cuerpo'- intervienen en el modo de hacer y representar social"* (Andreozzi, 1996: 21).

Se trata de la materia prima con que opera el pensamiento práctico (Alliaud, 1996), del contenido básico de la socialización profesional en tanto su apropiación, al tiempo que habilita el "tránsito" por el mundo socio-institucional del trabajo, da lugar a la progresiva y continua configuración del habitus profesional (en formación). Retomando lo planteado en el apartado anterior, el concepto de habitus profesional<sup>100</sup> estaría refiriendo, entonces, al

---

<sup>100</sup> Cabe mencionar, también, que algunos autores refieren como fuente de constitución del habitus profesional (del docente) a la experiencia entendida como acción o acción profesional, otros autores sostienen que la formación del habitus tiene lugar en la experiencia social del sujeto, más allá de si es o no protagonista del accionar. Mientras que para los primeros es el ejercicio del rol el que daría lugar a la conformación del habitus profesional del docente, para los segundos, ésta conformación puede explicarse, también, por la experiencia que supone todo el trayecto de formación previo al ejercicio docente: *"Todo currículum, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el habitus, a través del ejercicio del oficio de alumno o estudiante"* (Perrenoud, 1995: 3, en Dicker y Terigi: 1997: 106).

conjunto de esquemas prácticos (producto de la historia y experiencia profesional), que produce un sentido y pensamiento práctico, constituido por las representaciones, conocimientos intuitivos, teorías implícitas, creencias, etc. que hacen que la práctica tenga una lógica propia: “lógica práctica” que la dotan de coherencia, sin intención aparente; de unidad sin principio unificador visible. Estructura estructurada -por representaciones que tienen una génesis social- y estructurante -de representaciones y prácticas profesionales-, estos habitus generan estrategias de actuación profesional coherentes a partir de una comprensión práctica que le permiten al sujeto actuar sin que sus actos estén presididos por conceptos.

## **- CAPÍTULO IV -**

### **Enfoque histórico de la formación y la práctica docente en México**

Presentamos en este apartado una lectura analítica de diferentes fuentes bibliográficas relativas a la historia de la educación mexicana. Esta lectura estuvo orientada por algunas preguntas básicas que se vinculan al interés de comprender los componentes históricos que se ponen en juego en el proceso de conformación identitaria de los docentes de educación básica en México: ¿Cuál ha sido el devenir de la formación docente en México? ¿Qué rasgos centrales han ido caracterizando el desempeño de la tarea? ¿Cuáles han sido las concepciones hegemónicas respecto al trabajo docente en la historia de la educación mexicana?

Con estas preguntas generales y básicas, dimos inicio a la lectura del material bibliográfico. Al mismo tiempo, a medida que la lectura avanzaba, un conjunto de nuevos de interrogantes más puntuales y específicos, nos permitían reformular tales preguntas y advertir la importancia de reparar en cuestiones como las que siguen:

- **¿Cuál ha sido el devenir de la conformación del grupo profesional?**
- ¿Cuáles han sido las reglas de conformación de dicho grupo y las formas organizativas de las que se valieron para el reclutamiento, la formación, el reconocimiento de sus miembros?
- ¿Qué características tuvo su diferenciación de y su relación con otros grupos sociales y profesionales? ¿Qué formas organizativas le permitieron diferenciarse de tales grupos?
- ¿Qué características socio-culturales han tenido los sujetos que han optado por la docencia?
  
- **¿Cómo se ha ido definiendo -desde la teoría, la política y las prácticas- la “naturaleza” del trabajo docente?**
- ¿Cuáles han sido los mandatos que se le asignaron a la profesión?
- ¿Cuáles han sido los contenidos y formas de trabajo de la profesión?

Lejos de pretender un abordaje exhaustivo de estas cuestiones, nos basamos en ellas para presentar una breve caracterización de aquellos rasgos que, a nuestro entender, aportan a la comprensión de las continuidades y cambios que dan cuenta de posibles imágenes identificatorias que la sociedad mexicana, en diferentes momentos, ha ofrecido a quienes se han desempeñado en la tarea docente. Con esta elaboración, queda abierto el interrogante respecto a la forma en que estas imágenes perviven en el imaginario y las prácticas de quienes en la actualidad eligen ser docentes.

## 1. Nacimiento y devenir de la docencia como profesión de Estado

En la historia de la profesión docente en México sistematizada por Arnaut, el concepto de “profesión de Estado” tiene, a nuestro juicio, un potencial explicativo que sirve de disparador para comprender los rasgos centrales del colectivo docente y las paradojas en las que históricamente se ha desarrollado su hacer. “La transformación del magisterio de profesión libre en profesión de Estado” que señala el autor, echa luz sobre la génesis de la profesión en el marco de la conformación del Estado mexicano, recordando que las condiciones estructurantes del ejercicio de la profesión no siempre fueron las que hoy conocemos y permitiendo reconocer la persistencia en el tiempo de algunas problemáticas que atraviesan al colectivo docente.

En principio, durante el virreinato<sup>101</sup> la mayoría de la población no recibía instrucción formal<sup>102</sup> y su educación general estaba a cargo de dos agencias socializadoras fundamentales: la familia y la iglesia (Gonzalbo Aizpuru, 1990).

*“La enseñanza básica, llamada de primeras letras, no se formalizó hasta 1601 cuando los maestros de la ciudad de México se agruparon en el Gremio de Maestros de la Nobilísima Arte de Primeras Letras cuyas ordenanzas definieron las cualidades que debían reunir los que iban a ejercer la profesión (...) Cuando los preceptores quisieron organizarse, debido al crecido número de hombres que enseñaban sin preparación suficiente ni método adecuado, solicitaron que el Cabildo Municipal redactara ordenanzas para limitar el ejercicio del magisterio a los que estuvieran capacitados” (Tanck de Estrada, 1982: 49).*

Antes de la independencia, la corona decide abolir los gremios y los ayuntamientos dieron libertad para la apertura de escuelas de primeras letras. Así, en los primeros años de la independencia, la educación elemental era un asunto predominantemente privado entre los maestros y las familias criollas que les pagaban sus honorarios (Arnaut, 1996).

*“La instrucción elemental estaba bajo el control de los particulares y las corporaciones civiles y eclesiásticas. De ahí que, en el caso de los primeros la autorización del ejercicio era de hecho también una licencia para el establecimiento de una escuela elemental de primeras letras. En este sentido, el magisterio era básicamente una **profesión libre**” (Arnaut, 1996: 19).*

La importancia y necesidad de construir un sistema que permitiera organizar la educación para las mayorías se registra como una preocupación de quienes, sostenidos en las ideas

---

<sup>101</sup> Cabe señalar que la bibliografía revisada hace nula o escasa mención a las características de la educación en las civilizaciones pre-hispánicas (y referir a las mismas hubiese supuesto una indagación bibliográfica mucho más profunda, excediendo los límites y desviando la intencionalidad de este trabajo). Sólo Jiménez Alarcón refiere a la existencia de organizaciones específicas del Estado -sostenidas por la población- cuya función era la educación de los jóvenes, antes de la llegada de los españoles al territorio mexicano: “Hombres y mujeres ingresaban a un sistema escolarizado aproximadamente entre los diez y quince años. La educación doméstica se completaba con la recibida en los templos-escuela que fueron comunes a toda Mesoamérica y constituían el lugar donde los niños y los jóvenes, hombres y mujeres, adquirían conocimientos relacionados con el trabajo, la formación moral, la atención y el servicio específico del templo y de los sacerdotes, así como la preparación militar para ingresar en el ejército. Pero además, el templo escuela era también una casa de producción...” (Jiménez Alarcón, 1987).

<sup>102</sup> Al inicio de la vida independiente el 99.38% de la población era analfabeta (Arnaut, 1996).

liberales de la época, protagonizaron la etapa fundacional del Estado mexicano. Después de la intervención francesa, con el triunfo de los liberales en la República restaurada hay un decrecimiento de las escasas escuelas privadas y religiosas y un crecimiento de las escuelas laicas oficiales, de sostenimiento municipal...

*"Con el triunfo de la república liberal sobre Maximiliano y los conservadores hubo al fin condiciones de cierta estabilidad porque los liberales contaron ya con la fuerza suficiente para hacer prevalecer sus ideas y el gobierno del presidente Juárez se abocó entre otros proyectos a reorganizar la educación"* (Juárez Alarcón, 1987: 61).

En este marco la educación comienza a considerarse el medio único e insustituible para la formación de los ciudadanos mexicanos. En palabras de Vásquez de Knaut...

*"Los liberales creyeron en el poder de la educación casi con desesperación. Su ambición era gigantesca, porque desde su perspectiva todo lo que para México deseaban dependía de ella (...) Había que liberar a todos los mexicanos, incluso a los marginales como las mujeres y los indios. A las primeras, porque, sin derecho de ciudadanía, influían en la formación de los ciudadanos; a los indios, porque debían integrarse a la vida republicana; y los dos seguían siendo los grupos más dominados por la superstición"* (Vásquez de Knaut, 1992: 102).

A partir de entonces,

*"... aumenta la importancia social de la educación primaria, de su obligatoriedad y de la facultad del Estado para garantizarla, se desarrolla la noción de que es un derecho de los niños, cuya obligación le corresponde al Estado y poco a poco va consolidándose la idea de garantizarla mediante la expansión, la continuidad y la elevación de los servicios educativos"* (Arnaut, 1996: 25).

En este marco, los ayuntamientos aumentaron su influencia en la difusión de la enseñanza elemental y esto impacta en el magisterio, en tanto...

*"... los ayuntamientos consolidan su facultad para autorizar el ejercicio de la profesión docente y se convierten en los principales empleadores de los maestros de primeras letras. En suma, se produce una tendencia hacia la **transformación del magisterio en una profesión de Estado**"* (Arnaut, 1996: 20).

Así mismo comienzan a sancionarse leyes y reglamentaciones para la instrucción pública, orientados por los principios de la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la enseñanza pública (Arnaut, 1993), entre las que destaca la Ley de Educación promulgada por Juárez en 1861<sup>103</sup>.

Más adelante, la fundación del normalismo da lugar a una fuerte discusión y explicitación de grandes discrepancias respecto a cuál es la entidad pertinente para autorizar y supervisar

---

<sup>103</sup> Un capítulo aparte merecería la mención al lugar central que tuvo la Compañía Lancasteriana en los inicios del sistema educativo mexicano. Esta compañía dedicada a la filantropía, que tenía como misión la promoción de la educación primaria en las clases pobres, se instaló en la ciudad de México en 1822. Veinte años más tarde el gobierno le entrega a la compañía la Dirección de Instrucción Primaria de todo el territorio mexicano.

la profesión docente: los profesionales o la autoridad política, municipal o federal. Se trata de la tensión entre las escuelas normales, los ayuntamientos y el gobierno federal que se da en el proceso centralizador al que va unida la creación de las escuelas normales...

*“Mediante su carácter de empleadores y la facultad de autorizar licencias o títulos para ejercer la profesión, los gobiernos federal y estatal aumentan su intervención reguladora. [Sin embargo cuando] el gobierno de Díaz intentó reglamentar de forma más estricta (...) la posibilidad de exigir título profesional a los docentes, la iniciativa fue rechazada por considerarla contraria al principio constitucional de la libertad de enseñanza; (...) se pensaba que eso difícilmente adquiriría vigencia, ya que aún era muy reducido el número de egresados de las escuelas normales” (Arnaut, 1996: 21).*

Es de señalar que, décadas más tarde, en los años ‘20 y ‘30 se consolida el sindicalismo magisterial (en varias entidades de la república se fundan diferentes agrupaciones magisteriales y sindicales), llegando a tener éste un lugar central en el Consejo de Educación Primaria y, así, en la definición de la política educativa (destacándose el papel que tuvieron en la definición de la Ley de Escalafón y la de Inamovilidad del Magisterio) (Arnaut, 1996).

### 1.1. ¿Quién es bueno para enseñar?<sup>104</sup>

Los datos hasta aquí presentados, nos llevan a la pregunta respecto a quiénes ejercían la docencia en el origen de la organización de la educación formal en México y, por otro lado, dan cuenta del gran monto de ilusión -persistente en el tiempo- depositado en la educación pública, entendida como semilla germinadora de la democracia, la unidad nacional y el progreso. De modo sucinto, sistematizaremos a continuación algunos rasgos del devenir del sistema educativo mexicano y el lugar que al colectivo docente se le ha otorgado en la consecución de los mandatos asignados a la escuela.

El material bibliográfico revisado, da cuenta de una recurrencia en la historia de la educación mexicana respecto a **quiénes han ejercido la docencia** en distintos períodos de la vida político-institucional mexicana: la formación institucionalizada (acreditada por el egreso de una institución formadora de docentes) no es un requisito para cumplir esta *“tarea cultural”* (SEP, 1997: 9).

Como ya señaláramos anteriormente, durante el virreinato la docencia era una actividad de carácter gremial (Arnaut, 1996): la posibilidad de ejercer la docencia dependía de la autorización del gremio que se valía del mecanismo del examen para admitir o no a los nuevos aspirantes, éstos debían acreditar no sólo aptitud relativa a los contenidos de la instrucción, sino también calidad moral<sup>105</sup> suficiente para el desempeño de tan ‘noble’<sup>106</sup> tarea.

<sup>104</sup> Parafraseando el título del libro de Roger Gilbert (1980).

<sup>105</sup> Como retomaremos luego, las aptitudes vinculadas a la calidad moral de quienes ejercen el trabajo docente se presentan como una constante en la historia de la profesión: todos los autores señalan cómo estas aptitudes aparecen, de modos diversos, como rasgos deseables, exigibles o “a formarse” en quienes optan por ejercer el trabajo docente.

Resulta de interés hacer mención a dos requisitos para el ejercicio de la docencia que fueron objeto de discusión y pugna entre grupos sociales, y que da cuenta tanto de las luchas de poder entre éstos como de las concepciones respecto a la docencia y la educación que buscaban hegemonía: estamos hablando de la raza y la castidad.

Cuando el *Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras* gestiona ante el Cabildo la redacción de ordenanzas que regularan y limitaran la posibilidad de ejercer el magisterio, solicita que la habilitación quede acotada a quienes fueran de sangre española, arguyendo que los preceptores de “color quebrado” ponían en riesgo la educación moral y religiosa de los niños (Tanck de Estrada, 1982). Por cuestiones pragmáticas (tal requisito conduciría a la escasez de maestros) el virreinato se negó a exigir la “limpieza de sangre”, pero, dos siglos más tarde, ante una reiteración del pedido por parte de los agremiados, el virrey aprueba una nueva reglamentación que excluye a negros, mulatos e indios de la posibilidad de ingresar al gremio (Tanck de Estrada, 1982). Seguidamente, los maestros agremiados consiguen los mismos privilegios que sus pares de España y, como sugiere Tanck de Estrada...

*“Tal vez no se les concedieron antes porque había mestizos y mulatos en el gremio. Para su seguridad personal los preceptores pudieron llevar armas defensivas y ofensivas. públicas y secretas y ‘traer quatro lacayos o esclavos con espadas’ y tener ‘caballos de armas, como traen los hijosdalgos’. Se prohibió al poder público encarcelar a un maestro”* (Tanck de Estrada, 1982: 52, citando un documento de la época).

Como puede verse, la “limpieza de sangre” dio lugar a un mayor reconocimiento, legitimado políticamente, permitiendo a quienes ejercían la docencia posicionarse en un lugar de privilegio y mayor jerarquía que antes. Sobre esta cuestión de la búsqueda de reconocimiento y definición del status profesional del trabajo docente volveremos más adelante.

Por otra parte, recién a poco más de veinte años de creado el gremio, se consigue que el Arzobispo disponga la obligación (con la pena de excomunión para quienes no la cumplieran) de que los eclesiásticos que enseñaban por pago se presentaran al examen gremial que habilitaba al ejercicio de la profesión (Tank de Estrada, 1982). Se trata de un “logro” del gremio -como consecuencia de sus constantes reclamos ante el ayuntamiento por el cumplimiento de la normativa vigente- que se da en el marco de la disputa entre clérigos y laicos por la apertura de escuelas en los lugares más poblados<sup>107</sup>.

---

<sup>106</sup> Haciendo referencia al título que da nombre al gremio “Nobilísimo Arte de las primeras letras”.

<sup>107</sup> Siguiendo a Gonzalbo Aizpuru (1990) y a Tank de Estrada (1982), en las ordenanzas del gremio encontramos las siguientes normativas:

- quienes pretendiesen enseñar sin haber aprobado el examen serían multados con una tasa de \$20
- las escuelas debían instalarse a una distancia no menor a dos cuadras, para evitar la competencia por excesiva proximidad
- los maestros no debían dejar las clases en manos de sustitutos ni tener tiendas de mercancías en el local de la escuela
- también las “amigas” (personas que en sus casas enseñaban la doctrina a niños y niñas) serían multadas con \$20 pesos, si enseñaran a sus alumnos a leer y escribir

Años más tarde, los maestros del gremio se enfrentan a la competencia que les ofrecen las escuelas pías, cuya apertura estuvo alentada por el cabildo municipal, ante la preocupante situación de extrema pobreza y salubridad por la que atravesaban gran cantidad de niños y jóvenes de la colonia (Tank de Estrada, 1982). Se trataba de escuelas gratuitas establecidas en conventos y parroquias, cuyo objetivo...

*"... era el de recoger el 'crecido número de pobres jóvenes a quienes con la mayor caridad se les reparta diariamente el pan de la doctrina y se les instruya en los primeros rudimentos'"*  
(Tank de Estrada, 1982: 56)

La educación queda asociada así a la misión de cubrir las necesidades más básicas de las futuras generaciones (alimentación, cobijo, primeros rudimentos)<sup>108</sup>. Al mismo tiempo, la captación de alumnos por parte de las escuelas gratuitas produce una baja importante en el número de maestros agremiados...

*"Varios maestros abandonaron el magisterio por no conseguir alumnos suficientes y cuando algunos maestros agremiados se murieron otros no ocuparon sus lugares. En 1797, once años después de la fundación de escuelas gratuitas, el gremio sólo contaba con cinco agremiados<sup>109</sup> y nunca recuperó la membresía"* (Tank de Estrada, 1982: 56).

Pero previo a esta circunstancia, además de resistirse a plegarse a las reglas del gremio, y en esta disputa por establecer los requisitos que más convinieran a cada grupo (laicos españoles, clérigos), ya en años anteriores, los clérigos habían propuesto al cabildo "que se exigiese el celibato a los aspirantes a maestros, con lo que los eclesiásticos habrían gozado prácticamente el monopolio" de la profesión (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 35).

- 
- una vez que el aspirante era aprobado y admitido en el gremio, debía pagar los derechos de examen y el "impuesto a la media anata".
  - Además de las "amigas", existía la figura de los "tolerados" (personas que ejercían la docencia sin haber pasado el examen, pero a quienes se les otorgaba un permiso y se les daba un tiempo para que reúnan el dinero suficiente para pagar los derechos de examen) y de los "intrusos" (los que ejercían sin permiso del gremio).

<sup>108</sup> Los autores señalan que una situación semejante se vive en la década del '40, en donde se agudizan los problemas sociales y económicos con la invasión norteamericana, creciendo el número de "niños desvalidos y vagos". De manera similar, en este marco se reivindica la importancia de la instrucción elemental, apuntando a que la misma es "tan importante como el pan [y] por tanto debe generalizarse y proporcionarse gratis cuando sea posible"(Jiménez Alarcón, 1987: 52). En este sentido, resulta pertinente recordar la génesis social de la escuela: "El dispositivo pedagógico de educación básica, responde principalmente a la preocupación que para la burguesía del siglo XIX, significaba la enorme masa de población 'pobre': vagabundos, desempleados e hijos de obreros que vivían en las ciudades, los cuales constituían germen de delincuencia y una población potencialmente violenta" (Anzaldúa Arce, 2002: 32).

<sup>109</sup> En 1786 la ciudad de México contaba con 33 maestros agremiados. Entre 1786 y 1797 se abrieron nueve escuelas pías, que se sumaban a las seis ya existentes en parroquias y conventos (Tanck de Estrada,, 1982: 56).



Se puede observar aquí, la estrecha relación entre educación e Iglesia<sup>110</sup>, como así también la dificultad por hacer valer las normas establecidas en disposiciones y reglamentos, los cuales...

*"... terminaban por olvidarse ante la fuerza de la costumbre y, en el caso de los clérigos, ante el tradicional respeto que las órdenes sagradas imponían y que los sacerdotes novo hispanos sabían aprovechar en su beneficio. Por ello años más tarde se repitieron quejas en el mismo sentido"* (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 35-36).

Estas violaciones a la normativa vigente, no sólo se refería a los clérigos: el gremio constantemente denunciaba casos de incumplimiento y se quejaba cuando sus denuncias no se correspondían con sanciones a quienes ejercían la profesión sin la habilitación correspondiente. La imposibilidad real del cabildo de la ciudad de México para controlar el ejercicio de la profesión en todo el territorio...

*"... sirvió de excelente excusa para que los maestros de las demás ciudades eludiesen este compromiso. La dificultad práctica de enviar inspectores a cada población permitió que se perpetuase una situación considerada legalmente irregular. No obstante, hubo intentos de imponer cierta disciplina en las poblaciones próximas y populosas"* (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 35).

Los agremiados atribuían a los "intrusos" la dificultad por obtener el reconocimiento social que tanto buscaban, concluyendo, el maestro mayor de 1662, que...

*"... debido a la evasión de exámenes 'están estas artes infestadas de gentes de todas castas y colores' (...) [Este] alegato manifiesta al menos dos cosas (...): por una parte, el creciente prejuicio étnico, y por otra la práctica de utilizar el examen como filtro de grupos sociales más que como oportunidad de imponer un criterio de selección basado en el nivel de conocimientos"* (Gonzalbo Aizpuru, 1990: 37).

Estamos hablando del régimen de reclutamiento, por el cual el ingreso a la docencia en sus orígenes, estuvo asentado un sistema de autorización y no de formación...

*"En los primeros años del México independiente la principal cuestión de la profesión docente era quién autorizaba su ejercicio. El ingreso a la profesión no dependía de un sistema de formación especializado sino de la autorización del ejercicio de la docencia por los ayuntamientos y, en menor grado por los gobiernos de los estados o departamentos, a partir de una serie de exámenes"* (Arnaut, 1996: 19).

En esta situación, quienes estaban en condiciones de ejercer la docencia en México eran los grupos semiilustrados del país, quienes encontraron en la enseñanza básica una importante fuente de empleo (Arnaut, 1996). Paulatinamente, con la creciente intervención del Estado en la educación a la que ya hacíamos referencia, comienza a vislumbrarse la necesidad de organizar un sistema de formación especializada para la preparación de los profesores de enseñanza elemental.

---

<sup>110</sup> Desde la llegada de los españoles, la iglesia fungió como la institución central para inculcar las costumbres e ideas de España del siglo XVI (siendo los primeros maestros de los indígenas fueron los frailes).

## 1.2. Los albores de una formación especializada

Así, como desarrolla Arnaut (1996) además de pasar de ser una “profesión libre” a ser una “profesión de Estado”, con la creación de las primeras escuelas normales y su expansión, la docencia pasa de ser una “profesión autorizada” a una “profesión especializada”...

*“Durante la República restaurada y el Porfiriato, el profesorado se expandió y creció cualitativamente (...) Cambiaron los procedimientos y criterios de reclutamiento e ingreso a la docencia. En un principio, para ser profesor se necesitaba la autorización oficial que, en realidad, no era sino una licencia para establecer una escuela particular. Con el tiempo, esta licencia se convirtió en el medio para que los ayuntamientos contrataran a los profesores. El control municipal para el ingreso a la profesión más adelante se combina con la necesidad de especializarse en el ejercicio de la docencia” (Arnaut, 1996: 24).*

La formación docente estuvo, en principio, en manos de la Compañía Lancasteriana, cuyo sistema de enseñanza había ganado una alta reputación por su eficacia, en tanto ofrecía economía y rapidez en la instrucción básica de niños y adolescentes, logrando reducir a la mitad el tiempo del aprendizaje de la lectura y escritura del antiguo método (Estrada, 1992). Se trataba de un sistema “de enseñanza mutua” a cargo de alumnos avanzados, los monitores, que, supervisados por el director de escuela, tenían a su cargo grupos de diez niños a quienes impartían lecciones de lectura, escritura, aritmética y doctrina cristiana. Estos monitores eran instruidos por el director de la escuela...

*“El horario de la mayor parte de las escuelas era de 8:00 a las 12:00 y de las 2:00 a las 5:00 o sea siete horas de clase. Los monitores tenían que llegar a las 6:30 para recibir instrucción en los ramos que iban a enseñar a sus pequeños grupos. El director los preparaba con una media hora de lectura, escritura y aritmética. Antes de comenzar la sesión de la tarde, les daba media hora de doctrina cristiana” (Estrada, 1992: 62).*

Toda la organización de la enseñanza procuraba que los alumnos -organizados por habilidad y no por edad- estuvieran siempre activos y se sostenía en un régimen estricto de premios y castigos, con una variedad de útiles diseñados especialmente para el caso (Estrada, 1992)...

*“En vista de que en un aula había enseñanza simultánea de ocho clases y después el movimiento, o ‘evolución’ de aproximadamente cincuenta niños al final de cada hora, cuando cambiaban de grupos era imprescindible que los niños guardaran estricto orden y silencio (...) Uno de los puntos claves en el método lancasteriano para asegurar el orden y promover el estudio era el sistema de premios y castigos. Un niño desaplicado y desobediente era reportado por su monitor de grupo, al monitor de orden, quien administraba la pena” (Estrada, 1992: 60).*

Con la supresión de la Compañía, las modernas escuelas normales fueron haciéndose cargo de la formación de los maestros. El hincapié en la necesidad de formar maestros y de que el Estado se haga cargo de la tarea educativa (para poder llegar a todos) se acentúa durante el régimen porfiriano, período de promulgación de la ley de instrucción obligatoria y de

fundación y expansión de las primeras escuelas normales modernas del país<sup>111</sup>. De este modo, las normales...

*"... nacen ligadas a otro proyecto porfiriano, el de construir un sistema nacional de educación primaria 'uniforme, laica, obligatoria y gratuita', mediante un vasto proceso de centralización, primero en cada entidad federativa (incluido el DF) y después en toda la república (desde el DF)" (Arnaut, 1996: 204).*

Cabe señalar que, como lo registra Jiménez Alarcón,<sup>112</sup>

*"...el proceso que culminó con la creación de las escuelas normales de profesores y de profesoras, fue lento y difícil. Se resolvió sólo en el momento en que la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública hizo suyo el problema, pues estaba visto que el poder municipal no tenía los recursos y la fuerza suficiente para emprender una obra de la magnitud que tuvo el proyecto, la creación y el funcionamiento de la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, que estaba próxima a crearse" (Jiménez Alarcón, 1987: 71-72).*

La idea rectora de unificar al país a través de la instrucción, ayudando al progreso, a unir a los ciudadanos, a aumentar el nacionalismo impidiendo la penetración de ideas extranjeras (Galván, 1985), hace del magisterio el principal grupo social responsable de difundir la ideología del régimen. Con la influencia de las ideas de la Ilustración europea, la educación queda ahora ligada a nuevas nociones como las de enseñanza magistrocéntrica, la escolarización y la responsabilidad del Estado (Anzaldúa Arce, 2002). Comentando la emergencia del dispositivo escolar en el contexto europeo, el citado autor señala:

*"Las consignas de libertad, igualdad y fraternidad (...) se expresaban en la búsqueda de una institución: la escuela, que debería democratizar el acceso al saber, legitimar la igualdad de oportunidades en el naciente sistema social, con el objetivo de colocar los valores de lo colectivo (o mejor dicho del orden público) por encima de los intereses privados. Aunque desde el siglo XVII se habían comenzado a establecer las bases para la enseñanza elemental (la ilustración daba el fundamento filosófico, la pedagogía tradicional daba el discurso 'científico' y la revolución burguesa brindaba el fundamento ideológico y político), no será sino hasta principios del siglo XIX que aparezca una demanda de control y educación moral de la población marginada, sumida en condiciones sociales de miseria y hacinamiento en las ciudades. En respuesta a esta demanda surgirá un dispositivo pedagógico, que si bien había venido conformándose, adquirirá en esta época el carácter particular que dará origen a una*

---

<sup>111</sup> Jiménez Alarcón (1983) señala que la tranquilidad en los primeros periodos presidenciales del porfiriato, el grado de desarrollo económico alcanzado por el país y la existencia de los proyectos educativos anteriores configuraron unas condiciones que permitieron que varios de los proyectos liberales en materia de educación se hicieran realidad, destacando la conformación de un sistema de educación primaria que abarcara a todo el país.

<sup>112</sup> La citada autora reseña todos los proyectos de educación normal que -antes de 1887, sólo en el D.F.- habían intentado dar respuesta a la necesidad de contar con docentes formados e idóneos para su quehacer. Entre estos proyectos truncos, encontramos: la Normal Lancasteriana (1822), la Academia de Primera Enseñanza (1827), la Escuela Normal para varones y la Escuela Normal para mujeres (1833), la Normal del Ejército (1835), la Normal de Miguel María Rico (1845), la Escuela Normal para maestros en ejercicio (1857), la Sociedad de Profesores (1857), la Academia de Pedagogía (1882). Algunos de estos proyectos no alcanzaron a implementarse, otros funcionaron durante algún tiempo, pero terminaron, por diferentes circunstancias, siendo cerrados.

*institucionalización escolar como la conocemos ahora y al maestro de educación básica como agente fundamental de las áreas de enseñanza y socialización moral que aún hoy realiza” (Anzaldúa Arce, 1983: 38).*

De este modo, la misión asignada a los maestros, lejos de remitirse a la transmisión de conocimientos, consistía fundamentalmente, de acuerdo a los documentos de la época, en la formación ciudadana de la patria, velando por el desarrollo integral del niños. Elocuentes son las palabras del Ministro Baranda en la inauguración de la Escuela Normal en el D.F., que dan cuenta del lugar central que tiene la educación en la “nueva religión” que gira en torno del saber científico...

*“Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar maestros. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así, para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres y felices (...) La democracia tiene que ser hija de la escuela primaria y la escuela primaria tiene que ser hija de la escuela normal” (Bazant, 1993: 131, citando el discurso de Baranda).*

Teniendo como antecesoras dos academias de profesores fundadas en el D.F. en 1879, como así también la escuela normal de Xalapa fundada en 1885, en 1886 se funda la Escuela Normal de Profesores en el D.F., cuyo rasgo distintivo era ser federal y nacional (Bazant, 1993).

*“La Escuela Normal representaba el nivel educativo más importante, pues, como su nombre lo indicaba, ‘sirve de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o control de las que se derivan las demás escuelas. Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales” (Bazant, 1993: 131, citando un documento de Justicia e Instrucción de la época).*

El plan de estudios fue muy ambicioso (por ejemplo, se establecieron 14 materias para primer año, 13 para segundo y 11 para tercero y cuarto) y se le fueron introduciendo cambios con el correr de los años (Bazant, 1993). Para ingresar a la escuela...

*“... se necesitaba tener 14 años cumplidos, la carrera debía durar cuatro años basándose en los programas y los textos aprobados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Había dos categorías de alumnos: los pensionados (que podrían ser hasta ochenta) y los no pensionados. Los primeros se comprometían, una vez concluida la carrera a enseñar durante tres años en distintas escuelas, ya fuera del Distrito Federal o en los territorios de Tepic y Baja California. Para las prácticas de instrucción se establecían dos escuelas anexas: una de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años de edad y otra de instrucción primaria para niños de siete a catorce años de edad” (Bazant, 1993: 131).*

Respecto a las características de los estudiantes normalistas, Jiménez Alarcón señala:

*“Los primeros estudiantes normalistas podían ser numerarios (inscritos) o supernumerarios (asistentes sólo a algunas clases, dado el prestigio de los maestros), según lo establecía el reglamento para el gobierno interior de la Escuela Normal de Profesores. De los primeros, la mayoría había ejercido ya el magisterio sin estudios de normal o había cursado estudios profesionales o preparatorios” (Jiménez Alarcón, 1987: 107).*

Tres años más tarde, la escuela secundaria para niñas (creada en 1869) se transforma en la Escuela Normal para profesoras<sup>113</sup>, cuyo éxito en la matrícula hizo que en 1896 debiera cerrar las inscripciones por falta de cupo. Este éxito y atracción de las mujeres hacia el magisterio, aparece asociado tanto al mandato que se le da a la mujer de la época de que coopere con el hombre en la consecución del progreso, como a la valoración social de los rasgos deseables para una persona con la responsabilidad de dar educación elemental a niños y niñas pequeños...

*“Era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad, la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio. Otro factor no menos importante fue el económico, ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo” (Bazant, 1993: 133).*

Se esperaba que...

*“... la profesión de maestra abra nuevos horizontes a la mujer mexicana, sobre todo a la pobre, que no ve más oportunidades honestas de ganarse la vida, que la servidumbre y la costura, ni sabe cómo colaborar en el progreso de su país y de su época” (Galván, 1985: 178-19, citando a Constantino, 1971).*

Esta asociación entre las responsabilidades y funciones que la sociedad asignaba al magisterio y la concepción que de la mujer se tenía en esa época puede verse en el discurso de inauguración de la Escuela Normal de Profesoras, a cargo del director de la Escuela Normal de Profesores, Miguel Serrano:

*“Este ángel todo pureza, todo bendición que postergada, abatida, que después de aceptar sacrificios terribles y cruentos dolores, se levanta pura e inmaculada, llena de gracia y de ternura para ser compañera del que no comprendiendo su abnegación, la había despreciado (...) capaz de todos los deberes, de todas las obligaciones, de las penas, de los sufrimientos, sujeta siempre al padre, al marido, al hijo, al domicilio, al trabajo (...) Instruida la mujer, no sólo conquista su bienestar individual, sino que su papel en el mundo es trascendente, pues, siendo ella una parte esencial de la especie, completa la naturaleza del hombre en todas sus fases; cría la familia y coopera con eficacia a la transformación social y al perfeccionamiento humano” (Serrano, 1890, citado en Jiménez Alarcón, 1987: 136-137).*

Las dos escuelas normales realizaban actividades conjuntas, al mismo tiempo que había uniformidad en los estudios pedagógicos, por lo que desde un principio...

---

<sup>113</sup> Esto supuso que la formación para el ejercicio de la docencia disminuyera su duración en dos años, pues el bachillerato para niñas, de seis años de duración, habilitaba para el ejercicio docente, mientras que el plan de estudios de la Escuela Normal tenía una duración de cuatro años.

*“... se vislumbraba la tendencia a la fusión de los dos planteles, que se dio hasta 1925, al contituirse la Escuela Nacional del Maestros, aunque a partir de 1941 se separaron nuevemante (...) Esta separación se dio desde el punto de vista administrativo, pero había unidad en el aspecto emocional y en algunas actividades concretas (...) En 1959 las autoridades accedieron a la tan solicitada coeducación<sup>114</sup>” (Jiménez Alarcón, 1987: 139).*

La grandilocuencia (desde el punto de vista arquitectónico y por su magnitud) de los edificios destinados a ambas instituciones normales, primero, y a la escuela fusionada, luego, dan cuenta de la importancia asignada a este nivel del naciente sistema educativo mexicano. Un capítulo aparte merecería el análisis del significado de estos espacios y su impronta en la construcción de una identidad institucional<sup>115</sup>. Por ello sólo mencionaremos aquí que la cantidad, distribución y magnitud de los espacios (los salones de clase y su mobiliario, los laboratorios y gabinetes de ciencia, las áreas recreativas, los salones de actos, las instalaciones para la cultura física, las instalaciones para los internados) que conformaron los diversos edificios en los que han funcionado las escuelas normales, dan cuenta de la función de promoción y difusión de la ciencia y la cultura que estas escuelas tuvieron, principalmente en su etapa fundacional...

*“Las primeras generaciones, además de la preparación y experiencia que traían muchos de los normalistas, tuvieron como maestros a los profesionales más destacados de esta capital (...) Desde los primeros días los estudiantes normalistas llegaban a su flamante escuela, que resplandecía de estucos y pintura. Se paseaban por sus angostos corredores con los libros bajo el brazo, recibían sus clases en salones ampliamente iluminados y con mobiliario traído especialmente de Estados Unidos; estudiaban y hacían experimentos en sus bien equipados*

---

<sup>114</sup> Se trata de la Escuela Nacional de Maestros en la que realizamos el trabajo de campo. En el año 1987, fue declarada “Benemérita” por los servicios prestados a la educación durante un siglo.

<sup>115</sup> Para el funcionamiento de la Escuela Normal de Profesoras, se remodeló el edificio donde venía funcionando la Escuela Secundaria para niñas (luego de ser rechazada la propuesta de permutar el edificio con la Escuela Nacional de Jurisprudencia, que tenía mayor cantidad de aulas y menor cantidad de alumnos). En el caso de la Escuela Normal de Profesores, se reacondicionó el palacio de Atzayayácatl que en el período colonial había funcionado como un convento y en las mismas instalaciones, se construyó, ex profeso, una nueva sección. Este edificio fue frecuentemente ampliado y remodelado y a comienzos del siglo comenzaba a evidenciarse que no alcanzaba a satisfacer las necesidades de la institución (incluso se arrendó una casa cercana para el trabajo de algunos grupos de la primaria anexa). Es por ello que en 1906 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes decidió construir un nuevo edificio, para lo que convoca a concurso de proyectos. En las bases del concurso: “se especificaba la ubicación, la extensión (cuatro hectáreas para patios, jardines, campos de juego y para el estudio de las ciencias naturales) y los departamentos [con sus respectivos componentes] que comprendería: Dirección de la Escuela Normal; Escuela Normal de Profesores [entre cosas, con 18 salas de clases]; Escuela Normal Anexa; servicio para el internado (comedores, dormitorios, salas de recreo, enfermería, servidumbre, administración, etc.) calculando todo para ciento cincuenta estudiantes; habitaciones para el director y un prefecto” (Jiménez Alarcón, 1987: 217). Cuatro años más tarde este edificio se inaugura, en un marco de plena decadencia del régimen porfirista, de grandes festejos por el centenario de la independencia y de los acontecimientos revolucionarios, los que sólo afectaron a la vida de las normales a partir de 1913, cuando el escenario de la revolución fue el D.F. (Jiménez Alarcón, 1987). En 1918, tras suprimir la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, el primer jefe del Ejército Constitucionalista, Venustiano Carranza, decide trasladar la Normal de Profesores a los tres primeros pisos del edificio de San Idelfonso que actualmente ocupa la S.E.P. (en el primer piso, las aulas; en el segundo, los dormitorios; en planta baja, el comedor, gimnasio, lavandería y alberca). El ostentoso edificio que sólo alcanzó a ocupar por ocho años, fue destinado al Colegio Militar. En 1946, el gobierno de Miguel Alemán encargó a Mario Pani que diseñara la nueva escuela en la calzada México-Tacuba, donde funciona actualmente.

*laboratorios de física, química e historia natural, y practicaban en aparatos propios de la vieja gimnástica francesa” (Jiménez Alarcón, 1987: 107-108).*

En la promoción de la cultura y la ciencia, la actividad de los profesores de ambas instituciones, jugaron un papel preponderante, no sólo desde el dictado de sus cátedras, sino también por sus producciones escritas, las cuales, marcando tendencias a nivel nacional, se publicaban en las revistas especializadas de la época. Al respecto, Jiménez Alarcón señala...

*“Uno de los medios utilizados por las escuelas normales del Distrito Federal para promover y difundir la educación, la ciencia y la cultura entre los maestros, padres de familia y escolares, fueron las publicaciones periódicas como El Escolar Mexicano, de fines de siglo pasado (...) [y] La Enseñanza Normal (...) Esta última [fue] creada en 1901, con el fin de unificar el trabajo de las dos normales de la capital y dictar directrices a las demás normales del país, ha sido la publicación de vida más prolongada en la historia del sistema” (Jiménez Alarcón, 1987: 148-149).*

Pero, además del prestigio profesional del plantel de maestros, la convivencia en el internado, también contribuía a la configuración de las condiciones propicias para crear un ambiente de trabajo académico, de “comunidad artística y cultural”, un ambiente favorable...

*“... para que los normalistas manifestaran diversas aficiones artísticas, a las que al cabo de unos meses les dieron una organización apropiada. Así, se constituyó en 1911 una sociedad para el estudio y cultivo de la literatura mexicana (...) A partir de entonces los integrantes de esta sociedad participaron en todas las fiestas de carácter cívico, escolar y social. La vida del interando favoreció también la formación de una orquesta, la cual tocó en los festejos del XXV aniversario de la escuela, además de que propició dicha celebración” (Jiménez Alarcón, 1987: 241).*

El sistema de internado -que suplanta la becas en efectivo que funcionaba hasta 1910, en que se inaugura el nuevo edificio- procura incrementar la producción de maestros, al ampliar las posibilidades de estudio de aquellos sectores del interior del país, con escasos recursos económicos (y, al ser la docencia una profesión que gozaba de baja estima, no aspiraban a ella las clases acomodadas del D.F.). La implementación de este sistema en las escuelas profesionales estuvo precedido de un extenso debate respecto a las ventajas y desventajas del mismo y a las condiciones precisas en que debería establecerse para evitar desajustes e inconvenientes (Jiménez Alarcón, 1987). Entre las principales desventajas, se citaron aquellas vinculadas a la educación moral de la juventud y al impedimento de consolidar los lazos de familia; entre las ventajas, se tuvieron en cuenta los hábitos de disciplina y mejor instrucción que este sistema propiciaba (Jiménez Alarcón, 1987). Resulta interesante la conclusión a la que arriba la comisión conformada para el análisis de este tema (en tanto da cuenta de una concepción respecto al magisterio y los requisitos para la formación de sus aspirantes)...

*“... la comisión concluyó que el internado no debía implantarse sino exclusivamente en aquellos planteles en que circunstancias imperiosas lo hicieran indispensable. Aplicando tal criterio, se decidió que el internado no fuera establecido en las escuelas profesionales, a menos*

*que la carrera de que se tratara impusiera al alumno un género de vida y hábitos especiales, sin los cuales el ejercicio de la profesión sería imposible” (Jiménez Alarcón, 1987: 240).*

Así, el sistema de internado, articulándose a la arraigada idea de que la docencia es una “carrera de vida”, buscará el control e incluso el cambio de la condición moral e intelectual de los sectores sociales periféricos que aspiran a ser parte de una profesión, aunque desprestigiada, “benemérita” y “noble”.

### **1.3. Ubicación social y política del magisterio mexicano**

Con la creación de las escuelas normales, cambia la morfología socio-cultural del magisterio, en tanto éste comienza a conformarse como un grupo que ha recibido una formación especializada. Sin embargo, al comienzo,

*“La difusión del normalismo moderno no fue suficiente para satisfacer la demanda de profesores, ni siquiera en el Distrito Federal. La mayoría de los maestros en servicio siguieron siendo profesores no titulados o titulados no normalistas, autorizados por los ayuntamientos, los órganos colegiados de instrucción pública o las propias escuelas normales a las que se transfirió la facultad de autorizar el ingreso a la profesión, que hasta entonces había sido facultad casi exclusiva de los ayuntamientos para ejercer la docencia” (Arnaut, 1996: 24).*

Paradójicamente, como plantea Bazant, fue indudable el éxito del normalismo durante el Porfiriato, al punto de ser la profesión más popular del período, asociando este éxito a la importancia otorgada a la educación en ese entonces y afirmando que...

*“La proliferación de escuelas normales permitió un aumento de maestros, sobre todo del sexo femenino (...) Debido a la estructura socio-económica del Porfiriato la aspiración social al magisterio se vio reducida a las clases inferiores y acaso medias, conteniendo el mejoramiento social e intelectual de los profesores” (Bazant, 1982: 152).*

Si bien se planeaba que las clases populares accedieran a la educación normal...

*“... la clase baja no era la que ingresaba a la normal, ya que para entrar era necesario haber cursado la primaria, lo que indicaba que los padres contaban con una determinada posición que permitía que sus hijos en lugar de trabajar pudieran estudiar. Así, era más bien la clase media la que ingresaba” (Galván, 1985: 179).*

Evidentemente la fundación del normalismo se constituye en un hito en la historia del magisterio, en tanto, otorgándole a éste un conocimiento especializado (centrado en el conocimiento a impartir pero, sobre todo en el cómo enseñarlo), forma un grupo profesional con una identidad diferente, en tanto basa su hacer en un saber que va más allá del empirismo y que está, al menos en teoría, en el mismo rango que otros grupos profesionales (Arnaut, 1996). A partir de entonces, cambia la relación con los padres de los alumnos, que pasan a ser derechohabientes, en vez de clientes a quien rendir cuentas: ahora se le rinden cuentas a los superiores en las oficinas escolares (Arnaut, 1996). Señala Bazant que,



*"A partir de esa época empezaron a desaparecer las escuelas dirigidas por señoras de avanzada edad o por viudas desoladas, que sólo enseñaban la cartilla, el silabario y el catecismo del padre Ripalda (...) Con la Normal, pasaban por fortuna los tiempos en que la profesión de maestros de escuela, considerada como la peor jugarreta que nos hace el diablo, ofrecía una tabla de salvación a los naufragos de la vida social"* (Bazant, 1982: 147-148, citando un artículo del diario Universal de la época)<sup>116</sup>.

Por otra parte, pese al gran impulso que tuvo el normalismo durante el Porfiriato, junto con la enorme expansión de la instrucción obligatoria...

*"La escasez de plazas y los sueldos tan bajos asolaron a los normalistas durante todo el Porfiriato (...) La condición crítica de los maestros provocó un gran descontento. Legitimando sus intereses, exigiendo sus derechos y también siendo portavoz de las grandes masas rurales con las cuales se identificaron, participaron en la revolución, tanto en forma ideológica como en la lucha armada"* (Bazant, 1993: 145-146)<sup>117</sup>.

Los maestros trabajaban en condiciones socio-económicas desfavorables (ocupación desprestigiada, considerada sub-profesión, con bajo salario) y pertenecían a un origen sociodemográfico (docentes provenientes de clases medias y bajas, provincianas) que los acercaba -mucho más que a otros grupos profesionales universitarios- a los jefes revolucionarios considerados...

*"... 'iletrados', 'ignorantes', 'salvajes' (...) [Así] pudieron incorporarse con mayor facilidad que los universitarios al discurso revolucionario y posrevolucionario, por lo que no les costó trabajo sentirse parte del pueblo, de los sectores populares, de la clase trabajadora y, en algunos casos extremos, del proletariado"* (Arnaut, 1996: 41).

En su trabajo cotidiano, el maestro...

*"... entraba en contacto con los problemas reales del país, fungía como consejero en algunas ocasiones, o bien, él mismo tomaba las armas para lanzarse a la lucha: '...el maestro rural tenía su programa de lectura, escritura y cuentas, pero vio que el campesino seguía teniendo hambre, y entonces ese maestro encabezó a los campesinos para hacer el primer pliego de petición de donación de tierras'"* (Galván, 1985: 189, citando a Salvador Varela).

Es así que las malas condiciones económicas y sociales que provocaron el descontento generalizado del magisterio, a quien paradójicamente se le hace el encargo social de difundir la ideología del régimen en las nuevas generaciones, termina por llevar a muchos maestros a militar en las filas del movimiento revolucionario de 1910 (Galván, 1985). Se

---

<sup>116</sup> Retomando el estudio de Jones, Anzaldúa Arce refiere a una situación similar para el magisterio europeo, antes de la institucionalización de la escuela, como dispositivo pedagógico del Estado: "En ese entonces, existía lo que se denominaba 'escuela de barrio', que se encontraba a cargo de maestros si calificación alguna generalmente viudas, trabajadores lisiados o cualquier persona con un mínimo de conocimientos que se aventurara a enseñar algo a cambio de la remuneración que recibía de sus alumnos. la docencia era un 'refugio para el necesitado'. La educación se impartía sin normatividad alguna: la escuela generalmente era la casa del maestro, se carecía de control de asistencia, de duración de la jornada..." (Anzaldúa Arce, 2002: 40).

<sup>117</sup> También en Europa, hacia 1890, Jones (citado en Anzaldúa Arce, 2002) reseña la inconformidad e insatisfacción de los maestros respecto a las condiciones de desempeño y a la escasez de su salario.

escribe, de este modo, una de las páginas míticas de mayor peso en la historia del magisterio mexicano, en la que se exalta el papel de éste (del magisterio) en la gesta revolucionaria...

*“Esa exaltación tiene un significado múltiple: el papel realmente revolucionario del magisterio, el afán de congraciarse con los maestros como agentes políticos individuales o como gremio, la promesa educativa de profesionistas como los egresados de las universidades a apoyar la Revolución y a sus candidatos. La sobrevaloración del magisterio en la Revolución también tiene que ver con el papel que años después se le asignará como uno de los principales agentes de las reformas sociales que impulsa el gobierno de Cárdenas. En estos años los maestros fungirán como educadores del Estado, como organizadores y gestores de los campesinos, jornaleros y obreros del país, así como difusores del programa de la Revolución en su periodo más radical” (Arnaut, 1996: 41).*

Pero, como afirma el mismo autor,

*“... una de las principales fuentes [de esta sobrevaloración], como la de todos los discursos ideológicos, es la propia realidad: el hecho llano de que los maestros, muchos maestros fueron a la Revolución” (Arnaut, 1996: 41).*

Sin embargo, señala Arnaut, tratándose del grupo profesional más numeroso de la época, la valoración de la participación del magisterio en la Revolución podría ser el resultado de una suerte de “ilusión óptica”<sup>118</sup>, ante la que sería importante tomar en consideración cuestiones como: la magnitud y sentido de la participación de los maestros en los diferentes estados de la república, en las diferentes coyunturas políticas, en relación a otros grupos profesionales y proporcionalmente al tamaño de los mismos (Arnaut, 1996). Primeramente, siguiendo el planteo de Arnaut, es importante tener en cuenta que muchos maestros, especialmente los del centro y sur del país se incorporan a la Revolución después de su triunfo<sup>119</sup>, siendo notablemente menor el número de maestros que participó durante la lucha armada (Arnaut, 1996). Así,

*“Muchos maestros fueron a la Revolución, pero fueron muchos más los que la padecieron: ceses por haber colaborado con el enemigo, suspensión de sueldos y despidos por las arcas municipales vaciadas por los grupos armados y la clausura temporal de escuelas primarias y normales. Al calor de la Revolución, algunos dirigentes magisteriales adoptan una orientación política y educativa más radical que en el pasado inmediato, en consonancia con lo que ya empezaba a denominarse el programa revolucionario” (Arnaut, 1996: 205).*

---

<sup>118</sup> “Según los datos aportados por Francisco Xavier Guerra, en números absolutos, en los grupos prerrevolucionarios, con excepción del PLM, los maestros fueron menos que los abogados, incluso menos que los médicos. En términos relativos, si tomamos en cuenta el número de maestros afiliados a los grupos pre y revolucionarios fue muchísimo menor que la de los abogados, los médicos y los ingenieros en las mismas circunstancias, comparados con el total de sus colegas en el país. Los profesores no estaban debidamente representados en comparación con los abogados, los médicos y los ingenieros” (Arnaut, 1996: 43).

<sup>119</sup> “El enrolamiento masivo del magisterio ocurrió después, cuando realmente empieza la Revolución; es decir, cuando empieza la lucha armada contra el gobierno de Huerta. Fue hasta entonces cuando los maestros se sumaron, por decisión personal, a los grupos armados que dominaban la región donde trabajaban, también cuando se incorporaron a algún grupo armado distante del lugar donde trabajaban antes de la Revolución o al gobierno constituido o al grupo armado que dominaba temporalmente esa región” (Arnaut, 1996: 46).

Vemos así, los efectos que tuvo la Revolución sobre la profesión docente. En principio, como queda reflejado en la cita anterior, las condiciones laborales de los maestros empeoran: se trata de un empleo inestable caracterizado por el pago irregular de sueldos y por los ceses, suspensiones y despidos por razones políticas o económicas (Arnaut, 1996)<sup>120</sup>. Esta inestabilidad...

*"... estimuló directa e indirectamente, la formación de asociaciones magisteriales, ya no sólo de carácter pedagógico y mutualista sino con fines sindicales y políticos más o menos explícitos (...) Algunas veces las nuevas sociedades de maestros contaron con la simpatía de los jefes revolucionarios que buscaban ensanchar sus bases sociales de apoyo en otros grupos sociales (...) A mediados del periodo se funda el primer sindicato de maestros en el D.F., los congresos pedagógicos recogen demandas profesionales y laborales, y se inician las primeras huelgas magisteriales en Monterrey (1915), en el D.F. (1915 y 1919) y en Veracruz (1919)" (Arnaut, 1996: 54).*

Por otra parte, se trata de una época que, por su afiliación revolucionaria, le significó al magisterio una mayor participación en la política nacional y educativa del país, pudiendo arribar a posiciones políticas antes reservadas a las élites...

*"Varios maestros se convirtieron en ideólogos y propagandistas políticos de los distintos grupos revolucionarios en el interior y fuera de la república; además continuaron promoviendo un serie de agrupaciones para la defensa de sus propios intereses profesionales y comenzaron a incursionar en la organización de obreros y campesinos de diversas regiones del país con el apoyo de sus respectivos jefes revolucionarios. Como consecuencia de estas nuevas actividades y de la renovación de la clase dirigente del país, a finales del periodo revolucionario ya encontramos a varios maestros en puestos públicos y cargos de representación popular a los que, durante el porfiriato, hubieran tenido pocas posibilidades de llegar" (Arnaut, 1996: 206).*

Respecto al papel del normalismo en la Revolución, podríamos concluir con Arnaut en que...

*"El comportamiento político de los estudiantes y maestros de las normales también fue muy diverso, e incluso, a veces contradictorio, durante la Revolución, por la función ambigua que todas las instituciones escolares cumplen y por el hecho de que las escuelas normales estuvieron fuertemente condicionadas por su relación con los jefes revolucionarios de cada región, según las etapas de la Revolución mexicana. Por lo anterior, nos atrevemos a afirmar que las escuelas normales fueron, al mismo tiempo, nidos conservadores y cuna de revolucionarios. Ya fuesen unos u otros, lo cierto es que los maestros en servicio, normalistas o no, fueron transformados por la Revolución" (Arnaut, 1996: 39).*

---

<sup>120</sup> "Para 1919 había ya dos mil maestros de la capital declarados en huelga debido a que no se les había pagado durante meses. Los obreros apoyaron la huelga y amenazaron con dejar de trabajar sino se resolvía el problema de los profesores. La facultad de Leyes y la Escuela nacional Preparatoria apoyaron la huelga y suspendieron sus labores. Los estudiantes normalistas también apoyaron a los maestros, e iniciaron un paro de actividades. Sin embargo, todos estos movimientos de nada sirvieron y finalmente los maestros fueron 'cesados en masa'" (Galván, 1985: 193).

#### 1.4. Impacto del proyecto de federalización educativa en el magisterio

El antiguo proyecto por federalizar la enseñanza básica, que pretendía la construcción de un sistema de educación primaria unificado y que fuera interrumpido por la Revolución, es retomado en 1921 con la creación de la Secretaría de Educación Pública con jurisdicción en todo el territorio del país (Arnaut, 1996). Este organismo se funda con Vasconcelos a la cabeza, quien pretendió hacer girar a la instrucción básica en torno a los ideales revolucionarios, considerándola el elemento fundamental para la unificación del país, siempre asentada en los principios de gratuidad y obligatoriedad que harían que la educación dejara de ser el privilegio de pocos (Galván, 1985).

*"A Vasconcelos le preocupó la creación de un nuevo orden dentro de un país que había sido dividido por la guerra civil, y encontró en la educación, orientada por el Estado, el mejor y más eficaz medio para lograr su fin (...) Pensaba en una secretaría de Estado, en una dependencia del gobierno que atacara los problemas en su conjunto, y que no se concretara a unas cuantas escuelas, sino que abarcara a todas, aun a las que posteriormente se fundaran (...) Creía en la unidad, desde la primaria hasta la universidad. Al estar todos unidos, al pensar y actuar todos del mismo modo, no podría darse de nuevo una guerra civil, no habría divisiones, todos caminarían en el mismo sentido, y a nadie se le ocurriría hacer algo diferente. Esta unidad también significaba una barrera frente a nuestros vecinos del norte. Vasconcelos trató de hacer de la Secretaría de Educación Pública un elemento lo suficientemente poderoso como para poder unir a todos los mexicanos dentro de una misma ideología que los hiciera luchar por un mismo ideal"* (Galván, 1985: 120-121).

El nacionalismo sobre el que se asientan estas ideas que propugnan la extensión de la educación a todos los rincones del país, como requisito para la supervivencia del mismo, derivó en la programación y ejecución de una gran campaña alfabetizadora que llegó a los sectores rurales de las diferentes entidades federativas. Comienza, con esto, la expansión de la educación rural, que tiene un carácter secundariamente pedagógico y esencialmente social y político, buscando...

*"... incorporar a los campesinos e indígenas en la vida nacional y contribuir a organizar a la comunidad [rural] para mejorar su higiene, las formas de producción y comercialización de sus productos, sus sistemas de comunicación y transporte, entre otros"* (Arnaut, 1996: 60).

La educación rural, es ahora puesta en el centro del discurso político, como condición fundamental para el desarrollo político y económico del país. Se le encarga a las escuelas rurales que sean más que ...

*"... simples planteles en donde se enseña a leer y escribir (...) se deseaba institutos que transformaran al hombre totalmente. Se trataba de iniciar una organización dentro del Estado, que requería a su vez, una nueva organización del mexicano mismo"* (Galván, 1985 126-127)

Este importante emprendimiento de difusión de la educación a sectores rurales, con el que se pretende la creación de un nuevo Estado con mayor participación popular, no cuenta con el número suficiente de personal calificado que pudiera llevarlo adelante: estamos haciendo referencia a la cantidad de maestros normalistas existentes en el país y su relación

con la cantidad de zonas rurales que necesitaban ser cubiertas<sup>121</sup>. A esto se suma una importante resistencia de los maestros normales (que preferían las plazas urbanas) a plegarse al plan federal de educación rural, lo cual hizo que durante este período el normalismo sea visto como un movimiento antirrevolucionario (Arnaut, 1996) y provocó la aceptación de muchos voluntarios -sin la preparación suficiente- en la labor educativa (Galván, 1985)...

*"Al considerar que era urgente extender la educación a todo el país, en poco tiempo el nuevo régimen estableció numerosas escuelas rurales en las distintas entidades federativas. El reclutamiento de maestros rurales privilegió, por encima de los de mayor escolaridad, a quienes conocieran la región y tuvieran capacidad de liderazgo en las comunidades donde se establecerían las escuelas. La mayoría de estos maestros habían estudiado sólo la educación primaria elemental de cuatro años. Este esquema de reclutamiento obedeció no sólo a la escasez y a la resistencia de los normalistas para incorporarse al sistema federal de enseñanza rural, sino también al criterio oficial de que los pedagogos no eran los docentes más apropiados para la enseñanza popular"* (Arnaut, 1996: 57-58).

Las escuelas normales urbanas pierden presencia en el reclutamiento de los docentes y se debilitan en tanto entidades socializadoras y proveedoras de una pertenencia institucional e identidad profesional al magisterio...

*"A fin de asegurar una mayor orientación de la enseñanza primaria, así como de mejorar la formación de los maestros en servicio y de los aspirantes a serlo, en 1922 la SEP funda la primera de más de diez normales rurales que habría a finales de esa década. En 1925 se reorganiza la Escuela Normal para Profesores del Distrito Federal: adopta el nombre de Escuela Nacional de Maestros (ENM) y en ella se funden las tres normales federales de la capital (la de Profesores, la de Profesoras y la Nocturna); su plan de estudios estaba más a tono con la nueva orientación de la política educativa. En este mismo año, los misioneros culturales, que tenían la función de fundar escuelas, reclutar y orientar a los maestros rurales en servicio, fueron auxiliados por inspectores; a las misiones se les encomienda la capacitación de los maestros rurales y a los inspectores su reclutamiento y supervisión de trabajo"* (Arnaut, 1996: 58-59).

Nos encontramos, así, con un nuevo sistema de reclutamiento de maestros que se caracteriza por el desplazamiento del normalismo heredado del antiguo régimen y el surgimiento del normalismo rural y las misiones rurales que capacitaban a los nuevos maestros y tenían como objetivo...

*"... el preparar a los jóvenes para el magisterio, mejorar el nivel económico de los maestros en ejercicio y ayudar a la comunidad. El misionero no solamente era un maestro más, sino una persona que servía como puente entre las ideas revolucionarias y las antiguas tradiciones. Al tener tantos objetivos las Misiones Culturales se encontraron con grandes problemas para poder llevar a cabo su labor educativa. Eran un experimento más, dentro de toda una gama de innovaciones. Se esperaba mucho de ellas y se quería que llegaran a reformar la vida en el campo, no sólo en el aspecto educativo, sino también en el moral, económico, político y social. Era necesaria la unidad, y sobre todo la unidad de pensamiento, para lograrlo había que*

---

<sup>121</sup> "En lo que refiere al personal docente, tenemos que la mayor parte (89.1%) se concentraba en el área urbana y sólo una mínima parte (10.8%) en la rural" (Galván, 1985: 128).

*unificar a los campesinos en las nuevas ideas. Los mejores agentes de la ideología revolucionaria fueron estos misioneros” (Galván, 1985: 127).*

Es por esto que para Vasconcelos el maestro de la post-revolución reemplazaría al soldado, en el marco de una gesta cultural que suplantaría a la lucha armada, y que lo coloca en el lugar del misionero<sup>122</sup> que salvaría al campesinado analfabeto para integrarlo a los nuevos patrones culturales establecidos por la Revolución (Galván, 1985):

*“... propuso como proyecto la redención educativo-cultural de la nación por la vía de la incorporación de todos los mexicanos a una sola noción de identidad nacional, borrando así la heterogeneidad existente (...) Plantea como fin del quehacer educativo la construcción de un nuevo mundo. Ve al Estado como un gran desposeído que debe llevar a los desposeídos la riqueza, el arte, la ciencia, la cultura, obra que los maestros, como los apóstoles cristianos, debían entregar su vida a la labor educativa y hacer llegar, a todos los mexicanos, la luz del conocimiento” (Arteaga Castillo, 1994: 109).*

### **1.5. Surgimiento y devenir del proyecto socialista**

La década del '30 ve surgir el proyecto socialista que implicó, en el campo educativo la...

*“... reforma del artículo tercero [en 1934] de la constitución nacional, sustituyéndose la educación laica por la socialista. En medio de la incertidumbre, esta reforma fue un intento por precisar orientaciones ideológicas a la política educativa, con implicaciones más allá del ámbito estrictamente pedagógico (...) La educación socialista será combatida por la Iglesia, las sociedades de padres de familia y otros grupos de dentro y fuera de la clase política y del propio magisterio” (Arnaut, 1996: 85).*

Gran parte de los maestros de la república que se oponen a la orientación ideológica que el gobierno de Cárdenas pretende imprimir al sistema educativo son sometidos a un sistema de depuración del magisterio enemigo de la educación socialista. En este marco, el sindicalismo magisterial continúa creciendo, al punto que, conjuntamente con la disputa ideológica en torno a la orientación de la educación mexicana, se juega una importante disputa interna entre diferentes agrupaciones gremiales que pugnan por la hegemonía del sindicato. A decir de Arnaut, este “maratón de proselitismo sindical” (del que ninguna entidad estaba al margen) hace que en este período el magisterio pase a ser un grupo profesional, permeado por el sindicalismo (además de que se sigue consolidando como profesión de Estado, al servicio del gobierno federal y su ideología) (Arnaut, 1996). Se asiste a un cambio en el discurso profesional ...

*“El antiguo discurso de los gremios, los colegios, las asociaciones y sociedades magisteriales fue ocultado y, en cierta forma, marginado, aunque no se acalló por completo: se subordinó al discurso político e ideológico de la educación socialista y al sindicalismo magisterial de esos años. El antiguo discurso profesional primero fue silenciado y luego incorporado de modo subordinado o subsidiario al discurso político y sindical del cardenismo” (Arnaut, 1996: 91).*

---

<sup>122</sup> Siguiendo a Galván, el maestro misionero es una transformación del fraile misionero.

Respecto al papel que tiene asignado el maestro en el marco de esta nueva orientación ideológica de la política educativa, Galván señala...

*“Se pensó en el maestro como un líder social y político, se le otorgó un papel diferente al del misionero; se le instruyó dentro de una nueva ideología, e inclusive se realizaron importantes cambios en los planes de estudio. Pero todo esto se vino abajo cuando el maestro tuvo que enfrentarse a la realidad. Al igual que en los años veinte, en los treinta el maestro buscó satisfacer primero sus necesidades económicas y de nuevo en cuanto pudo abandonó el magisterio e ingresó a la universidad” (Galván, 1985: 229)<sup>123</sup>.*

A la concepción docente subyacente a la política de Vasconcelos, como “apóstol”, “explotado manso”, “domesticador del pueblo” que está para dar lo que los sectores populares no tienen (Arteaga Castillo, 1994), se contraponen la visión cardenista que concibe al maestro como trabajador que contribuye a la preparación del pueblo, al servicio de la revolución antiimperialista, democrática, agrarista (Arteaga Castillo, 1994). En palabras del propio Lázaro Cárdenas:

*“Nunca más debe figurar el educador como el individuo que desde el estrecho recinto del aula se conforma con impartir a sus educandos nociones generales... Frente a este tipo de magisterio que no ha alcanzado en la sociedad ni la influencia ni la consideración que se deben a su ministerio, debe alzarse en guía social que penetre con valor en la lucha social... al servicio del campesino organizado y al taller del obrero fuerte por su sindicalización... para defender sus intereses, para saber modelar en forma integral las aptitudes del niño interesa el encarrilamiento legal de los padres en la conquista, cada vez más firme y dignificante de los derechos del trabajador” (Cárdenas, 1939, en Arteaga Castillo, 1994: 109)*

Así, durante el sexenio de Lázaro Cárdenas, la educación comunitaria y rural alcanzó su punto cumbre y los maestros protagonizaron...

*“... experiencias que trascendieron los límites de lo meramente escolar y dieron a los docentes prestigio y presencia como organizadores comunitarios, como líderes sociales (...) [Esto] fue palpable sobre todo en las zonas agrarias, en donde los profesores rurales construyeron escuelas alrededor de las cuales se fundaron comunidades, alfabetizaron adultos, enseñaron a los campesinos las leyes agrarias y los organizaron políticamente, capacitaron a los jóvenes y las mujeres y, en suma, llevaron a la práctica algunas tareas y reivindicaciones como*

---

<sup>123</sup> La citada autora está dando cuenta del fenómeno de ingreso a la universidad ‘por la vía corta’ que puede tomarse como indicador de las aspiraciones y composición social del magisterio: “El maestro deseaba superación tanto académica como económica. El nivel académico de las escuelas normales era bastante bajo, y por eso el maestro aspiraba a ingresar a la universidad y (...) lo lograba ‘por la vía corta’ (sin estudiar la preparatoria). Esto hacía atractivo al magisterio para aquellas clases sociales que no podían ‘seguir la vía larga’ (...) En cuanto al origen socioeconómico de los maestros (...) venían de la clase media alta, clase media, clase media baja y clase baja. Los hombres que venían de la clase media alta y media, tenían oportunidad de ingresar a la universidad para estudiar alguna carrera, y al terminarla, abandonaban por completo el magisterio. Los maestros que venían de clase media baja y baja, por lo general no podían ingresar a la universidad por falta de recursos económicos. Fue así como estos profesores dedicaron toda su vida impartir clases en las escuelas primarias. En cambio las mujeres que provenían de la clase media alta, o clase media, por lo general no ingresaban a la universidad, ya que no estaba ‘bien visto’ que una mujer estudiara una carrera. Por esto, en cuanto salían de la normal se incorporaban al mercado de trabajo” (Galván, 1985: 230).

*prioridades del programa revolucionario, visto como triunfante” (Arteaga Castillo, 1994: 104-105).*

Antes de finalizar el gobierno de Cárdenas se disuelven las misiones culturales (siendo el personal transferido de la SEP al Departamento de Asuntos Indígenas) que albergaba al profesorado más radicalizado en sus demandas y en los fines que perseguían para la educación posrevolucionaria (Medina Melgarejo, 2000). Mientras se retrae el crecimiento de los sistemas educativos locales y se sigue expandiendo el sistema educativo federal, en las escuelas normales (algunas de las cuales cerraron) disminuyen las inscripciones de nuevos aspirantes y aumentan las tasas de deserción. Es así que el reclutamiento del magisterio continuó teniendo lugar, mayoritariamente entre grupos de jóvenes con instrucción básica sin estudios normalistas (Arnaut, 1996).

De este modo, desde antes de terminar el sexenio comienza a atenuarse la tendencia socialista que marcó la política nacional y educativa del cardenismo. Con el gobierno de Ávila Camacho y su proyecto de despegue industrial inicia el período conocido como de “unidad nacional”, que en el plano educativo implicó la reorientación del sentido y los postulados de la educación socialista, expidiéndose en 1942 la nueva Ley Orgánica de Educación (Arnaut, 1996). Se buscan, entonces, nuevos consensos respecto a nuevas concepciones educativas, descalificando las acciones y propuestas del cardenismo (Arteaga Castillo, 1994).

El mandato social que recae sobre los maestros se reformula y se transforma la misión que durante décadas se había asignado a los maestros rurales...

*“Por distintos medios la SEP reorienta el trabajo de los maestros: el acento sociopolítico que se le dio en la segunda mitad de los años treinta lo sustituye un mayor énfasis en los contenidos clásicos de la educación, como la lectoescritura, el cálculo y la historia cívica. Los maestros rurales, decíamos, sufrieron una transformación radical en el carácter de su trabajo. Esto no fue sólo por la urbanización y moderación ideológica el plan y los programas de educación primaria normal y rurales, sino además por el hecho de que tenían que cumplir su función docente en un nuevo contexto político nacional y local. El régimen moderó su política de reforma agraria en la que habían participado intensamente los maestros rurales durante los años radicales del cardenismo. La acción social de la escuela se vio restringida por la multiplicación de agencias gubernamentales y organizacones oficiales y semioficiales en el campo” (Arnaut, 1996: 95).*

Se busca, durante el sexenio de Ávila Camacho, la disociación entre el quehacer académico de los docentes y su práctica política y la separación de la escuela (único espacio de acción del docente) con la comunidad (Arteaga Castillo, 1994)...

*“Se propuso el retorno al apostolado, al sacrificio y la abnegación; se negó su derecho a la práctica política y se trazaron los límites a su acción comunitaria. (...) El apostolado (como destino del educador) pretendía eliminar toda práctica política transformadora o contestataria –que podría llegar a trascender los límites del aula e incidir en la vida de las comunidades– a la vez que lograr, por parte de los profesores una actitud sumisa frente al régimen y sus disposiciones. Por ello era tan importante la escisión esquizofrénica de las identidades del líder*



*comunitario y el educador, antes introyectadas como una sola visión del quehacer magisterial” (Arteaga Castillo, 1994: 111-112).*

Se inicia, nuevamente, un período en que tanto funcionarios como docentes son cesados o separados de sus cargos por su filiación política, sindical o ideológica<sup>124</sup>...

*“En suma, a finales del sexenio cardenista y en el primer trienio del avilacamachista, el magisterio se mueve al son de distintas presiones: unas provenientes de los frecuentes reacomodos, alianzas y contraalianzas sindicales; otras, de los sucesivos intentos gubernamentales para lograr la unidad sindical del magisterio con una dirección confiable, y otras más derivadas de los frecuentes cambios de funcionarios y programas en la Secretaría de Educación” (Arnaut, 1996: 92).*

En este marco, los maestros...

*“... lucharon por preservar las tradiciones de liderazgo comunitario y transformación social que la escuela rural, primero, y la educación socialista, después, les habían legado. Sin descartar las oportunidades de superación académica que el Estado les ofreció, lucharon por el reconocimiento de la experiencia como vía para la formación profesional e hicieron suyas las instituciones que, como la Normal Superior y el Instituto de Capacitación, complementaban y enriquecían sus orígenes normalistas” (Arteaga Castillo, 1994: 124).*

Entonces, si bien los profesores...

*“... asumieron parcialmente el nuevo papel que el Estado le asignó (...) mantuvieron internalizados algunos significados y funciones aparentemente superados. Así, hasta la actualidad, dentro del discurso y la práctica de los profesores, aparecen, entre otros, elementos constitutivos del apostolado, la subversión social y la tendencia a la concertación con el poder que matizan y vuelven ambiguo y contradictorio su ‘ser’ y substituyen un programa revolucionario y, por ende, transformador, de mediano y largo plazo, su ‘hacer’” (Arteaga Castillo: 1994, 113-114).*

De este modo, si bien la educación socialista desaparece del texto constitucional (con la nueva modificación a su artículo tercero), algunos de sus principios esenciales continuaron sosteniendo el discurso y la intencionalidad del accionar educativo:

*“... la educación para las mayorías; la escuela vinculada a la comunidad; la ciencia aprehendida por la vía de la experimentación; la problematización de lo cotidiano como método para acceder a nuevos conocimientos, y la democracia como principio y fin de toda acción pedagógica” (Arteaga Castillo, 1994: 122).*

---

<sup>124</sup> Paradójica, pero funcionalmente, la lógica de la “unidad nacional” que desde lo explícito “pretendía la concordia y la fraternidad, apareció su opuesto, expresado en la restricción de la libertad de expresión, organización y manifestación pública” (Arteaga Castillo, 1994: 121)

## 1.6. Vaivenes de la formación especializada del magisterio

En el periodo que va aproximadamente de la década del '40 a la del '70, la dinámica del crecimiento demográfico determina, en gran medida -como pasó a principios de siglo- el crecimiento de la matrícula en todos los niveles del sistema. Así, pese a que esta dimensión del crecimiento incluyó a la educación normal, *“fue imposible preparar el número suficiente de profesores para atender la demanda de educación primaria sobre todo la de las zonas rurales”* (SEP, 1997: 14) por lo que la incorporación de jóvenes sin formación normalista se hizo necesaria en el ámbito educativo:

*“... 18.000 maestros federales (...) carecían de título de profesor de educación primaria y, por lo tanto, de la definitividad en el empleo y de los derechos escalafonarios. La inamovilidad del magisterio no titulado se impuso en los hechos, no sólo por la defensa sindical del personal docente sino por la necesidad de asegurar la continuidad de los servicios educativos”* (Arnaut, 1996: 96).

Se reitera así, un rasgo que podría considerarse constitutivo del trabajo docente: **históricamente queda demostrado que la formación institucionalizada no se constituye en un requisito necesario para su ejercicio.** Así, en cada una de estas etapas, quienes se hacen cargo de la docencia, sin tener una formación previa, son sujetos diferentes: a principios de siglo, hombres y mujeres con conocimientos básicos; a mediados de siglo jóvenes sin formación normalista y después de la reforma de 1984, bachilleres.

Sin embargo, la formación específica para la tarea docente, sí ha sido un requisito deseable, a lo largo de la historia de la educación mexicana, más allá de las coyunturas que no permitían que la docencia sea ejercida en un 100% por personas con formación específicamente pedagógica. Esto lo podemos ver en las orientaciones de las políticas educativas que, en diferentes momentos, apuntaron a la creación de nuevas instituciones formadoras de docentes e instrumentaron las sucesivas reformas que sus propuestas curriculares fueron teniendo a lo largo del tiempo.

La situación coyuntural en cada una de estas etapas, que obliga a incorporar a la tarea docente a personas que no tienen formación normalista, obliga también a pensar en estrategias que sirvan para paliar esta situación. Así, después del movimiento revolucionario se diagnostica la necesidad de reformar profundamente las escuelas normales que existían desde el siglo XIX, como así también de crear nuevas instituciones normalistas para la formación de maestros y en 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), que posibilitó la formación en servicio. Con este instituto se buscó regularizar la situación laboral y profesional de todos aquellos maestros que ejercían sin estar titulados...

*“La secretaria no podía deshacerse de ese ejército de maestros sin disminuir en más de 50% la cobertura de educación primaria en el país; tampoco estaba en condiciones de sustituirlos a mediano plazo. El costo político y social de la reducción era incalculable y el costo económico del reemplazo –en caso de que se hubiese podido hacer- era una carga que el gobierno difícilmente habría solventado (...) Los cursos del instituto se vinculan a un sistema de movilidad escalafonaria y aumento progresivo de sueldos a sus alumnos, hasta igualarlos a la categoría y al sueldo correspondiente a un profesor de educación primaria titulado. Entonces*

*se dijo que el IFCM era la escuela normal 'más grande del mundo' (...): desplaza a las misiones culturales en el cumplimiento de sus funciones de capacitación y mejoramiento profesional del magisterio federal y centraliza los cursos intensivos para los maestros sin título de las escuelas normales rurales y de la Escuela Nacional de Maestros. Con esto termina por anularse, o al menos reducirse drásticamente, la relación de las misiones y de las normales urbanas y rurales con los maestros en servicio” (Arnaut, 1996: 96-97).*

Con la creación del IFCM tiende a homogeneizarse la composición del magisterio y la estratificación que lo caracterizaba a principio de los años cuarenta disminuye hacia los años cincuenta<sup>125</sup> (Arnaut, 1996), en parte, por las persistentes demandas sindicales de nivelación de la pirámide escalafonaria de los docentes en servicio...

*“... demandas que se presentan apoyándose en dos argumentos centrales: el constitucional según el cual ‘a igual trabajo corresponde igual remuneración’ y el que aducía la equivalencia curricular de los estudios hechos en diversos centros de formación de maestros, con distintos planes y modalidades de enseñanza” (Arnaut, 1996: 98).*

Se trata de un período de consolidación del sindicato de maestros, cuya representación legal es reconocida por el gobierno federal, de fuertes y persistentes demandas vinculadas, tanto a las condiciones salariales, de reclutamiento y permanencia (inamovilidad) en los puestos de trabajo, como a la posibilidad de tener mayores cotas de poder y representación en las decisiones políticas de la SEP. Situación que lleva a un progresivo descontrol de la SEP sobre el personal docente de la república.

Por otra parte, a finales del sexenio de Ruiz Cortines ,comienza la entrada a un período de profunda crisis para la educación en México: se registra una muy baja cobertura del sistema y altas tasas de deserción de los alumnos de primaria como de las escuelas normales (Arnaut, 1996). A los datos cuantitativos que dan cuenta de la crisis, podría decirse que subyace una crisis de las ideas de la Revolución según las cuales la educación era el instrumento central para el progreso social y económico del país. Los maestros ya no eran los de entonces y la fe en la educación ya había perdido fuerzas. Torres Bodet, secretario de educación, expresa esta situación en el siguiente fragmento:

*“Llamé a varios de los maestros que pertenecían a la que estimaba mi ‘vieja guardia’. Los encontré indecisos, aterrados ante los jóvenes (...) Ni los programas de 1944 dieron los frutos que supusimos, ni los nuevos egresados de las Normales querían oír hablar de ‘apostolados’ o de ‘misiones’. Advertían que, en nombre del progreso económico, el país estaba acostumbándose a desmentir los ideales de la Revolución” (Arnaut, 1996: 114, citando a Torres Bodet).*

En el marco de esta crisis comienzan a explicitarse duras críticas a las escuelas normales, a las que se acusaba de estar alejadas de las necesidades sociales y profesionales de la época (Arnaut, 1996). En este marco, continúa la tendencia de los normalistas a “fugarse” a otros

---

<sup>125</sup> “De los 65.000 maestros de primaria del país en 1950, sólo 22.000 eran titulados y 43000 no titulados. Entre 1950 y 1958 obtienen su título profesional en el IFCM más de 15.000 maestros en servicio (...) En 1950 había casi 10.000 maestros inscritos en los cursos por correspondencia y, en el periodo de 1951 a 1953, egresaron de esos cursos 6.572 maestros alumnos” (Arnaut, 1996: 103).

campos de trabajo, utilizando a la escuela normal como la vía corta de acceso a la universidad...

*“En muchos lugares, para los jóvenes la escuela normal era la única oportunidad de educación posprimaria y, por tanto, ingresaban a la normal aunque tuvieran planes de estudiar después una profesión distinta a la del magisterio. Además, en las normales, encontraban algunas prestaciones como el internado, la alimentación, el vestido y las becas, con la ventaja adicional de que los requisitos de admisión eran ‘mínimos y ninguno de carácter profesional’” (Arnaut, 1996: 106).*

Una de las estrategias centrales que adopta el gobierno de López Mateos (1958-1964) para hacer frente a esta crisis por la que atravesaba el sistema educativo mexicano, fue el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria (Plan de once años) (Arnaut, 1996)...

*“Para cubrir los requerimientos de ampliación de la enseñanza primaria, la SEP contrata como maestros a los egresados de secundaria y expande los servicios de capacitación para los maestros en servicio. Por eso, el sexenio 1958-1964 fue el de mayor aumento de la matrícula del IFCM deconcentra y acrecienta sus servicios. En esos seis años el instituto extiende su título a 17427 maestros, o sea, 1852 más que en los primeros 12 años de vida del instituto” (Arnaut, 1996: 117)*

La expansión del IFCM tiene lugar a través de su desconcentración y aumento de servicios en toda la república y tiene un notable efecto sobre la situación laboral y perfil profesional de los docentes: la profesionalización de los maestros no titulados; la capacitación en servicio de los maestros ya titulados; la regularización (basificación) del personal en servicio; la mejoría salarial y laboral (escalafonaria) de los maestros conforme avanzaban en sus estudios (Arnaut, 1996: 118). Por otra parte, también se incrementa el número de escuelas normales dependientes de la SEP (Arnaut, 1996), con una tendencia a la urbanización. Como consecuencia, en la década del '70 cambia radicalmente un componente fundamental del escenario educativo y laboral, aquel relativo a los sujetos a quienes se les encarga la tarea de educar. Respecto a su formación...

*“A finales de los sesenta ya era muy distinto el sistema de formación de maestros de educación primaria en servicio. Ahora la mayoría de ellos tenían título y, por tanto, una plaza definitiva en la SEP (...) Por otra parte, la expansión del sistema de enseñanza normal y del IFCM provocó un desequilibrio en la relación entre la oferta y la demanda de profesores primarios, que luego de ser escasos, a principios de la década, pasaron a ser demasiados tan sólo un lustro después. Pese a algunas medidas adoptadas por la SEP para restringir el nuevo ingreso a las normales federales, al finalizar la década de los sesenta uno de los principales problemas entre la SEP y el SNTE fue el creciente desempleo de los egresados de las normales, estimado en alrededor de 20.000 maestros” (Arnaut, 1996: 118).*

Con respecto a su composición social,

*“En los setenta el magisterio también era muy distinto en cuanto a su extracción sociodemográfica. De un profesorado de origen principalmente pueblerino -semirural o semiurbano- encontramos a otro cada vez más urbano por su extracción social y su escuela normal de origen (...) La urbanización y la privatización del sistema de formación de docentes*

*fue el resultado no sólo del cambio en la estructura sociodemográfica del país sino también de la urbanización del sistema de formación de maestros. La urbanización y la privatización de la matrícula en las normales federales (...) fueron la herencia de dos políticas estatales de los años sesenta; por un lado, de la revalorización económica del trabajo docente y de la expansión de la educación primaria y secundaria y, por el otro, de las políticas de contracción de la matrícula en las normales federales” (Arnaut, 1996: 146).*

En este sentido, otro contenido a tener en cuenta en la historia de la formación docente mexicana es el de las vicisitudes por las que ha pasado el magisterio, en relación al campo laboral, en distintos momentos de la historia del país: el juego de la oferta y la demanda aparece signado por las condiciones contextuales e institucionales en las que tiene lugar y condicionando las características de la formación de los maestros.

Así, en lo que respecta a las fluctuaciones en la matrícula de la educación normal, vemos que el crecimiento que ésta venía teniendo se acelera vertiginosamente durante las décadas de 1960 y 1970 (se multiplicó casi tres veces en un lapso de diez años hacia 1980, llegando a 332 mil estudiantes), lo cual provocó la masificación de las escuelas normales, la proliferación de las normales particulares y la incapacidad del sistema educativo para absorber a todos los profesores que egresaban (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1984; Arnaut, 2006).

*“Este fenómeno dio como resultado, por un lado, la caída en los niveles académicos y la intensificación del conflicto político en varias normales públicas (...) La falta de maestros de principios de la década de los 60 se convirtió, a finales de ésta, en una sobreoferta de profesores con desigual calidad de formación en un muy heterogéneo sistema de formación de maestros de primaria y secundaria. De esa manera, desde finales de los años 60 surgió un fuerte desequilibrio entre la oferta y la demanda de maestros o, al menos, un exceso de éstos, en los centros urbanos, donde comenzaba a estabilizarse la matrícula de educación primaria y secundaria, y había una escasez estructural de profesores para las zonas rurales, en las cuales seguía sin satisfacerse la demanda de educación primaria” (Arnaut, 2006: 11-12)*

Este crecimiento de la matrícula se produce en un marco de expansión de toda la educación superior, a la que empezaron a arribar algunos segmentos de la población que hasta entonces no habían tenido posibilidad de hacerlo...

*“La expansión de la educación superior provocó una caída en el estatus del magisterio normalista y, al mismo tiempo, hizo visible a los estudiantes y a los maestros ya egresados que sus estudios no eran de nivel superior, a pesar de lo estipulado por la Ley Federal de Educación de 1973. Esto se evidenció mas a través de dos medidas que se tomaron en esos años para ensanchar el horizonte profesional de los normalistas: la reforma del plan de estudios para que los egresados terminaran al mismo tiempo con el título de profesor de educación primaria y el certificado de bachillerato, así como la creación de las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el magisterio en servicio que ya contaba con el título de profesor de preescolar o primaria” (Arnaut, 2006: 15).*

En este marco...

*“... al iniciar la década de los años '80, se tomaron medidas para controlar la matrícula en la educación normal y frenar su crecimiento. Dicho control pretendía evitar la sobreproducción de profesores para la educación primaria, producto tanto de la expansión de las mismas normales -particularmente las de financiamiento privado-, como de la disminución del crecimiento de la matrícula en la escuela primaria por efecto del decrecimiento en los ritmos de expansión demográfica” (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 34).*

Sin embargo, la medida que más eficazmente logra la reducción de la matrícula fue la implementación del Plan 84, que al aumentar el número de años de la formación normalista y al elevarla al rango de licenciatura (estipulando como requisito de ingreso la aprobación del bachillerato), provoca un descenso drástico en la demanda hacia esta opción educativa. Esto nuevamente *“obligó, en varias entidades, a la contratación y habilitación de bachilleres como profesores de educación primaria, sobre todo para atender las zonas rurales de más alta marginación”* (SEP, 1997: 14). Nuevamente, asistimos al ejercicio de la docencia sin una formación que acredite y habilite el desempeño de la *“tarea educativa”*, como significativo que cruza esta historia de la educación mexicana. Se trata de un momento en que...

*“... la matrícula descende de manera vertiginosa y descontrolada, llegando a cifras similares a las que tenía a principios de la década de los setenta. Este proceso de contracción tan dramático produce, en el ciclo 1989-1990, que el total de la matrícula sea equivalente al 35.55 por ciento de la matrícula máxima alcanzada por el subsistema en 1981-1982. La situación ha provocado que el sistema educativo mexicano sea deficitario en la formación de sus profesores y se vea obligado a buscar soluciones emergentes...”* (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 34-35).

Si bien, después de la federalización educativa en 1992 la matrícula comienza a registrar un incremento sostenido (con un correlativo crecimiento de la oferta privada en educación normal), a partir de 2000, la matrícula registra un nuevo descenso, como consecuencia de la política regulatoria de los servicios para la formación docente implementada por la SEP (que busca evitar el superávit de profesores en relación al descenso progresivo de la población en edad de estudiar educación básica).

### **1.7. Cambios de orientaciones en la historia de la formación docente mexicana**

En lo que respecta a los *cambios en los ejes de la formación* en la historia del normalismo en México, la indagación bibliográfica permite dar cuenta de *sucesivas innovaciones y reformas implementadas en el campo de la formación docente mexicana*. Éstas han estado referidas no sólo a las propuestas curriculares, sino también a los modos de organización de la vida institucional normalista. Reformas<sup>126</sup> que, por supuesto, implican un intento de “adecuación” a nuevas situaciones contextuales y una nueva manera de entender el trabajo y la formación docente. Siguiendo el planteo de Arnaut, los planes y programas de estudio del sistema de formación de maestros se han modificado más veces que los de la educación básica...

---

<sup>126</sup> Adecuándonos a los alcances de este trabajo, sólo reseñamos algunas características de las reformas de los últimos cuarenta años.

*“En los últimos 30 años, la educación básica ha vivido sólo dos reformas curriculares, mientras la educación normal, siete, y han surgido otras opciones formadoras del magisterio, como las ofertadas por la UPN. Además, las reformas de la enseñanza normal han afectado no sólo los contenidos de los programas de estudio, sino también otros aspectos esenciales tales como la estructura y el número de años de estudio. Entre las reformas (...) sobresalen la separación de los estudios de secundaria, que permitió a los normalistas obtener simultáneamente el título de profesor de educación primaria junto al certificado de bachillerato; y luego el establecimiento del nivel de bachillerato como requisito para ingresar a las escuelas normales, cuando sus estudios se elevaron al rango de licenciatura (...) Antes de esas reformas, los egresados de dichas escuelas no tuvieron -además de su familia y su medio social- más relación formativa como docentes que con sus maestros de la primaria y la normal. En cambio, a partir de la reforma de 1969, que separó el nivel de secundaria del profesional, y sobre todo a partir de la reforma de 1984 que estableció el bachillerato como antecedente obligatorio para todas las licenciaturas ofrecidas por las escuelas normales, comenzó a ingresar una mayor proporción de estudiantes de origen urbano que, al iniciar sus estudios normalistas, ya habían tenido contacto con un profesorado profesionalmente mucho más heterogéneo, como el magisterio de secundaria y preparatoria” (Arnaut, 2006: 10-11).*

En un planteo similar, Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez (1994) señalan que desde los años sesenta ha existido una búsqueda “casi compulsiva” de una mejor formación de los docentes mexicanos que llevó a un mecanismo de reiteradas modificaciones y sustituciones de planes de estudios que parecían no lograr los resultados esperados en términos del profesorado que se pretendía formar (mecanismo, de acuerdo a los autores, basado en el ensayo-error más que en procesos de seguimiento y evaluación de los diseños curriculares y de su implementación). Así,

*“En 1964 se generalizó la reforma que se había desarrollado con carácter de experimental en los Centros Regionales de Educación Normal; en esos momentos, la carrera tenía tres años de duración después de la secundaria. En 1969 se modifica nuevamente el plan de estudios y se agrega un año más a la carrera. En 1972, antes de que egresara la primera generación del Plan 69, se modificó de nuevo el plan de estudios apareciendo el plan 72, que introdujo la formación dual, es decir, al mismo tiempo que se estudiaba la carrera de profesor de primaria o preescolar, se obtenía el certificado de bachiller en Ciencias Sociales, lo que resultó muy atractivo para personas que querían realizar otro tipo de estudios después de haber terminado la normal. Tres años más tarde, antes de que egresara la primera generación, se modificó el plan de estudios y surgió el Plan 75, que sólo estuvo en vigor un año, debido al rechazo generalizado que provocó el abordaje simultáneo de la disciplina y su didáctica; en 1976, apareció el Plan 75 Reestructurado. En 1982 se pretendió agregar un año más de estudios a la normal para permitir que el estudiante cursara tres años de bachillerato y dos de nivel profesional considerando que con posterioridad obtendría su licenciatura después de estudiar otros dos años en la Universidad Pedagógica Nacional. Este plan de estudios fue rechazado ampliamente; por tal motivo, su aplicación se canceló sin haber entrado nunca en vigor. Dos años más tarde, se estableció la licenciatura en la educación normal con la aprobación del Plan 84” (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 79-80).*

Con la reforma de 1984, la cual procura una renovación profunda de la formación de profesores, se incorporan al plan de estudios las ciencias de la educación, apuntando a la formación simultánea de profesores e investigadores de la enseñanza...

*“El plan 84 significó una ruptura muy profunda con la cultura normalista, pues en su elaboración se recogieron muchos de los avances producidos en el campo de la formación de los profesores universitarios (...) se eliminaban algunas materias centrales de los anteriores planes de estudio, como la Didáctica y la Pedagogía, sustituidas por los Laboratorios de Docencia. La nueva orientación implicaba una concepción diferente de la formación de maestros y de las propias instituciones formadoras” (Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994: 82).*

El cambio propiciado por este plan no fue acompañado de la necesaria transformación de las condiciones materiales y académicas que las escuelas normales necesitaban para hacer factible dicho cambio<sup>127</sup>. A esto se sumaron algunas dificultades intrínsecas al plan, como por ejemplo la sobrecarga de materias (63 cursos en ocho semestres), la transposición mecánica de las propuestas elaboradas en el ámbito universitario, el desdibujamiento de la tarea central del maestro (¿investigar o enseñar?). Todo esto convergió en un escaso consenso a la nueva propuesta, que al tiempo que buscaba formar a un nuevo maestro, pretendía rediseñar la organización y funciones de las escuelas normales, como instituciones de Nivel Superior (adicionando a la tradicional función de formación, las funciones de investigación y difusión de la cultura)<sup>128</sup>.

Hacia 1997 se produce la última reforma en el sistema de formación docente e implicó no sólo la disminución del número de materias (especialmente las de contenido teórico y de investigación), sino un re-centramiento en aquellos espacios vinculados a la formación para la práctica...

*“Así, aunque la enseñanza normal conservó el rango de licenciatura, la reforma curricular iniciada en 1997 recuperó parte de la tradición normalista orientada a la formación para la docencia y en la práctica docente (...) De esa manera, los currícula más recientes rectificaron parcialmente la llamada ‘univesitarización’ de las escuelas normales, como calificaron a la reforma de 1984 varios maestros, investigadores educativos y la representación sindical del magisterio (...) [A diferencia de la reforma de 1984] la reforma curricular de 1997 tuvo, desde su partida, mayor consenso en el magisterio y se realizó en un contexto económico mucho más favorable; además, se puso en marcha después de la federalización de la educación básica y normal, cuatro años después de la reforma curricular de la educación básica” (Arnaut, 2006: 24).*

A estas sucesivas transformaciones en las propuestas para la formación docente, subyace el problema de **la especificidad del trabajo docente** (que en algunas ocasiones aparece enunciado en el documento). ¿Cuál es la formación específica que un docente debe recibir para ejercer su tarea en la escuela primaria? ¿Cuáles conjuntos de saberes permiten viabilizar esta formación? Como vimos, las respuestas que desde los planes de estudio, han dado las escuelas normales, han sido diferentes en distintos momentos de la historia de la

---

<sup>127</sup> Arnaut (2006) señala que además del débil consenso (entre la comunidad normalista) con el que contó la reforma del 84, ésta se realizó en el peor momento de la crisis económica de la década de los '80, lo que implicó un marco de contracción del gasto educativo y de los recursos financieros destinados al sistema de formación docente.

<sup>128</sup> En el apartado 4.4 pueden encontrarse más datos, tanto del plan 84 como del plan 97.



educación (la cual se inscribe en una historia social, política y económica, y también científica). Estamos, nuevamente ante la cuestión de la tarea docente como una profesión que requiere de un conocimiento especializado para su ejercicio: núcleo que parece estructurar la conformación de una subjetividad magisterial, desde la génesis de la noción de trabajo docente como trabajo especializado. A decir de Arnaut:

*“Pocas cosas provocan una discusión tan intensa como las reformas de los planes de estudio (...) La reforma curricular (planes, programas y libros de texto) siempre ha provocado la resistencia del magisterio; hay una especie de resistencia social de los profesores al cambio curricular (...) El curriculum es la dimensión sustantiva y más sensible del sistema educativo y quizá la más difícil de reformar, no sólo por la resistencia sino porque es imposible llegar a un acuerdo en cuanto a qué, cómo y qué enseñar” (Arnaut, 1996: 218-219).*

## **2. En busca de un reconocimiento social no encontrado**

Un elemento recurrente y que estructura la historia de la conformación del magisterio, es la paradójica relación entre el alto encargo social asignado a la educación (y, por carácter transitivo, a los docentes) y el escaso reconocimiento social y económico a quienes ejercen la tarea de enseñar.

La búsqueda de prestigio se remonta a los tiempos de la colonia, cuando los docentes en ejercicio y agremiados pretendían establecer mecanismos de ingreso a la profesión que garantizaran un status social de respeto y prestigio al nuevo grupo profesional. En el apartado anterior dimos cuenta de que uno de los primeros requisitos que se pugnó por imponer desde la conformación de los gremios fue el de la limpieza de sangre. En lo explícito se argumentaba que este mecanismo garantizaría que el arte de la enseñanza de las primeras letras sea ejercido adecuadamente y sin peligros (de perversiones o desvíos de la tarea y sus contenidos). Más implícitamente, el deseo de exclusión de negros, indios y mulatos del gremio obedecía a la mayor probabilidad que esta situación les confería para recibir el respeto y el reconocimiento de la sociedad novo-hispana en general, y de los otros grupos profesionales, en particular. Como explica Tanck de Estrada...

*“El deseo de recibir mayor reconocimiento social fue anhelo constante de los maestros que insistieron en que su arte era ‘nobilísima’. A veces expresaron inconformidad de que su gremio se considerara junto con las labores manuales; según ellos era un error comparar la ‘Nobilísima Arte de Primeras Letras en que se han ejercitado los sujetos más condecorados en dignidad, santidad y letras y aun los mismos monarcas y emperadores, con los baxisimos oficios de zapateros, pasteleros, etc’...” (Tanck de Estrada, 1982: 52, citando documentos del Archivo del Ayuntamiento de México).*

Entonces, la tarea de introducir en las primeras letras, de habilitar el acceso a la cultura letrada, era considerado un arte noble, que debía estar en manos de gente, también noble, con calidad moral y étnica: era importante acreditar el conocimiento, pero también el tener “buenas costumbres” y el ser un “buen cristiano”, puesto que la tarea que se le asignaba al maestro no se reducía a la enseñanza de las primeras letras, sino también la formación moral e integral de los alumnos, a través de su propio ejemplo de vida. Los mecanismos de

admisión a la profesión se apoyaban en la idea de que en el arte de enseñar es la persona en su totalidad la que está involucrada. Y en este sentido, ciertos atributos socio-culturales eran los que mejor se ajustaban a la posibilidad de transmitir la selección cultural validada en la época.

De este modo, la preocupación por excluir del gremio a negros, mulatos e indígenas estaba vinculada a los prejuicios raciales de la época que hacían que la pluralidad étnica del grupo desprestigiara socialmente a la profesión y a quienes la ejercían.

*“El gremio se quejó de que el Juez de Informaciones no hacía caso cuando se presentaron violaciones de sus ordenanzas y por eso ‘se hallan entregados los maestros al mayor ultraje, y abatimiento no sólo de dicho Ayuntamiento, sino también por este ejemplo a la ilusión y burla de mucha parte del pueblo’” (Tanck de Estrada, 1982: 52, citando documentos del siglo XIX).*

Probablemente, lo que se pretendía era que la nobleza de la tarea estuviese asentada no sólo en sus intencionalidades y fines, sino también en los atributos culturales y raciales de quienes la ejercían. Sin embargo, como lo muestra Tanck de Estrada en la cita anterior, en la práctica, y ya antes de la creación y supresión de los gremios, eran muchos los maestros de “color quebrado” que, a juicio de los docentes agremiados, ponían en riesgo la consecución de la tarea. Como ocurrirá en otras etapas de la historia del magisterio, la realidad socio-demográfica determina, antes que las concepciones del deber ser hegemónicas de la época y antes que las normativas vigentes, quiénes efectivamente se hacen cargo de tan noble arte. Con esto, el magisterio registra una primera diferenciación interna que distingue a los maestros “autorizados” para el ejercicio del rol, de aquellos que no lo están y que, infringiendo la normativa vigente, ejercen sin control la profesión y la desprestigian.

Así, en la historia del magisterio, los avatares en el establecimiento y cumplimiento de normas que regulan el ingreso a la profesión están vinculados no sólo a la definición de una concepción respecto a la naturaleza de la tarea docente (conocimientos y habilidades requeridos; intencionalidad de la misma, etc.), sino también a la búsqueda de un prestigio y un reconocimiento social. Búsqueda que persistirá aún cuando el magisterio atraviese cambios fundamentales en su devenir histórico, como lo fueron las transformaciones que lo llevaron a ser una profesión de especializada y de Estado. Cuando la profesión comienza a atenuar sus rasgos de profesión liberal con la creciente intervención del Estado en la autorización, formación y empleo de los maestros mexicanos, se pretende dejar atrás los tiempos en que...

*“... las personas que no podían ganarse la vida de otra manera abrieran su propia escuela: ‘Entonces el estudiante destripado, el abogado sin negocios, el ingeniero sin ingenio, la viuda desolada, la anciana achacosa y la beata paupérrima, creían que lo más fácil y adecuado para acabar bursátiles penurias era abrir una escuela y hacer deletrear a los niños el Silabario de*

*San Miguel y hacerles pintar palote y trazar malos garrapatos” (Bazant, 1993: 129, citando a Cisneros, 1891)<sup>129</sup>.*

Por un lado, el nuevo sistema de reclutamiento de docentes que supone la fundación y difusión del normalismo da cuenta del interés e ingerencia del Estado mexicano en la conformación de un magisterio idóneo profesionalmente (en tanto grupo encargado de la formación ciudadana y transmisión cultural del nuevo orden a las jóvenes generaciones). Por otro lado, con el paso de profesión autorizada a profesión especializada aumentan las posibilidades de que el magisterio se posicione mejor en el campo socio-profesional de la época y conquiste el prestigio y reconocimiento que tanto le cuesta ganar. Sin embargo, el prestigio buscado no se obtuvo mecánicamente con la formación especializada, como explica Arnaut...

*“La difusión del normalismo despertó en el magisterio expectativas de mejoramiento profesional, social y económico; no obstante, pronto descubrieron que su mejoría no había rebasado su propio ámbito profesional. Los normalistas recibieron mejores sueldos y puestos, docentes y directivos, que los maestros sin título, pero los profesores -incluso los nuevos normalistas- siguieron recibiendo menores ingresos que otros profesionistas que generalmente ocupaban los puestos más altos del ramo educativo en los gobiernos federal, estatales y de los ayuntamientos. Los normalistas pronto se percataron también de que su prestigio social y profesional seguía siendo inferior al que tenían otros grupos profesionales urbanos” (Arnaut, 1996: 30-31).*

De este modo, podemos reconocer un primer efecto de la difusión del normalismo: la que alude a la diferenciación interna del grupo profesional que ejerce la docencia ...

*“El surgimiento y difusión del normalismo no puso fin al reclutamiento de maestros sin título profesional: de hecho, éstos seguirían constituyendo la mayoría de los mentores en servicio. No obstante, la creación del normalismo propició a su vez una nueva forma de estratificación dentro del magisterio: en la cima de los antiguos estratos (maestros de primeras letras, de la Compañía Lancasteriana con licencia, y los autorizados por los ayuntamientos y los gobiernos estatales) se agregó el de los profesores normalistas titulados” (Arnaut, 1996: 23).*

Concluyendo más adelante el autor que así como los normalistas sufrieron la desilusión de no encontrar una mejor posición social y económica...

*“En cambio, los maestros empíricos y titulados no normalistas sufrieron una devaluación profesional y económica por partida doble: se ahondó su distancia de status frente a otros grupos y, quizá lo que más hirió su sensibilidad, perdieron presencia y prestigio dentro de su mismo grupo profesional.” (Arnaut, 1996: 31).*

El reclamo del magisterio normalista por tener mayor protagonismo en la definición de las políticas educativas<sup>130</sup>, al tiempo que desplaza a los maestros no normalistas de los puestos

---

<sup>129</sup> Esta cita da cuenta de que la composición social del magisterio desprestigiaba a la profesión, al tiempo que daba cuenta del lugar social otorgado a la educación.

<sup>130</sup> “Los profesores normalistas comenzaron a exigir una mayor intervención en las decisiones gubernamentales en materia de instrucción. Por medio de sus organizaciones y de sus recursos individuales (la prensa, la influencia personal, los órganos colegiados, las asambleas pedagógicas) los normalistas

de decisión técnica y administrativa que tradicionalmente ocupaban, da lugar a la creación de órganos de dirección educativa especializados, a cargo de los maestros normalistas. El magisterio busca ocupar lugares de poder, buscando el reconocimiento de que la educación es una cuestión de “especialistas” y que la consecución de sus fines, inscriptos en el marco de la construcción de la nueva nación y la nueva ciudadanía, no puede quedar en manos de cualquiera. La idea de que los maestros hacen mucho más que instruir en las primeras letras, se instala como centro del mandato social que se asigna al magisterio...

*“La misión de los maestros no sólo era inculcar conocimientos a los alumnos, sino educarlos, esto es, ver por el desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual. La pedagogía empezó a estar de moda y se pensó que la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba tan sólo a un reducido número de individuos, ‘sino a la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, un ingeniero, etc.” (Bazant, 1993: 129-130).*

Resulta interesante señalar que la cita de Bazant, por una parte da cuenta de que la importancia otorgada a la educación radica en su doble y paradójico potencial: el de construir y dar vida al nuevo país / el de destruir e imposibilitar la construcción de una nueva ciudadanía. Por otra parte, la autora nos ayuda a vislumbrar que cuando la pedagogía “empieza a estar de moda”, empieza también a desdibujarse la noción de que la instrucción es un arte, en el marco de un discurso que por décadas resaltará la dimensión política de la tarea docente. Un discurso que, al tiempo que enaltece su quehacer, deprecia y desprestigia en los hechos al magisterio situado en el campo socio-profesional de la época.

*“En la práctica, el enaltecimiento de la función de maestro no sirvió ni para que ganara mayores sueldos ni para tener mejores oportunidades, a pesar de que muchos profesores cumplieron esa función mesiánica” (Bazant, 1993: 142).*

Como muestra Galván...

*“El Estado asignó a los maestros la tarea de ‘cambiar la faz de la República, modificar el estado intelectual de nuestro pueblo, transformar el modo de ser de nuestra personalidad e impulsar vigorosamente en el sendero del progreso a nuestra patria’ (El escolar Mexicano, 13 de julio de 1889: 6); sin embargo eran menospreciados tanto económica como socialmente. En su manifiesto de 1906, Flores Magón comenta que la ‘la noble profesión de magisterio ha sido de las más despreciadas y de las peor pagadas, ya que con su sueldo sólo se puede vivir en condiciones muy inferiores a las del resto de los profesionistas. De aquí que el porvenir que el magistero ofrezca a sus nuevos alumnos sea sólo el de una ‘mal disfrazada miseria’ (Constantino, 1971: 60). La norma para tasar el salario de los maestros, era el de los cocheros. El salario de los maestros giraba alrededor de 25 pesos al mes, y en cambio el de un obrero en cualquier fábrica era de 43 pesos aproximadamente. Aun los voceros del gobierno reconocían que estos sueldos eran más bajos que los de soldados, sirvientes y conductores de tránsito” (Galván, 1985: 180).*

---

demandaban participación directamente en asuntos referidos a los planes y programas de estudio, a la selección de los libros de texto y, en general, a la legislación y organización escolar” (Arnaut, 1996: 27-28).

También la depreciación salarial estaba vinculada a la cuestión de género: se trataba de una profesión cuyos miembros, formados en las escuelas normales, eran mayoritariamente mujeres, en una época en que “era normal que a las mujeres se les pagase menos que a los hombres” y se consideraba que la mujer “podía conformarse con un sueldo más bajo” (Bazant, 1993: 144).

Quizás el desprestigio de la profesión esté asociado a ese “doble filo” al que refería la cita de Bazant y a la escasa posibilidad real de alcanzar los tan altos ideales con que los resultados educativos son medidos. Así, no pasó demasiado tiempo para que las escuelas normales pronto se vuelvan objeto de crítica por la ineficiencia en el cumplimiento de sus objetivos. Siguiendo a Bazant,

*“... la calidad de los egresados no parecía estar de acuerdo con la preparación académica obtenida en la escuela. Esto se debía a que muy pocos cumplían esa doble función que debía tener el maestro (...) Así como el notario, el maestro cumplía, además de su profesión una función pública porque su trabajo afectaba a la sociedad entera. El cargo de maestro era como el del sacerdote, cuya virtud esencial era la vocación de servir a los demás. Para Justo Sierra el maestro era un ‘santo de la democracia, que había que poner en un altar’” (Bazant, 1993: 142).*

Al mismo tiempo, se acusaba a las escuelas normales de no lograr la conformación de un grupo profesional homogéneo en todo el país y, años más tarde, de brindar una formación inadecuada a las necesidades sociales. Arnaut señala...

*“La ENM no cumplió las expectativas de sus fundadores [‘ser el semillero de un grupo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república’]: la mayoría de sus poquísimos egresados se quedaron a trabajar en la ciudad de México; otras escuelas normales de provincia contrarrestaron la influencia de la ENM, gracias a que formaron un mayor número de maestros más dispuestos a laborar en sus lugares de origen o en otras entidades federativas” (Arnaud, 1996: 21).*

Esto da cuenta de otra diferenciación interna en el magisterio que se inicia con el normalismo y que persiste a lo largo de toda la historia de la profesión: aquella vinculada al “origen regional y cuna normalista” de los maestros (Arnaud, 1996). Por una parte, señala Arnaut

*“La guerra entre los normalistas de las distintas escuelas es tan antigua como las normales mismas: apenas se fundan ya están defendiendo su territorio y disputándole al resto de las normales su prestigio y presencia en el país. El regionalismo normalista se difundió de tal modo que antes de abrir sus aulas, la normal del D.F. ya competía con la de Jalapa, competencia que se prolongaría entre sus egresados durante varios años” (Arnaud, 1996: 34).*

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los mejores horizontes laborales, en términos salariales, que suponía el ejercicio de la docencia en el DF...

*“Para 1910 los alumnos de la normal que venían de los estados se quedaban en la ciudad de México, por los mejores sueldos y por las oportunidades de trabajo que ésta ofrecía debido al*

*creciente aumento de la población. Los estados, por su parte, justificaban los malos sueldos debido al 'bajo nivel intelectual de sus cuerpos docentes'; así se cumplía la 'ley biológica' que se refiere a que al Distrito Federal 'acuden los más aptos y se quedan en la periferia del país los menos diestros'* (Galván, 1985: 180, citando *La enseñanza Normal*, 1911:146-147).

Concluye la citada autora...

*"... la industrialización capitalista atrajo a muchos jóvenes a la ciudad con la ilusión de obtener un mayor status social y por supuesto mejoría de tipo económico. Sin embargo, su sueldo, en comparación con sus necesidades (creadas por el mismo sistema) cada vez era menor, y llegó un momento en que la misma industrialización capitalista fijó a estos maestros dentro de la incipiente clase media y no les permitió ascender en la escala social"* (Galván, 1985: 183).

Estamos nuevamente haciendo referencia, a la posición del magisterio en el campo social y profesional de la época. Con anterioridad nos referimos a la depreciación salarial de los maestros en su comparación con otras profesiones y oficios, ahora veamos cómo esa depreciación tiene su correlato en el plano de lo simbólico...

*"Los médicos gozaban de poca fama profesional en términos generales, sobre todo dentro del ámbito universitario-intelectual. Sin embargo, el desprecio que sufrieron no se comparaba con la poca estima acordada a los maestros de primaria, miembros de la profesión más desdeñada, sobre todo para hombres. En Los mexicanos pintados por sí mismos, hay un diálogo entre suegra, hija y yerno, en que las primeras expresan su desagrado al saber que el pobre hombre había aceptado trabajar de maestro. 'Jesús, ¡qué horror! exclamó mi mujer anda, primero pegaremos la boca a una pared...!'. La suegra (...) se lamenta dramáticamente de haber permitido el casamiento de la hija con semejante pelafustán. 'Pero señor yerno, antes ahorco a mi hija que dejarla casar, si he sabido que iba a ser mujer de un pedagogo!'. El diálogo es suficientemente elocuente del status social que tenía la profesión en aquellos tiempos"* (Stapples, 1982: 125).

A pesar de este desprestigio tenemos que el magisterio era el grupo profesional más populoso de todos durante el porfiriato y quizás allí radicaba una de las causas de su desprestigio: a diferencia de las otras profesiones, al magisterio podían acceder sujetos que tradicionalmente ocupaban lugares periféricos en el campo social y que difícilmente accedían a la educación superior. Recordemos la caracterización de Galván en la que se da cuenta de cómo, en términos generales, a las escuelas normales asistían, por un lado, jóvenes varones de clase media y media alta que cursaban su formación y ejercían la docencia como trampolín a la universidad; por otro lado jóvenes hombres de clase media baja y clase baja que, al igual que las mujeres les resultaba improbable el ingreso a la universidad (a los primeros por cuestiones económicas, a las segundas por la ideología de la época por la que se "veía con malos ojos" que la mujer estudiara en la universidad).

Cuando este lugar de tan alto reconocimiento social –"la formación ciudadana de las futuras generaciones"- puede y es efectivamente ocupado masivamente (y por sujetos con los rasgos socio-culturales antes mencionados), este lugar deja de ser central, se desprestigia por las características de quienes lo ocupan y pasa a quedar simbólicamente en la periferia del campo social. Nuevamente, como en la época de colonia, la composición

socio-cultural del magisterio podría considerarse un elemento fundamental de su desprestigio social: son los que tienen menores chances de cursar otros estudios, los menos aptos, los que son admitidos en el grupo profesional al que se le encomiendan las tareas que son depositarias de la ilusión de conformar una sociedad unida ideológicamente y próspera económicamente. Son estos elementos que pueden ayudar a comprender la situación de desprestigio y depreciación de la profesión docente: aquellos lugares del campo social a los que efectivamente acceden pocos, gozan de un prestigio y valor simbólico del que carecen aquellos lugares cuyos filtros de selección son más menores o débiles.

Por otra parte, ni los atributos socio-culturales del magisterio, ni la calidad de la formación recibida en las normales podrían estar alguna vez, a la altura de los mandatos que se le asignan a los maestros, como consecuencia, se retroalimenta el circuito del desprestigio y depreciación de la tarea. A la luz de estos elementos podemos intentar comprender, el escaso reconocimiento social asignado al magisterio, frente al lugar social de prestigio de la mayoría de las profesiones liberales para las que forma la universidad. Al respecto, Arnaut señala:

*“Los normalistas siempre quisieron ser distintos y ser como los universitarios: querían constituir un grupo profesional diferente al resto de los profesionistas; querían tener su propio campo de actividad, sus propias funciones y sus propias normas de ingreso, de permanencia y de movilidad profesional, pero al mismo tiempo pretendían gozar de un status semejante al de los universitarios”* (Arnaud, 1996: 47).

Más adelante concluye el autor:

*“Cuando los normalistas buscan mejorar su status quieren que se les reconozca el mismo rango social que a los universitarios. En cambio, cuando buscan afirmar su identidad profesional, los normalistas no quieren que se les confunda con los universitarios; cuando quieren monopolizar los cargos de dirección educativa aparecen como los verdaderos profesionales de la educación y para desplazarlos critican a los universitarios, incluso a aquellos que han hecho de la educación su carrera profesional”* (Arnaud, 1996: 52).

La diferenciación entre normalistas y universitarios no sólo refiere a la definición de las fronteras del campo laboral/profesional y al establecimiento de mayores o menores cotos de prestigio. Se trata de una diferenciación que también alude a los diferentes mandatos y rasgos constitutivos de las instituciones de referencia: aún cuando los estudios normales se equipararon a los de licenciatura, son centrales los rasgos que diferencian a la cultura institucional de las universidades y de las escuelas normales. Como en aquel entonces señalara Justo Sierra, ante las propuestas de hacer de la escuela normal una universidad con el mismo rango que las demás, argumentando que...

*“... no debía olvidarse que la enseñanza normal era un asunto de directa incumbencia del Estado, crucial para el cumplimiento del precepto de instrucción obligatoria, por lo que no podía pasar a formar parte de una universidad que, para realizar su cometido, requería un considerable margen de autonomía en sus asuntos internos”* (Arnaud, 1996: 48).

Como continúa señalando Arnaut,

*“Desde entonces quedaron claramente deslindados los campos: la enseñanza normal o la formación de profesores de primaria era asunto del Estado; en cambio, la educación superior y la investigación científica, aunque también le interesaban al Estado, sólo podrían desarrollarse si gozaban de un amplio margen de libertad en su organización y funcionamiento” (Arnaut, 1996: 48).*

En este sentido, se trata de dos instituciones cuyas culturas están impregnadas por los grados de dependencia / autonomía que tienen, en la realización central de su tarea, con respecto al Estado. Aunque las dos instituciones forman profesionistas unas forman profesionales liberales -que tienen la opción de ingresar, o no, al servicio público, por ejemplo, como profesores universitarios (en cuyo caso gozan de mucha mayor libertad, frente al Estado y la sociedad, que los docentes de primaria)- y las otras a profesionales empleados del Estado (Arnaut, 1996). Estos últimos, además de “estar condenados a trabajar para y bajo los lineamientos definidos por el Estado”, reciben una formación profesional también delineada por sus políticas (de Estado)...

*“La normal tenía que difundir la lengua nacional, la historia patria y los valores cívicos contemplados en el programa de educación obligatoria. Su tarea consistía en difundir en el país la formación básica de los mexicanos, de acuerdo con el programa previamente definido por el Estado mediante sus órganos de dirección y consulta educativa. La universidad, en cambio, tenía que contribuir a forjar el alma nacional mediante la investigación y la reflexión filosófica sobre la realidad del país, actividades ambas que requieren un régimen de libertades absolutas” (Arnaut, 1996: 48).*

El nacimiento de ambas instituciones, y con él, la demarcación de los lugares de prestigio y depreciación en el campo socioprofesional, están ligadas al cumplimiento de funciones disímiles y, en algunos aspectos opuestas. Mientras la función que se le asigna a una está asociada a la difusión cultural y formación ciudadana de las grandes masas, la función que se le asigna a la otra se vincula con la formación de una élite, necesaria “para el desarrollo de una sociedad integrada por una mayoría de analfabetos y marginados” (Arnaut, 1996:50). Sin embargo, resulta interesante el planteo que al respecto hace Medina Melgarejo:

*“Tanto la legitimidad del ‘saber enseñar’ de los normalistas, frente al ‘poseer el conocimiento de los universitarios, resultan falsas dicotomías que cobran sentido en diferencias sociales, cultura e históricamente construidas. Diferencias de origen y sector socioeconómico de pertenencia, diferencias generacionales y, de género, hasta cierto punto centradas en diferencias étnicas que a este país le cuesta reconocer” (Medina Melgarejo, 2000: 335).*

### **3. Vicisitudes socio-históricas en la conformación del magisterio**

Sin ser una síntesis del desarrollo expuesto en los apartados anteriores, interesa puntualizar algunos temas, de interés para nuestro objeto de estudio, que surgen de la lectura del material bibliográfico que ha servido de base para armar el somero recorrido histórico aquí presentado:



- Como hitos importantes en el origen de la profesión, resaltan dos transformaciones desarrolladas por Arnaut: 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, como institución central de la educación del nuevo Estado, cuyas instituciones predecesoras fueron la familia y la iglesia, mismas que, seguramente, moldearon y dejaron huella tanto en los modos de funcionamiento de la institución escolar, como en los modos de entender la transmisión y la relación docente-alumnos, alumnos-alumnos.
- Estas transformaciones estuvieron atravesadas, también, por las discusiones respecto a quiénes están habilitados al ejercicio de la docencia: desde el inicio y a lo largo de toda la historia de la profesión, el hacer y el saber-hacer no fueron las únicas condiciones consideradas como requisitos deseables o ineludibles para enseñar (atributos raciales, de género, de edad, culturales, etc., fueron tenidos en cuenta a la hora de definir el ingreso a la profesión en diferentes momentos de la historia de la docencia).
- 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.
- 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.
- Así, más allá de la escisión entre el líder comunitario y el educador que se produjo desde los discursos hegemónicos posteriores al proyecto socialista post-revolucionario, el imaginario relativo a la profesión docente fusiona la imagen del apostolado (que se asocia más a las ideas de sumisión, redención y beneficencia) con la del trabajador comunitario (que se asocia más a las ideas de subversión social y revolución).
- Esta situación se vincula a una doble paradoja sobre la que se monta el ejercicio de la docencia y la construcción de la identidad profesional. Por un lado, esta imagen del héroe-mesías-misionero, que llega a las comunidades y las transforma alfabetizando, mejorando sus condiciones culturales, sociales y sanitarias, es tomada por el normalismo “institucionalizada y entomizada como emblema ejemplar (casi mítico), que se esgrime como modelo a alcanzar para los futuros profesores” (Zúñiga, 1990, en Anzaldúa Arce, 2002: 48). Sin embargo, hay una contradicción fundamental que radica en que los maestros rurales, partícipes de la epopeya educativa (de Vasconcelos, Saénz

y Cárdenas) que el normalismo reivindica no eran normalistas en su mayoría (Medina Melgarejo, 2000: 336).

- Por otro lado, la profesión que en el discurso es la más valorada y ensalzada de todas, por los altos fines que persigue, es sometida a la prueba de unas condiciones sociales y económicas de depreciación que atentan contra la posibilidad de alcanzar tales fines. En este sentido, el Estado forma y emplea a los maestros para cumplir con el mandato que se le asigna a la escuela, pero no establece condiciones para que esto pueda lograrse.
- Relacionado con lo anterior, la cuestión del control y la evasión a las propias normativas que establece el Estado para el ejercicio de la profesión, es otro elemento recurrente que puede leerse en la bibliografía revisada. También el Estado como regulador de la profesión, funcionó como depurador del magisterio, en momentos históricos en que era necesario obedecer ideológicamente a determinadas concepciones y formas de trabajo.
- Al mismo tiempo, el devenir del magisterio hace que éste se vaya constituyendo como un grupo, al principio de particulares, luego de profesionales y más adelante, también como un grupo sindical. 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 se enmarca en el desprestigio y desvalorización social y económica por las que atravesó históricamente la profesión. Así, *“en la complejidad de los procesos de identidad profesional es posible reconocer los siguientes puntos de articulación: un origen social popular, escasas expectativas de escolaridad relacionadas con la constitución de la familia y la condición de género, un cruce entre pertenencia de clase y referencias profesionales encaminadas a ‘educar al pueblo’”* (Medina Melgarejo, 2000: 332).

#### **4. La formación docente en México en la actualidad**

Exponemos en este apartado la lectura analítica que realizamos sobre el principal instrumento normativo de la formación docente de nivel primario en México: el Plan de Estudios para la licenciatura en Educación Primaria 1997. Así, con este trabajo proponemos un primer acercamiento a los discursos académicos, políticos y pedagógicos que “circulan” en y respecto al campo educativo, y que, sostenemos, no son ajenos en la conformación de una identidad profesional en los estudiantes de profesorado. Lo que pretendemos es rescatar un conjunto de contenidos y posturas académicas y políticas que subyacen o se explicitan en este texto, considerándolos como la materialización del discurso educativo oficial en torno a la formación docente.

El nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria forma parte del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, programa de la SEP, que a su vez, se deriva de los compromisos expresados en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Cabe recordar que:

"La federalización educativa de 1992 y la Ley General de Educación de 1993, reservaron –y en cierto sentido reforzaron- las atribuciones del gobierno federal en la determinación de las normas, la organización y los contenidos de la educación básica y normal y del resto de las instituciones formadoras de educación básica" (Arnaut, 2006: 32)<sup>131</sup>.

El documento que da cuenta de este plan no sólo contiene el mapa curricular y la descripción de las asignaturas, sino que también presenta los criterios y orientaciones en la elaboración del mismo, el perfil de egreso de los estudiantes que a continuación comentaremos.

#### 4.1. Crítica a los supuestos del plan '84: postulación de la necesidad de un cambio

La caracterización que el documento hace del plan '84 sirve no sólo para denunciar los aspectos que se consideran deficientes de la aplicación de este plan, sino que, además muestra las disidencias ideológicas en torno a cómo pensar en una propuesta de formación docente deseable.

Las críticas que se apoyan en las disidencias ideológicas con la manera en que el plan '84 concibió la formación docente, se presentan casi a modo de denuncia y giran en torno a las siguientes cuestiones:

- Fragmentación curricular (ante un número excesivo de asignaturas por semestre)
- Descuido por la comprensión de los procesos escolares, ante el privilegio sobre el estudio de las disciplinas teóricas
- Escaso tratamiento y conexión con el currículum de la escuela primaria
- Escasa familiarización y contacto con los contextos escolares y el trabajo cotidiano del maestro
- Escasa vinculación entre la teoría (revisada en las asignaturas pedagógicas y didácticas) y su posible "aplicación" a la práctica (en el desempeño docente).

Creemos, así, que la principal preocupación que subyace a estas críticas es la de **la relación** (siempre problemática cuando se trata de pensar propuestas de formación para una práctica) **entre la teoría y la práctica**. Pero el principal cuestionamiento que se le hace a este plan es su excesivo énfasis en la idea de investigación: al procurar brindar una formación simultánea de profesores e investigadores de la enseñanza, este plan conduce a "*una ruptura con la principal función de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela*" (SEP, 1997: 15). Esta es una crítica que denuncia **el desvío de los fines formales de la institución normalista** y a la que podría subyacer la explicitación de una **traición al mandato original asignado** a esta institución: la formación para la tarea de enseñanza, vinculada a un proyecto político de nación (y no a un proyecto científico de producción de conocimientos). Desvío que cuestionando la idiosincracia de la institución formadora, cuestiona la identidad del maestro como enseñante (transmisor de conocimientos), al procurar erigirlo, también, como investigador

<sup>131</sup> Esto es al punto de que todas las escuelas normales del país tienen, no sólo los mismos planes de estudio, sino los mismos programas y materiales de estudio para cada uno de los espacios curriculares de la carrera.

(productores de conocimientos), aunque en unas condiciones institucionales que obturarían el intento de este cambio de identidad.

Esta concepción de la formación nos regresa a la pregunta de la especificidad de la tarea docente... ¿Qué es necesario que las instituciones formadoras transmitan para habilitar un “buen” ejercicio de la docencia? El plan '84 parece responder a esta pregunta de un modo peculiarmente nuevo: para poder enseñar, también hay que saber investigar acerca de la enseñanza. Esto que se critica duramente en el documento, aparece vinculado a otra denuncia: la subvaloración del ejercicio de la docencia (entendida como enseñanza), la cual se explica ante el nuevo requisito que sostiene el plan '84 para el ejercicio de la docencia: el saber investigar.

Otra crítica central respecto al '84 refiere a las vicisitudes de su implementación, señalándose los efectos de la misma sobre vida cotidiana y sobre la dimensión organizativa de las escuelas normales: el dato más crítico del que se da cuenta, es el de la escasa preparación de los docentes de las escuelas normales para llevar a cabo la nueva propuesta de formación del plan '84 y la falta de recursos materiales básicos para apoyar la implementación de la misma. Por otra parte, se hace referencia a cómo el descenso drástico de la matrícula (al que hacíamos referencia anteriormente) provocó, aunque no proporcionalmente, un inevitable descenso en la planta docente de las instituciones formadoras, la escasa densidad de alumnos normalistas por profesor y, finalmente, el fenómeno de la subocupación.

Resulta interesante cómo este fenómeno se presenta ligado a la aparición y concreción de las nuevas actividades que las escuelas normales debían comenzar a cumplir en tanto nuevas instituciones de la educación superior: la investigación y la difusión cultural. Éstas son las nuevas tareas extra-docentes que les permitirán al personal justificar su tipo de contratación, en tanto que su trabajo ya no aparece agotado en el dictado de clases frente a alumnos. La disconformidad con la implementación e ideología del plan '84 aparecen como el argumento en que se fundamenta la crítica al fenómeno de la universitación. Respecto a esta cuestión, también se critica el *“traslado mecánico del modelo universitario a las escuelas normales, sin considerar la naturaleza y función específica de éstas”* (SEP, 1997: 17).

Pero, al mismo tiempo, el documento presenta como dato contundente la dificultad por asimilar este modelo, y las mínimas modificaciones sufridas por las formas tradicionales de organización y gestión institucional de las escuelas normales. Así, la idiosincracia de las escuelas normales que parece haber sido jaqueada desde la propuesta del '84, parece también haber fracasado, desde la perspectiva del documento citado, en su intento de recolocarse social y políticamente y en su propósito de viabilizar la formación de un nuevo maestro. Fracaso que ubica a la institución normalista, y a sus miembros, en una zona difusa en que la historia y tradición que le otorgan identidad se desdibujan en los contornos de una normativa que pretende concebirla como institución de educación superior, concepción de la que, pareciera, no se puede hacer cargo.

## 4.2. Supuestos y concepciones que sostienen la nueva propuesta

Retomando estas cuestiones es que se postula un nuevo perfil de docente y se propone, tanto un nuevo esquema de formación para los futuros maestros, como una nueva manera de entender la identidad institucional de las escuelas normales. En esta línea, se reconoce el proceso de deterioro que ha experimentado -a lo largo de los últimos quince años previos a 1997- la institución normalista, en el cumplimiento de sus funciones académicas; proceso que se propone detener a partir de las medidas propuestas por el Programa de transformación y fortalecimiento de las escuelas normales.

Desde la documentación oficial, la escuela normal es presentada como “la” institución más capacitada, por su tradición e idiosincracia, para la formación de maestros. En este sentido, se pone de relieve la capacidad profesional, dedicación y buena voluntad de los docentes de las normales, como una característica digna de reconocer y que ha subsistido, pese a las condiciones adversas que estas instituciones habrían atravesado en los últimos años.

**La identidad de la institución normalista** se presenta como el resultado de un proceso histórico a partir del cual se deriva una *“definición muy clara de las tareas profesionales del maestro”* (SEP, 1997: 19). Esta identidad aparece signada por las siguientes características, las cuales son presentadas como un conjunto de rasgos que le dan especificidad y la diferencian de las otras instituciones de nivel superior:

- valoración plena de la importancia social de la educación básica;
- apego a los principios de gratuidad, democracia, laicismo, obligatoriedad establecidos en la constitución;
- sentimiento de lealtad y compromiso hacia la nación y hacia las necesidades de las grandes mayorías populares.

Así, lo que caracteriza a una institución normalista sería tanto su peculiar concepción respecto a la educación y la docencia, como el estrecho vínculo que conserva (desde sus orígenes) entre su propio proyecto y el proyecto político de la nación. Desde el documento se hace una valoración positiva de este conjunto de características, explicitando la **necesidad de que estos componentes idiosincráticos se mantengan vigentes**, ahora con el desafío de responder a *“demandas cada vez mayores y más complejas que se derivan de la necesidad de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios”* (SEP, 1997: 20). Las cuatro líneas que el programa de transformación propone para enfrentar este desafío son:

- la transformación curricular,
- la actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las escuelas normales,
- la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico,
- el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

Se parte, para esto, de la formulación de una doble necesidad: la necesidad de un nuevo maestro de educación primaria (ante un nuevo contexto, en el que se inserta, además la

transformación educativa en la educación básica a partir de 1993) y de una transformación de las instituciones formadoras, en vistas a *“una aportación al mejoramiento de la educación del país”* (SEP, 1997: 24).

La caracterización que se hace de estas cuatro líneas definidas, parece estar apuntando a saldar aquellas imprecisiones y deficiencias del plan '84, haciendo un especial hincapié en **la creación y sostenimiento de las condiciones que harán posible la implementación** de la transformación propuesta. Cabe señalar que el hincapié que en el documento se registra respecto a la preocupación por garantizar las condiciones en las que una (o esta) nueva propuesta habrá de ser implementada, puede estar señalando otra arista de una preocupación más amplia, siempre presente a la hora de pensar en una propuesta pedagógica de formación: a saber, la de los vínculos entre teoría/prescripción/idea y práctica/implementación/realidad.

Así mismo, en cuanto a la organización interna de las escuelas normales, se postula la promoción y establecimiento de una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas. Por otra parte, la investigación aparece como una actividad que será promovida en aquellos establecimientos donde ya existan las condiciones para que esta sea llevada a cabo. Al respecto puede resultar interesante vincular este lugar dado a la investigación con los rasgos que definen la idiosincrasia de la institución normalista.

Estas dos actividades, propias de las instituciones de nivel superior, aparecen difusamente en el cuerpo de este proyecto de transformación. Por ello, proponemos que, quizás, esta transformación esté apuntando a rescatar aquellos aspectos que tradicionalmente han definido a las escuelas normales (la transmisión de conocimientos para la práctica docente, desde un compromiso con un proyecto de nación), subordinando aquellos rasgos propios de las instituciones de nivel superior (la transmisión, producción y difusión de conocimientos, desde un compromiso con la sociedad en la que están insertas).

En relación al tipo de maestro que desde esta propuesta se pretende formar, la sección que define *los “rasgos deseables del nuevo maestro”* (SEP, 1997: 29), es muy explícita. Así, la formación adecuada del maestro estaría orientada por un conjunto de competencias que serían las que debería tener el egresado de la licenciatura en educación primaria. Los cinco grandes campos en que el documento agrupa estas competencias (que definen el perfil de egreso), incluye un conjunto de habilidades intelectuales, hábitos, destrezas, capacidades, dominios, conocimientos, actitudes, valores, posturas ante la docencia y la educación.

Las habilidades intelectuales específicas, que se espera tengan los docentes egresados con este plan de estudios, hacen referencia básicamente a la capacidad de comunicación eficaz y de comprensión lectora. Se espera, además el dominio de los contenidos de la enseñanza, lo cual incluye, un conocimiento no sólo de los campos disciplinarios (lo cual habilitaría el manejo de los temas objetos de la enseñanza), sino además de la lógica del plan de estudios de la educación primaria. Así mismo, se hace una constante referencia a la capacidad de adaptación de la tarea de enseñanza a los procesos cognitivos de los niños y a sus características sociales y culturales.

Además, las competencias didácticas esperadas giran en torno a las características deseables de la relación del docente con los alumnos y a la capacidad de auto-observación y auto-evaluación de la propia capacidad profesional del docente. Se hace un especial hincapié en la idea de diversidad y respeto por las diferencias, ligado esto tanto al trabajo áulico como al vínculo que establece, en tanto docente con el entorno social en que se halla la escuela.

Las cuestiones vinculadas al compromiso social de ejercer la tarea docente, aparecen detalladamente desarrolladas. Allí se mencionan una serie de principios y valores referentes al vínculo del docente con la carrera profesional que ha elegido: así, aparecen como rasgos deseables del docente: el que el mismo asuma su “*profesión como una carrera de vida*” (SEP, 1997: 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.

Consideramos que el perfil de egreso de los estudiantes del plan '97 se constituye en un analizador que permite dar cuenta de algunas nociones que aparecen estructurando el discurso en torno al *deber ser del maestro*. *Deber ser* materializado en un discurso que forma parte de la trama discursiva desde la que se construye la subjetividad magisterial y que podría ser fuente de parte del *ideal docente* construido a lo largo de la formación.. De la lectura del perfil de egreso, pero también de todo el documento, inferimos que estas nociones se vinculan a:

- la necesidad de que los estudiantes **asuman una postura** (que es a la vez subjetiva y política), en base a unos determinados principios y valores tradicionales, para el ejercicio profesional de su labor;
- **la idea de aplicación**: de recursos, actividades, estrategias didácticas, modalidades de evaluación, normas y criterios; por sobre la idea de construcción (la cual aparece vinculada a las tareas de diseño y organización de actividades y estrategias didácticas);
- **la idea implícita del traspaso de saberes**, que consistiría en la necesidad de que el conocimiento en un área determinada (ya sea un área de conocimiento o de saberes prácticos) es el requisito fundamental (si no el único) para transmitirlos a los alumnos;
- **la idea de integración**, en diversos aspectos: integración de la diferencia, integración al contexto, integración de la familia, integración de contenidos de diferentes áreas y disciplinas, integración teoría-práctica;
- **la idea de adaptación**, también en diversos sentidos: adaptación de las propuestas de enseñanza a las características tanto psicológicas como sociales y culturales de los alumnos, de los contenidos generales a las especificidades de cada región, de los estudiantes al trabajo docente en las escuelas primarias.
- **la idea de articulación**: entre los contenidos abordados en los diferentes momentos y espacios curriculares (tanto en la escuela primaria como en la normal) y entre los niveles del sistema educativo.

Finalmente, cabe mencionar que en este documento, la preparación que la escuela normal ofrece a través del plan de estudios de la licenciatura aparece concebida como la formación inicial, en el sentido de estar inscrita en un proceso que necesariamente será de formación continua. Por esto mismo, se propone el fomento de un aprendizaje autónomo, a partir de la consolidación de una serie de habilidades y actitudes que le permitirán continuar su formación, después de graduado. En este sentido, el aprovechamiento de los medios tecnológicos se constituye en una herramienta valiosa, cuyo uso la escuela normal debería propiciar, no sólo porque éste facilitaría el acceso a nuevos conocimientos (para el perfeccionamiento profesional), sino también porque es un potencial recurso didáctico que puede ser de importante apoyo a la tarea docente en el aula. Si bien toda la fundamentación en la que se asienta el Plan '97 da cuenta de su pregnancia con los discursos político-educativos de la época y del intento de adecuación a las peculiaridades del contexto de fin de milenio, consideramos que esto queda claramente cristalizado en los dos últimos puntos que se acaban de citar (formación permanente y el uso de las nuevas tecnologías).

### **4.3. El mapa curricular y la formación en la práctica**

El mapa curricular del Plan de estudios '97, está organizado en tres áreas de actividades de formación:

- las asignaturas a cursar a lo largo de los seis primeros semestres (que son treinta y cinco, distribuidas cinco por cada semestre);
- las actividades de observación y práctica que van ascendiendo en intensidad a medida que van pasando los semestres (también realizadas a lo largo de los tres primeros años de la carrera) y
- la práctica intensiva realizada en los dos últimos semestres de la carrera (con la cual se acredita el servicio social).

Debido a que el interés central de nuestro trabajo es el trayecto de prácticas en el marco de la formación docente de grado, nos centraremos en una lectura comentada de estas dos últimas áreas. En este sentido, es importante señalar que el cambio curricular busca fortalecer la formación para la enseñanza, lo cual se expresa tanto en la incorporación de espacios curriculares donde se abordan las asignaturas del plan de estudios de la educación primaria y su enseñanza, como en la reorientación y primacía del *Área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar*. A partir de primer año, los estudiantes de la licenciatura asisten a la escuela primaria a realizar tareas de observación e iniciación al trabajo escolar. A medida que van transcurriendo los semestres, las estancias en las escuelas primarias se realizan durante una mayor cantidad de tiempo, a la vez que las tareas realizadas en ellas se van complejizando hasta que, durante la mayor parte del último año, se hacen cargo de un grupo de alumnos en una institución escolar primaria (bajo la asesoría de un docente de primaria seleccionado para ello).

Así, el año escolar está organizado, en cada semestre, con actividades que se alternan entre la asistencia a clases en la escuela normal y las actividades de observación y práctica en las escuelas primarias...



*“Mediante la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal” (SEP, 1997: 37).*

La presentación de este trayecto de la formación aparece caracterizado a partir de la especificidad que lo diferencia del resto del mapa curricular. Esta especificidad aparece signada por los siguientes rasgos:

- Estancia en las escuelas primarias, en **alternancia** con la asistencia a las escuelas normales. Se hace hincapié en la idea de **continuidad, gradualidad y sistematicidad** con que la inserción en las escuelas primarias se va realizando a lo largo de los cuatro años de duración de la carrera.
- **Tipo de actividades** llevadas a cabo en cada momento de inserción a la escuela primaria, haciendo referencia a una creciente complejidad en el hacer que deben desempeñar los estudiantes a medida que van avanzando en la carrera: así, partiendo de la mera observación y pasando por ayudantías a los docentes titulares, responsabilizarse de algunas actividades áulicas y enseñar un conjunto de temas, se llega, en cuarto año a la responsabilización sobre un grupo de alumnos durante un período escolar. Así, se procura *“el conocimiento sistemático y gradual de las condiciones, problemas y exigencias reales de trabajo docente”* (SEP, 1997: 37).
- **Focalización de las observaciones** en cada momento, donde se percibe una lógica que va de lo contextual a lo situacional: del entorno de la escuela y el ambiente escolar al aula. Observaciones sobre dinámicas de funcionamiento y condiciones de las mismas.
- **Tipo de acompañamiento** a los estudiantes: tanto por parte de los docentes de las escuelas normales (quienes, en todos los casos aparecen como los responsables de la evaluación) como por parte de los maestros de la escuela primaria (sobre quienes las responsabilidades de guía y asesoría van incrementándose a medida que se van incrementando los tiempos y actividades de los estudiantes en la escuela).
- **Tipo de aprendizaje que se procura suscitar en la experiencia** durante la estancia en la escuela primaria: centrado en la adquisición de destrezas, habilidades, competencias y herramientas para el ejercicio profesional y en el desarrollo tanto de la percepción de la complejidad del trabajo docente como de la *“madurez para encontrar el sentido a la profesión”*
- **Tipo de aprendizaje que se intenta propiciar en la escuela normal**, en los espacios a cargo de la supervisión de las observaciones y prácticas: centrado en los modos de preparar y analizar, desde una reflexión informada, las experiencias de observación y práctica. este tipo de trabajo es el que aparece otorgando una función formativa a las prácticas.

Así, lo que caracteriza a este trayecto es el trabajo combinado en la escuela normal y la primaria, a partir del trabajo en colaboración de los profesores de ambas instituciones que,

desde roles diferentes guían y asesoran al estudiante en su proceso de formación. Este acercamiento implica una intencionalidad última, y varias intencionalidades focalizadas para cada momento de observación y práctica. Así, se plantea que *“el sentido último es asegurar que los procesos de formación de nuevos profesores tomen en consideración las formas de trabajo, las propuestas pedagógicas, los recursos y materiales educativos que se usan y aplican en las escuelas primarias, así como las condiciones en las cuales trabajan y los problemas que enfrentan los maestros”* (SEP, 1997: 38).

Si bien se explicita que el sentido de las observaciones no es la búsqueda de modelos en las clases y docentes de primaria observados, sí se apunta al aprendizaje de estrategias de enseñanza (selección y adaptación), de formas de relación y de estilos de trabajo (que sean congruentes con los propósitos de la educación primaria) a partir de la observación y análisis de los siguientes aspectos:

- Formas de trabajo de los maestros en el aula
- Interacciones y formas de participación de los niños en la clase y escuela
- Circulación y usos de materiales y recursos educativos
- Las relaciones de la escuela con las familias de los alumnos, la comunidad, el ambiente

Como resulta evidente la cuestión central que estructura el fundamento, la definición de los contenidos, objetivos y modos de organización de este trayecto de la formación, es la cuestión de la **relación teoría-práctica**. En efecto, se trata de un trayecto que aspira al logro de aprendizajes a partir de una práctica concreta en el ámbito de desempeño. Al cómo se piensa esta práctica, como posibilitadora de un aprendizaje, subyace una manera de entender el vínculo entre teoría y práctica, y con ello, una manera de entender la formación profesional, una manera de entender el trabajo docente.

Sugerimos que la importancia atribuida al aprendizaje en la práctica (en tanto lugar central para la adquisición de la competencia docente) se apoyaría no sólo en un cuerpo teórico pedagógico que le da fundamento, sino también en un imaginario construido históricamente que cuenta cómo aquellos primeros maestros (buenos y fundadores del sistema educativo mexicano) adquirieron su formación en la práctica (apoyados en un compromiso con el proyecto de nación de su época) en el ejercicio directo de la profesión.

Los datos históricos presentados en el documento que hemos analizado en este apartado sirven para dar fundamento a la necesidad de una transformación profunda tanto en el tipo de formación que imparten las escuelas normales, como en los modos de organización que optimizarían su buen funcionamiento, en tanto instituciones de nivel superior y cuya especificidad se centra en la formación de los futuros docentes de educación básica. Si bien la contextualización histórica sirve de marco para explicar el por qué de la necesaria transformación, es evidente que el eje sobre el que versa el fundamento de la nueva propuesta (el Plan de estudios '97) es la crítica y denuncia a las deficiencias al Plan '84. A lo largo del documento se plantean las siguientes cuestiones que son las que hemos tratado de delinear en el apartado:

- ¿Quiénes deberían ejercer la docencia?, pero también ¿Quiénes deberían optar por esta carrera?

- ¿Cómo puede la formación inicial formar para el ejercicio del trabajo docente? Lo cual se vincula directamente a la pregunta acerca de ¿Cuál es la naturaleza del trabajo docente y de los aprendizajes necesarios para llevarlo a cabo? Y en este sentido también se aborda ¿Cuáles contenidos y organización curricular optimizarían la formación profesional?
- ¿A qué coyuntura y proyecto de nación debe la formación responder?
- ¿Bajo qué estructura organizativa podrán las escuelas normales responder a los retos de los nuevos tiempos a la vez que asumir el mandato social que históricamente le ha sido asignado?

Preguntas a las que este discurso oficial da una respuesta, objetivada en un texto, y que norma la vida de las escuelas, pero que lo puede hacer sólo a condición de conjugarse con otros discursos y normas que orientan las prácticas cotidianas y que dan cuerpo a la trama subjetiva en la que el maestro construye su identidad y ejerce su trabajo.



## - CAPÍTULO V -

### El practicante: alumno-futuro-maestro. Análisis del material de campo

En el presente capítulo se expone la lectura interpretativa del material producido durante el trabajo de campo con los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). Con la intención de contextualizar la presentación de dicho material, iniciamos este capítulo con la exposición de algunos datos referidos tanto a la institución como a los sujetos que colaboraron en la producción de los datos analizados. Sobre el final, adelantamos algunas de las hipótesis interpretativas que se desprenden del análisis presentado en cada uno de los apartados y cuyo desarrollo teórico será objeto de la última parte de este trabajo.

#### 1. Contextualización del trabajo de campo

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. Fue en 1925 que se transforma, bajo la gestión de Lauro Aguirre, en la Escuela Nacional de Maestros, la cual, a los cien años de su fundación (en 1987) fue declarada “Benemérita de la Patria” por los servicios a ella brindada. Actualmente la BENM funciona en el edificio ubicado en la calzada México-Tacuba, mismo que fuera diseñado, con un estilo monumental, por el arquitecto Mario Pani, a encargo del gobierno de Miguel Alemán en 1946. En el proyecto original...

*“... Las instalaciones contemplaban los sistemas educativos más modernos y se incluían seis escuelas de todos los niveles dentro del campus, para que ahí mismo pudieran hacer sus prácticas los futuros maestros. Una biblioteca para 200 mil volúmenes, gimnasios, albercas, canchas deportivas, un estadio con 15 mil asientos y tres auditorios, dos cerrados y uno abierto. La arquitectura era espectacular; la fachada principal tenía una torre de 10 pisos y a los lados unas construcciones bajas, decoradas con altorrelieves del escultor Luis Ortiz Monasterio, que representan escenas que van de la prehistoria a los años 40 del siglo XX, en un estilo muy de esos años que muestra personajes, paisajes e instituciones representativas de la historia nacional. Se les siente el espíritu nacionalista que surgió de la Revolución. Enfrente, un gran espejo de agua; el resto de las instalaciones están salpicadas con zonas jardinadas, todas buenas muestras de arquitectura de la época” (González Gamio, 2005: 1).*

Qué pasó con ese proyecto, qué es de él en la actualidad. La descripción de González Gamio nos permite dar cuenta de ello...

*“Varias de estas edificaciones han desaparecido o se han transformado; la torre, porque estuvo a punto de desplomarse por los temblores; el espejo de agua se convirtió en la Plaza Cívica, y*

*buena parte de los edificios fueron modificados para darles otro uso, al igual que las impresionantes instalaciones deportivas. Sin embargo, continúa siendo deslumbrante particularmente el auditorio abierto, que es un espacio inmenso en forma triangular, con gradas de cemento y ladrillos rojos, y en el escenario muestra un mural de José Clemente Orozco de proporciones monumentales: ¡380 metros cuadrados! Titulado Alegoría nacional, es impactante por las formas, colores, materiales, símbolos y metáforas que hablan del México al que aspiraba. Tuvo además el reto de integrar a la magna obra la portada estilo barroco labrada en piedra de la antigua Normal de Santo Tomás” (González Gamio, 2005: 1-2).*

Parte de esta historia es conservada en el mobiliario de algunos lugares particulares: por ejemplo, en los salones de actos y algunos sectores del edificio en donde se encuentra la dirección de la institución. Así mismo, las instalaciones impresionan por sus amplias dimensiones, tanto en los espacios abiertos (jardines con vegetación copiosa) como en los espacios cerrados (cuyo denominador común son sus techos altos). También parte de esta historia es actualizada cada lunes, cuando en la explanada del patio central de la institución se lleva a cabo una ceremonia (a cargo de los alumnos) en que se recuerdan las efemérides patrias de la semana.

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 14 instituciones que ofrecen la misma formación, y que son de sostenimiento particular. En el país son un total de 143 las escuelas normales públicas (habiendo otras 116 particulares) las que ofrecen la Licenciatura en Educación Primaria: excepto la BENM -cuyo sostenimiento depende del presupuesto federal-, todas ellas se encuentran hoy bajo el control de las autoridades estatales, como resultado del proceso de federalización educativa impulsado por el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, en 1992. Cabe mencionar que, si bien el sostenimiento de la mayoría de las escuelas normales de México se transfirió al presupuesto de cada uno de los estados, los planes y programas de estudio son los mismos para todo el país, siendo definidos por las instancias normativas de la SEP:

*“La Ley General de Educación de 1993 reservó como atribución exclusiva del gobierno federal la facultad de determinar para toda la república los planes y programas de estudio para normal y formación de maestros de educación básica”, así como la de “regular es sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio de educación básica”. Por otra parte, determinó como atribución exclusiva de los estados la facultad de “prestar los servicios de educación normal y de formación de maestros”” (Arnaut, 2006: 21)<sup>132</sup>.*

A partir de entonces, la BENM, al igual que todas las escuelas normales del país, fue transferida de la Subsecretaría de Educación Superior (en la que había permanecido desde 1984, en que se elevó a nivel de licenciatura la formación de las escuelas normales) a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal recientemente creada. Esta situación ha contribuido a generar (al mismo tiempo que da cuenta de) una suerte de ambigüedad e

---

<sup>132</sup> Los datos expuestos en el Capítulo IV dan cuenta del origen y devenir de la formación docente en México y de las escuelas normales mexicanas, lo cual permite hacer una contextualización histórica de esta institución particular en la que realizamos el trabajo de campo.

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).

En este marco de transformaciones, en el año 1997 se implementa un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria, cuyos rasgos centrales fueron descritos en el último apartado del capítulo precedente. Es importante mencionar que el trabajo de campo de la presente investigación se realizó durante los primeros años de implementación de dicho plan, circunstancia que atraviesa las producciones discursivas grupales e individuales de los entrevistados (alumnos y docentes). Así, los docentes entrevistados estaban en un proceso de reacomodación laboral (la transformación de 1997 no se remite sólo a un cambio curricular, sino también a un cambio relativo a la organización y funciones de las escuelas normales)<sup>133</sup> y los estudiantes con los que se trabajó pertenecen a las primeras generaciones formadas en el mencionado plan de estudios, (por ejemplo, los alumnos de octavo semestre serían la segunda generación que egresaría en el marco de dicho plan).

Se trata de un dato no menor, si tomamos la apreciación de varios de los autores revisados (Arnaut, 2006; Anzaldúa Arce, 2002; Díaz Barriga, 1993; Reyes Esparza y Zúñiga Rodríguez, 1994)<sup>134</sup> que 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.

Alberto Arnaut señala que, en este contexto de transformación para el mejoramiento / fortalecimiento de las instituciones formadoras, las escuelas normales se encuentran ante el riesgo de entrar en una lógica de *lucha por la supervivencia*, más que en una lógica de lucha por salvar las ideas fundadoras de la educación normal ...

*“Existe una actitud desesperada de las comunidades normalistas por sobrevivir en un periodo de contracción o estancamiento de la matrícula, sobre todo en los estados con composición más urbana. Tratan de sobrevivir como sea y el argumento es ‘salvar a la escuela normal’ (...) Una estrategia para salvar a las escuelas normales, como parte de un mito que no siempre corresponde con la realidad, nos podría llevar a salvar sólo el edificio, la plantilla de profesores, o la matrícula mínima para garantizar el gasto corriente que se destina para su funcionamiento” (Arnaut, 2003: 19-20)*

---

<sup>133</sup> Se trata del *Programa de Transformación Curricular y Fortalecimiento de las Escuelas Normales*, estructurado en torno a cuatro líneas de acción: la transformación curricular; la actualización y perfeccionamiento del personal docentes de las escuelas normales; la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico; el mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las escuelas normales.

<sup>134</sup> Es notoria la frecuente crudeza y dureza con la que la educación normal es caracterizada por muchos de los académicos más reconocidos de México.

La planta docente de la BENM al momento de la realización del trabajo de campo, era de 235 profesores, 36 de los cuales estaban abocados a las asesorías de prácticas en el último tramo de la carrera. En la BENM la formación de la planta docente es relativamente homogénea: de acuerdo a los datos oficiales, un 88% del personal docente tiene grado de licenciatura (de los cuales un 6% posee estudios de posgrado, terminados o en curso). El restante 12% restante, son docentes que no cuentan con licenciatura, bien porque la tienen inconclusa, bien porque poseen titulaciones profesionales técnicas o menores.

Si bien no tenemos cifras precisas respecto al tipo de contratación de los docentes de la BENM, los datos oficiales indican que de todas las normales públicas del D.F.<sup>135</sup>, el 66.3% del personal es de tiempo completo, el 5.4% de  $\frac{3}{4}$  de tiempo, el 8.3% de medio tiempo y el 19.9% está contratado por horas (15 o menos)<sup>136</sup>. Sin embargo, respecto a las modalidades de contratación y las formas en que las mismas se registran en las estadísticas oficiales Medina Melgarejo señala que...

*“Una problemática que repercute directamente en las condiciones del desarrollo de la educación Normal es la heterogeneidad en la contratación de los formadores de docentes en las escuelas [Si bien] según los datos publicados por la ANUIES, más del 50% de los maestros se encontraría contratados por tiempo completo (...) [existe] una situación generalizada de fragmentación por horas en su contratación (...) Estar contratado a través de tres o cuatro claves diferenciadas –lo que secciona el supuesto tiempo completo- genera una multiplicidad de plazas y formas de contratación, impidiendo cuantificar el número ‘real’ de profesores” (Medina Melgarejo, 2000: 87-88).*

Durante el tiempo que se llevó a cabo el trabajo de campo, las clases de todos los grados y grupos de la carrera tenían lugar en turno vespertino. En ese momento, la cantidad de alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria era de alrededor 1.000 alumnos, encontrándose la matrícula en un proceso de contracción en los últimos años<sup>137</sup>. De acuerdo a los datos oficiales tenemos, a partir de 1992, la siguiente evolución de la matrícula en la BENM (que muestra la tendencia al aumento en la década del 90 y, luego, su paulatino descenso hacia el inicio de la nueva década): en 1992-1993, 1.328 alumnos; en 1993-1994, 1.361 alumnos; en 1994-1995, 1.459 alumnos; en 1995-1996, 1.549 alumnos; en 1996-1997, 1.603 alumnos; en 1997-1998 (con el argumento de que para 2001 ése es el número de docentes de enseñanza primaria que se requerirá, ese año se vuelve a definir un tope de 300 inscriptos), 1.516 alumnos; en 1998-1999, 1.375 alumnos; en 1999-2000, 1.237 alumnos; en 2000-2001, 1.048 alumnos; en 2001-2002, 919 alumnos; en 2002-2003, 1.029 alumnos<sup>138</sup>.

---

<sup>135</sup> Recordeinos que además de la BENM, existen en el D.F. otras cuatro escuelas normales que ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, en educación física, en educación especial y en educación secundaria.

<sup>136</sup> Fuente: SEP, DGPPP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional (Ciclo escolar 2002-2003. Distrito Federal. Grado académico del personal docente por licenciatura).

<sup>137</sup> Para graficar la importante baja que tuvo el número de inscriptos a la educación normal después de la implementación del plan 1984 en la BENM, tenemos que esta cifra (1.000 alumnos, matrícula total) está por debajo a la cifra correspondiente a cada uno de los grados /generaciones en el año 1982.

<sup>138</sup> Fuente: SEP, DGPPP. Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional (Educación Normal. Total nacional. Evolución de la matrícula de 1990 a 2004).



Respecto al régimen de cursado de la Licenciatura en Educación Primaria, los alumnos cursan todas las asignaturas de la carrera de primero a tercer año, con un mismo grupo de compañeros. En cuarto año, los grupos de origen se disuelven, y se reorganizan en función de criterios vinculados a las zonas urbanas en las que se ubican las escuelas en que se realizarán las prácticas durante un período de 28 semanas<sup>139</sup>. Estos nuevos grupos, que surgen de la confluencia de los previos, constituyen espacios más pequeños que los anteriores, ya que se duplica el número de grupos, reduciéndose a la mitad la cantidad de integrantes de cada uno. En el año de realización del trabajo de campo funcionaban un total de 79 grupos, 36 de los cuales pertenecían al último año de la carrera. 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 de ambos)<sup>140</sup>.

La edad promedio de los practicantes que participaron de las entrevistas y grupos de reflexión del trabajo de campo es de veinte 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 éstos 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 a las de estar “frente a alumnos”.

La selección de los sujetos con quienes trabajamos a lo largo de la investigación pasó por etapas sucesivas: con la presentación del proyecto en la institución formadora (BENM), algunos docentes involucrados en el trayecto de las prácticas prestaron su colaboración para participar activamente en el proceso de indagación y para fungir de “puente” comunicativo con sus grupos de estudiantes practicantes, primero, y con los maestros y autoridades de las escuelas primarias, después. Así mismo, el contacto con personal de gestión no sólo sirvió para las cuestiones formales y de tipo administrativas, sino que además se constituyó en parte importante de la tarea de construcción de datos en torno al establecimiento.

Así, la “entrada” al campo fue muy enriquecedora, en tanto el contacto mismo con los sujetos de la institución fue permitiendo definir las tareas y números de “casos” con los que

---

<sup>139</sup> Para más datos referidos al Plan 97, se puede consultar el apartado 4 del Capítulo IV.

<sup>140</sup> Recordemos que 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”. Con algunos de los estudiantes, realizamos el trabajo de seguimiento individual, con entrevistas y observación de sus prácticas.

trabajar. En efecto, si bien antes de establecer los primeros contactos, sabíamos el tipo de trabajo que queríamos hacer y con qué sujetos trabajar, no fue sino en la medida en que la indagación progresaba que la estrategia fue tomando y definiendo una especificidad (Taylor y Bodgan, 1984): con cuántos sujetos y grupos trabajar; qué tipo de trabajo llevar a cabo con cada uno de ellos, etc.

En este sentido, se añadieron tareas no previstas y se suspendieron otras, y estas modificaciones estuvieron signadas básicamente por dos variables: por los espacios y los tiempos institucionales y por la voluntad<sup>141</sup> expresada por los sujetos de participar más o menos activamente (o definitivamente no hacerlo) a lo largo de todo el proceso de indagación (con las actividades implicadas en el mismo). Así, procuramos ser respetuosos tanto del deseo de los sujetos como de la vida cotidiana que llevan en el establecimiento, al mismo tiempo que ceñirnos a las condiciones materiales y organizadoras de nuestro proceso de indagación<sup>142</sup>.

Para los estudiantes que participaron del trabajo de campo, los grupos de reflexión y las entrevistas individuales se convirtieron en un espacio que les permitió compartir sus experiencias y percepciones en torno a los nudos problemáticos de las prácticas y al impacto subjetivo que éstas les estaban implicando. En torno a estas dos cuestiones todos los grupos produjeron un discurso con el que se procuró abordar la tarea propuesta por el equipo de coordinación<sup>143</sup>. Por su parte, las entrevistas individuales realizadas a seis practicantes (cuyas prácticas fueron observadas) permitieron trabajar sobre aquellos fragmentos de las biografías familiares y escolares que estaban directamente vinculados a la elección profesional realizada al ingresar a la BENM.

Identificar la recurrencia de algunos emergentes, estructurantes de las producciones discursivas, permitió indagar, en una etapa posterior, una latencia que, a partir del discurso manifiesto, daría cuenta de la posición subjetiva de los futuros maestros y de las significaciones de las que se valen para construir una identidad profesional que les permite (o permitirá) percibirse y posicionarse como maestros. Como estrategia de lectura de este material de campo, además, se hizo un rastreo de los significantes que aparecieron asignados a la formación y a la labor docente, a las que se refiere todo el tiempo, dada la naturaleza de la tarea propuesta. Con esto, pretendimos indagar algunas concepciones y modelos que los grupos sostienen y en función de los cuales interpretan lo que sucede y les sucede en las prácticas.

---

<sup>141</sup> Nos resulta de especial interés el planteo de Bronfman y Castro (1999) respecto a la “estructura de poder” sobre la que está montado el dato etnográfico. Retomaremos esta cuestión en el apartado siguiente.

<sup>142</sup> Con esto último estamos haciendo referencia no sólo a los tiempos previstos para la realización de la investigación (definido en gran medida por formar parte de un proceso de formación, en posgrado) y a los recursos con que contamos para la misma (cuyo principal limitante fue la de ser una sola investigadora para llevar a cabo el trabajo de campo), sino también al tipo de enfoque y de trabajo que pretendíamos realizar antes de “entrar” al campo.

<sup>143</sup> En todos los casos, el equipo estuvo conformado por una coordinadora y una observadora participante.

## 2. La valoración positiva de los trayectos de prácticas: significaciones en torno a la formación y la práctica.

“... en la práctica te ayudan a ver en realidad a lo que te vas a enfrentar el día de mañana. Cuando vas a prácticas te encuentras con un grupo de personas (...) Te quedan experiencias muy bonitas (...)

Pues sí, sí me ayudó bastante el estar frente al grupo y ver realmente cómo se comportan qué hay que hacer, las exigencias que ellos tienen (...) me fui enamorando de la carrera” (RG1a).

### 2. 1. Formación teórica y práctica en la BENM: algunas significaciones centrales

Desde la perspectiva de los estudiantes, las prácticas son un trayecto de la formación que les permiten *entrar en contacto y enfrentarse a la realidad* que, una vez recibidos, será el ámbito laboral de desempeño. En este sentido, son positivamente valoradas, en tanto sirven como instrumentación, como fuente de un *saber-cómo* que la formación teórica en la *Normal*<sup>144</sup> no otorga. Así mismo, permitirían ir reconociendo tanto falencias en el actuar (y de la formación), que podrán ir siendo enmendadas en cada instancia nueva, como aciertos que podrán ir siendo recopilados como parte de una competencia profesional que se va construyendo con la experiencia. Del mismo modo, pero en un segundo plano, algunos grupos plantearon la posibilidad que estas instancias implican para mirarse y trabajar con todo lo que la situación de práctica produce internamente.

Así, las prácticas aparecen permitiendo una *superación* constante, en dos planos:

→ En el plano del hacer:

- a) reflexionar sobre lo bueno y malo del propio accionar, y con esto;
- b) ir mejorando la práctica en cada nueva instancia;
- c) tomar y descartar posibilidades de acción (en base a un criterio formado en la Normal) para el futuro profesional;

→ En el plano de lo personal:

- a) reconocer los avances y cambios que se fueron produciendo a lo largo de la carrera (tomando como punto de comparación, la primera instancia de práctica en la que participaron);
- b) disminuir y hacer desaparecer el temor que provoca el enfrentamiento a la nueva situación;
- c) una sensibilización respecto a lo que significa el trabajo concreto con los niños en el contexto escolar;

---

<sup>144</sup> Forma coloquial con la que habitualmente se alude a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, usada por los alumnos y que se utilizará en este escrito de aquí en más. Cabe mencionar que cuando los grupos hablan de la formación en la Normal aluden, en ocasiones, a la formación recibida en ese establecimiento, por contraposición a la formación en la práctica, en las escuelas primarias. Del mismo modo, en otras ocasiones, los grupos hablan de la formación en la Normal, para referir a todos los trayectos incluidos en la licenciatura. En cualquiera de los casos hay una clara diferenciación entre los espacios teóricos y los prácticos, en los sentidos aquí quedan señalados.

- d) vivenciar las satisfacciones propias del trabajo docente, cuya fuente principal radicaría en el vínculo con los niños (aludiendo al afecto que puede devenir de este vínculo, como así también a los aprendizajes que éste puede propiciar en los alumnos);
- e) acrecentar y fortalecer la vocación, la convicción<sup>145</sup> y el amor por la carrera y los niños, en este sentido, los grupos aluden a la posibilidad que las prácticas otorgan de *darse cuenta* de que la carrera elegida es, aunque difícil, la deseada.

**La formación práctica**, de acuerdo a las producciones grupales, tiene lugar en el desempeño en los salones de las escuelas primarias a donde practican durante la licenciatura. *Enfrentar la situación de pararse frente a un grupo de alumnos*, aparece como la experiencia más significativa, en tanto permite comprender la complejidad del trabajo docente. En este sentido, el desempeño en la práctica brinda, en sí mismo, un *saber-hacer* que pareciera que se va construyendo paulatinamente, básicamente a través de un mecanismo de ensayo-error: construcción que es la que permite *ir haciéndose maestro*. Como se señala en un grupo:

*“... O sea, hay cosas que tú dices 'ay, jamás esto me lo dijeron en la escuela! no?' O cómo resolver el problema que un niño que le está dando un ataque epiléptico ahí, no? Eso nunca te lo dijeron ahí (...) 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).

Esta caracterización de la práctica permite sostener una concepción: *se aprende haciendo*. Concepción que funge de interpretante del paradigma constructivista<sup>146</sup> desde el que los estudiantes procuran elaborar sus propuestas de enseñanza y a partir del cual comprenden su propia experiencia formativa: comprensión desde la que afirman que la experiencia, la práctica es el centro de la formación, en tanto es allí donde se aprende el oficio de maestro<sup>147</sup>. Así, la interpretación que los estudiantes hacen del constructivismo pone en primer plano el hacer del sujeto que aprende, quedando desdibujado el lugar de la teoría y en segundo plano, el lugar del sujeto que enseña (de quien, pareciera, se podría prescindir).

Aunque el protagonismo del sujeto que aprende sea valorado positivamente, simultáneamente provoca angustia:

---

<sup>145</sup> La convicción es entendida como la certeza personal de que ser maestro es lo que se quiere ser, sustentada en el gusto, placer o satisfacciones que provoca el trabajo con los niños y para la sociedad.

<sup>146</sup> Los estudiantes procuran, en tanto practicantes, elaborar propuestas que insten a los niños a construir sus conocimientos, entendiendo a la construcción como acción, participación en experiencias concretas, manipulación de material concreto y de interés para los niños. La posibilidad de conceptualización aparece ligada a esta noción de construcción, tanto en los niños que son sus alumnos, como en ellos, en tanto adultos en formación.

<sup>147</sup> Cabe señalar que, en sí misma (es decir, más allá de la experiencia de los estudiantes), esta concepción conlleva un desmedro de cualquier tipo de formación teórica, en tanto nunca podría instrumentalizar para la práctica: si sólo la acción provoca aprendizaje, en qué lugar queda la teoría, cuál es su sentido, para qué puede servir...

→ En tanto alumnos la angustia deviene de los sentimientos de desorientación y abandono por parte del maestro, que en la situación de práctica se ejemplifica con el escaso tiempo dedicado al seguimiento de cada practicante...

*“Realmente el maestro de aquí no te observan mucho tiempo, si acaso llegan que serán 10, 15 lo máximo media hora, yo creo que no pueden darte un punto de vista con cinco o diez minutos que te estén observando, o sea un punto de vista real...” (E12).*

→ En tanto futuros maestros, la angustia deviene del lugar que les queda asignado en la relación pedagógica (periférico e incluso innecesario).

*“Antiguamente se creía que el alumno debía estar sentado, no? en una actitud pasiva y que el niño nada más recibía el conocimiento que le transmitía el maestro. Ahora se pretende que los alumnos crean su propio conocimiento, no? **que ellos solitos construyan** su conocimiento y que el maestro, el papel del maestro sea **nada más el de ser un guía** que va a guiar al alumno a que **adquiera ese conocimiento**” (RG3a).*

Este lugar periférico supone una pérdida relativa de poder, con el consecuente riesgo de que la situación pedagógica *caiga en el descontrol*<sup>148</sup>. Respecto a su trabajo como practicante, una estudiante que utiliza las técnicas Freinet señala:

*“Yo [a las técnicas] les veo **una desventaja muy grande** y desde que empecé a trabajar las técnicas yo llevaba ese temor... con las técnicas Freinet... porque siento que **los niños ahorita se están haciendo independientes y están aprendiendo a hablar, o sea, a expresarse muchísimo y a decir lo que quieren hacer y lo que piensan**, y que incluso, yo lo he dicho (...) ya ahora tus planeaciones cambiaron o, sea, las tengo que cambiar porque yo llevo ciertas actividades para un día y trabajan rapidísimo. O sea, los niños se mueven trabajando, están a gusto en el salón, trabajan rápido y te exigen: **más trabajo, más trabajo, más trabajo. Y es más trabajo para mí, pero pues ni modo tengo que responder a eso. Yo sé que las técnicas me exigen esto...**” (E13).*

La valoración de la experiencia como principal instancia formativa, en tanto permite la adquisición de un saber que sólo la práctica puede dar, también se asocia a la expectativa de que, con el transcurrir de los años, el acopio de experiencias vaya consolidando su competencia, de momento escasa. Pero, al mismo tiempo, las producciones aluden a cómo la experiencia acumulada en sí misma puede implicar estancamiento, en tanto conlleva a reproducir formas rutinarias que se convierten en incuestionables (lo que hace considerarlas como las únicas válidas). Sin embargo, es la posibilidad de construir y acumular experiencia (de sentar las bases del habitus profesional)<sup>149</sup> a través de los trayectos de práctica, lo que más se valora de la formación en la licenciatura.

Junto con esto, y atravesado por la crítica a la formación vivenciada en la Normal, los grupos frecuentemente aluden, aunque sea indirectamente, a ciertos aspectos que hubiesen esperado que la formación incluyera. La apreciación crítica que los estudiantes tienen

---

<sup>148</sup> Sobre este emergente, presente en todas las producciones grupales e individuales, volveremos más adelante.

<sup>149</sup> Ver Apartados 3.1.b) y 3.2 del Capítulo III.

respecto a la experiencia de formación en la Normal aparece generalmente asociada a (una crítica a) los maestros de la BENM, a quienes se “imputa” de no estar, en su mayoría, formados en el paradigma teórico en que se sostiene la propuesta curricular del nuevo plan (el constructivismo), a lo que se suma su escaso contacto (desde el lugar de maestros) con la realidad cotidiana de la escuela primaria y su escasa presencia en el seguimiento de las prácticas...

*“Lo que pasa que uno tiene que ver mucho con la formación que tienen los docentes de esta escuela. Hay muchos maestros que tienen años ejerciendo y todavía tienen una idea que no va de acuerdo con el plan y programa que estamos trabajando (...) Entonces, yo creo que se debiera de cambiar a los maestros que están con otra visión o no sé, informarlos primero a ellos de este plan, y ya después para que nos puedan formar a nosotros. Porque este es un problema que muchas veces tenemos, no? que los maestros tienen una idea de... de la época... pasadísima que se nos complica a nosotros en la actualidad (...)*

*Los maestros que nos están formando, no son maestros de primaria, y tienen mucho tiempo de que dejaron de serlo, no? de que dejaron de estar frente a un grupo de primaria (...)*  
*Ahora, tienen acercamiento con los niños de la primaria cuando nosotros estamos observando, o cuando nosotros estamos practicando frente a un grupo” (RG3a).*

*“... muchos, muchos, casi el 90%, si no es que todos los maestros que dan clases aquí en la Normal tienen muchos años de haber dejado un grupo de primaria, entonces lo que te dan es pura teoría, y su manera de ver a los niños desde hace 5 o 10 años, y pues obviamente los tiempos cambian, los niños cambian” (EI4).*

Desde este planteo, es recurrente la alusión al desfase entre las propuestas teóricas que se sostienen desde la bibliografía del nuevo plan (que implican, en sí mismas una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje) y el tipo de propuestas pedagógicas sostenidas por los maestros de los diferentes espacios curriculares (que distarían de sustentarse en una visión constructivista).

*“En general los maestros no son mala onda sino son estrictos, pero su forma de enseñar no me gusta, no creo que sea acorde para los que nos estamos formando porque se supone que esto viene de un enfoque constructivista. Te dicen que tienes que hacer que los niños construyan ellos mismos sus conocimientos, sin que sepan que lo están haciendo, que les tienes que dar libertad, les tienes que inculcar valores. Entonces, si a ti te están diciendo que tú tienes que tener el constructivismo y que tienes que ponerlo en práctica o sea, por qué llegan y te dicen: ‘bueno muchachitos mi nombre es fulano de tal, vamos a trabajar, yo les voy a dar los materiales, ustedes los van a leer, los van a exponer, y van a sacar conclusiones’, o sea, por qué es eso, por qué no vamos a construir, ‘orales, vamos a hacerle de una manera que ustedes vean como lo estoy haciendo yo para que en el momento de que ustedes expongan en el grupo, en el aula lo impacten así como lo estoy impactando yo con ustedes’, pero eso de que llegan y ‘vamos a leer el material tal, y lo están leyendo todo’, por lo menos a mí 15 o 20 minutos me distraigo, me disperso, a los 30 minutos ya de leer y te preguntan: ¿oye qué le entendiste?, uyyyyy, pues esto y esto, así como al viva Jalisco” (EI2).*

Este desfase aludiría al deseo de haber vivenciado, y así “obtenido”, una propuesta de enseñanza alternativa, como así también al deseo de haber tenido maestros que fungieran de ejemplo y modelo del accionar docente. La pregunta por cómo enseñar o cómo desenvolverse en situaciones concretas que se presentan recurrentemente en las instancias

de prácticas, parece no poder responderse desde la formación teórica, que tampoco profundiza en los contenidos que hay que enseñar (el qué de la enseñanza).

A su vez, estas apreciaciones permiten visualizar, algunas concepciones e ideales que se toman ambiguos<sup>150</sup> y contradictorios respecto al aprendizaje, la formación, el rol del maestro. Y es que a la vez que una valoración positiva por la construcción y el hacer como fuentes principales del aprendizaje -en base a lo cual formulan sus propuestas y valoran positivamente las instancias de práctica-, los estudiantes parecieran desear la posibilidad de tener uno o varios modelos a seguir e imitar (reproducir), fuente de todo el conocimiento necesario para un desempeño satisfactorio en las prácticas que les brindara seguridad y competencia profesional. Como se verá más adelante, la posibilidad de encontrar este tipo de “profesores modelo” ha permitido sopesar la visión negativa que predomina respecto al paso por la institución formadora.

Así, la formación de la Normal aparece como inevitablemente insuficiente, en tanto la práctica siempre presenta circunstancias no previstas por la teoría, o para las que ésta no tiene respuestas. Así, cuando los grupos refieren a esta parte de la formación hacen hincapié en sus falencias y vacíos que se ponen de manifiesto en la situación concreta de práctica, en la que se ven desvalidos de los conocimientos necesarios para actuar pertinentemente. Se trata de falencias que los practicantes portan, como se muestra en la primera de las siguientes citas, y que se atribuyen a la formación de la Licenciatura, como muestra la segunda de las citas...

*“Y en las prácticas al principio... pues, tienes muchas fallas, cada práctica que vas realizando, pues, te pide más y las cosas que fallastes, pues tratas de mejorarlas...” (RG1a).*

*“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, todo lo que tiene que ver con gestión escolar, con la gestión administrativa a lo mejor es algo que está netamente relacionado con el maestro y que aquí en la escuela pues nunca lo vimos, nunca vimos todos los trámites para que un niño sea aceptado en la escuela, lo de las boletas... pues, no sé, todos esos trámites administrativos, que ahora que estoy en la primaria me di cuenta y aquí en la Normal nunca lo vi y que forma parte importante de tu profesión. Pero en sí yo pienso que, yo estoy satisfecha con lo que aprendí. Creo que por un lado están los buenos maestros aquí en la Normal, y por otro lado está la iniciativa propia de investigar y de aprender más, no?. Entonces, yo salgo satisfecha con lo que aprendí en la Normal, y pues creo que sí me sirve bastante ahora que estoy en la primaria” (EI4).*

Como lo muestra la última parte de la cita precedente -que relativiza la visión crítica- las producciones grupales e individuales también señalan, más escuetamente, aquellos rasgos valorados de la formación teórica en la Normal, los cuales aluden:

→ Principalmente, a las experiencias con ciertos “maestros modelo”, que han dejado un aporte formativo en la trayectoria en la Normal...

---

<sup>150</sup> Ambigüedad que probablemente deviene de la multiplicidad de lugares desde donde se elabora la producción discursiva: practicantes, estudiantes, futuros maestros, ex - alumnos de escuela primaria. Lugares que en sí mismos están cruzados por concepciones, deseos e ideales fusionados y diferenciados.

*“Sí, de hecho cuanto yo entré aquí a la normal, te lo juro que yo veía a los maestros, y decía: ‘es que yo quiero encontrar así como un modelo, no? como un ejemplo así de buen maestro’, y no, pasaban los semestres y yo no veía nada, al contrario! veía a maestros que yo decía ‘es que yo no quiero ser como ellos’, o sea, no quiero! Pero sí hubo una maestra, de hecho es mi asesora, y decía: ‘yo quiero ser como esa maestra’ (...) En primera por su trato con nosotros, no? (...) En segundo, me impactó porque todas las clases que tuve con ella fueron de gran provecho, de gran utilidad y a parte era evidente que la maestra preparaba sus clases, no? (...) y aparte la maestra te ayudaba a aprender más. Entonces sí, sí esa maestra me marcó para decir: ‘yo quiero ser como esa maestra’ (EI4)<sup>151</sup>.*

→ En un segundo plano, las referencias positivas a la formación en la Normal aluden a la posibilidad de adquirir un criterio en base al cual se puede evaluar tanto la pertinencia de las sugerencias y señalamientos que los maestros hacen respecto a los planes de clases y la actuación en el aula, como así también la pertinencia del trabajo realizado por los maestros que se observan en los salones de la escuela primaria. Así lo señala el comentario un practicante del último semestre...

*“Creo que en el momento en que estamos nosotros **tenemos el criterio para poder saber lo que es mejor para nosotros**, incluso para nuestra vida profesional (...) Nosotros tenemos el criterio de... de saber si es buena la teoría y si nos sirve (...) O sea, no todos son, sino que nosotros tenemos el criterio para discriminar la información” (RG2b).*

En este marco, reconociéndose en este lugar de falta, y asociado al discurso de la formación permanente, los practicantes explicitan la posibilidad y necesidad de seguir estudiando, preparándose, aún una vez recibidos. Emergen con recurrencia los significantes de la **superación y progreso** que aluden simultáneamente al trabajo con los alumnos (instándolos a que se superen y progresen) y a un trabajo de superación propia: ellos como maestros también tienen que salir adelante (y así fungir de ejemplo para los alumnos). Al respecto, resulta interesante dejar señalado el hecho de que la superación profesional quede asociada, desde algunas producciones, a la posibilidad de seguir estudiando otras carreras, vinculadas o no a la docencia (pero que en general implican un trabajo que los aleja del contacto directo con los niños).

*“... 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**, para que uno no vaya... cayendo en un... en un... en un momento donde no, no le va ni para adelante, ni para atrás, ni para los lados, sino que nada se queda ahí, y que... se queda con sus ideas... y no hay más... Sino que hay que... buscar los caminos, ya sea... entrando a cursos, o sea (...) estudiando... superándose para que nosotros podamos tener una visión más amplia y... nosotros teniendo una visión más amplia o una apertura de, de... ahora sí que de mente... nosotros podemos... transmitir de alguna manera esa visión que no nosotros estamos adquiriendo, pues hacia los niños que estamos formando, no?...” (RG3a).*

---

<sup>151</sup> En el Capítulo VI retomaremos los rasgos de los modelos identificatorios referidos en las producciones discursivas grupales e individuales, como así también los aspectos fantasmáticos a los que éstos aluden en relación a la formación.



El siguiente cuadro muestra algunos fragmentos<sup>152</sup> de las producciones discursivas grupales e individuales en los que se refleja parte de lo expuesto en el presente apartado.

-Cuadro 1-

LA VALORACIÓN POSITIVA DE LAS PRÁCTICAS	
<p><b>La práctica como instrumentación: habilita aprendizajes y mejoras en el plano del hacer (fuente del saber – hacer)</b></p>	<p><i>“Bueno, a mí me gusta ir a practicar porque te puedes dar cuenta de en qué estás fallando, y puedes mejorar, no?” (RG1a)</i></p> <p><i>“... ha ayudado (...) a tener capacidades para resolver problemas que... en los que nunca nos habíamos, o a lo mejor nos habíamos imaginado pero no... pensábamos cómo resolver en ese momento, y ya lo hicimos...” (RG2a)</i></p> <p><i>“O sea se supone en cada experiencia que tenemos... vamos reflexionando, no? y que en un momento dado en que se te presenta otra vez ese mismo problema, ya no vas a hacer los mismo que anteriormente, sino al contrario, no? Hay que formular nuevas estrategias (...) nuevas metas” (RG3a)</i></p>
<p><b>La práctica como experiencia personal: habilita una transformación en el plano de lo subjetivo</b></p>	<p><i>“Es una experiencia nueva, y como toda experiencia nueva se te impone, te da cierto temor (...) Y cada práctica me ha servido para saber qué es lo que busco y lo que quiero” (RG1a)</i></p> <p><i>“Pues, para mí... ha significado mucho... Al principio... yo creía que estaba de free rider en una expedición (...) que me estaba dando la oportunidad de tomar, no? y... como algo nuevo... (...) nos dan una oportunidad, no? de... de aventurarnos en algo, que queríamos... Sin embargo, esa, el fin de esa aventura, pues... no sé... ha sido el... el madurar... para mí ha significado el... el cambio de... no sé... del aventurero que de repente hace de su profesión la... la aventura” (RG2a)</i></p> <p><i>“... a mí me hizo enfrentarme a muchas cosas, no?... yo antes era un miedoso, ahora prácticamente no le tengo miedo a nada, a nada le tengo miedo! Y eso, pues.. y eso... no sé, yo pienso que es parte de... del proyecto...” (RG2a)</i></p> <p><i>“... ha ayudado, como dice P, a formar nuestro carácter” (RG2a)</i></p> <p><i>“cuando yo entré aquí era una papa, no sabía nada! Incluso, la primera planeación que hice con la de ahora, oye, yo misma me digo ‘oy! que idiota, la verdad, pobres niños’ o sea, en comparación con las de ahora”, sí, uno va cambiando...” (RG2a)</i></p> <p><i>“... cuando te das cuenta de que lo que estás haciendo está bien o de que no está tan mal como lo que habías pensado o de que empiezas a sentir las contestaciones de parte de los niños, pues yo creo que eso es lo más padre que te puede pasar...” (RG1a)</i></p>

<sup>152</sup> El contenido de cada uno de los cuadros presentados en este capítulo da cuenta de algunos emergentes que sobresalieron, por su recurrencia y/o fuerza discursiva, en las producciones grupales y/o individuales. Para ello se seleccionan sólo algunos fragmentos que consideramos ejemplifican más cabalmente la producción de sentido que se intenta mostrar en cada sección de los cuadros.

<p><b>La práctica como experiencia profesional: habilita aprendizajes que la teoría no ofrece</b></p>	<p><i>“... eso es lo que efectivamente, hace que... nos separa, a nosotros como practicantes de ellos [los maestros]: la experiencia, y que han podido madurar un poquito más la situación en la que se están desarrollando, y ojalá y nosotros, maestros, de aquí a seis meses podamos, ya entender esa dinámica escolar” (RG2a)</i></p> <p><i>“... 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 tu ves en teoría. Porque por ejemplo, te dicen: ‘un niño a los 7 años se comporta así, y así’, tu llegas a un aula con niños de 7 años de primero y ves que a lo mejor están un poco más distante de lo que te dijeron o un poco más atrás del nivel en el que te están diciendo, entonces tu tienes que mediar (...) o sea, asimilarlo y tratar de controlarlo para que puedas a empezar a hacer que los niños trabajen...” (E11).</i></p> <p><i>“Yo creo que lo importante es la experiencia que adquieres y la habilidad para poder manejar esas experiencias para tu beneficio propio” (RG3b)</i></p>
---	--

### **3. Problemas y tensiones vividos en los trayectos de prácticas: significaciones del contexto socio-institucional**

*“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... Entonces todos los elementos que tiene uno que estar tomando en cuenta como practicante, cuando el grupo no te pertenece y cuando el tiempo no lo destinan realmente tú... entonces es muy difícil, muy, muy difícil todavía meterse a notar si realmente estás dejando conocimientos o actitudes significativas en un alumno, no? Si acaso, yo creo que podemos notar... cambios o flashasos de... de... no sé, de cosas buenas o malas que sucedan...” (RG3a).*

Uno de los emergentes que aparecen con recurrencia en las producciones discursivas es que los trayectos de prácticas son vividos como una **experiencia parcial e incompleta**, en tanto allí:

- a) se permanece un tiempo limitado en los salones, por lo que las propuestas no pueden desarrollarse en profundidad, ni se les puede dar un seguimiento (en los primeros años de la licenciatura). Esto se vincula también a que:
- b) sólo es posible cambiar algo de lo que cotidianamente pasa en los salones, mas no todo lo que se quisiera cambiar
- c) pueden cumplirse ciertos objetivos de la formación profesional, mas no aquellos objetivos que como enseñantes se proponen para sus alumnos

- d) constituye una instancia que no es totalmente real, sino que se sostiene en la simulación de ser maestro, percepción (la de artificialidad) que se sustenta en factores como los que a continuación se detallan:
  - e) la presencia de los observadores, que señalan y critican las propuestas elaboradas y la actuación en el aula
  - f) la calificación como requisito para que la instancia sea exitosa y la consecuente adecuación de lo que se propone y hace a los criterios y demandas de los docentes que evalúan
  - g) la falta de autonomía para tomar decisiones que se consideran pertinentes
  - h) la exención de ciertas presiones y obligaciones a las que sí están sometidos los docentes recibidos

Así, pese al valor formativo atribuido a los trayectos de práctica, los grupos señalaron principal e insistentemente aquellos aspectos de las prácticas que son vividos con angustia, como obstáculos e importantes fuentes de tensión ¿Obstáculos para qué? Las dificultades detalladamente señaladas aluden a dos tipos de situaciones:

→ Primero, aquellas que **obstaculizan la posibilidad de implementar exitosamente una propuesta innovadora por parte de los practicantes:**

- a) Un *tiempo reducido* que dificulta trabajar todos los temas asignados por el maestro titular (de cuya enseñanza se desprende la calificación del practicante) y que hacen que la experiencia sea percibida como parcial, en tanto la limitación temporal funge como principal obstáculo para establecer un vínculo de confianza con los niños y trabajar los contenidos en profundidad.
- b) Las *miradas y exigencias de niños, maestros de la escuela primaria y maestros de la Normal* que vierten demandas diferenciadas, a las que hay que ceñirse, en tanto evalúan (juzgando, pero también calificando) el trabajo del practicante. Miradas y exigencias que se suman a las de padres, directivos y comunidad escolar en general.
- c) La *heterogeneidad* en los salones de clase que obligan a una tarea constante de nivelación, a un asumir múltiples lugares y que dificulta atender a las necesidades singulares de cada uno de los niños.
- d) Las *exigencias de los niños contemporáneos* (caracterizados como activos, curiosos, hábiles, inteligentes, astutos) para las que el practicante tiene que estar preparado y a las que tiene que responder (en tanto allí radica el sentido de su trabajo). Preparación de la que se carece, ya que en tanto practicantes cuentan con:
  - e) Una *formación incompleta* que no permite responder adecuadamente a las exigencias del trabajo docente, lo cual impide cubrir con las propias expectativas de buen desempeño, y con las de quienes miran la práctica. Incompletud que también se vincula a:

- f) La *falta de autoridad* que como practicante tiene ante los alumnos (que no lo reconocen como su maestro), lo cual obstaculiza la posibilidad de que “se sometan” a una propuesta pedagógica diferente.

Como se verá más adelante, la enumeración de los obstáculos que se presentan en el ejercicio de la tarea docente (y el impacto subjetivo que ellos provocan), queda contrapuesta al significativo de la *realización personal* que produce este trabajo, ligada directamente al vínculo afectivo y profesional con los niños, signado por la posibilidad de posibilitar aprendizaje y cariño.

Por otra parte, la caracterización recién presentada se contrapone y complementa a una idealización del pasado y de la imagen que los practicantes sostienen de su propia infancia: *en un tiempo en que los niños eran más obedientes y, por tanto, los maestros (que eran más respetados por los padres) tenían menos dificultades en el desempeño de su tarea.*

→ Segundo, aquellas que se constituyen en **obstáculo para un buen desempeño profesional por parte del maestro**, y que se visualizan como las dificultades a las que se tendrán que enfrentar en un futuro:

- a) Un *tiempo escaso* que dificulta enseñar adecuadamente<sup>153</sup> la totalidad de los temas del programa anual, que serán incluidos en los exámenes de los alumnos. Las instancias de exámenes tienden así a erigirse como la meta que estructura el quehacer áulico: aprender para el examen o formar para la escuela se contrapone a la idea valorada de aprender a aprender, o formar para la vida.
- b) Un tiempo en gran parte *ocupado por tareas extra-curriculares, burocráticas*<sup>154</sup>, que dejan en segundo plano el trabajo de preparación de clases y el establecimiento de un vínculo de cercanía con los niños. Este, “sentirse en falta” aparece también asociado a:
- c) Las *miradas y exigencias de padres, directivos y compañeros* de trabajo y la sociedad en general, que evalúan la pertinencia del desempeño profesional y que le demandan tareas y obligaciones diferentes.
- d) (También) Las *exigencias de los niños* contemporáneos -caracterizados como activos, curiosos, hábiles, inteligentes, astutos- para las que el maestro tiene que estar preparado y a las que tiene que responder, en tanto, de acuerdo al discurso de los alumnos, allí radica el sentido de su trabajo. En algunos grupos se hizo especial

---

<sup>153</sup> Como se verá más adelante (ver Apartado 3.2 del presente Capítulo), la pertinencia de una propuesta pedagógica aparece caracterizada, básicamente por: procurar una formación integral, basada en una concepción constructivista del aprendizaje.

<sup>154</sup> Los grupos hicieron referencia a: la preparación de las ceremonias cívicas, el hacerse cargo de la cooperadora, el papeleo que cotidianamente hay que entregar y aquel que hay que hacer en los casos en que se organizan actividades de salida. Muchas de estas actividades aparecen cuestionadas por su escaso sentido.

referencia a la relación con los colegas, como relación signada por la competencia, el individualismo y la falta de solidaridad.

- e) (También) La *heterogeneidad* en los salones de clase que obligan a una tarea constante de nivelación, a asumir múltiples lugares y que dificulta atender a las necesidades singulares de cada uno de los niños.
- f) Un *salario escaso* que, disminuye la calidad de lo que el maestro puede ofrecer. Esto se liga al problema del *tiempo escaso*, en tanto las condiciones salariales llevan al maestro a optar por el trabajo en doble turno, lo cual: disminuye la posibilidad de dedicar más tiempo a pensar en una planificación adecuada, en la singularidad de cada niño y en preparar materiales que faciliten el aprendizaje<sup>155</sup>.

Esta descripción de lo que sucede en las prácticas de practicantes y maestros, parece poner a **la institución como principal obstáculo para el ejercicio del rol**, de acuerdo al ideal sostenido. Una institución que establece tiempos escasos y fragmentados, que genera múltiples demandas a las que el maestro tiene que atender y que deprecia remunerativamente a la profesión. Una institución que no sólo demanda tareas burocráticas, sino que burocratiza el trabajo del maestro, quien alienadamente debe preocuparse más por cumplir eficazmente con los requisitos que la institución demanda, que por otorgar un sentido a la tarea que lo habría convocado a la docencia: la apuesta por una formación humana de los niños y su integración en la sociedad.

La burocratización del trabajo docente, que explícitamente aparece ligada a la multiplicidad de demandas a las que el maestro tiene que atender, podría entenderse también a la luz de esta situación que los practicantes caracterizan: los exámenes se constituyen en la instancia de evaluación de la pertinencia y eficacia pedagógica del trabajo del maestro, a la vez que en momentos decisivos para la continuación o estancamiento de los alumnos en su trayectoria escolar. En este sentido, pasar los exámenes (en vez de pasar por una experiencia formativa) aparece como aquello que otorga sentido al quehacer cotidiano de la escuela.

De manera análoga, los grupos refieren a un trabajo burocratizado, por parte de ciertos maestros, que implicaría la preocupación por *cumplir* y *cubrir* con las obligaciones que se le demandan, sin reparar en la calidad de los procesos que como maestro está ayudando a generar en sus alumnos. Se trataría entonces, de una alienación que llevaría al maestro a preocuparse por cubrir los temas del programa y cumplir con lo que las autoridades le piden (inclusive que no desaprobe alumnos en los exámenes).

---

<sup>155</sup> Esta caracterización que hacen los practicantes respecto a las condiciones de trabajo docente, pueden compararse con la presentada por Esteve en el Apartado 3.1 del Capítulo III.

PRACTICANTE ← OBSTÁCULOS → DOCENTE	
Tiempo reducido	
<p>"... otra cosa que participa, y no tomamos en cuenta, es el tiempo para que el niño aprenda, porque a veces a nosotros nos dan temas así muy grandes para abarcarlos en una hora y... no podemos porque si realmente queremos que el niño entienda eso, necesitamos mucho más tiempo... no, tres temas muchas veces es imposible a dárselos, no?" (RG1b)</p> <p>"el contacto aveces que tenemos [con los grupos] es muy, muy... P2: limitado P1: y cortado por tiempos, no? Por ejemplo ahorita ya perdimos dos semanas en el que... se pierde ilación al trabajo" (RG3a)</p>	<p>"... porque muchas veces los maestros, los mismos titulares, o los mismos de la primaria, te dicen 'no es que cuando tú entres, tienes que lidiar con padres, tienes que tener lo de la cooperativa, tienes que tener lo del proyecto escolar, tienes que...' o sea, te ponen como que un mundo de cosas. Y yo creo que son cosas que van implícitas, no?" (RG3b)</p> <p>"... sí sé de que tienen una carga administrativa muy grande y que aveces el tiempo... son muy pocas horas efectivas en la escuela primaria de enseñanza con los alumnos, porque hay una carga administrativa muy grande" (RG3a)</p>
<p>"Y en una semana, en dos semanas (...) mucho no puedes lograr gran cosa en esa formación humana. Ahora, por otro lado, si te vas a un maestro de educación primaria, por lo que decía P1, con la carga administrativa que tiene, muchas veces descuidan su trabajo, no? y se dedican más a llenar cuadernos y a llenar libros y a que ese tipo de valores, ese tipo de cosas morales, queden a un lado" (RG3a).</p> <p>"Platicando con las maestras titulares, me comentaban que... bueno, yo creo que es por ahí, nos... nos dicen mucho que aprovechemos ahora que somos practicantes porque cuando ya estamos en el trabajo, ya definitivamente, ya no te da tiempo para hacer actividades así como nosotros llegamos a hacerlas. ¿Por qué? pues no sé, pues ya está la cooperativa y eres la encargada, por los papeles que tienen que hacer, por las juntas o... no sé, se les... se les acaba el tiempo y simplemente, lo único que hacen es darles a los alumnos los conceptos, apréndalos y se los dan y ya..." (RG1b)</p> <p>"Si nosotros ahorita tenemos que ser rígidos, con los tiempos, cuando eres profesor titular, mucho más... Es un trabajo así bien difícil..." (RG2a)</p> <p>"la maestra tiene otra responsabilidad... Se les piden muchos documentos... los padres de familia... tienen que... ahorita que están viendo lo del proyecto escolar... para una escuela mejor... también están involucrados en eso... lo de la cooperativa, lo de las asambleas, o sea cosas que nosotros, solamente estamos involucrados en el (...) Entonces, nosotros por eso... preparamos material, vamos a dar clases en el patio, jugamos con los niños y todo... pero... ahorita, a lo mejor no nos damos cuenta de lo que realmente es el trabajo del maestro" (RG2b)</p>	
Múltiples miradas, tareas y exigencias	
<p>"... muchas condiciones que como practicantes debemos de cumplir... 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,</p>	<p>"... hay... actividades extra- escolares... y que son las ceremonias... y que te quitan tiempo, o sea te quitan tiempo, tú tienes que ver (...) porque, por ejemplo están las ceremonias, está... cómo es lo que venden? Cómo se llama cuando venden?"</p>

<p><b>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...</b>" (RG3a)</p> <p>"Te... piden trabajos, te piden planes, te piden avances, la dirección, todo el papeleo (...) Y aparte, la presión de la escuela, la presión los compañeros, la presión de tu familia, de tú misma. No es nada más dar clase" (RG1a)</p> <p>"... nosotros trabajamos, también tanto, para nuestra calificación, porque a nosotros nos están evaluando, cómo trabajas, qué materiales llevas, cómo te desenvuelves, qué papel tienes con los niños, cómo te llevas con los maestros" (RG2a)</p>	<p>P3: la cooperativa Ph1: la cooperativa... campañas... periódico mural... y la verdad, hay varias cosas que yo no le veo sentido..." (RG2a)</p> <p>"... para mí, lo que es peor, peor, es que... nos están dejando muchas tareas, no? que... aparte de que tienes que... cumplir, con un determinado número de temas, en un año, escolar, tienes que... que... cumplir con las necesidades que los niños tienen... Tienes que observar que los niños tienen problemáticas..." (RG2a)</p> <p>"... creo que nos exigen demasiado, a los maestros... estábamos, la otra vez estábamos leyendo en el periódico, verdad? Algún periódico que decía que México había reprobado, y que era por culpa de los maestros, que porque los maestros no exigían... Pero si desde un principio en el gobierno te están diciendo, sabes qué? no puedes reprobar a los niños, cómo le vas a hacer, no?... Por ejemplo te mandan a esos niños con problemas, con deficiencias" (RG2a)</p>
<p><b>Formación incompleta y presión de la calificación</b></p>	<p><b>Escaso salario y malas condiciones laborales</b></p>
<p>"... siempre nos vamos a sentir sometidos a que si no hago lo que les parece, pues va de por medio mi calificación, y de por medio también, pues estará mi trabajo porque obviamente que cuando tú te vas a titular aquí ven todas tus calificaciones y por tu calificación es que te asignan una plaza... Entonces pues sí va a influir mucho esto a futuro" (RG3b)</p> <p>"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)</p>	<p>"Yo tengo un hermano que es maestro... y... trabaja en doble turno... O sea, a qué hora va a planear? Él ya no planea, él ya sabe, se sabe todos los libros, ya llega y bueno, ya sabe las actividades... Entonces... ahí también es una falla, no? Si hubiera, o sea, lo importante es el dinero, si hubiera dinero... habría mejor calidad en la educación, por qué, porque te pagarían mejor, trabajarías un solo horario, un solo turno y darías lo mejor de ti..." (RG2a)</p> <p>"... te ponen en estrés, la verdad, todos los problemas que hay en la escuela... y los tienes que solucionar, porque le tienes que dar una solución, verdad? Aunque... tengas un problema (...) con nuestros niños, con los maestros, con los padres de familia, con los trabajadores de la escuela, con... los mismos compañeros... le tienes que dar una solución a fuerzas! No puedes dejar todo en el olvido..." (RG2a)</p>
<p><b>PRACTICANTE ← OBSTÁCULOS → DOCENTE</b></p>	

De este modo, la comprensión de las condiciones sociales, institucionales y laborales que los trayectos de práctica habilitan, se entrama con los hilos de la novela de la profesión<sup>156</sup> que se anuda a un sentimiento de impotencia y frustración, ante la escasa posibilidad de resolver problemas complejos que exceden el saber técnico o práctico para el cual se están formando, en un contexto en el que, como señala Esteve, son cada vez más las funciones que se le atribuyen a la escuela...

*“... pretendiéndose que los docentes atiendan a esferas de la educación cada vez más difusas y ambiguas y donde se espera que la educación dé respuestas a problemas cada vez más complejos respecto a las crisis económicas, sociales y culturales de nuestra sociedad. Esto hace que aumente en el profesorado el sentimiento de responsabilización y de culpabilidad respecto a lo que en el fondo son problemas más complejos de orden institucional y social”* (Contreras, 1997: 112).

Más allá de sus respectivas posiciones socio-institucionales<sup>157</sup>, maestros y practicantes aparecen agobiados por una multiplicidad de demandas que tienen que *cubrir* y que provienen no sólo del aparato burocrático, sino también de los mismos niños: ellos son quienes, desde la diferencia y heterogeneidad que los caracteriza, parecen hacer al maestro demandas diferenciadas, a partir de sus necesidades y carencias singulares. A esto se suman las demandas, miradas y críticas que provienen del contexto social e institucional, especialmente de los padres y los maestros mismos: quizá por esto un significante recurrente que aparece asociado al trabajo del maestro es el *“pararse al frente”*, en tanto que quizá aluda al estar expuesto a las múltiples miradas ante las que el novato se siente expuesto, con el consiguiente riesgo de ser linchado o la oportunidad de ser legitimado en el rol que desempeña.

Una de las producciones grupales se vale de la imagen del *“maestro partido”*, graficando el sufrimiento que provoca la multiplicidad de tareas a las que el docente debe atender simultáneamente en su trabajo cotidiano. Imagen que alude a una fragmentación subjetiva que, interpelando y poniendo en cuestión la identidad que unifica y da seguridad, porque probablemente sea constitutiva de la posición socio-institucional que ocupa el practicante. Esta partición (que es al mismo tiempo interna y externa) se constituye en obstáculo para viabilizar un trabajo que apunte a la formación integral e integrada que se propone como ideal<sup>158</sup>. Además de esto, la siguiente cita muestra la angustia que atraviesa la formación para un trabajo que tiene un alto encargo social -significado como *dar respuestas* a múltiples demandas- y que inevitablemente es asumido por un sujeto que, generalmente, le atribuye una alta significación personal...

*“No y aparte lo que tienes que hacer es partírte en varias partes. A ver, los niños que van más retrasados, tratar de nivelarlos, los que van más adelantados, si se aburren con los ejercicios que ya los saben (...) o cuando das un ejercicio y algunos ya lo terminaron, qué hacemos con esos que ya terminaron, pues no puedes, qué haces [sigue dando otros ejemplos] O qué haces*

---

<sup>156</sup> Como se revisó en el Capítulo IV, estamos haciendo referencia al hecho de que la docente es una profesión que históricamente ha estado marcada por el desprestigio en el campo profesional, al mismo tiempo que por mandatos de servicio vocacional a la formación moral e intelectual de la patria.

<sup>157</sup> Ver apartados 3.1 y 3.2 de este capítulo.

<sup>158</sup> Los rasgos de este ideal serán caracterizados en el Capítulo VI.



con los niños que tienen algún problema en su casa y vienen y lloran en la escuela y no pueden hacer nada, como que se sienten mal. O con los que están muy alegres y quieren compartir su alegría con los demás. O... como ya dijeron, qué haces cuando un niño viene y tiene una educación ya de su casa impuesta, puede ser machista, puede ser (...) **cómo le quitas eso?** Qué haces cuando unos niños se están peleando y tú le tienes que dar clases? Y aparte de eso, buscar el material, hacer que los niños entiendan, hacer que... todos trabajen, que todos hagan el ejercicio (...) Qué haces cuando un niño te dice, yo no aprendo esto porque no me sirve de nada... Y aparte de toda la... no sé... el material que... todo el trabajo psico-didáctico-pedagógico... Te... piden trabajos, te piden planes, te piden avances, la dirección, todo el papeleo (...) Y capaz que ante una lágrima de un niño, te interesa más una tarea incompleta, que la tristeza del otro, que el querer... no sé, que el querer sacar a los niños lo que tienen... Y aparte, la presión de la escuela, la presión los compañeros, la presión de tu familia, de tú misma. No es nada más dar clase, a parte de dar la clase tienes que ver que todos los niños salgan, por ejemplo los niños de primero, salgan leyendo, salgan escribiendo, salgan sabiendo un poco más de su contexto..." (RG1a) .

En este marco de múltiples demandas y tareas, **el tiempo**, aparece como limitante central del contexto socio-institucional, en tanto elaborar y llevar a cabo una propuesta innovadora con el grupo de niños, implicaría mucho más tiempo que las formas tradicionales de enseñanza, basadas en la lectura de un texto y la respuesta de un cuestionario cuyas respuestas están en ese texto que habrá que aprender para el examen<sup>159</sup>...

"No es fácil llegar y... mediante la didáctica, que construya el niño su conocimiento, porque... mhm... a lo mejor un juego me va a llevar una hora, hora y media, y nada más me va a servir para una materia (...)

Yo pienso que también influye, esto de... el tiempo, que tienes que adecuarlo y creemos que no nos alcanza el tiempo para una actividad o metodología, o... también los materiales que tengo que llevar (...)

... el tiempo que tienen es muy poco para hacer actividades como las que nosotros llevamos, entonces este... pues es un esfuerzo también... yo, a mí... a mi ver, creo que la innovación, como nosotros la veamos, se va dar con el tiempo que tengamos en la carrera, porque ahorita no puedes cambiar, puedes poner ahí cosas nuevas de que (...) o de cambiarlos, pues puedes pero en una semana, después va a ser lo mismo. Entonces, considero que ya se va a poder cuando ya tengamos nuestro grupo" (RG1b) .

"... si les das 3, 4 temas... y les 3, 4 temas, como que los niños se pierden, y ya como que estudian para el examen, como que no y ya al último se les da una guía y ya, ahora repásenme de ahí (...) Hay quienes compran el examen y entonces como compran los exámenes, y ven qué cosas vienen en el examen, pues se dan cuenta de que hijole, tengo que ver tal y tal tema, porque si no, no alcanzo a que los niños... Sí ahí ya los están casi preparando para el examen pero no es que les den tantos conocimientos... o que se les haga comprender, sino más bien, lo

---

<sup>159</sup> Es de destacar que, de manera opuesta, algunos grupos también pudieron pensar cómo la formación humana, en valores, inevitablemente cruza la relación pedagógica, en tanto relación humana, siendo todo el tiempo parte de la cotidianidad escolar, que en sí misma sería formativa. De este modo, la enseñanza de los contenidos prescritos en un tiempo determinado por la lógica escolar no sólo es pensada como obstáculo para llevar a cabo una propuesta innovadora, sino que también es pensada como la vía regia para transmitir aquellos contenidos implícitos<sup>159</sup> pero centrales (valores y formas de vincularse con los otros y el conocimiento) en el tipo de propuesta que pretenden implementar. En este sentido las producciones estarían aludiendo a aquello que **se puede** hacer a través de **lo que tienen** que hacer.

*que sucede ahí es que ya tu maestro ve que ya se acerca la fecha en que van a haber los exámenes y ya ves que tú no has avanzado todos los temas que vienen en el examen y lo que haces es que empiezas como maquinita a darles una cosa y otra y otra y otra, y sí los preparas, pero entre comillas nada más, porque ahora sí que los preparas de manera literal, como que estudien esto, esto y esto porque es lo que viene en el examen (E11) .*

En este *tiempo escolar* que se vivencia simultáneamente como totalizante y escaso, periodizado por las obligaciones burocráticas -y no por intereses formativos-, maestros y practicantes tienen que **responder** y **cubrir** múltiples tareas y demandas a veces contradictorias, todo lo cual implica el repliegue del propio deseo en términos de ejercer la profesión de acuerdo al propio criterio e ideal. Así, todas las dificultades vivenciadas por los grupos, y el malestar que ellas provocan, aparecen, por una parte, encerrando a maestros y practicantes en un callejón que no deja otra salida que no sea el ejercicio burocratizado y alienado del rol: esto, en tanto se prioriza el cumplimiento de las múltiples demandas de los otros, que no coinciden con el deseo propio y que no necesariamente tienen sentido, en términos del proceso educativo que se pretendería desarrollar. Por otra parte, permiten contraponerse y contradecir la concepción generalizada en la sociedad que desvaloriza el trabajo del maestro, al considerarlo un *trabajo fácil, alivianado, lindo*.<sup>160</sup>

### **3.1. Posición diferenciada de practicantes y maestros**

*"Nosotros como practicantes, somos... como... algo innovador para los niños, que nos toman como si fuéramos a jugar con ellos... nosotros no les vamos a enseñar las cosas... vamos a jugar, así tienen ese concepto los niños de nosotros... Y también nosotros no nos podemos poner en el papel del maestro, porque la maestra tiene otra responsabilidad..." (RG2a)*

La descripción hasta aquí presentada da cuenta del lugar diferenciado que, desde los discursos, se otorga al maestro y al practicante: aquel ejerciendo el rol a partir de una legitimación social, éste haciéndolo con el fin de obtenerla. Por un lado, el lugar diferenciado del practicante, se significa como lugar ventajoso: el lugar del *desahogo* y *escape* para los niños a quienes se les da la posibilidad de conocer algo diferente (y así advertirlos de que la que conocen no es la única manera posible de vincularse con el conocimiento)...

Este lugar también es pensado como ventajoso en tanto la posibilidad de elaborar una propuesta diferente, con la inclusión de material novedoso que interese a los niños, está dada por estar exento de algunas presiones a las que sí están sometidos los maestros: básicamente, se tiene más tiempo para preparar las clases, aunque se tenga menos tiempo para estar con los alumnos y desarrollar los contenidos. En este sentido, los practicantes son depositarios también de un conjunto de expectativas e ilusiones por parte de los niños, que esperan una intervención diferente, signada por el juego y un tipo de trabajo más distendido (generalmente en grupo), *que los vuelve a la vida...*

---

<sup>160</sup> Ver Apartado 5.3 del presente Capítulo.

"De hecho para los niños el **practicante** es así a veces como un desahogo, no? a sus actividades cotidianas (...) Yo creo que es como lo que él dice, no? los niños te ven como: 'hay, el que viene a jugar con nosotros'. no? Por qué, porque su maestro pues no juega con ellos..." (RG3b).

Como lo muestra el fragmento anterior, este lugar supondría una dificultad para establecer normas de trabajo en el salón: colocados en el **lugar del juego** (y no del trabajo autorizado y serio), los practicantes no gozan del mismo reconocimiento que tienen los docentes recibidos, quienes, además del título, detentan un poder en base al cual pueden establecer una relación de autoridad con sus alumnos.

-Cuadro 3-

POSICIÓN SOCIO-INSTITUCIONAL DEL PRACTICANTE	
<p><b>Lugar de transgresión e innovación para el practicante y de escape y novedad para los alumnos</b></p>	<p>"... [los niños] que ponen, en cierta forma sus esperanzas en nosotros, de que les enseñemos de que les mostremos algo que ellos no saben o que bueno que... bueno que no los aburramos tanto... <b>Ellos esperan mucho de nosotros</b>. Y esto es lo que más me doy cuenta en las prácticas, que no nada más hay que ir y pararnos al frente... sino prepararnos..." (RG1a)</p> <p>"Muchas veces, también como le dicen, <b>somos como que un escape para los niños</b>, somos... así que como que llegar a la escuela es lo que mejor les puede pasar, porque no los regañan, porque no están presionados, en el caso de nosotros, como practicantes, porque ya cuando somos maestros titulares es diferente..." (RG2a)</p> <p>"<u>Practicante</u>: ¿Qué es ese ruido? /En el bullicio general se escucha un silbido... Los niños hacen silencio... La Practicante los comienza a mirar, y el silbido se escucha de nuevo... todos comienzan a tratar de ver quién es el o la que está silbando... Hay acusaciones entre ellos... Otros dicen que ellos no pueden silbar... La Practicante les pide que todos cierren la boca, juntando los labios... Todos se miran, y el silbido se escucha de nuevo... las miradas recorren el salón, algunos niños parecen sospechar de mí... La Practicante sonríe... entonces algunos niños la acusan a ella, a lo que AD responde que cómo va a poder hacerlo si ella también ha cerrado su boca... el silbido se 'complejiza'... Se trata de un CD... los niños se sorprenden... <u>Practicante</u>: ¿pueden reconcer de qué sonido se trata?... Escuchen con atención. /Varios niños responden al mismo tiempo (dando nombres de diferente pájaros). Luego pone otro sonido para que los niños reconozcan de qué se trata... hay diferentes respuestas, al mismo tiempo/" (RO3a)</p> <p>"Bueno 'mi maestra me pone a dictar, me pone a hacer... sumas y restas, pero no sé por qué las hago, simplemente las hago mecánicamente'. En cambio, 'el practicante nos pone juegos. nos pone...', pero inconscientemente los está aprendiendo..." (RG2a).</p>
<p><b>Lugar de juego y escaso reconoci-</b></p>	<p>"... el hecho de ser practicantes no... los niños no nos toman mucho en cuenta. O simplemente sienten que el maestro... es el que debe de dar las órdenes.</p>

<p><b>miento (sin la legitimación del título)</b></p>	<p><i>Entonces... hay que empezar a hablar primero con los niños, dándonos a querer para que ellos vayan aprendiendo con nosotros (...) Pero, de todas maneras aveces los niños no nos hacen caso, y creo que es un gran problema el tener que lidiar con ellos por la disciplina” (RG1a)</i></p> <p><i>“... al estar el maestro ellos tienen una presencia de mucho más autoridad que tú, y los niños saben que tú no tienes la autoridad como para decirles: siéntate o cállate, los que estén haciendo mucho relajo, salte del salón. Ellos saben que tú no tienes autoridad, y que el de mayor autoridad es tu tutor...” (EI2)</i></p> <p><i>“... 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)</i></p> <p><i>“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?!... Siempre dicen ‘ay, el practicante’... pero ahí están mis calificaciones... las mías y las de ustedes... que también valen... junto con las calificaciones que pone la maestra /la maestra asiente con la cabeza!... Pueden quedarse otro año en quinto...” (RO1a)</i></p>
<p><b>Lugar de privilegio por estar exento de algunas presiones institucionales y laborales</b></p>	<p><i>“Pero algo bien cierto es que a veces no tienen el tiempo para dar, por ejemplo, lo que nosotros planeamos para una semana, para dar... no tienen el tiempo (...) por ejemplo simplemente el hacer materiales y las indicaciones, por ejemplo, en algún momento los juegos (...) el tiempo no lo tienen, tanto para informarse del enfoque tanto para criticarlo...” (RG1b)</i></p> <p><i>“O sea, nosotros podemos, por ejemplo, criticar al maestro que es un flojo, que no hace nada, y todo lo que quieras... pero que como que ahorita no estamos realmente bien metidos en lo que es el trabajo del maestro... tenemos una perspectiva, pero no... no trabajamos como ellos” (RG2a)</i></p>

### 3.2. Continuidad y cambio: ruptura generacional y “enfrentamiento con la realidad”

*“... tenemos que ir a aplicar esto nuevo... con maestros tradicionales, no? con alumnos que están... educados tradicionalmente, con papás tradicionales. Entonces, no es enfrentarse al alumno, a tu clase, a tu planeación, al libro, y tú y ya... Tienes que enfrentarte a todo el mundo... que está con una idea de cómo debe de ser, que no es lo que tú eres... o que no es lo que tú pretendes...” (RG3a).*

Además de las diferencias antes mencionadas, los grupos señalan principalmente una diferencia de tipo ideológica y generacional respecto a los maestros en ejercicio. En relación a esto, las nociones de **ruptura y cambio** aparecen con fuerza en todas las producciones y aluden a la apuesta por una formación humana, que implicaría una formación para la vida

(presente y futura de los niños), más que para la escuela (y los exámenes)<sup>161</sup>. Esta concepción aparece asociada al deseo de cambiar:

- a) Las *formas de establecer el vínculo con los niños*: aspirando a una relación de tipo más horizontal, basada en la comprensión y el lazo afectivo;
- b) Las *formas de presentar el contenido a los niños*: aspirando a ligar los contenidos a los intereses y vida cotidiana de los niños (para que así puedan tener sentido), y a poder ligarlos a valores y contenidos humanos no prescriptos en los planes. Ligado a estas dos cuestiones se enuncia el deseo de cambiar, también:
- c) Las *formas de instar el aprendizaje de los niños*: a partir de una concepción que se basa en la construcción, por parte de los niños, en contraposición a una concepción basada en la noción de transmisión, memorización y reproducción de un saber previamente construido.

Como se señala en uno de los grupos, el papel de los nuevos maestros pasaría por un cambio radical...

*“Entonces, para mí el papel principal es revolucionar la sociedad (...) revolucionarla también en cuanto a ideas, o sea no continuar con el trabajo docente que se ha venido haciendo hasta ahora, en el que los niños son unos vasos que hay que llenar de conocimientos, no? (...) es como le digo a mis compañeros, nosotros llegamos como practicantes, como nuevos, con ideas... con lo que tú quieras, hasta con juegos si tu quieres, pero hay maestros a los que no les gusta eso, porque ellos ya tienen años, años, veinticinco, treinta años de ejercer la carrera y (...) Ellos te dicen, vamos a subrayar del libro de historia de aquí a aquí, eso lo pasan a su cuaderno y ya se (...) o sea, en ese caso, mejor yo, diría “pues, sáquenle copias fotostáticas, muchachos, de su libro, la pegan en su cuaderno, la subrayan y ya acabamos, ni escriben, ni se cansan y trabajamos más rápido...” (RG2a).*

Esta intencionalidad de cambio, que imaginariamente apunta así a cambiar la vida cotidiana de la escuela, y así a contribuir a cambiar el mundo, procura ser viabilizada a través de la elaboración de propuestas pedagógicas que intentan:

- a) Captar la atención e interés de los niños a partir de una integración de los contenidos a su vida cotidiana, como requisito para facilitar el aprendizaje, para establecer condiciones que favorezcan el trabajo en el aula (y así la disciplina) y para lograr que el quehacer áulico tenga un sentido para los niños. Esto se procura viabilizar a partir de:
- b) Enseñar los contenidos a través de “formas activas” (juegos, actividades que impliquen manipulación de material concreto, trabajo en grupos) por medio de las cuales los niños puedan ellos construir los conocimientos (noción que se opone a darle el conocimiento ya dado, para que el niño lo reproduzca);
- c) Integrar a los contenidos prescriptos, valores y formas de vincularse con el conocimiento y los otros, en pro de una formación integral y humana. Integración de contenidos, valores y conocimientos y de todos estos a la vida cotidiana del niño, que sitúa al maestro en el **lugar de mediador**: aquel que está entre el niño, el conocimiento, el contexto.

---

<sup>161</sup> Esto se vincula a los planteos ya expuestos respecto a la burocratización y la evaluación en el trabajo docente.

En el cuadro que sigue se sistematizan algunas de las significaciones desde donde los practicantes otorgan sentido al *cambio*.

-Cuadro 4-

<b>Principales significaciones atribuidas al cambio</b>	
<b>En la relación docente - alumno (en tanto relación de poder)</b>	<p><i>“Yo creo que debemos hoy en día <b>romper con todo ese antes</b>, donde el maestro venía y decía, ‘el que manda aquí soy yo’, con autoritarismo, donde te decían: ‘cállate, siéntate, no te muevas, no respires’, no? (...) entonces lo que nosotros venimos a implementar es la libertad, la autonomía y la voluntad de los niños” (RG1a)</i></p> <p><i>“Se trata de innovar o de superar... este... el contacto con el alumno, no?... que con la relación que existía antes entre el maestro y el alumno, que era que el maestro estaba allá [arriba] y los niños... por ejemplo, aquí estaban, no? [señala abajo] (RG1b)</i></p> <p><i>“<u>Practicante</u>: <i>quién de ustedes tiene una tortuga?</i> /Algunos niños levantan la mano/ <i>Se las voy a pedir para mañana...</i> /luego llama la atención a una niña que está conversando con su compañera de atrás. La niña se endereza y se calla. La Practicante le dice:/</i></p> <p><i><u>Practicante</u>: <i>No quiero que estés como soldado, sino que disfrutes de la clase...</i></i></p> <p><i>/La Practicante retoma el libro y señala una canción (sobre unos peces que van a la escuela) que hay en él:/</i></p> <p><i><u>Practicante</u>: <i>le van a poner ritmo a esta canción... le van a poner musiquita y mañana la vamos a cantar con ritmo... Quién lo escribió?</i>/Muchos niños levantan la mano, uno de ellos lee el nombre del autor, que está al final de la canción/... /nombre de alumno/ <i>no se duerma que ya nos vamos!</i> /el niño sonríe!” (RO3b)</i></p>
<b>En la relación conocimiento - vida cotidiana - formación integral</b>	<p><i>“... no es nada más educar a los niños conforme a lo que se indica en un plan y programa, sino más que nada educarlos y llevarlos a... a motivarlos, a que ellos se desarrollen dentro de su sociedad (...) buscar formas, maneras, nuevos conocimientos que ellos puedan utilizar más que nada en su vida diaria, que los logren recuperar, no nada más en tener un conocimiento, aprender a leer a escribir o cualquier cosa básica, sino que los ayude a superarse como persona, como individuo” (RG3a)</i></p> <p><i>“... anteriormente, los maestros pues, te daban que fracciones, que sumas, que restas, pero nada más las utilizabas en la primaria, en la escuela, dentro de la escuela. Y fuera de la escuela, pues ya no, y dices pues, no, no me sirve para esto, para que lo voy a estudiar. <b>Lo que debemos hacer es darle un enfoque a todos los conocimientos de forma que les sirva a los niños en su vida cotidiana, que lo utilicen diariamente...</b>” (RG1a)</i></p> <p><i>“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 <b>formarle en una persona integral... es lo que tendría que ocuparnos más, hacer de él una persona buena, productiva, que</b></i></p>

	<p><i>realmente una persona brillante e inteligente y llena de conocimientos” (RG3a)</i></p> <p>“La Practicante continúa leyendo... Una alumna pregunta qué es lo que se ve en la foto, que es de color verde... La Practicante explica que se trata de animales acuáticos, algas marinas... el maestro dice que es un pez que emite su propia luz, que vive en lo profundo del mar. Se van nombrando diferentes tipos de peces... entre ellos el mero...</p> <p><u>Practicante:</u> <i>Seguramente lo han comido en su casa.</i></p> <p><u>A:</u> <i>Yo tengo uno en mi casa</i></p> <p><u>Practicante</u> (sonriendo): <i>Ay, qué mentiroso, Víctor... /el niño ríe/ Y quién ha comido tiburón? /varios niños levantan la mano/ Ay! como que no les creo mucho! Ostiones? /varios niños levantan la mano/ Les gusta?</i></p> <p><u>As:</u> <i>Sí...</i></p> <p>La Practicante continúa leyendo, va haciendo aclaraciones (por ejemplo: <i>Diesel es como la gasolina que usan los carros...</i>) y comentarios (por ejemplo: <i>verán todas las diversiones que nos da el mar... además de alimentos...</i>). Los niños también comentan (por ejemplo: <i>maestra, este de abajo se parece al Titanic!</i> –refiriéndose a una foto del libro... La Practicante dice que es cierto. El texto termina con una pregunta que la Practicante plantea al grupo:</p> <p><u>Practicante:</u> <i>¿Qué harías para mantener limpio el mar?</i></p> <p>/Los niños levantan la mano y van dando diferentes respuestas a medida que AD les va dando la palabra/</p> <p><u>A:</u> <i>No tirar basura; A: No hacer explosiones</i></p> <p><u>Practicante:</u> <i>Están diciendo cosas muy interesantes...</i></p> <p><u>A:</u> <i>Comernos los pulpos</i></p> <p><u>Practicante:</u> <i>Víctor, no escuchaste la pregunta</i></p> <p><u>A:</u> <i>Respetar a los animales; A: No quemar basura...” (RO3b)</i></p>
<p><b>En las formas de enseñanza (como correlato de una forma de entender el aprendizaje).</b></p>	<p><i>“Y... pues ya no hay (...) no se trata tanto de transmitir, sino de facilitar el aprendizaje... que los niños a partir de su experiencia y pues de que ellos mismos... estén en acción... con... con la materia que sea, pues ellos van a crear su conocimiento, tú simplemente vas a... a ayudarlos en ese proceso” (RG1b)</i></p> <p><i>“... para que los niños vayan aprendiendo por sí mismos, que hagan sus propias definiciones... que... ayuden al... digamos al grupo... que se ayuden entre ellos mismos...” (RG2b)</i></p> <p><u>Practicante:</u> <i>... Les voy a dar la libertad para que conformen los equipos como quieran...</i></p> <p><u>As:</u> <i>Bieeen!!!</i></p> <p><u>Practicante:</u> <i>Si no se callan no hacemos nada... /repasa oralmente los cuentos anotados en el pizarrón, preguntando quiénes los conocen y quiénes no, todos los cuentos, excepto el de Frankenstein, son conocido por todos. GE explica el tema central de la historia de Frankenstein.../... Ahora... fíjense bien, cada equipo va a tener cinco integrantes... y uno va a tener... Ya que todos elegimos a nuestro equipo de cinco niños vamos a escoger uno de estos cuentos... Después les vamos a dar tiempo para que recuerden de qué se trata, para que platicuen /explica que luego se van a poner de acuerdo para representar el cuento escogido/... Se acuerdan cuando fuimos a ver “El hoyo negro”?</i></p> <p><u>As:</u> <i>Sí!!!</i></p>

<p><u>Practicante:</u> ... Pero nosotros no tenemos títeres, entonces, lo vamos a hacer con nosotros mismos... con el cuerpo... Cada quien va a escoger a cinco niños...” (RO2c)</p>
--

Así, 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 oposición, a la vez que vincularse a un deseo (en algunos grupos enunciado) de no repetir las falencias que ellos como alumnos vivenciaron en su escolarización, podría estar aludiendo también a un nudo conflictivo de su experiencia de formación en las prácticas: **el vínculo con el conocimiento y el vínculo con los otros**.

El posicionamiento de los practicantes respecto al cambio, hace que los practicantes se autoperceiban 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...

*“... el enfoque con el se está trabajando, con el que estamos yendo a practicar (...) es muy diferente a la generación pasada, que es la que se está llevando a cabo. O sea, antes de esta generación seguían con... con... el, el... con el mismo enfoque, no? de hace años. Entonces, los maestros con quienes estamos practicando no tienen estas mismas ideas... vamos, se sale y no están de acuerdo porque ellos llevaron lo contrario... Entonces... algunos pues ya tienen el suyo, no? con lo que están enseñando” (RG1b).*

La diferencia, de criterios y percepción, entre practicantes y maestros suele evidenciarse, incluso frente a los alumnos, en las instancias de práctica...

*“/La practicante comenta la buena actuación de los niños que tuvieron a su cargo la ceremonia/*

Practicante: ... fue el esfuerzo de ellos...

*/El maestro aún no ha entrado (está afuera conversando con algunos padres). La practicante propone que todos canten una porra dedicada a ellos mismos, una porra que diga “nosotros”... Los niños entusiasmados cantan la porra y aplauden... los niños quedan alborotados, hablando entre ellos, algunos caminando por el aula.../*

Practicante: Van a escribir en sus cuadernos: “yo me sentí en la ceremonia” y cuentan cómo se sintieron...

*/Cuando la mayoría de los niños ha comenzado a escribir en el cuaderno, llega el maestro al salón. Él mira el bullicio del aula y entonces llama la atención de los niños/*

Maestro: ¡BRAZOS CRUZADOS... BRAZOS AL FRENTE... BRAZOS CRUZADOS! DESPUÉS CONTINUAMOS!

*/Silencio/*

*/El maestro comienza a dar su punto de vista en torno a la ceremonia, tomando unos cinco minutos de la clase para ello/*

Maestro: Hicieron que nuestra ceremonia estuviera bien... entendieron? Bien... que no fuera ni muy bien ni excelente!... Muchos de ustedes cometieron pequeños errores... /se va acercando a diferentes niños, agachándose corporalmente en torno de ellos!... Pequeños errores van formando un gran error de este tamaño! /abriendo sus manos para graficar!... Yo no quiero que crezcan con malos hábitos... /golpea el banco de un alumno. Comenta que otros docentes, en grados superiores infunden miedo en los alumnos, al contrario de lo que él pretende que es -



explica- que en este salón los niños reciban una buena educación. Finaliza su mensaje pidiendo que den un aplauso por el “Bien” que sacaron en la ceremonia. Momentos más tarde un alumno plantea a la Practicante la diferencia de criterios planteados por ella y por el maestro, para quien el grupo no merecía ser felicitado por la labor hecha en la ceremonia. La Practicante le plantea que son diferentes sentimientos y que es muy respetable que las personas, porque son diferentes, sientan y piensen distinto/

*Practicante: vamos a hacer un texto libre... vamos a expresar cómo me sentí en la ceremonia... van a poner lo que sintieron... si estuvieron nerviosos... contentos... Tienen cinco minutos para terminar...”* (RO3b).

La ruptura generacional, puede estar aludiendo, por un lado, a la ruptura con la tradición y mandato familiar de los padres, de los maestros que han ocupado ese lugar, con el riesgo de exclusión que ello puede implicar: recordemos que las producciones discursivas hicieron mucha alusión a los (buenos y malos) maestros que tuvieron en la Primaria y en la Normal, como así también al rol de la familia (padres y hermanos) en la decisión de elegir la carrera docente. El fragmento que se cita a continuación alude, metafóricamente, a un deseo de diferenciación y de mejorar la educación recibida por los padres...

*“Vaya, ahí se aplica el dicho, no? como por ejemplo, a lo mejor la mayoría de los hombres lo dicen, pues ‘yo... yo cuando fui un niño, carecí de esto, de esto y de esto, y ahora que soy adulto, que soy papá, mis hijos no van a carecer de lo mismo’. Eso, eso es lo que intento decir, no? o sea, que nosotros vamos a tratar de que las generaciones que vienen que nosotros, que van a estar a nuestro cargo, pues no lleguen con esas deficiencias, que no les hagan falta los conocimientos que a lo mejor a nosotros nos hicieron falta y que no... y... nosotros **no frustrar a los niños como los maestros que nosotros tuvimos nos frustraron a nosotros**”* (RG3a).

### 3.2.a) El mandato del cambio

Por otra parte, esta autopercepción *-ser la generación del cambio-* es validada con la mirada de los otros que también esperan, en la práctica del practicante, la presentación de una propuesta diferente a la de los maestros ya recibidos. Desde la diferenciación que asignan los niños a practicantes y docentes<sup>162</sup>, los practicantes serían depositarios de una esperanza de cambio...

*“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)

Por su parte, también los docentes de las escuelas primarias están atentos a la posibilidad de innovación que trae la llegada de los practicantes...

*“Porque es lo que pasa cuando nosotros llegamos a una primaria nueva, el primer día te ven así como bicho raro, maestros y niños, así como que ‘ay no!’: el segundo día a lo mejor ‘ay! la novedad!, vinieron los maestros de la Normal!’: y... ya después ya empiezas a crear todo esto...”* (RG2b).

---

<sup>162</sup> Esta diferenciación se abordó en el apartado 3.1 y la cita que sigue también grafica lo allí desarrollado.

Cuando esta expectativa de innovación (generalmente centrada en lo metodológico, como lo señalan Edelstein y Coria, 1995) es expresada por la voz de los docentes de la Escuela Normal que hacen el seguimiento de las prácticas, los practicantes vuelven a aludir a la dimensión evaluativa que atraviesa este trayecto de formación.

*"... igual haces cualquier cosa para quedar bien o para hacer otras cosas que no es la realidad lo que estás haciendo, sino que 'es que me va a calificar tengo que echarle ganas, y hacer que se rían, y hacer que jueguen, y hacer que aprendan', entonces ahí tu te estás presionando porque no estás siendo tu mismo, no estás poniendo en práctica lo que realmente quieres hacer" (E12).*

De este modo, los practicantes también viven a la innovación como un imperativo y atraviesan el trayecto de prácticas con la presión de *hacerse cargo* de un cambio que les supone muchas dificultades...

*"... porque hasta cierto punto muchos practicantes, como practicantes, hacen o hacemos las cosas porque se nos obliga... aquí en la Normal. Se nos dice: 'si no... preparas esto y esto y esto así, pues no puedes practicar'. Entonces hasta cierto punto, varios realmente lo hacen porque están obligados, por conseguir una calificación, no es porque realmente deseen hacerlo" (RG3b).*

*"Muchos maestros te decían: 'ay!, es que tienes que traer mucho material novedoso, material sorprendente', entonces lo tenías que hacer, incluso antes de que te fueras de práctica, una semana antes, llegabas aquí a la escuela (...) llegabas con bolsas así de material, igual nada más se te maltrataba del trayecto a tu casa a acá, y luego de acá a tu casa, porque había maestros que te revisaban copia por copia y recorte por recorte, no? que todo fuera exactamente perfecto para el grupo (...) 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).*

En este sentido, el deseo de cambiar hasta aquí descrito no sólo parte de una postura crítica en torno a las modalidades educativas que se vivenciaron como alumnos (y en función de la cual se la quiere cambiar), sino que también forma parte de la adaptación a un proyecto que los trasciende y que ellos *tienen que* viabilizar: el proyecto del constructivismo, instrumentado por el nuevo plan de estudios, del cual *"todavía no se han visto resultados"*. Expresiones como *"ahora ya viene el nuevo enfoque"* (E12), *"ahora se pretende que los alumnos construyan su conocimiento"*(RG3b), *"el enfoque... que es constructivista, no?, el enfoque con el se está trabajando, con el que estamos yendo a practicar"* (RG1a), *"pues sí, tenemos que tomar... partido y unirnos al constructivismo"* (RG2a,) dan cuenta de la relativa ajenedad con que los practicantes se vinculan con un cambio propuesto por otros.

Así, los practicantes se identifican con la imagen del cambio cuyos rasgos centrales les provee el constructivismo: se trata de una imagen que "no le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se la atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento" (Remedi *et al.*, 1989a: 4). A su

vez, el pensarse como “*ratoncitos de laboratorio*” da cuenta del lugar que se ocupa en el proyecto de cambio y de la sensación de inseguridad que provoca el estar en una situación cuya eficacia aún es incierta<sup>163</sup>...

*“Nosotros de alguna manera, solamente somos como ratoncitos de laboratorio, porque... solamente ha salido una generación, antes que nosotros, con este plan -el plan ‘97- entonces, no hemos visto realmente los resultados en los niños o en generaciones de niños egresados de las escuelas primarias, con este plan, con este plan para los docentes. Entonces, todavía no vemos realmente el resultado, no? Que qué va a pasar con esta nueva modalidad del constructivismo... no lo sabemos...” (RG3a).*

Por ello, el cambio forma parte de una coyuntura histórico-social del campo pedagógico que en base a una crítica a las formas tradicionales de enseñanza, propone un nuevo paradigma para pensar la educación y que implica un mandato sobre los maestros: el del cambio. Podría pensarse que se trata de una introyección del paradigma constructivista que al erigirse como crítica a las formas tradicionales de enseñanza que los practicantes vivenciaron como alumnos (y que desde allí critican) ancla en (a la vez que ayuda a construir) un **imaginario generacional de cambio** de las formas instituidas por formas más democráticas y menos alienadas de vincularse con el conocimiento, la escuela y los maestros.

### 3.2.b) Los obstáculos para implementar el cambio

En contraposición, y como señalamos antes, la posibilidad de romper con las formas instituidas aparece, en los discursos, siempre obstaculizada por las condiciones en que las prácticas tienen lugar y visualizada como una tarea imposible para los practicantes: las prácticas se consideran, así como ***lugar de negación de la posibilidad de cambio***. En el cuadro que sigue se retoman algunos de los factores que, de acuerdo a las producciones de los practicantes, no les permiten llevar adelante un cambio en las formas tradicionales de trabajo en la escuela.

-Cuadro 5-

LAS PRÁCTICAS COMO LUGAR DE NEGACIÓN DE LA POSIBILIDAD DE CAMBIO	
<p><b>Los niños y los hábitos adquiridos en la escuela (la innovación como riesgo de confusión)</b></p>	<p><i>“... los alumnos de grado superior, que son los de sexto, cuarto y quinto, incluso hasta segundo, ya vienen con deficiencias o con hábitos que sus maestros ya le formaron, y si esos maestros utilizan un método tradicional o conductista, entonces pues ya, es difícil cambiar esas... esa... esas cabecitas, no? Hacerlas ver que no nada más... estar en la escuela es ir sentarse, callarse y escuchar y escribir, o sea, es difícil, no?” (RG3b)</i></p> <p><i>“Y pues las limitaciones... en nuestras prácticas... pues más que nada que... lo que se viene arrastrando, no? No puedes llegar a innovar radicalmente porque ya está así el sistema, no” (RG1a).</i></p>

<sup>163</sup> Lo cual ubica a los practicantes en el lugar de doble iniciación: en la docencia, en un nuevo modo de entenderla y procurar ejercerla.

	<p><i>“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).</i></p> <p><i>“Y bueno, las dificultades con las que nos enfrentamos, en... lo personal es la disciplina. A veces los niños no están acostumbrados a trabajar en equipos o a hacer los juegos, y hay veces (...) el libertinaje de los niños, que hay niños que se quieren pasar de... de las normas, no? Y también que no saben compartir...” (RG1b)</i></p>
<p><b>Los maestros de la escuela y la lógica de la disciplina y el tiempo escolar</b></p>	<p><i>“Yo creo que con la disciplina así como que es con los maestros... Cuando nosotros llevamos juegos, (...) y todo eso, así como <b>que los maestros no lo entienden, no lo asimilan, sólo quieren que esté el niño sentado.</b> Por ejemplo, yo con la maestra que tuve, ay! hicimos un juego, y ella sabía de qué trataba el juego, y al otro día que me marcó: ‘ojo con la disciplina, la disciplina tiene mucha importancia’” (...) <b>Chocas con ellas</b>, porque de repente dices, no es lo mismo que esté realizando un juego y que te estén poniendo atención a que estén, así... jugando, porque los niños quieren” (RG1b)</i></p> <p><i>“... muchas veces, que estás jugando y... dicen ‘no, o sea, yo no veo, o sea, no hay disciplina, todos jugando’, entonces, como que ellos ya tienen un modelo de lo que quieren, cómo quieren a su grupo, y eso se... se marca desde el primer día que vas al salón de clases (...) Entonces, ahí es como el... el dilema, o sea, qué es para ellos el trabajar, el cómo, más bien, cómo quieren a su grupo, no? porque así sería una forma de ayudar, no? Una maestra a lo mejor no está de acuerdo, pero tú ves más o menos cómo la maestra les va marcando y tú tratas de... de hacerlo (...), no?” (RG1b)</i></p>
<p><b>Los padres y su imagen de la escuela que ello vivieron</b></p>	<p><i>“... con las exigencias de los padres de familia que es muy fuerte, de que tu puedes poner miles de actividades y llevar material y todo, pero si para los padres de familia es pérdida de tiempo porque ven que los cuadernos estás vacíos, y porque ven que el libros de texto no se trabajó, entonces también le tienes que meter a eso, no? Y, pues es más la responsabilidad y menos el trabajo lúdico, porque te digo que tanto a veces para los mismos maestros como para los padres de familia el poner ese tipo de actividades y poner juegos es pérdida de tiempo” (E14)</i></p> <p><i>“... también, muchos padres de familia que quieren que... no sé, como a... a ellos les enseñaron así, con planas, con esas cosas... que quieren que aprendan así, mecanizado el conocimiento” (RG1b)</i></p>

A nuestro entender, esto contribuye a que las producciones discursivas idealicen el futuro egreso, entendiéndolo como liberación de las limitaciones que atraviesan el lugar del

practicante. El fragmento que se cita a continuación da cuenta de esta idealización y muestra cómo ésta se asienta en dos significantes estructurantes de las producciones discursivas en su referencia al futuro laboral: la cabal *ocupación del lugar de maestro* (con la consecuente autoridad que este lugar confiere) y el trabajar con un *grupo propio*.

*“Lo que pasa, bueno yo también lo dije porque... yo creo que cuando ya el grupo es tuyo así, entre comillas (...) ahí ya tú te sientes... más libre porque los mismos niños te... ven a ti como con más autoridad, o sea, ellos ya te dicen: ‘no éste es mi maestro y lo tengo que respetar’, o... ahora sí que a veces hay niños a los que yo creo que ya no les queda de otra y así como que bueno: ‘con éste voy a estar y me tengo que hacer a su modo’, no? Y además, pues el maestro hasta cierto punto también se va acoplando a las necesidades y costumbres del grupo... principalmente cuando ya es un grupo que ha estado trabajando con otros maestros... Y como practicante siempre los alumnos, siempre, siempre te van a ver, incluso te lo llegan a decir: ‘eres el practicante!’ o sea, no te dicen, no te ven casi como al maestro” (RG3b).*

Se trata de una idealización del futuro que se caracterizará por: tener un grupo propio, por contar con un tiempo prolongado, sin una segunda mirada perturbadora, lo cual además de habilitar una relación de respeto y autoridad, posibilitará un trabajo autónomo desde una construcción propia, basada en concepciones también propias. Esta caracterización se asienta en una negación<sup>164</sup> de las condiciones reales de desempeño docente a las que los practicantes refieren enfrentarse con angustia en los trayectos de práctica. En base a esta negación, el egreso, es entonces, imaginado como liberación...

*“Yo creo que también desde que estamos aquí en la Normal, anhelamos esa... sí esa libertad. Porque como te decía yo hace rato, los maestros te dicen ‘no, es que..’, o sea, los de aquí de la Normal te dicen: ‘es que debes de hacer que los niños creen su propio conocimiento y fomentar el hábito del constructivismo’ y no sé qué, no? Pero cuando tú diseñas de acuerdo a tu... con tu... libertad, estrategias que tú consideras adecuadas porque tú ya más o menos conoces al grupo, principalmente cuando ya estás en un grupo que tú ya conoces... y tú diseñas tus estrategias, a veces sientes así como que... hasta coraje de que te digan: ‘¿pero por qué diseñaste esto si esto no te va a funcionar?’. Pero, pues yo creo que el maestro no conoce al grupo tan a fondo como tú para poder... afirmar que lo que tú estás planeando no... no te va a servir. Entonces desde aquí de la Normal yo creo que anhelamos esa libertad, no digo que tampoco que cada quien haga lo que quiera y que nunca se nos supervise; pero sí, porque obviamente, pues hay que aceptar siempre críticas y sugerencias” (RG3b).*

### 3.2.c) El corto camino del cambio a la adaptación

Así, el deseo y el mandato de instaurar una propuesta innovadora aparecen también clausurados por las condiciones reales de trabajo. Esta argumentación que ubica a los futuros maestros en el lugar de la impotencia para cambiar y desenvolverse pedagógicamente como quisieran, queda ligada, paradójicamente, a una noción opuesta a la de cambio: la de adaptación. Y es que la reflexión en torno a las escasas posibilidades de cambio se sostiene (además de en la detallada descripción de las limitaciones del contexto

---

<sup>164</sup> Ver Apartado 5.4 del presente Capítulo.

laboral) en la postulación de la necesidad de *adaptarse al contexto real de desempeño y a la modalidad de trabajo que los niños vienen teniendo con el maestro titular*<sup>165</sup>.

*"... lo que pasa es que con la maestra lo que hacen es que leen el libro, la maestra medio lo comenta así de manera general y ya después les dice vamos a subrayar aquí, aquí, aquí y aquí, y ya hasta que después se acabó la lección... Y a los dos o tres días... se pone a hacerles un resumen en el pizarrón y todos a copiar. Entonces ellos están acostumbrados a trabajar así sus clases de historia. Entonces yo que vengo y les quiero poner de otra forma, no me funciona, entonces yo sinceramente lo que he hecho es trabajar como la maestra"* (E11).

Se trata de una adaptación que se erige como única posibilidad de establecer un vínculo con ellos (y de éstos con el conocimiento), mismo que no podría establecerse desde la innovación absoluta, ya que para que los niños respondan al trabajo propuesto, es necesario partir de los modos de vinculación conocidos, de otra forma, les generaría confusión. Así, cambiar los modos de vinculación implica, también, un trabajo de adaptación...

*"... 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 si lo hacemos, y las ponemos en práctica, pero ahí nosotros les estamos como que... haciendo, formando una confusión a los niños, no?"* (RG3a).

En este marco, una buena propuesta de enseñanza queda referenciada no por su adscripción a un paradigma de corte tradicional o innovador (constructivista), sino como *aquella que se adapta* a las circunstancias concretas, aquello que es eficaz o no (en términos de respuesta de los niños). En este sentido, *las prácticas como lugar de la innovación absoluta queda invalidado*: es necesario tomar en cuenta las formas cotidianas de trabajo de los niños y adaptar las propuestas innovadoras a aquellas (encaminando el trabajo partiendo de lo que los maestros hacen cotidianamente), para que el trabajo pueda tener una cierta eficacia.

La transformación de las propuestas innovadoras, en propuestas tradicionales, aparece entonces como parte del proceso de formación en la práctica, el cual implicaría ir repensando tal práctica, en función de su *eficacia-ineficacia*. La eficacia es entendida como la posibilidad de *establecer unas condiciones que viabilicen el trabajo de los niños en el aula (asociadas a la disciplina) y de enseñar los contenidos en el tiempo previsto*, con el fin de *cumplir y cubrir* los planes....

Practicante: *A ver, de una vez. Saquen el cuaderno de español y anotamos esa tarea (él anota en el pizarrón)...*

Practicante (cuando termina de copiar): *Ya lo de arriba... ya lo copiaron, no? ¡Amenaza con que va a borrar!*

Maestra: *Apírense que falta todavía la guía de matemática...*

---

<sup>165</sup> Resulta interesante cómo algunas producciones grupales conciben a los niños como niños "tradicionales" en tanto su relación con el conocimiento y el maestro se caracteriza por la pasividad y la sumisión (características que no se cambiarían fácilmente, desde una propuesta innovadora).

/ Practicante continúa copiando (va borrando lo anterior)/ (...)

Practicante: *A ver, esto es nada más, tarea de Español... pero después de estos enunciado ponen /comienza a dictar/: Hacer el texto (con hache al inicio) de Educación (Educación con e mayúscula) Cívica (con acento en la i).*

/Algunos alumnos no copian esto último.../

Maestra: *A ver... Guía de Matemática /el Practicante va pasando por los bancos, mientras la maestra comienza a dictar/: De título... Problemas de suma y resta con números decimales... Obtener área de trapezio pero descomponiéndolo o separándolo en... (...)*

/Los alumnos caminan por el aula... El Practicante entrega a tres alumnos una copia (a cada quien una diferente) para que las repartan entre sus compañeros. Un alumno pica una pelota... La maestra se la pide... El Practicante se para al frente para explicar. Mira severamente a los niños que permanecen hablando.../

Practicante: *Revisen por favor, ¡NIÑO! ¡¡Te voy a bajar la calificación!! Te había puesto 8, pero te voy a bajar... Ah, y Rodrigo, no se ande subiendo las calificaciones!! /el niño lo mira/ Sí... 7.9, muy gracioso /El niño sonríe... Se trata de un niño que en la calificación del día anterior, agregó un .9, quedando 7.9 en la hoja que mostró a sus padres/ (...)" (RO1a).*

De este modo, la preocupación por la cantidad de contenidos a enseñar (y la preocupación por la calificación) es más importante que la preocupación por la posibilidad de comprensión de tales contenidos por parte de los alumnos (que ellos mismos sostienen como el sentido del trabajo docente). El establecimiento de un sistema de premios, castigos y amenazas suele utilizarse como resorte para el disciplinamiento y orden en el salón. Además de la calificación, la exclusión y el escarnio son las otras amenazas más frecuentes en la dinámica áulica...

"Los niños comienzan a hablar y levantarse de sus lugares. Hay barullo general en el salón...

Practicante: *Pues, entonces empiezo a dictar!... Pues cállense porque los demás se turban... /GO continúa copiando, algunos niños siguen parados y hablando/ ¡CÁLLATE! ¡¡¡YA CÁLLATE!!! /acercándose corporalmente al alumno y levantando su mano... El niño no le hace caso/ ¡¡¡YA CÁLLATE!!! /el niño le contesta/ ¡SÁLTE! /señalando la puerta. El niño se retira del aula, mirándolo desafiante... En el salón hay un silencio total, el Practicante mira a un niño que hace algún comentario de lo sucedido.../ ¡¡Otra y ya!! /amenaza al niño de mandarlo afuera si se sigue comportando así.../" (RO1b).*

"A las 10.13, una vez que los equipos ya están sentados el Practicante se dirige al grupo.../

Practicante: *Presten atención... Vamos a tomar todos nuestros caminitos*

/Los niños se levantan a buscarlos en la repisa donde están los libros..El Practicante los ayuda a repartir/ (...)

Practicante: *¡A VER! a la de tres el que no esté callado pasa a dar la clase... ¡¡¡Uno, dos, tres!!! /hace el conteo rápidamente/ quién pasa a dar la clase? /la mayoría de los niños ha hecho silencio/... Ahora lo que vamos hacer es que de nuestro fichero vamos a sacar el fichero N° 22... /luego indica que los niños que no tienen nada en su fichero se fijen en la repisa donde se han caído varias fichas.../ (...)*

/El Practicante va pasando por los equipos/

Practicante: *A ver vamos a guardar silencio... A la de tres hacemos silencio... ¡¡¡Uno, dos, tres!!! /hace el conteo rápidamente... Los niños no se callan/... Quién habla?... Ya están todos los equipos... A ver, los niños que estén coloreando sus libritos se los voy a quitar y ya no se los voy a dar /hace referencia a los libritos de S3 que compraron más temprano/, porque estas nos son horas de andar coloreando... Y acá /señalando a tres alumnos/ a los que hagan lata... ya no*

*te voy a estar aguantando que no me hagas caso... Vamos a esperar a que Luis Felipe se salga para poder trabajar... /el niño no se retira/*

*A: Nos retiramos todos /haciendo alusión a dejar al compañero solo/*

*El Practicante hace referencia a la "ley del hielo"*

*Practicante: ...saben en qué consiste? En que nadie, nadie, nadie le dirige la palabra a ese que le habló... Así que Luis Felipe, si sigues dando lata, te vamos a aplicar la ley del hielo /los niños escuchan atentos. El Practicante continúa.../ Les voy a entregar una hoja... Vamos a esperar a que José Luis /un alumno que está hablando/ nos explique, porque se ve que él ya sabe... porque está hablando con Luis Felipe... /el niño se calla/ Lo que vamos a hacer es lo siguiente... la competencia va a ser entre ustedes mismos... Cada niño va a escribir un número con el lápiz de dos colores /recuerda que las decenas las escriben con rojo y las unidades con azul... Cuando GE está explicando suena el timbre, los niños festejan y GE, interrumpiendo su explicación les da permiso para salir..." (RO2a).*

### 3.2.d) Principios de percepción y acción en la implementación del cambio/adaptación

Las últimas cuestiones comentadas son notorias en las prácticas observadas y da cuenta de un desfase generalizado entre las percepciones que los practicantes explicitan respecto a los propósitos que orientan sus prácticas y algunas de las decisiones que en ella toma. En este sentido, y en relación al trabajo con el conocimiento, cabe señalar el siguiente contraste<sup>166</sup>:

Mientras que con sus propuestas pedagógicas los practicantes buscan...

En los registros de observación se encuentran ejemplos recurrentes de:

a) vincular los contenidos con la vida cotidiana de los alumnos;

a) desvalorización de competencias y/o saberes de los alumnos (que son desplegados en paralelo al desarrollo de la clase, pero que desvían la finalidad que se persigue)

b) hacer razonar, pensar y reflexionar a los alumnos;

b) un uso, más o menos frecuente, de actividades mecánicas (del tipo: largos dictados, copiar del pizarrón, resolución de problemas matemáticos tradicionales; pasar a dar lección)

c) que el conocimiento tenga sentido para los alumnos y que el aprendizaje sea significativo;

c) intervenciones de los alumnos que son interrumpidas para corregir errores de pronunciación, puntuación, entonación;

d) priorizar la comprensión, antes que la memorización;

d) una presentación de las actividades de cada área de conocimiento sin ningún

e) interesar a los niños en el aprendizaje;

<sup>166</sup> En la columna de la izquierda se reiteran y desglosan algunos de los componentes del Cuadro 4, a los efectos de hacer evidente el contraste que se quiere mostrar. En la columna de la derecha se toman datos extraídos de los registros de observación de las prácticas de los practicantes.



*tipo de relación entre ellas;*

- |   |   |
|---|---|
| <i>f) crear un clima ameno (en algunos caso creativo, lúdico) de trabajo.</i> | <i>e) un uso de la calificación como forma de amenaza o motivación;</i>   |
| <i>g) proporcionar una formación integral y humana</i>                        | <i>f) clases estructuradas en torno a las actividades propuestas por los libros de texto y su corrección por parte del practicante.</i> |
| <i>h) generar el protagonismo del alumno en el proceso de aprendizaje</i>     | <i>g) la exposición oral del practicante (lectura y/o explicación), alternando con preguntas a los alumnos y diálogos guiados.</i>      |

Cabe destacar que estos ejemplos son más recurrentes en algunos registros de observación que en otros, en los cuales también se muestran actuaciones y decisiones coherentes con los propósitos perseguidos, como:

- a) actividades que apelan a la creatividad;*
- b) actividades de manipulación de material concreto;*
- c) actividades lúdicas en las que se usa el cuerpo y se apela a un uso diferente del espacio (ya sea porque suponen la movilidad de los alumnos dentro del salón, porque se los distribuye de manera diferente a la habitual, o porque se utilizan otros espacios institucionales como patio, biblioteca o entorno de la escuela);*
- d) clases estructuradas en torno al diálogo con los alumnos, complementando con explicaciones y actividades (diseñadas por los practicantes o sacadas de los libros de texto);*
- e) acciones ligadas a ayudar a los alumnos a resolver las actividades propuestas, atendiendo a las facilidades y dificultades de los diferentes alumnos.*

También en el tipo de vínculo que los practicantes pretenden establecer con los alumnos pueden encontrarse puntos de coherencia y contradicción en los registros de observación<sup>167</sup>...

Al tiempo que los practicantes procuran:

- a) enseñarles a los alumnos que ellos pueden ser capaces, que son inteligentes, que pueden hacerlo...;*

En los registros pueden observarse ejemplos de:

- a) el uso de la mirada como elemento de intimidación;*

---

<sup>167</sup> Ídem Nota al Pie anterior.

- b) *dejarles a los alumnos más que conocimientos (se alude a modelos, hábitos, modales, valores, estímulos afectivos...);*
- c) *establecer con los alumnos una relación de confianza y respeto (no autoritaria);*
- d) *dar libertad a los alumnos.*
- b) *el uso de la amenaza para lograr la atención de los alumnos;*
- c) *los gritos intimidatorios para poner en evidencia el mal comportamiento del grupo o de algún alumno en particular.*

Sin embargo, son más frecuentes en los registros de observación aquellos ejemplos que dan cuenta de:

- a) *intervenciones ligadas a buenos modales, hábitos, moralidad y costumbres;*
- b) *llamados de atención respecto a la falta o demostración de esfuerzos de los alumnos y al despliegue de capacidades para la realización de la tarea propuesta (felicitaciones que motivan o advertencias que llaman al trabajo);*
- c) *una relación de cercanía y cariño con los niños, especialmente en instancias extra-áulicas (entrada y salida, recreos, formación).*

Estos contrastes permiten dar cuenta de la continua lucha entre la adaptación y el cambio en que parece asentarse el trabajo del practicante. Y es que, la posibilidad de valerse de postulados, principios y formas conocidas de vincularse con los alumnos y de trabajar con el conocimiento otorga una seguridad que *los nuevos enfoques* no proporcionan (aún cuando esto ponga en evidencia contradicciones respecto a los principios pedagógicos que explícitamente se postulan). En este marco, la construcción de algunas rutinas en el accionar cotidiano ofrecen un marco de seguridad (en tanto otorgan previsibilidad en un hacer profesional que constantemente se maneja con lo imprevisible) y, al mismo tiempo, va dando forma a un estilo singular de ejercer la profesión.

Algunas rutinas estructurantes del hacer áulico (en tanto encuadran el trabajo que allí se realiza) que se pudieron observar estaban ligadas a:

- a) *una periodización del tiempo, por ejemplo: tomar unos minutos al inicio de la jornada para dedicarlas a tareas administrativas (entregar calificaciones, llenar planillas, etc.) e instrucciones a los alumnos respecto a las actividades y/o materiales con que trabajarán (RO1);*
- b) *una estipulación del tipo de conducta que se solicita a los niños, de acuerdo al tipo de actividad, por ejemplo: solicitar a los alumnos que se agrupen cuando trabajan ciertos contenidos de algún área de conocimiento (RO3);*

- c) el establecimiento de algún mecanismo disciplinador para llamar al orden, por ejemplo: *canciones, versos, ejercicios después de los cuales los niños quedan en silencio* (RO2 y 3);
- d) el establecimiento de una secuencia para la presentación de los contenidos, por ejemplo: *primero dialogar, registrar en el pizarrón y finalmente solicitar a los niños que copien en los cuadernos* (RO3);
- e) el establecimiento de un orden y una modalidad de uso del espacio, por ejemplo: *cambiar de lugar a los alumnos que conversan, no prestan atención o tienen un mal comportamiento* (RO1); *ir pasando por los bancos visando el trabajo que los niños están realizando en sus cuadernos* (RO3);
- f) el establecimiento de algunas reglas de trabajo que todos deben respetar, por ejemplo: *sistema de premios y castigos, de reprimendas y congratulaciones públicas* (RO2).

También ciertas apelaciones al sentido común y profesional fungen de marco de seguridad para el hacer del practicante. A continuación listamos algunos postulados (con mayor o menor sustento teórico)<sup>168</sup> que los practicantes han aprendido en la vivencia de la cultura escolar (como alumnos y practicantes) y que les sirven para orientar su acción<sup>169</sup>:

→ Algunos postulados referidos **al vínculo con el conocimiento:**

- a) *no se les debiera dejar mucha tarea, porque se cansan y se aburren, aunque la tarea para la casa permite reforzar el aprendizaje que se propone desde la escuela;*
- b) *las actividades prácticas relacionadas con su vida cotidiana no les resultan tan aburridas y por ello es bueno recurrir a ellas;*
- c) *hay diferencias respecto a la complejidad de las áreas de conocimiento: historia y geografía suelen abordar contenidos más sencillos (que requieren lectura), matemática suele requerir mayor concentración, capacidad de retención, tranquilidad (de allí que se privilegie las primeras horas de la jornada escolar a esta área);*
- d) *el trabajo del maestro no se limita a la enseñanza de contenidos específico, sino que a través de las formas de enseñanza es posible expresar sentimientos y tener una formación humana.*

→ Algunos postulados respecto a la **metodología de trabajo:**

- a) *es necesario generar un clima de orden y trabajo para que una propuesta pedagógica sea exitosa;*

---

<sup>168</sup> Se trata de saberes de carácter pre-teórico, saberes teóricos en estado rudimentario, saberes con mayor nivel de teorización (técnicos, psicosociales) (Andreozzi, 1994). Ver Apartado 3.2 del Capítulo III.

<sup>169</sup> Se usa como insumo las entrevistas individuales a los practicantes, especialmente aquellos fragmentos que aludían a las percepciones de los practicantes respecto a sus prácticas y a las argumentaciones desde donde justificaban su accionar.

b) el hecho de que los alumnos estén hablando o parados, no quiere decir que estén trabajando;

c) la organización y la previsión son necesarias para una buena enseñanza (no ir a improvisar);

d) lo lúdico queda para los momentos en que hay tiempo;

e) ante la responsabilidad de cumplir con determinados contenidos, es mejor trabajar con el libro de texto.

→ Algunos postulados respecto al vínculo con los alumnos:

a) el lazo afectivo -con respeto- entre el docente y el alumno puede favorecer el vínculo con el conocimiento;

b) es importante que el alumno sienta que hay confianza del docente hacia él;

c) es importante adaptarse (el docente y los contenidos) a las condiciones de los alumnos;

Por un lado, la adscripción a estos postulados permite pensar en que, más allá de las críticas a la formación recibida, la transmisión de un saber -que no siempre los practicantes alcanzan a apreciar- ha sido efectuada. Por otro lado, esta transmisión permite que -aún sin que esta generación del cambio lo pueda percibir cabalmente- en este mundo en constante transformación, se sostenga una continuidad en las concepciones y el hacer de una institución nacida con la modernidad.

### **3.2.e) Adaptación y cambio, ruptura y continuidad en un mundo en constante transformación...**

De este modo, la noción de **adaptación** queda señalada como una característica propia del trabajo del practicante, pero también del maestro: *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* -esto último en el caso de los practicantes- (*el maestro y su propuesta tiene que adaptarse al contexto para poder ser pertinente a las necesidades del mismo*) lo cual sería lo opuesto al ideal de cambio que los estudiantes sostienen. Esta paradoja que está en la base de las producciones se juega también en el sentido que los grupos atribuyen a la tarea docente: *cambiar el mundo a través de la educación- adaptarse como condición que posibilita el acto educativo.*

Así mismo, el cambiar constantemente, es pensado como una necesidad, impuesta por las continuas transformaciones del mundo social y teórico, que van marcando el rumbo y sentido de la acción educativa.

“... porque la educación no es algo estático... Vamos evolucionando, y evolucionando no en el sentido de que cambias radicalmente (...) pero va subiendo los niveles, **adaptándose a la nueva sociedad...**” (RG2a).

Paradójicamente, el discurso gira en torno a la idea de adaptarse al mundo que quiere cambiar. En esta línea, se postula la necesidad de “*estar constantemente cambiando*” (RG2a) con la interpelación identitaria que esta situación supondría), para poder adaptarse a un *mundo en constante transformación*. En la actualidad, los cambios en los contextos social, escolar y áulico y en la producción pedagógica, marcan la necesidad de reorientar a la escuela desde las conceptualizaciones del constructivismo.

“... a lo mejor, dentro de muchos años, también nos van a cambiar, eso que van a cambiar de enfoque, nos van decir: ‘no, pues es que el constructivismo no sirve y... o bueno, sirve pero en parte, porque en realidad sirve pero no todo’, a lo mejor sí cambia la idea y nosotros tendremos que adoptarnos a eso, no? Entonces... lo que yo creo es que debemos estar actualizados, el maestro siempre debe estar actualizado, y deben ir asumiendo el ejercicio, saber qué es lo que estás haciendo, porque **va cambiando nuestro rol, el sistema va cambiando, la sociedad sigue cambiando** y bueno... este... das tu clase de... de así que los niños captan, no? las ideas. Entonces, ahorita este enfoque bueno, nosotros, lo vamos a llevar, lo estamos proponiendo, es difícil por... por esta situación, no? de que... de no... no estar como con ojos para todo, y los maestros son los que... se sienten (...), pero, bueno, al final es se trata de dar tu... eh, como vayas en el grupo va a ser en el momento en que ya estés dentro del grupo, cuando ya estés trabajando para que te des cuenta si funciona tu trabajo (...) y luego de todo un año (...) de llevar metodología para aprender, nosotros estamos ahí para... para ver si, para mirar nuestra propuesta, eh...” (RG1b).

La precedente cita muestra, también que el deseo de cambiar se asocia, en las producciones, al emergente de la superación personal y profesional constante<sup>170</sup> inscrita, en la noción de formación permanente como necesaria e ineludible en un mundo en constante evolución. En este sentido, el cambio también alude a un cambio personal, en lo que respecta a las formas necesarias de asumir, de acuerdo al contexto, la tarea docente...

#### **4. El impacto subjetivo del tránsito por las prácticas: trama vincular del encuadre de formación**

“Además la dificultad radica en que estás en un contexto. A parte de un contexto social que encuentras a padres de familia, a parte de padres de familia te encuentras con los maestros... y... también con los niños que son un grupo heterogéneo y pues, tienes que hacer tu objetivo del aprendizaje (...) Tienes que encontrar estrategias (...) para facilitar el conocimiento... Y pues... además ya en la práctica, buscar los materiales, los textos, la metodología...” (RG1b).

“Yo creo que no es nada más en la disciplina, sino en todos los aspectos... todos los que conforman la escuela, **están todas las miradas** (...) y te están criticando los detalles (...) los maestros, los alumnos, los compañeros de trabajo, director, los padres de familia, o sea ahí te dan la calificación, **te aprueban y desaprueban...**” (RG1b).

---

<sup>170</sup> Como se verá en el último apartado, éste es un rasgo del ideal profesional construido por los futuros docentes.

En el apartado anterior señalamos las fuentes de tensión que los grupos identifican y perciben como propios de la tarea docente y del quehacer del practicante. Veamos ahora<sup>171</sup> el impacto subjetivo que estas tensiones provocan en ellos y cómo éste se entrama en un conjunto de deseos y significaciones que los sujetos construyen en el marco de un contexto socio-institucional singular.

El mayor impacto está dado por el tener que actuar en el ejercicio de un rol para el cual aún no se está “totalmente” formado y por el tener que hacerlo en un contexto institucional adverso, que se vivencia como hostil. El malestar que esta situación provoca se vive en las relaciones intersubjetivas que el practicante establece con:

- 1) Los niños alumnos
- 2) Los maestros (de las escuelas primarias y de la BENM)
- 3) Los padres y familias de los alumnos
- 4) El conocimiento
- 5) La organización escolar y la profesión

#### **4.1. El vínculo con los niños**

El **vínculo con los niños**, aparece signado por:

- a) el *temor* de no poder responderles, y así desilusionarlos y quedar expuestos ante su mirada que también es evaluadora;
- b) la *impotencia* que provoca el no poder cubrir las necesidades de todos (que son *diferentes*), y así ayudar a algunos y dañar a otros (y ser injustos) ;
- c) la ansiedad que provocan los sentimientos hostiles que se desencadenan al tratarlos, lo que pone en evidencia que no es sólo un vínculo de amor;
- d) el sufrimiento que causa el no ser reconocido como aquello que se aspira a ser: maestro;
- e) la ambivalencia por querer establecer una relación de confianza y amistad, pero al mismo tiempo de autoridad;
- f) el *deseo* de tratarlos como a ellos (los practicantes) les gustaría ser y haber sido tratados como alumnos;
- g) la *responsabilidad* de asumir el mandato de progreso y movilidad social que recaería sobre la escuela, y a través de ella sobre los maestros desde la consigna de *ayudarlos a salir adelante*.

Todo esto da cuenta de la ambivalencia que caracteriza al vínculo con los niños, en tanto simultáneamente es una relación: amada-temida, satisfactoria-persecutoria, honesta y franca-de actuación y simulación, de iguales-jerarquizada. Los niños y el aprendizaje que ellos logren, aparecen como el principal sentido atribuido al quehacer docente. Ellos son significados como el espejo del propio trabajo, en tanto reflejarán, a través de sus actitudes

---

<sup>171</sup> Procuramos aquí hacer referencia a la dimensión intersubjetiva en la conformación de la identidad profesional (ver Apartado 1.1 del Capítulo III).

y aprendizajes, la pertinencia del trabajo del maestro. En este sentido es que los niños son recurrentemente referenciados como los principales evaluadores del trabajo docente, con los sentimientos contradictorios que esta situación provoca...

*"... ellos mismos te van a corregir si tienes algo mal y no solamente tú enseñas, sino que aprendes mucho de ellos (...) Y ellos mismos nos dicen en qué... o nos piden o nos exigen lo que necesitan"* (RG1a).

Así mismo, los grupos señalan que es a través de *la relación con los niños* que la misión social del trabajo docente puede cumplirse. Esta relación aparece caracterizada, por el *amor*, y por el deseo de *ayudar y llevar* a los niños por un buen camino. *El amor* (a los niños y a la carrera) y *el compromiso* sostiene así al maestro ante las dificultades y tensiones de su labor<sup>172</sup>, que quedan asociadas al trabajo con personas y a la responsabilidad que ello implica: se los puede *perjudicar*, perjudicando con ello a la sociedad: se aborda así el "*doble filo*" de trabajar con los niños: se los puede hacer crecer, pero también se los puede dañar; se los puede amar, pero también se los puede odiar; se puede contribuir con la sociedad o perjudicarla.

*"Es una enorme responsabilidad estar frente a los niños, tienes que estar preparado para... para cualquier inconveniente, de pronto saber, por ejemplo, si... se llegan a caer, qué vas a hacer (...)*

*... la importancia social que tiene el ser maestro... porque ahí, exactamente (...) eres un ejemplo para los niños y los niños ven al maestro y dicen 'ay, no, pues yo quiero ser como mi maestro, no?' Pero si ven al maestro, que no, que no se baña o... digo, que tiene vicios, que llega oliendo, no sé, a alcohol o todo eso, pues **imagínate, lo que puedes causar en los niños, no?**"* (RG2a)

Por otra parte, los practicantes señalan cómo el posicionamiento de los niños en la relación pedagógica depende del lugar que el maestro les otorga: el lugar de la pasividad y sumisión (niños quietos, callados, obedientes) o el lugar del protagonismo y la construcción (niños activos y curiosos). Y, evidentemente, el lugar que el maestro otorga a los alumnos lo resitúa a éste en una forma de vínculo particular, no exento de ambivalencias: mayor confianza y cercanía → menor autoridad y control; mayor afectividad → mayor dependencia...

*"... en mi caso ha sido más bien el tratar de ser amiga de los niños, pero ahí radica la diferencia que ahorita acaba de comentar P7, no? entre que si ya te conocen bien los niños y ahora te van a tomar como su amiga en lugar de como la maestra, bueno, aguas, no? porque actualmente creo yo que de lo que se trata es de que te acerques a ellos a través de eso, a través de que puedan lograrse lazos afectivos y quizá eso va a beneficiar en tu trabajo (...) marcando por supuesto esos límites del respeto, no? (...) me he encariñado, pero igual marcando los límites, nada así como de que 'ay, no, yo me quiero quedar con estos niños!' no, para nada"* (RG2b).

En los discursos, el lugar asignado a los niños en las propias propuestas pedagógicas, aparece vinculado a la problemática de la *adaptación a las formas habituales de trabajo* y a

<sup>172</sup> Ver Apartado 5 del presente Capítulo.

la falta de formación y experiencia en el trabajo con niños reales. Esta situación aparece recurrentemente asociada a dos emergentes: el trabajo con la diversidad y el control de la disciplina. El trabajo con la heterogeneidad aparece en primer plano, lo cual se condensa en una repetida ejemplificación que trae a los discursos la problemática que implica el trabajo con los *niños diferentes*, con problemas de aprendizaje, psicosociales o con alguna discapacidad física, haciendo alusión a la necesidad de “nivelar”, de anular la diferencia, incluso en algunos grupos se menciona el temor que provoca la diferencia: “*el miedo va seguir existiendo porque siempre vas a encontrar a niños diferentes...*” (RG1a). En el fragmento que sigue, uno de los grupos expresa el *doble filo* (“sacar adelante” / “rezagar”) que supone el trabajo docente, potenciado por el trabajo con alumnos diferentes...

*“Mi reto... pues sacar al, al mayor número de, o sea al mayor número de niños adelante (...)  
Y la verdad el trabajo del maestro está muy difícil, eh? Porque... dentro de... la carrera...  
ahorita nos están metiendo mucho que ya van a haber grupos donde te van a meter a niños que  
no escuchan bien (...) niños que no ven... con alguna deficiencia... con X problema, verdad?.  
Entonces, imagina, nosotros nada más llevamos seis meses... (...)  
Entonces, eso, es una dificultad para ti, y tú tienes que ver cómo te las arreglas porque tienes  
que sacar a todos adelante, no? No tienes que dejar ahí, rezagados, no? Ah! otra cosa también,  
hay muchos maestros que dejan el ‘rezago’ de los niños, dicen “esa es la fila de los burros”  
ay! “ahí se quedan y ya, sabes qué? Ni te metas con ellos, porque ya están desauciados” /risas/  
... y tú dices, no, a mí me han enseñado otra cosa, no? que tienes que jalarlos... y resulta que  
no... si ya están desauciados, mejor ni te acerques porque se te puede pegar” (RG2a).*

Vinculado a lo que la cita anterior expresa, el deber ser de la relación también aparece signada por la *democracia*, entendida como ausencia de favoritismo y preferencias con algunos niños sobre otros: los *sentimientos dispares* y ambivalentes que pueden provocar los *diferentes niños* (niños diferentes = sentimientos diferentes: tensión) es traído al discurso desde la experiencia: ellos no solamente pueden despertar amor, sino también sentimientos hostiles (en base a los cuales se pueden producir prácticas injustas): amor que sostiene en la labor, odio que se despierta con las tensiones (especialmente cuando no se trabaja sobre ellas o cuando no se tiene vocación)...

*“... nos podemos percatar de que hay varios maestros que la verdad, la carrera no les llega, no  
las tienen en el corazón ni nada... Y a lo mejor ya llegan hasta sentir odio por los niños, ya no  
es amor, ya no, ya no va con esas ganas que tenías al principio, tal vez, no? de llegar con  
ánimo, de dar lo mejor de ti... para los niños. Y ahí llegas ‘ooy! tengo que ver a esos  
chamaquitos’... que son reprimendas que les dan a los niños, pellizcos, golpes... y a lo mejor  
últimamente ya no son tanto... golpes... físicos, sino psicológicos los que se llevan los niños.  
Entonces, por eso tienes que tratarte tú primero, no? Como dicen de que hay cientos de  
maestros en el manicomio, no? Por lo mismo, no? de tanto estrés, de trabajo...” (RG2a).*

Probablemente, en la cita precedente, se está haciendo alusión no sólo a los sentimientos hostiles que se despiertan en un sujeto que trabaja con un grupo de niños, sino también a los aspectos destructivos de los procesos de formación y a la violencia simbólica que supone todo acto educativo.



Es por ello que el vínculo con los alumnos parece atravesado por la problemática del control y la disciplina en el salón de clases, difícil de lograr por la escasa experiencia y el lugar desfavorecido del practicante que no tiene la autoridad y reconocimiento que sí detenta el maestro). Esta dificultad, planteada como corolario de la falta de autoridad, conduce a los practicantes a la paradoja de *repetir* formas tradicionales de vínculo con los alumnos, opuestas a las que se postulan desde el discurso del cambio. Se transcribe a continuación algunos extractos de un registro de observación (de una hora de clase) que da cuenta de esta situación:

“[Después de finalizada una actividad previa] A las 9.35 los alumnos se empiezan a levantar, algunos a hacerles consulta, otros a conversar entre ellos... El Practicante está revisando, en el escritorio, un cuadernillo.,,

Practicante: ¡Vayan sacando los enunciados que trajeron de tarea! ¡VAYAN SACANDO LOS ENUNCIADOS DE ESPAÑOL!

/Un alumno se acerca y le pregunta algo al Practicante, quien le repite que se trata de los enunciados de español.../

Practicante: Ya? Ya están los enunciados afuera? /acercándose al banco de un niño que está conversando con otro!... ¡Fausto! ¡FAUSTO!... A ver Goyo, siéntate... A ver, el primer enunciado decía.../señala a un niño para que lo lea/

A: Hubo en la fiesta...

Practicante: Cómo? /hay barullo generalizado, llama la atención a un niño/ ¡JHONATAN! /pide que le dicten, así él copia en el pizarrón.../ (...) [Continúa la actividad]

/Varios alumnos siguen parados, y conversando, la maestra regaña a un alumno, le habla de la confianza y le dice que si *te dan la mano tú te agarras del codo*... Cuando el Practicante termina de copiar pregunta/:

Practicante: Cómo quedó?... ¡¡¡SIÉNTENSE!!! ¡VÁYANSE A SENTAR! /se acerca corporalmente a los niños a los que se está dirigiendo. El salón queda en silencio/... Jhonatan, cómo quedó? /varios niños responden al mismo tiempo/ ¡DIJE JHONATAN!

Jhonatan: Ya se lo digo maestro...

Practicante: Adrián! ¿Dónde están tus enunciados?! Ni siquiera has sacado el cuaderno... (...) [la actividad continúa]

Practicante: Para qué creen ustedes que sirven los sinónimos?

A: Para utilizar otra clase de palabras...

Practicante: /Se dirige a dos alumnas que murmuran con papeles en la mano/ Lo siento, no es hora de recortar, no de leer cartas! /Le quita el papel a la alumna, después de un forcejeo, el Practicante lo abolla en su cara... /

As (a coro y en tono agudo): Uuuhhh!!!

Practicante: ¡¡¡SE CALLAN!!!

/silencio/ (...) [La actividad continúa, durante diez minutos, los alumnos permanecen en silencio, respondiendo a las preguntas que va formulando el Practicante]

/Un alumno se levanta. El Practicante lo regaña delante de todos y dice que los va a dejar (o tratar) como el maestro X... El alumno se quiere sentar, pero el Practicante no lo deja.../

Practicante: ¡¡¡Ahora te quedas ahí!!! /al frente del salón/

/Los alumnos aplauden/

Practicante: Ya les dije, desde el lunes que llegué... no se adelanten, presten atención a lo que estamos haciendo en el aula... Nos ahorran el tiempo a la maestra y a mí...

/Algunos niños se burlan del niño regañado/

Practicante: ¡¡¡Ya basta Adrián o si no vas a pasar aquí también!!!/dejando al niño regañado al frente de la clase, el Practicante se va al fondo y desde allí le dice: ¡Ahora explícale a tus compañeros qué es lo que sigue!...

/El niño se queda en silencio con el libro cerrado en la mano, está sonrojado, mirando hacia abajo, moviendo los pies (nervios)/

Practicante: *Vamos, díles! Tú ya lo hiciste, no tiene nada de malo... Ahora díles!*

Maestra (mientras anota algo en unos papeles): *Rapidito niño! Ándale! (...)* [La actividad continúa]

/Un alumno insulta a alguien.../

Practicante: *¡JOSÉ! QUÉ DIJISTE?*

A: *Nada maestro*

Practicante: *¡Entonces tú también te quedas!*

A: *No!*

/El niño repite, entonces lo que dijo, lo cual implicaba un insulto y ofensa a la niña que se había levantado a acusarlo... Llega la maestra y el Practicante la pone al tanto de la situación... Ella les llama la atención, durante unos cinco minutos:/

Maestra: *tienen que entender que se tienen que tener respeto... ¿o no les enseñaron eso en su casa?... Respeto de los niños a las niñas...*

Practicante: *y de las niñas a los niños*

Maestra: *y de ustedes hacia el maestro...*

A: *Yo lo respeto*

Maestra: *Lástima! Porque no se nota!*

Practicante: *Nada más cuando les conviene....*

A: *Sí, maestra* (con un sutil tono burlón)

Maestra: *No quiero que me digan así... sino que me entiendan”* (RO1b)

En esta línea, el emergente del “control de grupo” no deja de formar parte de ninguna de las producciones y podría estar aludiendo a la base paradójica en que se sustentaría el vínculo docente-alumno: *es necesario ejercer un control (sobre los cuerpos, los movimientos, los intereses, el deseo), para dar elementos que conduzcan a la libertad*. Un entrevistado habla de la necesidad de “estar todo el tiempo jalándoles las riendas” (EI1)..

*“... si los niños se interesan por el trabajo, no importa que estén de pie o sentados. Sin embargo, el maestro de práctica siempre (...) esperando que los niños estén sentaditos, que no estén hablando... Porque siempre cuando se empiezan a levantar (...) el maestro como que se inquieta y quiere intervenir, no? Entonces, ahí dices, bueno qué hago, porque también se siente incómodo, no? Qué hago... lo siento, lo callo (...)*

*Puede haber casos de que estén trabajando con ruido, pero... el maestro dice... ‘no tiene control del grupo’, al momento de las observaciones te pone eso... entonces dices bueno...”* (RG1b).

Este fragmento da cuenta del lugar conflictuado del practicante en su relación con los alumnos, pero también en su relación con los docentes, como desarrollamos en el punto que sigue. Podría pensarse que al vínculo que los practicantes establecen con los alumnos (y también con los docentes) subyace la lucha de los futuros docentes por ser reconocidos, por ser nombrados como maestros, por ser ubicados en el lugar de autoridad que ese nombre concede, para, así, poder otorgarse una identidad, que les de entidad, que le permita ser contado, considerado como un componente individualizado del campo socio-profesional del que pretende formar parte (Braunstein, 1980).

RELACIONES INTERSUBJETIVAS DEL PRACTICANTE	
Vínculo con los niños alumnos	<p>"Ellos tienen (...) un no sé qué, que no sé cómo, yo creo que es <b>una ingenuidad, una blancura</b> y nos hacen ver las cosas de otro modo (...) [el mismo integrante de grupo, minutos después afirma:] <i>Por ejemplo a mi me pasó que estando en la clase, yo explicando, me equivoco en algo, a lo mejor lo repetí, o ya me tardé mucho explicándoles y ellos luego me dicen 'ay maestra, ya nos lo dijo una vez! Ya los entendimos!', no? O luego, nos corrigen 'no eso no se dice así, se dice así', no? O 'no se escribe así!'. Entonces, en el momento de la práctica (...) uno va nervioso... o no sé, con el temor de que te vaya a salir mal la clase, o algo</i> (RG1a)</p> <p>"Otro punto importante aquí es la democracia eh? La democracia es muy importante dentro de la hora de clase. Porque... <b>siempre se da que hay un favoritismo hacia una sola persona, no?</b> (...) <i>Aunque no quiera, todos tenemos favoritismo hacia un niño, sí? o hay un niño que te cue mal, en serio! (...) y para, para superarlo tienes que reconocerlo y decir, 'ah, bueno, es un niño y tiene problemas'"</i> (RG2a)</p> <p>"Y así en el salón de clases tú estás y <b>los mismos niños te dan la pauta si tu trabajo que estás haciendo está bien</b>, si los tienes motivados o si hace falta remodelar algo. Simplemente con su actitud, con sus gestos te dicen todo, y ahí tienes que tú buscar una estrategia para tener al grupo interesado con tu tema. Además los niños, bueno en el grupo que estuve practicando, me aceptaron muy bien, porque saben que vas a trabajar de diferente manera, vas a presentar otros materiales que no trabajan con la maestra, y además tienen más libertades que con la maestra... Y... eso dependiendo de cómo muestras tu actitud, porque si tu los dejas, y no le pones reglas, pues ellos lo toman como libertinaje..." (RG1a)</p> <p>"Ellos no te van a ver, así bien como a su maestro, no se hacen a la idea de que tú tengas que estar con ellos. <b>No te ven con la misma seriedad con que ven a su maestra...</b>" (E11)</p>

ANNA XOCOMILCO SERVICIOS DE INFORMACION  
ARCHIVO HISTORICO

Cabe mencionar que el género fue uno de los emergentes que ocupó un lugar especial en algunas producciones, a partir de las cuales por un lado, el ser mujer aparece como una ventaja, en tanto supone la posesión de ciertas características que las ubican en una posición favorable respecto a los varones: se trataría tanto de la posesión de un *instinto maternal* que se puede desplegar en el vínculo con los niños, lo cual se vincula al "permiso" que la sociedad les otorga de establecer un lazo afectivo y cariñoso con ellos, externado en un contacto físico que los prejuicios sociales vedan a los varones.

Por otro lado, se señala cómo el trabajo docente es considerado socialmente y desde el propio discurso, como una profesión ideal para el sexo femenino, en tanto ofrece una disponibilidad temporal y salarial que le permite tener una familia propia (y atenderla) contribuyendo simultáneamente en el sostenimiento de su economía doméstica.

## 4.2. El vínculo con los maestros

Respecto al **vínculo con los maestros**, los alumnos refieren sentirse:

- a) *limitados*, en tanto deben someterse a sus demandas para salir bien calificados y tolerar sus intervenciones durante el desarrollo de las clases (de los practicantes);
- b) *abandonados, mas perseguidos* por ellos, dado el escaso apoyo formativo que ofrecen. En el caso de los maestros de la escuela normal, por el limitado tiempo de presencia significativa que tienen durante las instancias de prácticas, pese a la amplia disposición para hacer señalamientos de los errores de las prácticas (y legitimar sus dichos con la calificación);
- c) *contrariados*, en tanto diferentes maestros hacen demandas diferentes (aveces contrapuestas) a las que hay que *cubrir simultáneamente*;
- d) *encelados* profesionalmente, por el tipo de vínculo afectivo que pueden lograr establecer con los niños y por ello
- e) *rivalizados* profesionalmente, por sostener una propuesta innovadora que llama la atención de los niños, lo cual redundaría en el establecimiento de un vínculo afectivo diferente al que los niños establecen con el maestro;
- f) *con el temor* de quedar excluidos de las prácticas;
- g) *frustrados*, por ser los maestros que critican un espejo probable en el que se podrán mirar cuando se reciban.

Las instancias citadas como fuentes de mayor tensión en el vínculo con los maestros son dos: la instancia de planificación, en la que pareciera enunciarse un temor a la fusión-confusión, que generaría la exigencia de los maestros de hacer modificaciones a dicha planificación que no son compatibles con la propia concepción desde donde el practicante la formuló. La otra instancia que aparece condensando la base conflictiva de la relación es aquella en la que los maestros hacen observaciones en torno al orden, la disciplina y el control de grupo.

Respecto a la planificación, los practicantes enuncian dos tipos de preocupaciones que orientan el trabajo de elaboración de la propuesta pedagógica. En principio, aparece la preocupación por prever detalladamente lo que será el accionar en el aula, desde una concepción en la que el ideal es tener la mayor cantidad de variables posibles bajo control, ante la imprevisibilidad que constituye la interacción con los niños<sup>173</sup>, con el deseo de evitar improvisaciones -que develen carencias- durante el desarrollo de la práctica. Pero además, -y esto es lo que dota de un carácter conflictivo a la relación con los docentes- los practicantes señalan con recurrencia que aprobar la planificación es un requisito para realizar las prácticas y, por tanto, se vivencia como *prueba a superar* en este trayecto de formación.

*"... cuando tienes que hacer planes posteriores a esa etapa, así como que ya la piensas mucho!, como que: 'híjole si meto esta actividad', ya no piensas en que si les gustará o si será adecuada para el grupo, sino: '¿le gustará al maestro, al de la Normal?'. Porque pues ya dices, ya ahora de lo que se trata es de tenerlo contento" (RG3b).*

---

<sup>173</sup> Esto se vincula al emergente de *estar bien preparados* señalado en el apartado anterior.

Así, desde las producciones discursivas, la probabilidad de superación de esta prueba está estrechamente relacionada con el nivel de adecuación de la propia producción a los requerimientos de los docentes que acompañan las prácticas...

*“Lo que pasa es que, por ejemplo, como comentaba la vez pasada, nosotros hacemos los planes, nuestras actividades, las dinámicas, y queremos o pensamos que nuestra clase salga como nosotros la habíamos pensando. A la hora de llegar aquí, vamos con los maestros que nos autoricen, este, no sé, con su experiencia, con su trabajo, con su... con sus vivencias, consideran que a lo mejor esas actividades no son adecuadas como las estamos planteando, que a lo mejor pudieran tener más o menos... o diferentes visiones, entonces, mhm... tanto nos cuesta a nosotros aceptar esos cambios, como a ellos les es difícil, este, el aceptar lo que nosotros estamos dando; porque para ellos pues como que están incompleto, y para nosotros como que es algo... pues se me hace muy... muy mala onda el que nos vengán a romper todo lo que estamos pensando o haciendo” (RG1b).*

Además de la violencia con la que se viven los señalamientos e intervenciones de los docentes respecto a las propuestas elaboradas por los practicantes, la adaptación de la propia producción a los requerimientos del docente, aparece generando confusión en los estudiantes, lo cual es repudiado, en tanto esa confusión, afirman, termina siendo transmitida a los alumnos de la escuela primaria...

*“Tú llegas y de repente como que hay confusión porque dices: ‘bueno, ahora qué hago, ya... yo ya seguí estas estrategias y no le entiendo’ o... o hay, **hay una tremenda confusión entre tus ideas y las ideas del maestro, entonces es cuando... cuando de repente los niños no entienden o que se quedan así...** Estos imprevistos son los que... pues, al menos a mí, me sacan mucho de onda de que... ‘pues ahora qué hago, no? ya planee así, yo quería planearlo así’ y, pues, esa confusión es muy, para mí, es muy... desagradable, no? (...) que no debería de ser” (RG3b).*

Este repudio a la confusión podría estar hablando, también, del **temor a fusionarse** con los maestros que critican (y que hacen que sus producciones sean modificadas): fusionarse en una planificación híbrida que incorpora a la producción propia los aportes y señalamientos de los maestros, puede estar vinculado al temor a, por un lado, de verse reflejados (en un futuro próximo) en los maestros que ellos fuertemente critican: se trataría del temor al cumplimiento de la profecía anunciada por los propios maestros.

*“... a nosotros nos ha pasado, con la mayoría de las maestras, que uno hace su plan, entonces (...) llegan y te lo revisan, y ellos te lo ponen completamente diferente, te tienes que defender... bueno, no tanto defender, de las cosas que te van diciendo, la cantidad que (...) porque tú así lo crees conveniente. Llegas con los maestros para que te den su punto de vista y te cambian totalmente tu... tu idea que tenías... Entonces eso ya es mucho... se podría decir que de cierto modo te desaniman” (RG1b).*

Así, este temor también podría entenderse como un temor por perder la identidad, en tanto la situación conlleva a una pérdida de la autonomía, los principios, la capacidad creativa (no se pueden ver reflejados en su obra, que ya no es suya).

*“Pero a mí me ha pasado que llego y porque al maestro no le gustó, porque él dice: ‘no, es que el niño está en tal etapa y está así y así, tú tienes que hacerlo de esta manera y por qué no*

*cambias esta estrategia por esta y esto', y ya termina siendo un revoltijo donde, donde ya no es tu plan de clases, ya no es tu estrategia didáctica, ya es la estrategia de tu maestro de observación..." (RG3b).*

Respecto a la preocupación por los señalamientos en torno al control del orden y la disciplina, ésta podría estar dando cuenta de un nudo conflictivo que emerge recurrentemente, bajo diferentes significantes: la falta de autoridad, que se vincula a la falta de reconocimiento por parte de los niños al practicante. Esto puede atribuirse no tanto con la falta de una titulación, sino más bien a la falta que denotan los practicantes de aquellos conocimientos prácticos a los que es necesario echar mano en las diferentes situaciones que se presentan en el salón (su habitus está en formación).

Así mismo, la problemática del poder, constitutiva de la relación docente-alumno, aparece aludida desde esta preocupación por el *control* de los alumnos: lo que le permite al maestro considerarse tal es el poder de control sobre sus alumnos. Un entrevistado lo expresa de este modo:

*"... aunque muchas veces como dicen, entras a un salón y ves que todos se están colgando de las lámparas, entonces dicen, **no hay maestro porque no puede controlar al grupo**, pero muchas veces igual hay actividades que tu dices 'órale, vamos a echar coto', y vamos aprender así y así, y jugando y gritando y haciendo dos o tres cosas que se ve que tu tienes un total desastre, los niños están aprendiendo. Para mí el control del grupo es relativo, cuando los quieres tener controlados hablas con ellos y los controlas, pero yo no creo que gritando se controle un grupo ni mucho menos que puedan aprender que estén todos como estatuas sentados sin hacer ruido" (E12).*

En este sentido, es comprensible que el accionar pedagógico y sus elementos innovadores sean re-pensados en función de este factor que *hace al maestro*: muchas de las actividades se planifican, más que en torno a una intencionalidad formativa y de transmisión cultural, en torno a la factibilidad de que las mismas permitan un trabajo ordenado y disciplinado, que los exima del esfuerzo de ejercer un control que difícilmente se logra sin la *autorización* del título. Ante la pregunta respecto al contraste entre ciertas actividades recurrentes en sus prácticas con su intencionalidad de fomentar una relación diferente con el conocimiento (signada por la motivación, la creatividad y utilidad para la vida cotidiana), un practicante expresa...

*"Sí, lo que pasa es que dependiendo de cómo yo vea al grupo, en cuanto al... orden, por así decir (...) Y el por qué dictarles... regularmente, es decir, lo hago porque... cuando el grupo está muy desordenado, de hecho a veces les estoy escribiendo y ya empiezan a ver muchos murmullos, muchos gritos, y todo eso, y entonces lo que haces es... **parar el escrito en el pizarrón**, y te sigues dictando y cómo no les repito... Sí, o sea, si les repites una vez a lo mejor dos, pero eso de estar 'y qué dijo?', 'y qué dijo?' 'y qué más?', y ya mejor no les contesto, y me sigo. Y entonces eso sirve para que ellos también... así como que presten más atención y se controle el grupo. **Esa es otra forma de controlar también, para mí, a mí me ha funcionado, controlar al grupo, la disciplina, cuando se está trabajando algún escrito, para que no se extienda mucho y todos tengan el escrito**" (E11).*

De este modo, muchas veces la intencionalidad pedagógica perseguida se subordina al interés por mantener un orden y controlar la disciplina de los alumnos. Con frecuencia se observaron amenazas respecto a la suspensión de algunas actividades (que revestían especial interés para los alumnos) si los alumnos continuaban sin atender a las explicaciones o si continuaban provocando desorden en el salón...

“F (con palmas): *Si no trabajan rápido, les suspendo la actividad del patio* [hace referencia a la última actividad prevista para la jornada]...” (RO5c).

“GE: *Si no están sentados no vamos a hacer las obras, porque es lo que sigue*

As: *No! ¡quejándose y permaneciendo parados!*

GE: *Si a la de tres no están sentados en su lugar no hacemos las obras de teatro! Uno Dos Tres!*

M (ante algunos niños que se quedan parados): *Equipo que no esté sentado pierde y no hace su obra...*” (RO2c).

Por último, cabe señalar si bien las producciones discursivas ponen en primer plano los rasgos hostiles que caracterizan el vínculo de los practicantes con los docentes, también hacen referencia a una hostilidad que sería propia del vínculo entre colegas:

“... también es una realidad, el hecho de que entre maestros, **yo creo que el peor enemigo de un maestro es un maestro**, porque siempre están bajo esa competencia, claro, siempre están todos aquellos que no están convencidos de lo que hacen y de que no tienen confianza en sí mismos... y por eso siempre van a estar mal, o sea van a estar buscando nada más a ver a quién fastidian” (RG2b).

“... entre los maestros hay muchos de que, **en lugar de que se apoyen unos a otros es al revés, se echan así como que el... pedradas, no?** de que: ‘aquí no, o esto no te lo doy porque esto es mío’. O sea, no nos gusta muchas veces compartir nuestros conocimientos o nuestras... nuestros modos de enseñar, **porque decimos que: ‘si a mí me funcionó, pues que al otro le cueste trabajo, no? porque yo me lo inventé o yo lo pensé, entonces que al otro le cueste trabajo y que también piense’**” (RG3b).

El vínculo con los propios colegas aparece, entonces como otro de los factores que contribuyen al malestar que provocan las condiciones socio-institucionales en las que el docente desempeña su trabajo. La falta de solidaridad, el egoísmo y la ausencia de una cultura colegiada signan el vínculo entre colegas y, por carácter transitivo, con los practicantes. El último de los fragmentos antes citados da cuenta de esta situación y puede estar aludiendo no sólo a cómo los maestros recibidos “regulan” la transmisión de sus conocimientos construidos en la experiencia, sino también a cómo los practicantes guardan para sí los logros que van capitalizando en cada práctica (sin compartirlo con otros practicantes o con los docentes de las escuelas primarias).

-Cuadro 6.2-

RELACIONES INTERSUBJETIVAS DEL PRACTICANTE	
Con los maestros (de las escuelas	“[habla de la maestra tutora] <i>Luego en enero se fracturó un pie y faltó dos semanas. En esas dos semanas yo trabajé muy bien con el grupo. Cuando llega la</i>

<b>primarias y de la BENM)</b>	<p><i>maestra –todos los conflictos son más emocionales que de otro rollo, eh?-, porque cuando llega la maestra pensé que todos los niños se le iban encima y ‘maestra, la hemos extrañado, qué bueno que vino porque la necesitamos’, y no, el grupo muy tranquilo ‘ay maestra qué bueno que vino’, entonces como que sintió celos de que yo estuviera ahí, y ya a partir de ahí como que me hace caras” (E14)</i></p> <p><i>“Pues yo siempre me he preguntado por qué los niños no me respetan de igual forma que respetan a la maestra, o no tiene la misma disposición tan fácilmente conmigo y con ella. Pues yo hasta hace poco pensaba o pienso más bien, todavía hasta hace poco ellos pensaban que mis clases pues sí eran importantes, y que yo iba a trabajar con ellos y que les iba a dar X tema, pero que a la mejor después no los evaluaba...” (E11)</i></p> <p><i>“Entonces también estar frente a un grupo dos personas... yo creo que... incomoda a la maestra, y más, -yo siento que si me pongo un poquito más a analizar el asunto-, tú cuando estás frente a un grupo estas ejerciendo cierto poder, y lo haces a lo mejor de manera inconsciente, no? porque dices: ‘tengo bajo mi cargo, bajo mi responsabilidad y bajo mi dirección a 32 niños y ellos hacen lo que yo les diga, a la hora que yo les diga y como yo les diga’, entonces yo siento que así es esta maestra. Llega otra persona, en este caso yo, a romper con esa dinámica, a que tiene que compartir ese poder, tiene que compartir ese grupo con alguien más, que a lo mejor y piensa de manera distinta a ella, que trae estrategias distintas a ella, como que si le incomoda y dice: ‘no, a ver, espérate, tú eres aquí nada más la practicante y yo soy la maestra”, y lo que debe de sobresalir es mi trabajo’” (E14)</i></p> <p><i>“... lo más feo de las prácticas es que te ponen un tutor desde primero hasta el final de las prácticas (...) ‘no le hagas así, no hagas esto, o hazlo de esta forma, te va a dar mayores resultados si lo haces de esta forma’, eso es significativo y muy bueno. Pero al sentir que tienes tu la presión de que alguien te está observando y que te está criticando como que es muy represivo porque tu sientes una mirada y dices: ‘bueno lo estoy haciendo bien, lo estoy haciendo mal’, y no lo haces de la manera que tu quieres hacerlo, si tu quieres gritar y quieres correr con los niños igual y dices: qué tal si se enoja, y no lo haces porque está ahí tu tutor” (E12)</i></p> <p>“Son las 11.16 y el Practicante indica que ya pueden empezar... Los niños comienzan a trabajar. La maestra vuelve al salón, ella y el Practicante van pasando por los grupos. La maestra continúa limpiando (sacando papeles y barriendo) la repisa del fondo (tarea que había comenzando antes del recreo). El Practicante atiende a uno de los grupos, preguntando si entendieron lo que tienen que hacer... El Practicante los va acompañando en el desarrollo del juego, guiándolos en torno a qué hacer y a cómo seguir...</p> <p>Algunos grupos trabajan sólo con la presencia del Practicante, otros trabajan la mayor parte del tiempo. En algunos juegan por parejas o de a tres... La maestra continúa pasando por los bancos y se sienta con uno de ellos, preguntando, por dónde van y quién va ganando. Cambiando el juego propuesto por el Practicante, la maestra pide a los niños del equipo que le señalen un número en el caminito, haciendo preguntas en torno a unidades y decenas... por ejemplo: <i>cuántos rojos necesito para llegar a 62.</i></p> <p>El Practicante continúa pasando por los equipos e indica que cuando le toque el turno a algún niño que no tiene caminito, algún compañero de equipo se lo preste...</p>
--------------------------------	---



La maestra reparte unas paletas a los niños que han trabajado mejor dentro de cada equipo... Comenta a GE que ya están cansados... que hay que cambiar la actividad. Por sugerencia de la maestra, GE saca a los niños al patio y les propone ejercicios de motricidad...

Mientras GE le propone a los niños estas actividades, la maestra me comenta que uno de los *problemitas* de GE es que no sabe pasar de una actividad a otra... *no se da cuenta*" (RO2a).

*"Pero ese acercamiento cuánto dura? Diez, veinte minutos? (...) A mí me ha pasado que me van a observarme y hasta se quedan dormidos! O sea yo no sé si es porque, o sea es pésima mi clase /risas/ o porque ellos están muy cansados, verdad? Pero, de ese tiempo que te van a observar, siendo el mejor o el peor, te ven miles de cosas! No, que fulanito (...) y no que perenganito, y que tu trabajo, y que...! Sin darse cuenta qué fue lo que pasó antes, por qué lo estás llevando así, qué cambios le hiciste a tu planeación. Sin tomar en cuenta todo eso, te empiezan a hacer observaciones y... sugerencias y demás. Cuando tú dices... bueno, haber, 'permítame tantito, cuánto tiempo estuvo usted en el grupo? Cinco, diez minutos, y con esos cinco diez minutos que usted estuvo ahí cree ya conocer a los niños lo suficiente para darme todo ese tipo de observaciones?' Entonces yo creo que ese es un gran problema, no? que se desvinculan los maestros, que están aquí frente a nosotros, con el trabajo que... para el cual nos están formando"* (RG3a)

*"... también bueno el hecho de que la libertad que tenemos para actuar en el aula cuando está el titular, es difícil, no? porque qué tal si las actividades que yo hago, lo que yo propongo, lo que yo disponga con el grupo no le parece a la titular, pues me va a... me saca. (...) hay que tomar acuerdos con la titular, porque si no luego ya piensa que... con la titular, porque sino ya piensa que le queremos quitar al grupo y empiezan los celos profesionales y que 'ya me quiere quitar el grupo, ya quiere disponer del grupo'. Entonces pues si son ciertas limitantes que uno tiene, no? porque la forma de trabajo que tenemos nosotros con la que tienen ellos, pues es [no] la misma* (RG3b)

*"... a veces cuando ven que el grupo participa más con nosotros, así como que se molestan y como que ya... nos ve feo todo el día.*

*Ph5: Te llegan a encelar.*

*P4: Sí, llega a haber cierto celo... del titular"* (RG3b)

*"Chocas con ellas, porque de repente dices, no es lo mismo que esté realizando un juego y que te estén poniendo atención a que estén, así... jugando, porque los niños quieren. Entonces, si tú llegas con muchas actividades y la maestra no las acepta, pues te limita, no?"* (RG1b)

[Refiriéndose a los maestros de la BENM y las escuelas primarias] *"Nunca vas a tener contentos a todos. Lo que no... lo que te va a pedir uno, a lo mejor el otro nunca va a estar de acuerdo y así, entonces... aunque tú quieras actuar, pues, siempre entras en contradicción"* (RG3b)

### 4.3 El vínculo con los padres y familias

En el vínculo con los padres y familias, los practicantes refieren sentirse:

- a) *cuestionados*, mas no ayudados en la tarea educativa que comparten con sus hijos;
- b) *complementarios*, en tanto tienen que hacerse cargo de una parte de la educación que los padres no pueden cubrir, a la vez que *rivales*, en tanto en muchos casos el trabajo del maestro implica “*cambiar*” algunas cosas que los niños traen de la casa;
- c) *desvalorizados*, en comparación al tipo de relación que tenían maestros y padres en el pasado;
- d) *limitados*, en tanto cuestionan y permiten o no concretar algunas propuestas del maestro.

Padres y maestros, hogar y escuela, aparecen ocupando lugares análogos en la formación de los niños. Esto los ubica en una relación que puede ser de complementariedad, en tanto suma de esfuerzos en una misma dirección, pero también de rivalidad, cuando no se comparten los sentidos de la educación.

Esto se vincula directamente con el emergente de formación humana y de formación para la vida, a partir de la cual el maestro podría ofrecer a los niños una serie de elementos de los que en la casa carecen (abriéndole un nuevo panorama), y a partir de allí moverlo del lugar que socialmente tendría asignado por su adscripción familiar.

Trabajar con lo que los niños traen de la casa o contra eso, es un emergente que estructura las producciones y que da cuenta de una modalidad de entender no sólo el rol del maestro, sino también el vínculo con los niños y sus familias...

*“Yo creo que si en la casa hay violencia, pues el niño va a ser violento, verdad? Lo que recibe en su casa lo va llevar a la escuela (...)*

*O... como ya dijeron, qué haces cuando un niño viene y tiene una educación ya de su casa impuesta, puede ser machista, puede ser (...) cómo le quitas eso?” (RG1a).*

Los padres también aparecen ocupando el lugar de veedores del trabajo del maestro, principales portadores de un discurso social que desprestigia la profesión, desde el desconocimiento de las condiciones necesarias para el ejercicio de la misma.

En este sentido suelen hacerse referencias a una idealización<sup>174</sup> del pasado, cuando los maestros eran una voz incuestionable, una voz autorizada no sólo ante los alumnos, sino ante la sociedad toda.

---

<sup>174</sup> Se trata de una idealización, a la luz de los datos históricos presentados en el Capítulo IV que dan cuenta de que la desvalorización y desprestigio del trabajo docente pueden encontrarse desde los orígenes mismos de la profesión.

-Cuadro 6.3-

RELACIONES INTERSUBJETIVAS DEL PRACTICANTE	
Con los padres de familia de los alumnos	<p>"... ellos ya en una situación de la vida real, los papás muchas veces son dados a preguntar, 'a ver para resolver este problema..' -ya cosas de la familia, no?- , o simplemente se van al mercado con la mamá o así, 'a ver ayúdame a hacer esta cuenta', y se quedan los niños así como que no saben, no?... <b>Y luego muchas veces los papás, 'que en la escuela no te enseñan?', hay yo no sé cómo sacas diez si no sabes</b>" (E11)</p> <p>"O sea, los padres son muy difíciles, cada vez son más difíciles... (...) O sea yo he conocido casos concretos, desde que estoy ahí en la escuela, de que <b>hasta los han golpeado, a los maestros. Y ya no es lo mismo de que el maestro era antes, no? de que 'no hay que respetar al maestro?', 'maestro, usted haga con mi hijo o que usted quiera, pero usted enséñele'</b>, no, no, ya no... Ahora los padres cuestionan al maestro, te cuestionan mucho 'por qué le está enseñando esto?... o para qué?' (RG2a)</p> <p>"... cambiar un poco la perspectiva que tienen o sea tanto los padres y la sociedad de la escuela y de nuestro trabajo como docentes. Porque en muchas ocasiones el trabajo de docente en la escuela primaria se toma en cuenta como <b>una profesión más, o como una profesión poco... buena, poco... inteligente</b>" (RG2a)</p> <p>"... también, muchos padres de familia que quieren que... no sé, como a... a ellos les enseñaron así, con planas, con esas cosas... que quieren que aprendan así, mecanizado el conocimiento" (RG1b)</p>

#### 4.4. El vínculo con el conocimiento

El vínculo con el conocimiento, se caracterizaría por:

- ser incompleto*, y por tanto hace que se sientan *incompletos e imposibilitados* para ejecutar su transmisión a los niños;
- no ser útil*, en tanto el conocimiento teórico revisado en la Normal no habilita para el hacer en la práctica, por lo que se sienten *carenciados de saber*;
- no ser un vínculo signado por la construcción propia*.

Esta forma de estar en vínculo con el conocimiento provoca angustia, en tanto el ideal que se sostiene es el de conocer aquello que se enseñará: *tener lo que se pretende dar*. Pero la formulación de este ideal incluso llega más lejos: a la ilusión de saberlo todo, para poder responder a todas las preguntas que los niños pudieran hacer.

"... y sientes el compromiso, ahora sí de tener que sacar adelante a ese grupo y tener que responder todas sus dudas. Y estar mejor preparado..." (RG1a).

*"... son muchas exigencias las que nos van demarcando los niños. Cuando llegamos al salón de clases no podemos hacer nada mal. O con unos pocos conocimientos previos, no sé... es algo tonto decir que 'voy con lo que sé'. Porque cuando llega uno ahí y estamos explicando un tema, siempre hay algún niño que dice... sale con una pregunta... entonces uno dice 'qué puedo decir en esta situación?' (...)*

*Supuestamente el maestro debe saber más que los niños. Yo creo que esa es la exigencia que estamos viviendo"* (RG1a).

Así, en algunos grupos, ligado a las dificultades propias de las prácticas y al encargo social que los practicantes asumen, se registra un notorio énfasis en la necesidad de *prepararse, preparar las clases, estar preparado...*

*"... es algo como... es un reto muy difícil de ejercer, muy difícil de llevar... Tenemos que estar muy bien preparados, yo lo he notado en las prácticas que hemos tenido que cada vez los niños nos exigen más..."* (RG1a).

Este requisito que los futuros docentes enuncian como fundamental en el desempeño profesional exitoso, los enfrenta a sus propias carencias (al hecho de que *no están totalmente formados*) y al temor de afrontar situaciones en las que tienen que actuar de acuerdo a un conocimiento práctico o teórico que no poseen...

*"Pero hay partes donde... no sé, por falta de experiencia, yo creo, no puedo darme a conocer, no puedo dar una explicación como yo quisiera que fuera. Y creo que eso también va haciendo que como maestro debo de prepararme mucho más para poder dar una buena clase para los niños"* (RG1a).

*"... tienes que llevar todo preparado, como dice P1 para los imprevistos, con los niños que te hacen preguntas y que no puedes decir 'ay... ahorita, no, no me acuerdo, al ratito te digo... se me olvidó'. O sea, tienes que estar listo para cualquier pregunta, cualquier cosa, salir adelante con los niños y no dejar dudas"* (RG2a).

Así mismo, *estar bien preparados* se asocia al deseo de no fallar, de *no fallar ni decepcionar a los niños* que, como ya se señalara, indican los (buenos o malos) resultados del accionar docente...

*"... ellos esperan mucho de ti, y tú llegas y ahí los decepcionas, no sé, los niños así como que son... son, son... así como bien expresivos, y si no les parece algo, pues te lo dicen y es como... (...)* **Hay que prepararse bien para no ir a fallar"** (RG1a)

Nótese que los emergentes de *no dejar dudas y no fallar* -que aparecen con recurrencia en las producciones discursivas- se contraponen a la noción de aprendizaje y formación en la práctica: si no hay dudas, no hay preguntas, no hay curiosidad, no hay deseo de seguir conociendo; si -tal como lo señalan los practicantes- los propios errores en las prácticas permiten mejorar el propio desempeño y avanzar en la carrera, entonces, sin fallas ya no hay avance o aprendizaje posible.

A pesar de que la presencia de la ilusión de saberlo todo adquirió verdadera importancia en algunos momentos de las producciones grupales, en otras instancias los practicantes

reconocieron la imposibilidad de cubrir ese ideal y, situándose en el rol de mediación humana para ayudar a los niños a aprender, pudieron correrse de la ilusión de constituirse en fuente erudita de saber...

*"... no somos enciclopedias ambulantes, entonces como yo lo entiendo, el maestro tiene que ser más que nada el medio para ayudar al niño a llegar a este conocimiento o llegar... ser el medio también para llegar a todo aquello que se necesita, no? (...) no vamos a saber todo, nuestra obligación quizá sí es tener un bagaje cultural amplio. Pero... no por ello nos debemos de sentir... atrapados en esa concepción de que: "no, es que tú eres maestro, por qué no me contestas, no? (...)*

*yo pienso que... que como todas las personas, siempre queremos saber más, no? queremos saber mucho, desafortunadamente ya se acabó la época de los sabios (...)" (RG2a).*

La carencia de conocimientos en la que los practicantes ubican su actuación docente podría vincularse a aquella argumentación según la cual es inevitable incluir en las propias experiencias de prácticas los mismos elementos que se critican de propuestas consideradas tradicionales: y es que éstas, siendo las principales formas de vincularse (con los docentes y el conocimiento) que vivenciaron y conocen, son las que constituyen parte importante de lo que se pudo adquirir durante la formación.

Frente a la tensión que provoca el deseo (transformado en deber) de *tener o haber adquirido todo aquello que se pretende dar*, el grupo formula una solución plausible: *ir adquiriéndolo en un proceso casi paralelo al del alumno*, a quien el conocimiento se le presenta "dosificado", "simplificado", con el sentido de que le sirva en un futuro en su vida de adulto (asociando el futuro a la vida universitaria o laboral).

*"Los niños tienen que aprender, cuando son niños, tienen que aprender muchas cosas para, para cuando sean grandes, no? Y eso es lo que todos los maestros pienso que creemos, no? es un conocimiento que les va a ayudar para su vida. Sin embargo ese conocimiento no lo pueden aprender de un solo bocado, lo tienen que ir aprendiendo poco a poco, poco a poco... y darles una dosificación en los contenidos (...)*

*Entonces eso permite que si tú no sabes algún tema, pues irtelo apropiando en lo que los niños van avanzando, no? Por eso no se requiere ser sabio o saber todos los contenidos siempre... Aunque, pues es obligación de uno saberlo..." (RG2a).*

De este modo la tensión del trabajo del maestro aparece centrada (además de en el vínculo con los niños o en el vínculo con los otros de la comunidad educativa), en el vínculo con el conocimiento. Un conocimiento que se presenta, en cierta forma, desvalorizado en las producciones discursivas, en tanto no ha tenido, desde la propia experiencia como alumnos, un sentido o utilidad en la vida cotidiana.

*"Porque a lo mejor... no sé quizá en... sexto año, que se enseña por ejemplo... no sé... ríos de África, a lo mejor nunca en la vida le va a servir!, no? Y sin embargo hubo una experiencia o una actitud dentro de... el dar ese contenido, con el maestro, que lo ayudó a trabajar en equipo, sí?" (RG2a).*

Es desde esta experiencia de vinculación con el conocimiento que los practicantes se postulan como defensores de una formación integral y humana, donde el conocimiento tenga un lugar diferente, y hasta periférico, en la transmisión cultural<sup>175</sup>...

*“No nada más el niño está hecho para... para que me resuelva un problema matemático y para que aprenda a leer y escribir, sino también es un ser humano...” (E13).*

-Cuadro 6.4-

RELACIONES INTERSUBJETIVAS DEL PRACTICANTE	
<b>Con el conocimiento</b>	<p><i>“... como te digo hay muchas, muchas lagunas con las que nos quedamos en el inicio de nuestra formación” (E12)</i></p> <p><i>“Muchos de nosotros no, no tenemos las nociones históricas básicas, sí? Tú le pones un examen a cualquiera, de aquí de la normal o de... de lo que sea... por ejemplo... cuál es el espacio que hay entre la prehistoria y la historia, y te van a poner en el medio, esta es la historia y esta es la prehistoria /grafica una recta con las manos/, no para nada, la prehistoria está así y la historia está así pequeña... No te... o sea, ni nosotros lo tenemos, entonces cómo, cómo queremos que los niños lo tengan...” (RG2a)</i></p> <p><i>“... no hemos tenido la atención de... de buscar, o de interesarnos en lo que, mínimamente en lo que se tiene que enseñar en el grado en el que estás. O sea, solamente en eso... y... también... ahí nos está demostrando la carencia en la que nosotros estamos también inmiscuidos y que, efectivamente, estamos reproduciendo esquemas que nos, que nos... implantaron...” (RG2a)</i></p> <p><i>“Practicante: A ver, César... les digo a todos. No se angustien, porque ustedes piensan que porque hay un quinto no pueden dividir... /El Practicante muestra en el pizarrón cómo es posible realizar la división en cuestión, va resolviendo la operación en voz alta, requiriendo de la ayuda del grupo para saber cuánto pone, cuánto se lleva, cuánto le resta... Practicante: Entonces... 20 dulces, cuánto nos va a salir?... Y 12? /El Practicante va preguntando una por una las cantidades que aparecen interrogadas en el texto. Los alumnos contestan, gritando a coro (...) El practicante va pasando por cada uno de los bancos de los alumnos mirando sus cuadernos, haciendo indicaciones” (RO1a)</i></p>

#### 4.5. El vínculo con la organización escolar y la profesión escolar

Como ya se señaló el vínculo<sup>176</sup> con la institución escolar, es vivenciado como el principal obstáculo, produciendo éste<sup>177</sup>:

<sup>175</sup> Esto se relaciona con el emergente de la formación como acto de entrega, que supone mucho más que dar conocimientos.

- a) *frustración*, en tanto insta condiciones que no permiten el desempeño deseado;
- b) *alienación de la tarea*, en tanto implica una carga administrativa de trabajo, centrada en la demostración de haber enseñado lo esperado, más que en un análisis de la calidad de lo que se hace;
- c) *desbordamiento*, en tanto genera múltiples demandas difíciles de cubrir satisfactoriamente;
- d) *“neurosis”, “estrés”, “agotamiento”* ante las presiones a las que se está sometido ;
- e) *corrupción*, cuando se simula, a través de la evaluación, estar cumpliendo con lo requerido;
- f) *sumisión a la autoridad*, que exige y controla lo que se debe hacer;
- g) *desvalorización de la tarea y, correlativamente, de quien la ejerce*, concretada en la escasa remuneración económica .

## 5. Elaboración del impacto subjetivo que provoca el trayecto formativo de las prácticas.

*“O sea, voy a encontrar obstáculos, pero pienso que va a ser más fácil de superarlos, porque lo voy a hacer con ganas, con entusiasmo (...)  
El que quiere puede. Y si nosotros queremos lo vamos a lograr. Ahí está el primer paso para hacer algo” (RG1a)*

Ante la situación descrita hasta aquí, la pregunta obligada pareciera ser ¿cómo los practicantes significan, elaboran o se defienden de este impacto subjetivo signado por el malestar y el sufrimiento?

### 5.1. El amor (dado y recibido) como reparación

Al respecto resulta interesante comentar una dinámica grupal recurrente: ante la detallada descripción de las situaciones de práctica, que traía a los grupos la angustia que las mismas provocaban, éstos se defendían recordando sus aspectos satisfactorios y argumentando los motivos de elección de (y continuación en) la carrera. Entre las principales satisfacciones, los estudiantes siempre aluden a los niños y el amor; a cómo *el maestro ingresa al niño al mundo simbólico* (enseñándole a leer, escribir, hablar; aprendizajes que, por otro lado, también aluden a los más básicos de la escolarización) y al reconocimiento a futuro que esta situación suele implicar.

---

<sup>176</sup> Hablamos de vínculo con la institución escolar en el sentido de que, consideramos la cualidad psíquica y simbólica que posee, para sus miembros cada establecimiento escolar. Recordemos que, de acuerdo al planteo de Lidia Fernández, un establecimiento educativo posee:

- una *cualidad material* (su edificio, sus equipós, sus personas, su contexto),
- una *cualidad organizacional* (es unidad de un sistema, configura los encuadres de una serie de modos de hacer, relacionarse, percibir, captar y resolver dificultades; tiene un estilo)
- una *cualidad psíquica*, es un objeto de vinculación
- y además una *cualidad simbólica*, es también un objeto representado (Fernández, 1997: 10).

<sup>177</sup> Para ampliar este planteo, remitimos al lector al Apartado 3 del presente Capítulo.

<b>ABORDAJE DE LAS TENSIONES QUE PROVOCAN LOS TRAYECTOS DE PRÁCTICA</b>	
<p><b>El amor de los niños es la principal retribución de la profesión y repara el sentimiento de escisión que provocan las condiciones socio-institucional es de desempeño</b></p>	<p><i>"... 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)</i></p> <p><i>"... una labor gratificante, no? el hecho de... de que, a pesar de que es uno asalariado (...) ve a un niño que... de pronto... aprende... digamos... a sacar el área de un trapecio que se le hacía difícil y cuando ves que aprende, también te da mucha satisfacción. Y ese es uno de los pequeños... aspectos que... que hacen que la labor docente, pues... no sé, tal vez, (...) te pueda enviciar, pero también te puede alegrar la vida, ese tipo de cosas (...)</i></p> <p><i>Es cierto, lo que dice Ph5 es el mejor pago que nosotros como maestros recibimos, el ver que tú has hecho de un niño de primer año que lea, que lo escuches por primera vez leer, que lo veas sumar, que lo veas restar... yo creo que eso... es el mejor pago que nosotros recibimos, aunque digan que lo económico, sí pero yo creo que eso es lo mejor, la satisfacción más grande que nosotros tenemos" (RG2a)</i></p> <p><i>"... ahí la única paga que vas a tener son satisfacciones personales, es lo que... es lo que yo he tenido... Y, pues, bueno, eso es lo que te va a hacer ir creciendo e ir favoreciendo tu labor" (RG2a)</i></p> <p><i>"... 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)</i></p> <p><i>"La verdad (...) sacrificio mucho, pero luego me doy cuenta... digo para qué trabajar tanto!, para... lo que nos van a pagar, no? O sea, si es poco,</i>  <i>Ph1: es por el amor</i>  <i>P3: es por el amor</i>  <i>P4: es poco,</i>  <i>Ph1: es tanto el amor...</i>  <i>P4: es poco eso, y por eso yo como decía, uno tiene que estar consciente de eso, para continuar en la carrera, no?</i>  <i>P3: Sí, como dicen en los comerciales, 'el amor a la camiseta', no? Porque hemos visto maestros que, la verdad, están (...) su grupo, y a la primera oportunidad se salen, al patio, están platicando, y los niños 'bien, gracias', que se maten... ni modo, si les pasó algo, es un accidente en la escuela" (RG2a)</i></p>
<p><b>El amor a la profesión (vocación) y los niños: Las tensiones y ambivalencias que</b></p>	<p><i>"Realmente de ahí que venga la convicción o la vocación, por querer ser maestros... Si realmente es lo que tú quieres, pues vas a preocuparte por estar en un ambiente agradable y cómo lo vas a lograr, pues a través de lazos afectivos nada más..." (RG2b)</i></p> <p><i>"... me gusta mucho hablar muchas veces, acercarme a los niños en momentos en que puedo (...) Y yo siento que eso es algo de lo que a mí me gusta mucho hacer por</i></p>



<p><b>provoca el trabajo con personas, se compensan con los aspectos gratificantes del vínculo con los niños.</b></p>	<p><i>los niños porque como que yo me siento bien, como que yo me tranquilizo, o sea no me siento estresado como cuando estoy regañando, sino más bien yo siento que me siento mejor en lugar de regañar poniéndome a platicar con ellos, estarles ahí diciendo cosas que les sirvan” (E11)</i></p> <p><i>“... hablaba de integrarme más con ellos, no de manera personal porque pues no me ando metiendo en la vida de los niños, pero sí los niños se involucran en mi vida, pero si en manera personal digamos en cuanto a ese lado humano (...) aunque sean como sean, aunque sean un diablito y medio entero, tú te llegas a encariñar con ellos, o más bien yo siento que a mí fácilmente se me quedan así, aquí conmigo y los traigo conmigo, aunque aquí parezca que me los quiero mucho comer no, pero los quiero mucho y por eso me preocupa que a veces no adelantan y no me cumplen con sus cosas, y más con los niños que se van quedando atrás, y atrás y atrás, o que son de plano como el niño este que te digo que mucha gente decía que casi, casi era un caos perdido, y no es cierto (...) yo siento que hice también lo más que pude por ellos y que pues más que nada te queda a ti la satisfacción de saber que tu pudiste hacer algo por ellos y más si lo hiciste” (E11).</i></p> <p><i>“Mira, lo mejor son las relaciones humanas. O sea, lo que más a mí me motiva para ser maestra es la relación que estableces con otras personas, no? con los niños sobre todo, que estás en contacto directo con personas, que estás trabajando con seres humanos, que sienten, piensan, piden, que día a día tienen cosas nuevas que contar, cosas nuevas que aprender, eso es lo que me llama más la atención. Ya posterior son las actividades (...) principalmente las relaciones humanas” (E14)</i></p> <p><i>“... yo creo que la carrera está llena de satisfacciones... de algún modo emocionales, no?, porque, bueno así lo pienso, cuando nosotros, bueno a lo largo de las prácticas, nosotros aparte como... de lo que decía P1, de cumplir con contenidos, de cumplir con... pues las planeaciones que nosotros tenemos que hacer, que deben de ser de alguna manera, un poco técnica... y 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?” (RG2a)</i></p> <p><i>“... mi mayor remuneración ha sido la satisfacción y el amor a los niños... Todo aquello, esa sonrisa, ese detallito, hasta la hojita del árbol que me obsequiaron en algún momento, esto es lo que vale, esto es lo que ha valido para mi...” (RG2b)</i></p> <p><i>“... a parte de la responsabilidad, es el amor que tienes, no? el amor como maestro, que sientes hacia tus alumnos, porque es una carrera muy pesada” (RG2a)</i></p>
---	--

Así, el desgaste, la desvalorización, el sentimiento de **escisión**<sup>178</sup> que la práctica docente puede provocar, queda reparada con el amor, el cariño, el aprendizaje, el reconocimiento por parte de los niños, quienes aparecen como principal sostén de la labor, y que incluso

<sup>178</sup> Sentimiento de escisión que, podríamos pensar, aparece agudizado en los practicantes, en tanto es un lugar que en sí mismo está conformado por la integración-escisión de ser estudiante y ser enseñante.

complementa o suple la depreciación salarial y social de la misma. Así, aunque también fuente de tensión, el vínculo con los niños aparece reforzando la convicción, la vocación, el amor que están en la base de la elección profesional.

## 5.2. La adversidad enfrentada con vocación

La vocación, se entrama con el compromiso que genera el mandato social asignado a la docencia. Así, la *vocación* alude a una posición subjetiva respecto al trabajo docente; el *compromiso*, alude a la responsabilidad que se le encarga a la docencia respecto a la sociedad y los niños; la *convicción*, alude a los aspectos ideológicos desde donde se asume la profesión. De acuerdo a las producciones discursivas, estos tres pilares permiten a los futuros docentes sostenerse en el ejercicio del rol, enfrentando las a veces adversas condiciones socio-institucionales de desempeño docente.

-Cuadro 7.2-

ABORDAJE DE LAS TENSIONES QUE PROVOCAN LOS TRAYECTOS DE PRÁCTICA	
<p><b>La convicción y la vocación permiten hacer frente a las tensiones que provocan las condiciones socio-institucional es de desempeño</b></p>	<p><i>“Lo que pasa es que desde que yo entré aquí, entré con todas las ganas, creo que hasta ahorita sigo con todas las ganas de ser una buena maestra, o sea, a lo mejor es bien difícil, porque es más fácil enviarse de este tipo de maestros que... que seguir con tus expectativas, no? y seguir cumpliéndolas Entonces, por ejemplo yo cuando veía aquí a maestros que, incluso la maestra que tengo ahorita, que ves que falta, que ves que llega al salón y en la mañanita se pone a buscar en los libros a ver qué actividades va a poner a los niños, y que se saca las actividades así de la manga como se dice, pues es muy fácil enviarte de ellos y decir: ‘ay pues yo voy a ser igual’, no? total... Pero como te digo que mi deseo y mis ganas, y aparte como la he llevado a cabo y he visto que me ha funcionado el llegar siempre con tu planeación, llegar contenta, llegar... motivada a trabajar, yo creo que ese deseo, esas ganas no... no ha... no los ha sobrepasado el mal maestro que he visto, no? sino al contrario yo me encuentro con ese tipo de maestros y digo, no pues no yo voy a salir adelante con lo que yo quiera y algún día tendré mi grupo y yo podrá hacer con él lo que yo quiera y planear mis cosas y planear mis actividades y demás y no empaparne por ese tipo de maestros” (E14)</i></p> <p><i>“La convicción personal es cuando ti estás convencido, a fondo, de tus derechos, de tus ideas, de tus motivos de que estás haciendo lo que tu quieres... <b>Cuando tú estás realmente convencido de algo, no importan las dificultades, los medios...</b> bueno sí importan, para llegar a ese fin /hay un breve intercambio con una compañera, que no se puede registrar/. Pues, yo creo que... <b>como te gusta la carrera, entonces ya no te va ser tan difícil, no?, porque ya vas a poner más de tu parte</b>, los temas que vas a ver te van a interesar, y por consecuencia, no van a ser muy difíciles. Van... pues, más ligeros, van a ser cosas que te motiven, que te gusten” (RG1a)</i></p> <p><i>“Pero en este camino, están así como que... la primera, las ganas, el querer, el amor por lo que estamos haciendo... Poco a poco te vas a ir construyendo... todo lo que vamos a querer para nosotros mismos y lo que queremos para nuestros alumnos” (RG1a)</i></p> <p><i>“Y... pero también, creo que muchos de los que estamos aquí no estamos por el dinero... O sea, por ejemplo yo, yo estoy totalmente consciente de cuánto vamos a</i></p>

	<p>ganar y de que a lo mejor no me va a alcanzar y que no voy a tener una camioneta último modelo, la que yo quisiera, pero estoy aquí y... y esto me gusta, y no me importa no llegar a ser rica, no llegar a ser lo que sea, pero... pero, pues soy consciente de que lo que me gusta lo estoy haciendo y lo voy a hacer bien, de eso se trata" (RG2a)</p> <p>"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? a las cosas a las que me vaya a enfrentar, sino tengo que buscar las salidas que me van a ayudar a poder ejercer lo que yo estoy estudiando, lo que yo quiero con mis alumnos, si sé de que tienen una carga administrativa muy grande y que aveces el tiempo... son muy pocas horas efectivas en la escuela primaria de enseñanza con los alumnos, porque hay una carga administrativa muy grande. Pero ese es el reto de una (...), <b>que si amo mi profesión me organizo y yo le doy a mis alumnos lo que qui, o sea lo que nadie programa, o sea cumpla con el propósito educativo que es de la escuela primaria, no? O sea, eso es más que nada, amar a la profesión</b>" (RG3a)</p>
<p>El compromiso y la vocación los contraponen al desprestigio social de la profesión: con heroísmo ellos pueden mostrar que la docencia es una profesión tan valiosa e importante como las demás.</p>	<p>"Muchas veces, a mí me ha pasado en la práctica ante-pasada que te dicen que 'a ti te pagan por venir a cuidar un grupo de niños'. O sea prácticamente te toman como nana. Pero no es así. <b>Ya estando aquí te das cuenta de que, pues, no nada más es enseñar</b>, porque en si un maestro no nada más... Primero tiene que prepararse para ir a pararse frente a un grupo y hacer que ese grupo adquiera de ti lo que tú misma has aprendido" (RG1a)</p> <p>"... 'y ahora qué voy a estudiar, y ahora qué es lo que quiero hacer'. (...) Qué es lo que te llena en tu vida, entonces empiezas a ver qué carreras hay... qué es lo que más te conviene, qué es lo que... de tus intereses es lo que te llena como persona... como miembro de una sociedad. Entonces bueno, de ahí ya tienes una idea y empiezas a buscar opciones (...) Saber de algo que pudiera servir... algo que ayudara a la gente que más lo pueda necesitar... por ejemplo, mucha gente con mucha pobreza, mucho hambre, cómo viven, que no tienen ni siquiera... que las necesidades básicas están insatisfechas. Entonces pienso en mí... me lastima... entonces digo, cómo voy a hacer para ayudarlos, de qué manera voy a llegar a que esas personas salgan de esa situación... Y bueno... más aparte de eso (...) algo que me ayude a compensar... Yo algún día quiero formar una familia, algo que ayude a mi familia que yo pueda compartir con ellos (...) Y empiezas a pensar, no? Algo que... ahí fue cuando dije, bueno, yo qué hago (...) Con esta carrera puedo ayudar a la gente que yo quiero, puedo dar también, puedo tener la... y lo tercero que yo quiero en mi vida es que me pueda llenar con esta carrera" (RG1a)</p> <p>"Porque en muchas ocasiones el trabajo de docente en la escuela primaria se toma en cuenta como una profesión más, o como una profesión poco... buena, poco... inteligente, en muchas ocasiones; y sin embargo, no, yo siento que somos... a lo mejor en este momento (...) <b>pero los profesores de educación primaria son la base de cualquier sociedad</b>, o sea si no hubiera profesores de educación primaria, como los de pre-escolar... sería... un caos, y no habría profesiones, las distintas profesiones" (RG2a).</p> <p>"Es un trabajo así bien difícil, pero no por ello deja de ser interesante, y yo creo</p>

	<p><i>que ahí radica la importancia de ser maestro, y que todos los que estamos aquí estudiando en esta escuela, es por eso que estamos aquí, porque... es nuestra vida... es como... es una forma de vida, el... el... estar... inmiscuido en este ciclo, en este tiempo” (RG2a)</i></p>
--	---

La desvalorización<sup>179</sup> del trabajo docente aparece, además, contrapuesta al encargo social que recae sobre el trabajo del maestro, que es interpretado como: sentar las bases de la sociedad mexicana, a través de la formación de los ciudadanos del futuro; lo cual implica preparar a los niños para integrarse a y vivir en sociedad, dándoles conocimientos, valores y el ejemplo.

### 5. 3. Las prácticas como instancias que cuestionan la desvalorización de la profesión

Resulta interesante señalar cómo las producciones discursivas dan cuenta de que, si bien la desvalorización del trabajo docente queda depositada como la percepción que la sociedad tiene respecto a la profesión, por momentos este discurso es hablado / apropiado por los sujetos futuros maestros que, entonces, también desvalorizan y menosprecian el ejercicio de la tarea docente. Del este modo, los practicantes se enfrentan no sólo a la desvalorización que la sociedad hace del trabajo docente, sino que también se enfrentan a las propias percepciones relativas al trabajo docente: es preciso *demostrar y demostrarse, convencer a la sociedad y convencerse* de que la docencia es una profesión que merece el respeto que tienen las demás.

-Cuadro 7.3-

ABORDAJE DE LAS TENSIONES QUE PROVOCAN LOS TRAYECTOS DE PRÁCTICA	
<p><b>El desprestigio de la profesión los enfrenta a mandatos familiares que refuerzan la opción por la docencia.</b></p>	<p><i>“Y a mí mi papá me decía que no, que no fuera maestra... Me decía muchas cosas que no, que no era bien pagado, muchas cosas. Pero como a mí me gustó desde un principio, luego me metí al bachillerato y también fui a prácticas, para maestra, y ya cada vez que voy de prácticas en esta escuela, pues, confirmo más que es lo que a mí me gusta” (RG1a)</i></p> <p><i>“... cuando yo dije que iba a estudiar para maestra, llegaron las opiniones, no? ‘Coómo maestra?!’ ‘Por qué no estudias otra cosa mejor?!’ (...) Bueno, así como que degradaban mucho la carrera; y por otro lado: no, bueno, ‘maestra sí porque sales temprano, atiendes a tu familia, sales con plaza /tienes vacaciones –agrega una compañera que está a su lado/, es bien cómodo porque nada más llegas das la clase, y ya no? Te olvidas de todo’. Y como que muchas ventajas porque a la mujer le conviene, no? Porque tienes vacaciones pagadas, y es así como que es la carrera ideal para una mujer” (RG1a).</i></p> <p><i>“En mi caso... mi familia viene de contadores, y era lo primero que querían que yo</i></p>

<sup>179</sup> Si bien la desvalorización del trabajo docente queda depositada como la percepción que la sociedad tiene respecto a la profesión, por momentos este discurso es hablado / apropiado por los grupos que, entonces, también desvalorizan y menosprecian el ejercicio de la tarea docente.

	<p><i>fuera y... me pagaban muchísimas carreras más caras, en escuelas más caras... y en vez de eso, yo me fui por la Normal... No hombre, todos se pusieron en mi contra, que cómo es posible, que vete a la Ibero, que vete a la UAM, al politécnico... Y yo creo que para empezar la familia es lo que te ayuda, lo que te apoya o lo que te... tira (...) Por ahí tienes que ver el temple que tienes, si realmente lo quieres" (RG1a)</i></p>
<p><b>Las prácticas demuestran que la docencia es una profesión difícil e importante.</b></p>	<p><i>"Porque... por ejemplo, yo cuando entré, pensaba que iba a ser fácil, como decía A6... Nada más... ponerme al frente del grupo, enseñarles y ya. Pero no, implica mil cosas, detrás de cada niño hay mil cosas que... nosotros debemos estar bien conscientes de que también debemos de tratarlas (...)</i>  <i>Bueno, a mí las prácticas me han servido mucho, bueno, porque al principio yo me metí por convicción propia, pero al principio decía "va a ser fácil", no? Pensaba que era más fácil que las demás carreras. Pero ya al entrar en contacto con los niños me di cuenta que no era tan fácil como pensaba" (RG1a)</i></p> <p><i>"Pues como dicen, creo que todos entramos por convicción propia... Porque nadie está aquí obligado o por ver las ventajas de esta carrera... Todo parece my fácil, muy lindo, estamos un rato con los niños y ya. Pero nos damos cuenta que tienen sus dificultades" (RG1a)</i></p>

La voz de la sociedad en torno al trabajo docente, aparece en *la voz de las familias*: las familias de los niños (que ponen en evidencia que el maestro no ocupa el lugar de autoridad que tuvo en otras épocas) y las propias familias (desde donde no se alienta la opción profesional o la inscripción en la carrera).

El momento de elección profesional aparece, así, como momento privilegiado para compartir biografías familiares y escolares, que dan cuenta de que está vinculado a *un deseo, una convicción, una decisión propia*, rompiendo tal vez con las expectativas o el mandato familiar asignado. El estudiante de la Normal queda significado, como doblemente transgresor: del mandato familiar y de la cotidianeidad de la escuela.

De este modo, los producciones discursivas parecieran llevar a los grupos al abordaje de una pregunta: ¿por qué optar por una carrera desvalorizada y que provoca tanto malestar? Argumentar en torno a los motivos de elección de una carrera desprestigiada (con la consecuencia de quedar ellos socialmente desprestigiados) lleva a los grupos a plantear su opción como parte de un deseo interno, gestado en las primeras experiencias escolares y como parte de un proyecto de vida, en el que el trabajo docente aparece como el más apropiado para cubrir las aspiraciones que se han planteado para la vida.

Así mismo, el pormenorizado relato respecto a las dificultades y los sacrificios que supone el trabajo docente los sitúa en el camino heroico recorrido por el magisterio mexicano que prestigia a la profesión y ofrece una apoyatura emocional importante al momento de fundamentar la elección profesional y su permanencia en ella.

#### 5.4. El pasaje de practicantes a maestros: condiciones laborales negadas

Así mismo, en diferentes momentos de las producciones, el lugar de los maestros que critican, aparece como *inminente futuro que se prefiere ignorar o no abordar* (para evitar la locura, plantea uno de los grupos): se trataría de una clara situación de negación de la angustia que provoca tanto el conocer las condiciones laborales que en un futuro se asumirán, como la escasa posibilidad de alcanzar el ideal (estigmatizado en el maestro bueno) durante el desempeño profesional<sup>180</sup>.

-Cuadro 7.4-

ABORDAJE DE LAS TENSIONES QUE PROVOCAN LOS TRAYECTOS DE PRÁCTICA	
<p>La negación de la realidad (del conocimiento que tienen de las condiciones socio-institucionales de desempeño) les permite sostener una postura optimista e imaginar un futuro promisorio.</p>	<p><i>"Yo quisiera ahondar un poquito en eso de que no nos damos cuenta de todas las cargas que tiene que poner el maestro, si nos damos cuenta... pero... preferimos... en este momento, asumir nada más nuestro papel, nuestro papel de practicantes, y... y eso es lo que nos hace, pues ahorita estar así de cuerdos, no? /rie/ yo pienso, porque... porque, por ejemplo yo... yo si me presiono muchísimo, yo (...) antes de ver a la profesora M, que es la maestra titular y de ver todo lo que tiene que hacer y que le gri, le hablan de la dirección, le habla un padre, le habla no sé quién, pues, yo si me desesperaría" (RG2a)</i></p> <p><i>"... yo creo que es una de las carreras a donde no te limitan, por ejemplo en medicina... tienes que poner tantas... no sé, tantos miligramos de esto sino puedes matar al paciente, no? En arquitectura igual, sino el edificio se cae. Entonces aquí, tú sabes cuándo das las cosas, qué es lo que das, cómo lo das, entonces aquí uno, no te están limitando ni lo tienes que dar determinado día en determinada forma" (RG1a)</i></p> <p><i>"Y mas sin embargo, al menos los maestros, como dicen ellos las limitantes, pero yo las veo como reto, no? si esto no le parece, bueno pues entonces vamos a cambiarle y hay que hacerle esto... bueno, yo así lo veo..." (RG3a)</i></p>
<p>Las dificultades se relativizan desde argumentos que ponen en el individuo el peso de la determinación de los fenómenos sociales: del maestro</p>	<p><i>"Entonces, de ti depende el que los niños, como ya decían, te reconozcan o no. O sea de ti va a depender el que ellos te quieran, o el que ellos te odien, en cierta manera, no? Porque los niños simplemente se dan o no se dan. Entonces... no sé... es algo difícil (...)</i></p> <p><i>No es difícil, si tú sabes controlarlos, si sabes, o sea cómo manejarlos, no es difícil... y pues no sé... es... es algo que te deja mucha satisfacción, porque cada vez lo haces con más gusto, al menos en mi caso, lo hago cada vez con más gusto" (RG1a)</i></p> <p><i>"Ahora, que la cuestión económica, que por eso muchas veces hay maestros que no, no hacen nada o se salen a tomar el café, pero... creo que teniendo el compromiso, con un simple gis, puedes hacer maravillas..." (RG2a).</i></p> <p><i>"Por lo menos yo creo que cuando hay que hacer algo, cualquier cosa en la vida, no nada más la docencia, si lo vas a hacer, lo haces bien, si no, mejor no lo hagas" (RG2b)</i></p>

<sup>180</sup> Esto se vincula a la tensión adaptación - cambio ya referida.

<b>depende todo</b>	<i>"Pero yo creo que... pues en nosotros estará, no? esa fuerza de voluntad de seguir esforzándose... tal vez no, ya como docentes frente al grupo, como responsable titular, no vas a llegar a trabajar igual que ahorita, no?" (RG3a)</i>
---------------------	---

Las explicaciones respecto a las limitaciones de la práctica se sustentan en una doble culpabilización: por un lado, se le atribuye a la formación teórica las carencias profesionales que se evidencian en las instancias de prácticas; por otro lado, paradójicamente, el discurso se apoya en...

*"... modelos explicativos que ponen en el individuo el peso de la determinación de los fenómenos dejando velados los determinantes sociales y los significados ligados a la dimensión institucional de los fenómenos" (Fernández, L. 2006: 4)<sup>181</sup>.*

De este modo, y en contraposición, a todas las dificultades que los estudiantes mencionan, los grupos también trabajan en torno al emergente **"del maestro depende todo"**, para figurar que es su competencia profesional la que finalmente definirá tanto las características del proceso formativo y sus resultados, como las maneras de sortear los obstáculos que se le vayan presentando. Con este emergente recurrente, los estudiantes relativizan el peso de las dificultades que enumeran, planteando que es posible superarlas, a partir de un razonamiento basado en la noción de **"querer es poder"**. Como retomaremos más adelante, estos emergentes podrían estar dando cuenta no sólo de una concepción de la tarea docente, sino también de uno de los nudos conflictivos en los que se amarra la construcción de una identidad profesional: la autonomía / la alienación.

### 5.5. Puntos de tensión en las producciones discursivas

La lectura de cada una de las producciones grupales, permite dar cuenta de ciertos puntos de tensión en torno a los cuales se llevó a cabo la reflexión. Puntos de tensión que cobraron la forma de dilema (y que los grupos procuran resolver), o que revistieron al discurso de una ambigüedad, que no necesariamente los grupos alcanzaron a percibir.

**i) ¿Qué hacer con el conocimiento de las condiciones reales de desempeño del trabajo docente?** (pareciera que saber, conocer las características del contexto real de trabajo provoca sufrimiento, ante el cual, preferiría ignorarse aquello que se conoce):

- Tener ánimo, intentar cambiar / resignarse frustrarse
- Ser idealistas, seguir enamorados de la carrera, tomar las dificultades como reto, no tomar en cuenta ese saber / ser realistas, saber lo que el futuro depara
- Hacerse más fuerte / Darse por vencido, cansarse

---

<sup>181</sup> Ver Cuadro 7.4.

→ Avizorar un futuro promisorio / Avizorar un futuro negro

-Cuadro 8-

¿QUÉ HACER CON EL CONOCIMIENTO DE LAS CONDICIONES REALES DE DESEMPEÑO DEL TRABAJO DOCENTE?	
POSICIÓN IDEALISTA	POSICIÓN DE CLAUSURA
<p><i>Tener ánimo, intentar cambiar. Ser idealistas, seguir enamorados de la carrera, no tomar en cuenta ese suber...</i></p>	<p><i>Resignarse frustrarse. Ser realistas, estar advertidos de lo que el futuro depara...</i></p>
<p><i>"Ph6: aha, y ahí no importa si llegas de buen humor, de mal humor, el momento está, el tiempo está y lo puedes hacer... P1: pero normalmente /confrontando/ Ph6: o sea si tienes una conciencia, ahora si que de clase, lo tienes que hacer porque es lo que... lo que tienes que hacer, vaya P1: Pero es muy idealista, ya cuando tienes que cumplir no... no puedes... los mismos tutores no pueden" (RG3a)</i></p> <p><i>"... llega el momento en el que ya como docente... quizá como practicante nos sentimos, yo decía que nos sentíamos frustrados precisamente porque como practicante te ves muy entusiasta en este aspecto, en vincular valores, en vincular hábitos, a cualquier contenido o propósito que se te presente, no? Pero ya como docente, en lo que he visto a lo largo de, o sea (...) si... el... ánimo con el que llego ese día, obviamente, pues no lo voy a dejar afuera de la puerta... Pero tampoco voy a reflexionar en que... a lo mejor mis alumnos vienen muy contentos y yo muy de malas, sí? (...) Por la experiencia que yo tengo y que yo veo, y que algunas veces nos proponen los mismos docentes: 'sabes qué, o sea, tú quieres cambiar al mundo, pero no se puede... ya déjalo así'" (RG3a)</i></p>	
<p><i>Hacerse más fuerte con las dificultades y avizorar un futuro promisorio</i></p>	<p><i>Durse por vencido, cansarse y avizorar un futuro negro</i></p>
<p><i>"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)</i></p> <p><i>"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 'pongo, mi barrera entre mis niños y yo, o entre mis alumnos, sean de cualquier edad, y yo, porque yo me pongo 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 P2: sí, sí... Ph5: no P4: no, porque tú vas a ser el maestro, tú vas P2: exactamente P4: a cambiar lo que ahora está, o sea porque ya no queremos que siga siendo lo mismo (...) /P1 y P4 hablan al mismo tiempo/ P1: yo hago lo que quiera, pero es más real, yo creo que es más real lo que yo estoy plantando P4: sí es más real, pero... Ph5: a ver,</i></p>	



P4: **nosotros, en nuestras manos está cambiar esta realidad (...)**

Ph6: ... ya desde el punto de vista, así como practicante, no como... o sea poniéndote en papel de otros maestros...

Ph5: **Si, es que yo creo que, desgraciadamente sí, muchos maestros llegan a esos límites... pero... si se quiere, o sea si se tiene de verdad el compromiso de ejercer la docencia, llega el momento en que te cansas. Te lo digo, o sea yo ya, tres años frente al grupo, frente a un grupo... y en un nivel social así medio difícil, en el campo, pues... no es fácil enfrentar la realidad y los muchos problemas a los que te enfrentas. Sin embargo al enfrentarse, día con día a muchos... problemas. Pero bueno más bien no todos son problemas, así como tienes problemas, también tienes...**

P2: satisfacciones

Ph5: **satisfacciones, y entonces, por qué darse por vencido, al contrario, de eso mismo tú tienes que irte haciendo más fuerte, 'bueno, pues si esto no me funcionó, pues ahora esto, y ahora esto'. Y es que la tarea del maestro nunca va a acabar, nunca va a llegar a decir 'ay bueno, ya, ahora sí, este es el método perfecto para trabajar durante todos los ciclos escolares habidos y por haber''** (RG3a)

"P2: **...a lo mejor lo que estamos diciendo nosotros suena idealista, no? Que tú dices 'ay yo voy a querer cambiar el mando'**

P1: Y yo no estoy en contra!

P2: **'que yo voy a querer cambiar la docencia'. Okay, estoy de acuerdo, pero se supone que son ánimos, y que ahorita que todavía no estamos empapados del trabajo docente tenemos esas concepciones idealistas de decir bueno, lo que yo quiero hacer es (...)**

Ph6: y que no hay que perderlas, porque si las pierdes...

P2: **Ahora imagínate si nosotros llegamos con la idea de que 'ay! nos va a cansar el trabajo administrativo y los niños!, ay! qué pesados los problemas con los padres!'. Todavía que no somos maestros frente a un grupo, ahora yo quisiera saber cómo le vamos a hacer cuando estemos frente a un grupo, si ya nos hicimos a la idea de todas las cargas que tenemos /en el medio se superponen algunas intervenciones de P1 y de ph5/ Ahora si tu dices que, que tú lo dices en base a personas que has visto y a maestros que están... así como que... ya hartos, no?"** (RG3a)

## ii) ¿Con quién identificarse?:

→ Con el maestro bueno (héroe) / con el maestro malo (víctima-victimario) → de cada uno se puede tomar algo que sirva...

-Cuadro 9-

¿CON QUIÉN IDENTIFICARSE?	
Con el maestro bueno (héroe)	Con el maestro malo (víctima-victimario)
<p>"Yo en la primaria aprendí muchas cosas, estuve con maestros muy buenos, maestros muy exigentes y eso también fue algo que me motivó, no? a ser maestra, ver qué -y sinceramente te lo digo-, maestros como los que tuve no los he encontrado porque ver que eran exigentes, que eran dedicados a su trabajo y en esa cuestión de dedicados va mucho el amor a la carrera, no? Yo pienso que los maestros que tuve amaban su carrera porque lo demostraban en su trabajo,</p>	<p>"Y ahora que he estado en mi formación docente me he encontrado con maestros de paso, no? que no sienten amor por la carrera, ni por lo que hacen y que nada más están ahí viendo pasar los días, y llevándose muy tranquilita, si sale bien que bueno, si sale mal también" (E14)</p> <p>"También he podido ver ese malestar docente por la cuestión del salario... Y una maestra que precisamente me dijo esa frase: 'ah, sí, hacen</p>

<p><i>en sus planeaciones, en sus actividades...” (E14)</i></p> <p><i>“Pues para mi ser buen maestro (...) antes que nada es tener amor y pasión por la carrera, o sea, y por lo que estás ejerciendo. Primero por... por los niños, por tu trabajo, por tu persona, amor por todo lo que tu deseas y por las expectativas que has de cumplir ¿Y en qué consisten estas expectativas?, pues, en... cumplir con los objetivos que marca la escuela (...) Y por otro a no hacerlo todo en forma mecánica, sino saber principalmente que estás trabajando con seres humanos y que hay momentos, hay días en los que a la mejor tienes que dejar un poquito el curriculum para poder (...) [atender] esas necesidades [que] no van tanto relacionadas con los contenidos que marca el programa, sino a lo mejor esas necesidades van enfocadas a afecto, a cariño, a convivencia. Entonces, yo digo que ser un buen maestro requiere muchas cosas, tanto profesionales como afectivas en donde... pues, se deben de entremezclar” (E14)</i></p>	<p><i>como que me pagan, hago como que trabajo’ y era una persona que llegaba y les decía a los niños: ‘saben qué, saquen su libro y lean de la página 10 a la página 30’, ‘¿tantas?’, ‘sí, para que se entretengan’ y eso antes del recreo, después del recreo: ‘ah, bueno, ahora van a hacer un resumen’... Y ya... con eso creía que estaba trabajando, bueno...” (RG2b)</i></p> <p><i>“... también tengo la experiencia en la primaria en la que estoy... los maestros ya nada más están esperando a ver a qué hora son las 12:30 para retirarse, o sea ya se presentan en un plan de que: ‘pues lo tengo que hacer’” (RG2b)</i></p> <p><i>“Pues no me gustaba, lo que más me choca es que llegue una persona... bueno llegue un maestro en este caso, y ‘a ver que tenemos que ver hoy’, o sea, que no esté ni enterado, o ‘¿ya vimos esto?’, si ya lo vimos ayer, ‘ay!’, es que no me acordaba’, o sea, de que no tenga ni idea de la planeación o los contenidos, no? y eso es lo que más me choca, y es lo que vi en algunos maestros” (E14)</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>De cada uno se puede tomar algo que sirva</b></p> <p><i>“... hemos tenido todos la oportunidad de conocer maestros buenos, maestros malos, regulares... Y de ahí es donde todos hemos aprendido a discernir lo bueno de lo malo... Hay maestras que, la verdad, de verdad, dice uno, no vale la pena que sea maestra... cómo es posible que esté aquí frente a un grupo y esté echando a perder a los niños, /haciendo referencia a otros docentes/ dices, bueno, me quito el sombrero, para que pase, porque es un maestro, en toda la extensión de la palabra, sí sabe trabajar, sí sabe cumplir” (RG2a)</i></p> <p><i>“Fíjate, que yo aveces siento que nosotros retomamos de los maestros, lo que a nosotros nos conviene, no? Porque si de repente, si es un buen maestro, nos conviene... del malo podemos aprender lo que no tenemos que hacer, no?... y de las maestras buenas, también lo bueno que (...) tratar de superarnos...” (RG2a)</i></p>	

### iii) Ante la multiplicidad de demandas... ¿Qué demandas priorizar?:

→ Cumplir con lo prescrito, normado, programado / cumplir con el deseo de una formación con sentido, humana, para la vida → a través de lo prescrito se puede concretar una formación humana.

El trabajo de *cumplir* con múltiples, simultáneas y contradictorias demandas, es un emergente que, como ya se ha señalado, atraviesa las producciones discursivas y que da cuenta del posicionamiento desde donde los practicantes asumen el trabajo docente. Resulta

de especial interés señalar aquí cómo los practicantes pueden pensar que, si bien ciertas condiciones socio-institucionales de desempeño dificultan el trabajo del maestro, no todas ellas son incompatibles con el ideal de la *formación integral, humana, para la vida*. Como lo expresa una practicante en uno de los fragmentos ya citados de su entrevista, al referirse a los rasgos característicos de un buen docente...

*"... cumplir con los objetivos que marca la escuela, con lo que marca el plan de educación, y todo eso se remite a llevar tu planeación, a cumplirla, a... a cumplir con los objetivos, con... los contenidos curriculares, por un lado. Y por otro a no hacerlo todo en forma mecánica, sino saber principalmente que estás trabajando con seres humanos y que hay momentos, hay días en los que a la mejor tienes que dejar un poquito el currículum para poder... no sé, convivir con los problemas, con las alegrías de los niños, para poder relacionar todo a su medio social, y poder atender las necesidades específicas de cada alumno que a lo mejor y muchas veces esas necesidades no van tanto relacionadas con los contenidos que marca el programa, sino a lo mejor esas necesidades van enfocadas a afecto, a cariño, a convivencia"* (E14).

También, en una de las producciones grupales se señala:

*"Pero es que no todo el tiempo estás haciendo cosas administrativas (...) Definitivamente tienes que tener tu tiempo porque son cuatro horas, cuatro horas y media que estás en la primaria, entonces lo único que debemos hacer es administrar nuestro tiempo para darle su tiempo a la actividad administrativa y darle una mayor prioridad a la actividad docente. Y dentro de esa actividad docente es donde nosotros vamos a [respetar] todos los conocimientos, los valores, las actitudes, las habilidades. Entonces, yo creo que ése es el tiempo, no? poco o mucho que se quede dentro de tu... de tu tiempo de actividad docente, es donde nosotros tenemos que poner el mayor énfasis para poder... pues, sacar todo lo que se acaba de decir"* (RG3b).

#### iv) ¿Cómo vincularse con los niños?

→ Un vínculo de confianza y amistad facilita el aprendizaje / un vínculo de confianza y amistad implica el riesgo de perder el lugar de autoridad necesario para la relación pedagógica.

*"En mi caso esto así ha sido, con los niños que yo he logrado establecer un lazo afectivo de una amistad muy corta, no? quizá de una semana o de dos cuando mucho, me ha funcionado mucho mejor porque les estoy hablando como iguales, marcando por supuesto esos límites del respeto, no? (...) sí me he encariñado, pero igual marcando los límites"* (RG2b).

Como ya se señalara, se trata de la preocupación por la construcción de la capacidad de "controlarlos y ponerlos a trabajar" y su compatibilidad con una formación humana que tienda al logro de la autonomía...

Así mismo, es importante señalar que el intento que los grupos hicieron por centrar la reflexión en la propia experiencia como practicantes, dotó al discurso de una calidad dramática que cristalizó la multiplicidad de lugares por las que está atravesado el lugar de practicante: alumno, (cuasi) maestro, ex alumno de primaria. Explícitamente los practicantes enfatizan que el trabajo del maestro debe estar encaminado al logro de la

autonomía por parte de los alumnos. De igual manera, manifiestan (en el decir y el hacer) la intencionalidad de erigirse en ejemplo y modelo para los alumnos. En un plano no manifiesto, a la luz de las críticas realizadas a la formación en la Normal, podría pensarse que los estudiantes proyectan sus deseos en los niños, con la ilusión de que su desempeño docente implique el cumplimiento de estos deseos no cumplidos como alumnos.

Como lo muestran muchos de los fragmentos citados en este capítulo, los discursos -con lapsus, paráfrasis y alusiones elípticas- van alternando la producción de sentido desde la experiencia que están viviendo como practicantes a la experiencia escolar de los niños (los que ellos fueron y los que asisten actualmente a la escuela primaria) y viceversa. Ambas experiencias se fusionan en el discurso, mostrando cómo por momentos los practicantes, infantilizándose, se ubican en el lugar de los niños...

*"... ahí está el papel del profesor, no? de tratar de cambiar y modificar un poco esos esquemas, que hasta ahora nos han sido impuestos (...) y ahí está nuestro papel principal, no dejar que se sigan reproduciendo esos esquemas"* (RG2a).

*"[lo deseable] pudiera ser que... yo lograra que los niños fueran de verdad autónomos y de que la formación que yo le diera fuera integral, respondiendo a... a satisfacer todo su desarrollo tanto físico como intelectual, desarrollándole habilidades y capacidades, eso sería lo deseable para mí... Formar un individuo autónomo y sobre todo que esa formación sea integral.*

*Co: Eso sería lo deseable para los niños... ¿y para ustedes?*

*PI: Eso es lo deseable para mí"* (RG2b).

*"Porque ahorita tú los ves en tercero, bueno, está chiquitos, pero cuando se acuerdan de ti... 'ah, esa maestra, ni debería de ser maestra', porque así somos, así somos los niños, siempre criticamos a todo mundo"* (RG2a).

En este sentido, al estar las producciones basadas en el atravesamiento subjetivo de esta multiplicidad de lugares, se habló simultánea y ambiguamente desde y en torno a:

- a) La propia experiencia como alumnos de la Normal y como practicantes en la primaria (y los deseos asociados a esos lugares)
- b) Los niños de las prácticas y los niños que ellos fueron
- c) Los maestros que observan durante las prácticas, los maestros que se tuvieron (a lo largo de toda la biografía de formación), los maestros que ellos mismos pronto serán

Entonces, las exigencias que los practicantes mismos se auto-proponen como maestros, son exigencias que también podrían estar haciendo referencia a los maestros formadores. Así mismo, el lugar que se pretende darles a los niños, podría ser el lugar que se pretende ocupar en el proceso de formación. En ese sentido, el tipo de vínculo que se pretende establecer con los niños (de confianza y trabajo) pareciera ser el anhelado para la relación de ellos con el docente de primaria.

Desde estos puntos de indeterminación y fractura los practicantes formulan una autopercepción, a la vez que prescriben un *deber ser*, que muchas veces pareciera quedar opuesto a aquello que se desearía (deseo al que se alude periféricamente, especialmente

cuando se reflexiona en torno a la propia formación). Se trataría de tensiones que tienen que ver con lo que la situación de práctica provoca y contrapone, a saber:

→ Un deber ser, un ideal, un deseo respecto a cómo ejercer el trabajo docente y lo que ocurre cotidianamente en las escuelas, lo que los maestros realmente hacen y pueden hacer en unas condiciones laborales que no favorecen el acercamiento al ideal construido.

→ Unas concepciones explícitas, racionales, fundamentadas teóricamente y unas concepciones implícitas, ligadas a una construcción subjetiva que tiene que ver con el deseo y los temores que provoca el ocupar el lugar de maestro.



## - CAPÍTULO VI -

### **Posición subjetiva de los futuros maestros: significaciones e imágenes identificatorias desde donde se construye una identidad profesional.**

Retomando los planteos realizados en los capítulos anteriores, en este último capítulo se exponen aquellos ejes de interpretación del material empírico de la investigación que, a nuestro entender, permitirían acercarnos a la comprensión de aquellos procesos involucrados en la configuración de la identidad profesional de los estudiantes de profesorado que atraviesan el trayecto formativo de las prácticas.

#### **1. Significaciones condensadas, desplazadas y negadas en el hablar de los sujetos: deconstrucción de preocupaciones, saberes y no saberes**

Comencemos señalando que las producciones discursivas aluden todo el tiempo a las posiciones diferenciadas del practicante y del maestro que los futuros docentes asumen en los trayectos de práctica, con una intencionalidad doblemente formativa: la relacionada con el aprendizaje del oficio y la relacionada con la pretensión de brindar a los alumnos (de primaria) una formación para la vida. Consideramos importante, entonces, sistematizar aquellos significantes que aparecen asociados al asumir estos lugares: el de *practicante*, el de *docente*, el de *formador*, con la intención de perfilar las imágenes y modelos que, entendemos, funcionarían de referentes identificatorios de los futuros docentes de educación primaria.

Presentamos ahora los posibles sentidos a los que las tensiones y emergentes recurrentes antes señalados pueden estar aludiendo: proponemos, entonces, nuestras primeras hipótesis en torno al contenido latente de las producciones discursivas. En tanto la elaboración de estas hipótesis interpretativas se estructuró en torno a las preguntas que conformaron el campo problemático de la investigación, en este apartado procuramos dar cuenta de qué es lo que emerge en las instancias de práctica del profesorado en relación a la profesión docente y su configuración identitaria.

##### **1.1. Ser practicante: imaginario del cambio deseado y la adaptación necesaria**

Comencemos recordando que los trayectos de práctica permiten al sujeto futuro docente un acercamiento al campo profesional desde un lugar diferente al que había tenido hasta entonces. Al incorporarse (en el sentido de poner el cuerpo) al mundo del trabajo, el sujeto futuro docente tiene la posibilidad de apropiarse y hacer uso de procedimientos, rutinas, instrumentos, costumbres más o menos institucionalizadas de la profesión y aprehender

muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos o desconocidos (Andreozzi, 1996). En este marco, el alumno de profesorado...

*"... se expone por primera vez, sosteniendo una propuesta personal de intervención... Es el primer encuentro con el niño, adolescente o adulto imaginados, pensados teóricamente. Es el momento de puesta en acto, con toda la carga afectiva que lo caracteriza, en la medida en que se encuentran cuerpos, imágenes, palabras, sujetos en un vínculo"* (Coria, 1992: 5).

Este "pasaje", este ocupar un nuevo lugar aparece referenciado desde cadenas de significantes que dan cuenta tanto de un conjunto de ansiedades y sentimientos ambivalentes que genera *la iniciación en el campo socio-profesional de la docencia*, como así también de algunos mecanismos que podrían considerarse defensivos respecto al sufrimiento que estas ansiedades provocan. De este modo, el material de campo da cuenta de que en las instancias de práctica 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 aún reconocido como aquello que se aspira a ser: maestro.

Estos sentimientos ambivalentes que provocan el enfrentarse al mundo laboral y al objeto real de trabajo, se entrama en la red vincular en y por la que los practicantes desempeñan su función. Recordemos que la noción de practicante, noción relacional (Coria, 1992), 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, a la vez que ratifica una posición previa que se está abandonando: la de alumno (...) 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: 33 y 36).*

Así, el practicante se constituye como tal en su vínculo con los otros sujetos que participan de la práctica:

→ Los docentes que abren “su” espacio a futuros colegas, reviviendo su propia historia y desde ella mirando (y evaluando) la actuación del practicante (y de la institución que representa). Acto de generosidad que encontraría sentido en la oportunidad de actualización o crecimiento que la presencia del practicante podría brindar, pero que se vería acompañada por el sentimiento de amenaza que la situación de práctica podría suscitar: el practicante pasa a ocupar el lugar de caja de resonancia de lo que los alumnos han y no han aprendido con *su* maestro; así la presencia del practicante puede vivirse como la amenaza de la mirada evaluadora y comparativa de los que comparten, ahora, el escenario del aula, la amenaza que “pone en peligro” el trabajo autónomo cotidiano (Coria, 1992).

→ Los alumnos que juegan el juego de la simulación sin por ello dejar de sentir el desconcierto que la situación les provoca: el desplazamiento de la autoridad, el reconocimiento de que ellos también pueden ocupar un espacio de poder, el compartir “algo” (el ser alumno) con quien ahora juega de docente, los sentimientos de amor-compañerismo-complicidad-traición-descontento que puede despertar la presencia del practicante (hacia él o hacia el docente titular), la posibilidad de cambiar el rol en el espacio del aula.

→ El profesor de práctica también sujeto a la dualidad que deviene de mirar y evaluar el lugar y la práctica de otro (el practicante), un lugar en el que alguna vez estuvo, una práctica en la que, actualmente, puede verse reflejado (y que puede caricaturizar sus propias fortalezas o debilidades como docente, sus propios aciertos o errores en el aula del profesorado). Ahora en el escenario se ponen en juego identificaciones que tornan más complejo el momento de la observación, orientación y evaluación: observar, orientar y evaluar la práctica del practicante es, en cierta medida, revisar y evaluar la propia práctica. En el docente a cargo de la observación se pondrán en juego aún al margen de su conciencia, imágenes ideales con las que confronta las resoluciones de cada practicante...

En el marco de esta trama vincular e institucional en que el practicante se mueve y en la que su hacer adquiere sentido, generalmente se producen luchas simbólicas por legitimar y establecer la hegemonía de concepciones, saberes, supuestos, regulaciones, configurados en modelos (más o menos explícitos) que, diferencialmente, sostienen las instituciones formadora y receptora de practicantes.

Esta lucha por la hegemonía de modelos, tiene su correlato en una lucha por quién tiene una mayor impronta en el proceso formativo de los futuros profesionales<sup>182</sup> y no es otra cosa que el intento de imponer como válidas y legítimas visiones de mundo (de lo educativo y de la profesión) producidas desde diferentes posiciones del espacio social. Cabe mencionar que esta lucha se establece en un escenario de desprestigio generalizado respecto a la formación inicial, en el cual los aportes reales para el desempeño laboral por parte de la formación (académica) en el profesorado aparecen socialmente, al menos, sospechados cuando no negados en su capacidad de instrumentación práctica.

Frases como “la verdadera formación la tendrás aquí en la escuela”, “una vez que te recibas, vas a aprender mucho más que en la normal”, “todo lo que has visto en la normal está muy bien, es muy lindo... pero aquí vas a aprender muchas otras cosas, más útiles”, dan cuenta de esta percepción instalada en el campo profesional según la cual la habituación a las condiciones socio-laborales en que los docentes desempeñan su tarea obligan, casi inexorablemente, al abandono de saberes, conocimientos e ideales construidos como estudiantes en base a las visiones y modelos que la institución formadora les ha provisto.

En este marco, las situaciones de práctica suelen ser percibidas como instancias cargadas de una alto componente de artificialidad (*como un juego, “jugar a la escuelita”*), por la relativa protección que supone, entre otros, el acompañamiento de profesores que apuntalan el sostenimiento de modelos no necesariamente institucionalizados en el contexto de ejercicio profesional. Así, en la instancia de práctica del practicante, se expone la posibilidad de sostener formas de trabajo alternativas que pueden ser percibidos como

---

<sup>182</sup> En tanto el otorgamiento del título es un poder propio de la institución formadora, ésta se presenta con mayores posibilidades de imponer su visión. Mas esta derrota de los modelos “de los prácticos”, en poco tiempo, de acuerdo a su propia profecía, asumirán las riendas de la “verdadera” formación que le permitirá a los nuevos profesionales asumir situaciones con posibilidades certeras de acomodación a las circunstancias reales de trabajo, a partir de la provisión de modelos que le permiten defenderse del sufrimiento que provocan las condiciones laborales de desempeño.

señalamientos y críticas a un statu quo escolar, también desprestigiado y acusado de anacrónico y disfuncional a las necesidades de las poblaciones a las que atiende.

Podría entenderse que el éxito formativo de los trayectos de práctica, en tanto instancias de socialización profesional, radicarán 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 -como ya se desarrolló- suelen ser depositarias las nuevas generaciones de docentes que se incorporan al mundo escolar. Cabe aquí preguntarse si la intencionalidad de transformación que los estudiantes atribuyen a su propio deseo de cambiar heroicamente las formas en que ellos mismos han sido educados, no está en gran parte asentada en una demanda externa (más que en su propio deseo) con la que en parte se identifican y de la que, en gran medida, depende su titulación.

Opuesto al ideal de cambio que los estudiantes sostienen 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 (el maestro y su propuesta tiene que adaptarse al contexto para poder ser pertinente a las necesidades del mismo)*. Esta paradoja que está en la base de las producciones se juega también en el sentido que los grupos atribuyen a la tarea docente: *cambiar el mundo a través de la educación / adaptarse como condición que posibilita el acto educativo*.

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 y en la ideología de la formación permanente; por otro lado la experiencia de conciliación de perspectivas y adaptación a un mundo laboral que se presenta como hostil y adverso, que desvaloriza el trabajo de la escuela.

De este modo, podría pensarse que los practicantes podrían fungir en la cotidianeidad de la escuela, como **movimiento instituyente, que finalmente se institucionaliza**, en el intento de materializar una propuesta 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.

Pareciera que sobre los practicantes recae un mandato paradójico que consistiría: 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.

En este marco, las prácticas en el contexto de la formación docente de grado, son significadas por sus protagonistas como antesala del trabajo del maestro que, al mismo tiempo ofrece:

- a) Un lugar para la construcción, innovación, revolución / un lugar para la reproducción.
- b) Un lugar para el cambio / un lugar para la adaptación.
- c) Un lugar para cubrir el ideal / un lugar obturado.
- d) Un lugar de enfrentamiento con la realidad / un lugar relativamente ficticio, donde no se asume *totalmente* la función docente.
- e) Un lugar que permite hacerse maestro, en donde realmente se aprende / un lugar del juego, del simulacro.
- f) Un lugar de la libertad y autonomía ("*del maestro depende todo*") / un lugar de la limitación (el maestro hace lo que las condiciones le permiten).
- g) Un lugar de la improvisación ante situaciones inesperadas/ un lugar donde "*hay que*" para prever todas las situaciones posibles que se pueden presentar.
- h) Un lugar en donde es posible cumplir algunos objetivos en la formación de los practicantes / un lugar donde no es posible cumplir los objetivos que los practicantes formulan para sus alumnos.

### **1.2. Ser docente: imaginario de la alienación y el heroísmo**

La socialización profesional del futuro docente supone a la vez continuidad (se continúa en la escuela) y ruptura (paso de alumno a docente) en la trayectoria de formación del sujeto. En ella, la **experiencia "acumulada" es interpelada y objeto de resignificación constante en esta instancia de "cambio de posición en un espacio conocido"**. Esta experiencia que puede considerarse como "ventajosa" en el proceso de iniciación profesional (si se compara al proceso con el que acontece en otras profesiones), conlleva un riesgo potencial: el que deviene de hacer prevalecer esquemas previos y estereotipados en la percepción de la realidad y formas de actuar internalizadas en su experiencia como alumno...

*“Serán, por una parte, las condiciones ‘homólogas’, esa familiaridad percibida o detectada, las que favorecerán que los esquemas o modelos conformados por los maestros a lo largo de la propia trayectoria escolar, actúen conformando sus prácticas y representaciones. Nutrida del pasado la experiencia escolar ‘encarnada’ en los sujetos nutre el presente y potencia sus efectos en tanto fue aprendida en situación, mientras se vivió. Conforman el ‘sentido práctico’, aquel que se les suele escapar a muchas propuestas ‘formales’ de formación profesional. Se pone en juego en la práctica concreta, conjugándose con lo que explícitamente se enseñó y con las condiciones en las que la práctica profesional se desarrolla. Serán, por otra parte, las extrañezas y diferencias las que produzcan ciertas disonancias, causen problemas, malestares, interferencias. Ocurre que aunque se trata de la misma institución, la escuela ya no es la misma. Aún resguardada y protegida la institución escolar se ve actualmente cambiada debido a la intervención de múltiples factores a los que hicimos referencia al comienzo” (Alliaud, 2004: 3-4).*

Partimos de esta referencia para sostener que el énfasis puesto por los practicantes en la necesidad de estar *siempre preparándose, formándose, actualizándose*, puede estar vinculado a los temores y angustias que se activa en la inserción institucional en las escuelas de educación primaria, como futuro ámbito laboral de desempeño. Un marco institucional que resulta conocido (por la larga experiencia de escolaridad que portan los practicantes), pero que, en virtud de las cambiantes demandas de un mundo en constante transformación, resulta en parte ajeno y desconcertante.

**Las transformaciones del mundo actual<sup>183</sup> impactan a las escuelas en su cotidianeidad presente y en su viabilidad futura**, modifican, su estructura organizativa, su función pedagógica, la composición social de sus actores, la calidad de sus resultados, su identidad institucional, los valores y sentidos en los que se sostiene.

En muchos casos, estos cambios estructurales confrontados con condiciones de pobreza (materiales, humanas y técnicas) conforman nuevos contextos inciertos e imprevisibles, que generan sentimientos de angustia, impotencia, incertidumbre<sup>184</sup>. Esto, en tanto estamos frente a una escuela sobredemandada, al tiempo que subvalorada, situación que la coloca en una posición paradójica, que genera una sensación de desborde y sin salida por parte de quienes asumen la tarea educativa en las escuelas.

En este contexto, la tarea central y los efectos de la escuela y los sistemas de formación de docentes parecen ser siempre insuficientes<sup>185</sup>: la institución escolar (en todos sus niveles) aparece siempre rezagada ante las exigencias de una sociedad en constante cambio. Los vacíos de la formación de docentes, se exponen con el egreso de cada nueva generación,

---

<sup>183</sup> Ver Apartado 3.1 del Capítulo III.

<sup>184</sup> “Las escuelas se debaten entre múltiples conflictos. Si optan por privilegiar funciones básicas de socialización y contención psicosocial se observan descendiendo a la categoría de institución marginal; con lo que ello significa como imagen social, provisión de recursos, consideración y respeto en una sociedad dominada por el exitismo. Si optan por elevar el nivel, deben optar por más exigencias, selectividad y menos alumnos” (Garay y Gezmet. 2000: 20).

<sup>185</sup> Indudablemente, la cita de Ferry expuesta en el presente apartado, puede servir de primera explicación a esta insuficiencia de los sistemas de formación

pero también en la escasa significatividad<sup>186</sup> que la capacitación en servicio suele tener para los docentes con diferentes trayectos en la carrera magisterial<sup>187</sup>.

Esta situación de escasa utilidad de los sistemas de formación docente (y de la formación profesional en general), podría explicarse por el tipo de emplazamiento que la formación ha tenido como significación constitutiva del sistema de interpretación social del que forma parte. En primera instancia, retomando el planteo de Ferry (1997), si de la formación se espera prácticamente todo, pues entonces difícil es que pueda satisfacer las expectativas que provoca en los sujetos. Pero también, la insatisfacción pueda encontrarse en la naturaleza de la significación misma: la formación como atributo que ineludiblemente debe ser adquirido (por medio de formas y dispositivos legitimados) para estar en condiciones de ocupar una posición y ser reconocido social y profesionalmente.

Esta significación oculta/niega que la formación es un trabajo del sujeto sobre él mismo (que debe estar dispuesto a hacer), sobre sus experiencias y representaciones y que es este tipo de trabajo el que le permitirá adquirir o perfeccionar ciertas capacidades. Como afirma Baz,

*"... estamos atestiguando en distintos ámbitos (...) que la noción de formación se degrada y empobrece y, en conformidad con la lógica del mundo empresarial, se confunde con capacitación y eficiencia según parámetros establecidos extrínsecamente (...) [Se trata de] la forma insidiosa y pernicioso en que el avasallamiento de los valores que sostienen el dominio del capital, las corporaciones y la ganancia, se expresan en los vínculos, en la forma de una pérdida de la experiencia de lo colectivo y en una complicidad -frecuentemente no consciente- con la lógica de un mundo insolidario, tal como ha sido documentado ampliamente por pensadores del mundo contemporáneo" (Baz, 2006: 3-4).*

Si entendemos que la formación es el tema generacional por excelencia (Baz, 2006)<sup>188</sup>, no podemos ignorar el desafío al que se enfrenta en un contexto en el que...

*"... la idea misma de la (...) de la conservación y transmisión de la cultura se vuelve más problemática ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el apasaje de la cultura de adultos a jóvenes? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio? ¿Cómo evitar que esa transmisión no se interrumpa con las dislocaciones (exilios, desempleo, mudanzas,*

---

<sup>186</sup> Tanto en la formación inicial como en la capacitación en servicio, la escasa significatividad alude a la escasa posibilidad de impactar en las prácticas y concepciones de los sujetos: en la escasa posibilidad de generar procesos de transformación del sujeto y la sociedad.

<sup>187</sup> Estas insuficiencias y vacíos se retoman desde el campo de la pedagogía, desde donde se procura producir conocimiento y teorizar respecto a las formas que hacen posible la transmisión de las competencias fundamentales de una profesión u oficio: es una de las múltiples caras que adopta el problema de la relación teoría-práctica.

<sup>188</sup> Siguiendo el planteo de la autora citada, entendemos que "la formación es el tema generacional por excelencia, en el que se pone en juego la dimensión de la temporalidad en la vida humana, los tiempos históricos y los tiempos subjetivos, la eadena de filiaciones y su cauda densa de afecciones mutuas tejidas por marcas simbólicas y formaciones imaginarias, que dan cuenta de la puesta en juego de tradiciones y de la transmisión de saber y experiencias" (Baz, 2006: 1-2).

quiebras) y turbulencias a las que están sometidas hoy amplias capas de la población?" (Dussel, 2006: 149-150)

Siguiendo a Esteve, estamos en condiciones de afirmar que el contexto socio-cultural actual coloca a la tarea docente en una situación paradójica, que genera una sensación de desborde y sin salida por parte de quienes la asumen: **los docentes, cuya actividad está signada por el desconcierto respecto al sentido y el alcance del trabajo que realizan**. Esto en el marco de una generalizada desvalorización de su trabajo y de un conjunto de condiciones que deterioran su imagen, todo lo cual deriva, frecuentemente, en lo que Díaz Barriga señala como "procesos de frustración en la tarea docente"...

*"Estos procesos están marcados por: [a] la manera como se retribuye económicamente su trabajo, [b] el reconocimiento social al mismo, [c] los espacios de autonomía profesional que se le conceden para definir el sentido de su actuación. Además la dinámica del proceso educativo y el contacto afectivo permanente en la tarea del docente generan condiciones que inciden en una carga emocional constante en el trabajo educativo. Estos afectos suscitados, al no ser elaborados sólo pueden tramitarse mediante la represión, negación o desatención de los mismos. Esta situación produce un agotamiento personal, del cual sólo es posible salir reprimiendo y negando todo ese afecto ligado a su actuar cotidiano (...) Las múltiples frustraciones acaban por anular la dimensión humana de la tarea educativa y del profesor, lo que provoca rutina, conformismo e incapacidad académica. Sin embargo, éstos son sólo síntomas de un malestar más profundo y estructural"* (Díaz Barriga, 1993: 73).

Las investigaciones de Díaz Barriga y de Esteve *et al.* (1995) nos permiten re-leer las producciones discursivas de los practicantes, en tanto dan cuenta de cómo, en la sociedad contemporánea, la práctica docente se ve impactada y el lugar del docente re-configurado<sup>189</sup>:

- En lo que refiere al trabajo cotidiano del docente, se puede constatar un *aumento de las exigencias sobre el docente en un marco de escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo*: su trabajo se ha visto intensificado (producción de más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo) y diversificado, fragmentado (en tanto se le pide que asuma un conjunto de tareas que lo alejan de su actividad pedagógica): cursos numerosos, exceso de actividades administrativas, asistenciales y de carga pública que lo alejan de su actividad pedagógica, se le pide que cada vez asuma mayores responsabilidades y todo esto en condiciones laborales desfavorables y en un contexto socio-histórico de fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado.

- En lo que refiere a su función socializadora, el autor señala importantes *cambios en las relaciones profesor-alumno*, signadas por una crisis de autoridad de las generaciones adultas sobre las más jóvenes, acompañado de una *inhibición educativa de otros agentes de socialización*, fundamentalmente de la familia, que anteriormente se encargaban de la transmisión de un conjunto de valores básicos, de los que ahora se tiene que hacer cargo la escuela.

---

<sup>189</sup> Lo que sigue es una sistematización del planteo del citado autor (Esteve *et al.*, 1995).

- Vinculado a la relación sociedad-sistema educativo, han cambiado las *expectativas respecto al sistema educativo y descendido su valoración* (el autor señala cómo hace 30 años una titulación académica aseguraba un status social y retribuciones económicas acordes al nivel obtenido, mientras que en la actualidad los mecanismos selectivos se encuentran otro lado -las empresas privadas, conocimientos extracurriculares), lo cual está ligado a una *ruptura del consenso social sobre los valores en los que la escuela tiene que educar*. Por esto *se ha modificado el apoyo de la sociedad al sistema educativo* (según Esteve, por constatar una defraudación básica: la realidad ha demostrado que la extensión y masificación del sistema educativo no ha producido la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos, como se esperaba hace 30 años, lo cual produjo un *abandono de la idea de la educación como promesa de futuro mejor*) y ha descendido la valoración social no sólo de la escuela, sino del educador.

Esteve (1990) señala cómo se superponen, así, dos discursos fuertemente contradictorios e igualmente estereotipados:

a) La imagen ideal, idílica del profesor y la enseñanza. Se le pide al profesor que sea perfecto, que responda al estereotipo social vigente de todas las cualidades consideradas como positivas, que sea:

- amigo del alumno, comprensivo, dialogante, considerado,
- justo, honrado y moral, imparcial,
- bondadoso, humano, respetuoso,
- competente, bien preparado en su materia y en sus estrategias pedagógicas,
- inteligente, despierto,
- democrático
- con actitudes cooperativas.

b) La imagen deteriorada de la realidad de la enseñanza y de la actuación de los docentes, a la que remiten:

- las estadísticas del fracaso escolar
- las situaciones de violencia en las escuelas
- los despidos y juicios contra docentes acusados
- las deficiencias de todo tipo en los servicios educativos
- los edificios en ruina
- la acusación generalizada de no responder a las cambiantes demandas sociales.

En palabras de Díaz Barriga...

*“Se puede decir que el maestro se encuentra frente a diversas imágenes de su profesión. Unas parecen estimularle a que continúe su labor. En general, éstas sólo se quedan en discursos para homenajearlo y para cubrir espacios ideológicos de la política educativa. Otras imágenes existen y circulan por debajo del discurso, son latentes pero no inconscientes, en ellas el docente percibe el desprecio social, la exigencia de cumplir con un deber del que ningún otro sector de la sociedad quiere responsabilizarse”* (Díaz Barriga, 1993: 79).

En este marco, se intensifica la enajenación: aquella que alude a la pérdida de patrimonios comunitarios, como la que alude a la pérdida de la capacidad subjetiva para defender el



poder sobre los propios actos y las condiciones de recuperación de los poderes colectivos (Fernández, 1996; Garay, 2000).

Recordemos que en el material de campo, la burocratización del trabajo docente, explícitamente aparece ligada a la multiplicidad de demandas a las que el maestro tiene que atender en un “*tiempo escaso y fragmentado*”, como significante que condensa lo inmanejable, todas las variables que están fuera del alcance del maestro. Así mismo, los practicantes refieren a un trabajo burocratizado, por parte de ciertos maestros, que implicaría la preocupación por *cumplir y cubrir* con las obligaciones que se le demandan, sin reparar en la calidad de los procesos que como maestro está ayudando a generar en sus alumnos. Se trataría entonces, de una alienación que llevaría al maestro a preocuparse por cubrir los temas del programa y cumplir con lo que las autoridades le piden (inclusive que no desaprobe alumnos en los exámenes).

Para los practicantes, las dificultades atravesadas durante las instancias de práctica y el malestar que ellas provocan, aparecen, por una parte, encerrándolos en un callejón que no deja otra salida que no sea el ejercicio burocratizado y alienado del rol: esto, en tanto se prioriza el cumplimiento de las múltiples demandas de los otros, que no coinciden con el deseo propio y que no necesariamente tienen sentido, en términos del proceso educativo que se pretendería desarrollar.

En este sentido, la organización escolar (y también la trama vincular en que se desarrolla su labor) aparece como principal factor que burocratiza el trabajo del maestro, quien alienadamente debe preocuparse más por cumplir eficazmente con los requisitos que la institución demanda, que por otorgar un sentido a la tarea que lo habría convocado a la docencia: la apuesta por una formación humana de los niños y su integración en la sociedad. ¿Cómo se sostiene la opción profesional ante el malestar que esta situación provoca?

Podrían señalarse dos apoyaturas de las que los practicantes se valen para sostener la opción por una profesión compleja, que provoca malestar interno y que socialmente es desvalorizada, a saber:

→ ***Las satisfacciones que provoca el vínculo con los alumnos***, en términos afectivos y cognitivos, vinculadas a la posibilidad de *haber dejado huella*, a partir de un trabajo pedagógico. Recordemos que si bien este vínculo es, por momentos idealizado y significado como fuente de satisfacción, también aparece en los discursos como fuente de persecución y temor. Así, la relación, afectiva y de poder, con los niños se vivencia simultáneamente como:

a) Signada por el amor y cariño que se les da y recibe de ellos / signado también por los sentimientos hostiles que despierta el trabajo con ellos (y por lo persecutoria que se puede tornar su mirada, que juzga y pone en evidencia la pertinencia profesional del actuar docente).

b) Signada por el poder del maestro: de sacarlos adelante (opción deseada) / dejarlos estancados (opción criticada, pero también temida).

c) Orientada al logro de la autonomía de los alumnos/ en sí misma puede implicar la instauración de la dependencia.

d) Basada en un vínculo horizontal (el maestro se vincula democráticamente con el niño, sin una jerarquía que le otorgue poder sobre el alumno) de acuerdo al ideal / basada en un vínculo vertical (el maestro está al frente, determinando las condiciones de la relación), de acuerdo a lo vivenciado.

Así mismo, desde las producciones discursivas, **el trabajo pedagógico con los niños y el conocimiento**, se constituye en una fuente de satisfacción, en tanto se entiende que la función del maestro pasa por:

a) Respetar y adaptar los contenidos de la enseñanza a lo que los niños traen, para viabilizar el acto pedagógico / buscar cambiar aquello que los niños traen (de la casa, de la formación previa).

b) Ser mediador / ser guía / responder todas las dudas / proveerlo todo.

c) Dar el conocimiento ya acabado / instar a la construcción del conocimiento por parte del niño. También los grupos elaboran la noción de dar instrumentos, lo cual es una complementación de las dos visiones (ser el mediador y dar los medios)<sup>190</sup>

d) Procurar sacar y trabajar con lo que el niño tiene dentro / darle al niño algo de lo que carece.

e) Apuntar a la autonomía de los niños / controlar la conducta de los niños y del grupo

f) Dar al niño todo lo que tiene que aprender, y por lo tanto su trabajo es central / su trabajo es periférico, en tanto es el niño el que desarrolla las potencialidades para construir el conocimiento

→ *El discurso de la vocación profesional y el heroísmo magisterial*, que explica que la opción profesional es parte de un deseo interno gestado en las primeras experiencias escolares, que se vincula a un proyecto de vida (en tanto la docencia es una carrera de vida) ligado a la utopía de democratizar el conocimiento, ingresar al mundo simbólico a las clases populares y hacer de la mexicana, una sociedad más justa. De este modo, la comprensión de las condiciones sociales, institucionales y laborales que los trayectos de práctica habilitan, se entrama con los hilos de la novela de la profesión, al hecho de que la docente es una profesión que históricamente ha estado marcada por el desprestigio en el

---

<sup>190</sup> Mientras que un discurso manifiesto los grupos valoran positivamente la noción de “construcción del conocimiento”, por momentos aparece el deseo de poder dar todos los conocimientos que los niños pidan, a la vez que el deseo de que la formación en la Normal los hubiera provisto de todo lo que es necesario saber para desempeñarse correctamente en las prácticas

campo de las profesiones, al mismo tiempo que por mandatos de servicio vocacional a la formación moral e intelectual de la patria.

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.

**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.** Respecto a este modelo, resulta interesante advertir -con Enriquez- la interpelación subjetiva de este modelo y su utilidad correlativa en un contexto socio-institucional hostil...

*“Todo mártir puede mirarse con placer al espejo: se verá siempre como un hombre honesto, sin miedo y sin reproches. En su propio sacrificio, sacrifica también a los demás, protegiendo demasiado, devorándolo de afecto, arreglando sus problemas, lo aliena. Vive, pues, de la muerte y destrucción de los otros. Su humildad es así un orgullo formidable y su ternura para todos, amor para nadie. Su voluntad de sacrificio, tiene resabios de sadismo. Quizás tenga que pensar sobre el desprecio que podría estar contenido en el hecho de dirigirse a los pobres y desvalidos” (Enriquez, 1994: 13).*

Así, el imaginario relativo a la profesión docente fusiona la imagen del apostolado (que se asocia más a las ideas de sumisión, redención y beneficencia) con la del trabajador comunitario (que se asocia más a las ideas de subversión social y revolución). Sin embargo, los maestros rurales -partícipes de la epopeya educativa (de Vasconcelos, Saénz y Cárdenas)- que son quienes dan *sustento histórico y empírico* a este imaginario que el normalismo reinvidica no eran normalistas en su mayoría (Medina Melgarejo, 2000: 336). Como señala Anzaldúa Arce:

*“Este modelo mesiánico del maestro rural no sólo es colocado como ejemplo en la Normal, sino que permite construir una imagen fantaseada que condensa el ideario normalista: crear un maestro al servicio del pueblo, agente de bienestar y cambio, verdadero apóstol del saber con una moral intachable y una incansable mística de sacrificio por los demás. Curiosamente, los maestros ‘estirpe heroica’, que soporta esta idealización, en su gran mayoría no egresaron de las normales, eran intelectuales voluntarios que enarbolaron el proyecto postrevolucionario de Vasconcelos (Zúñiga, 1990: 142). El imaginario ‘cristaliza’ el mito: ‘el normalismo rural heroico’ (‘benemérito’); el mito se refuerza: no encuentra sustento en los hechos reales (cuidadosamente silenciados, ¿reprimidos?), sin embargo se sustenta en los relatos situados en el origen de esta figura idealizada, que se venera de generación en generación en las normales” (Anzaldúa Arce, 2002; 77)*

Por otro lado, la profesión que en el discurso es la más valorada y ensalzada de todas, por los altos fines que persigue, es sometida a la prueba de unas condiciones sociales y

económicas de depreciación que atentan contra la posibilidad de alcanzar tales fines. En este sentido, el Estado forma y emplea a los maestros para cumplir con el mandato que se le asigna a la escuela, pero no establece condiciones para que esto pueda lograrse.

### 1.3. Ser formador: imaginario de "dar la vida"

Junto con las imágenes con las que los sujetos se identifican positiva y negativamente, los grupos van explicitando una manera de entender la educación y la naturaleza del trabajo del maestro, a la cual se le atribuyen, con diferentes niveles de explicitación, un conjunto de rasgos determinados:

- a) Es un *trabajo de asistencia (social)*, que consiste en ayudar a los niños a integrarse a la sociedad: por esto ejercer el trabajo docente implica una responsabilidad con los niños (contribuye a integrarlos en la sociedad), pero también con la sociedad (contribuye a la formación de los ciudadanos del futuro). El sentido del trabajo docente, excede así ampliamente la interacción cotidiana en las aulas.
- b) Se funda en una *dialéctica dar-recibir*: *dar* conocimiento, pero también cariño, amor, comprensión y *recibir* cariño, amor, reconocimiento (pago simbólico que da sentido al trabajo docente y que compensa ampliamente el escaso reconocimiento material). En este sentido, el trabajo del maestro es un trabajo con los afectos, que excede por mucho al conocimiento, en tanto "se trabaja con humanos, no con máquinas"<sup>191</sup>.
- c) Supone *cumplir un conjunto de actividades prescriptas*, incluidas la enseñanza de determinados contenidos curriculares en un período de tiempo predeterminado y el logro de unos determinados objetivos, en cuya determinación no se participa.
- d) Implica también una *preocupación por la eficacia* del trabajo áulico (a través del uso de materiales y estrategias que se consideren útiles, de acuerdo al contexto): lograr que los niños se interesen en la propuesta y aprendan los contenidos de la misma. A esto se asocia el significante "del maestro depende todo".
- e) Es un *trabajo de tipo intelectual*, en tanto conlleva una previsión de lo que se hará en el aula (procurando optar por una propuesta considerada la más pertinente) y un constante reflexionar sobre lo ya hecho (reflexionar acerca de la eficacia, pertinencia y aspectos a mejorar de la propia actuación docente).
- f) Es un trabajo centrado en la *operativización y aplicación de conocimientos y principios* elaborados en una instancia política y teórica, en la que los maestros no están involucrados<sup>192</sup>.

---

<sup>191</sup> Esto alude a cómo la intersubjetividad está cruzada por los afectos, pero también por lo imprevisible, improgramable y por lo falible.

<sup>192</sup> En este sentido, la índole intelectual del trabajo del maestro no refiere a la posibilidad de producir conocimiento, sino a manejar una lógica práctica que le permita actuar y pensar sobre ese actuar. Pensamiento sobre el hacer que refiere a las instancias de planificación (como previsión) y de post-práctica (que permite reconocer falencias y aciertos en el hacer, a tomar en cuenta en situaciones futuras).

- g) El lugar del maestro se mueve y está atravesado por diferentes posiciones: el de mediador, el de ejemplo, el de guía, el de una multiplicidad de roles: madre, amiga, réferi. Al tiempo que está en una posición favorable: “al frente” determinando las condiciones de trabajo en el aula.
- h) Es un trabajo cuya calidad se funda en una *sólida formación profesional* (lo cual la asemeja a cualquier otra profesión, en tanto es el conocimiento especializado el que habilita a su ejercicio) y en *la vocación y la convicción* por la elección profesional (lo cual signa a la docencia de un rasgo singular que la diferencia del resto de las profesiones).

Sin embargo, las producciones grupales dan cuenta de que ser maestro implica algo más que detentar una titulación, poseer un conjunto de conocimientos y cumplir con las tareas demandadas por la institución: ser maestro es ser un buen maestro, con una actitud y un compromiso que no los otorga una preparación profesional. Al respecto, cabe señalar que los practicantes consideran que cumplen con uno de los dos requisitos fundamentales (mencionados arriba) para el buen ejercicio del rol: si bien carecen de una sólida formación, son portadores de un amor y una convicción (que también las prácticas ayudan a construir o fortalecer).

Por otra parte, se plantea que *la docencia se asemeja al resto de las profesiones*, en tanto requiere de una formación e implica dificultades; la peculiaridad de la docencia, pasaría, por el requisito de la vocación y la *libertad del docente en su ejercicio profesional*, donde nada está determinado de antemano (lo cual, paradójicamente, hace que la empresa de la educación dependa de la capacidad del maestro). Esta libertad pareciera negar las múltiples determinaciones a las que queda atado el trabajo docente desde las propias producciones.

Estos rasgos, también dan cuenta de las imágenes que la profesión (no sólo desde los discursos sociales contruidos históricamente en torno a ella, sino también desde las vivencias en las prácticas) les provee a los practicantes para identificarse con ella (Remedi *et al.*, 1989a). Y es que la institución, en tanto red simbólica socialmente sancionada, en la que se combina un componente funcional y un componente imaginario (Castoriadis, 1983) se convierte en escenario que otorga al futuro docente la posibilidad de inscripción en un sistema de relaciones por el que se despliegan formas posibles de asumir, recrear y dar sentido a la tarea de enseñar.

A partir de este acercamiento al material de campo, en donde podemos apreciar la valoración y significados que los estudiantes atribuyen al trayecto de prácticas como instancia de formación, estamos en condiciones de dar cuenta de algunas modalidades básicas desde donde los futuros docentes se vinculan a la tarea para la que se están formando.

Aunque parezca evidente, vale la pena señalar que el discurso de los practicantes se muestra atravesado por una diversidad de discursos sociales y profesionales en torno a la docencia que le permiten a los sujetos posicionarse e interpretar desde allí los fenómenos que protagonizan en las instancias de formación en la práctica. ¿Cómo se produce este

múltiple atravesamiento? ¿Cómo este atravesamiento muestra las concepciones que circulan socialmente -y que los sujetos asumen personalmente- en torno a la naturaleza del trabajo docente?

Comencemos advirtiendo que las producciones discursivas parecen tejerse con los hilos de una triple racionalidad<sup>193</sup>, que dota de un sentido socialmente válido al decir de los sujetos y que permite otorgar una lógica al acontecer que protagonizan. La idea de que el *propio hacer docente* es una matriz productora de los valores que los alumnos aprehenderán (simultáneamente a la adquisición de contenidos específicos) -manifestada en la búsqueda de modelos y en el deseo de que ellos mismos y su hacer se erijan en ejemplo para los alumnos- acerca a los practicantes a una racionalidad de tipo práctica, según la cual las acciones...

*"... se dirigen a realizar en la propia acción los valores que se consideran correctos para ella, de forma que lo que hacen los fines [de la enseñanza] no es señalar sus productos, sino caracterizarla o cualificarla, esto es, describir los rasgos (los principios, si se quiere) por los que la acción debería guiarse"* (Contreras, 1997: 90).

La lógica de la racionalidad práctica, que valora la experiencia acumulada como sustento del conocimiento profesional (desde donde se orienta la acción -su adecuación a los valores y fines que se buscan realizar con la práctica- y su comprensión), también puede vislumbrarse en el discurso de los entrevistados desde la noción de que la práctica es la principal fuente productora de un *saber-hacer*<sup>194</sup> profesional: **se aprende a ser maestro enseñando, como el artesano aprende haciendo**. En este sentido se comprende la demanda de los estudiantes de que la formación teórica incluya *modelos* que faciliten el aprendizaje del oficio<sup>195</sup> y anticipen los posibles cursos de la propia acción, (con una coherencia respecto a lo que esperan quienes son formadores de docentes).

La referencia a estos modelos de formación, lejos de agotarse a un tipo de racionalidad, da cuenta de un conjunto de componentes fantasmáticos desde donde el docente es posicionado en diferentes lugares imaginarios: madre-alfarero-molde-tutor-guía-partero-terapeuta-reparador-salvador- militante-transgresor-destructor.

Por otra parte, cabe señalar que aunque la valoración positiva de las prácticas se estructura en torno a la posibilidad que éstas ofrecen de acumular experiencia y construir un *saber-cómo*, las críticas que los estudiantes explicitan respecto a la formación teórica recibida en la normal los acercan a una racionalidad de tipo técnica. Desde ella, la práctica supone la aplicación de un conocimiento técnico -derivado del conocimiento científico especializado- que instrumenta el hacer con técnicas y procedimientos que permiten conseguir los resultados deseados.

---

<sup>193</sup> En base aportes diversos (como los de la ética de Aristóteles, la Teoría Crítica de Habermas, el modelo del profesional reflexivo de Schön) Contreras (1997) hace referencia a tres racionalidades que suponen maneras diferentes de entender el oficio de enseñar: la racionalidad técnica, la racionalidad práctica y la racionalidad crítica).

<sup>194</sup> Ver Apartado 2.1 del Capítulo V.

<sup>195</sup> Ver Apartado 2.1 del Capítulo V.

"... debemos revisar las propuestas, **las actividades que se proponen, que propone la Secretaría, eh, para de ahí pues darnos una idea cómo lo están manejando, no? o cómo se ha venido manejando. Sobre estas ideas, nosotros las aplicamos...**" (RG3b).

Entre otros, es justamente este saber técnico el que los estudiantes denuncian no haber recibido en la formación teórica, quedando desvalidos para enfrentar las situaciones cotidianas y problemáticas del hacer profesional. Puede verse aquí que con el tránsito por las instancias de práctica se pone en duda lo 'aprendido' en la institución formadora (fuente de desilusión) sobre quien tiende a proyectarse la confusión e incertidumbre que provoca el enfrentamiento con el objeto real de trabajo (Andreozzi, 1996).

Así mismo, la posibilidad que las instancias de práctica brindan para reflexionar respecto al propio hacer, también es valorada desde los elementos que este tipo de racionalidad ofrece: una reflexión centrada en la eficacia del hacer, en sus posibilidades de mejora, en el reconocimiento de las propias falencias y habilidades favorecedoras del buen desempeño profesional.<sup>196</sup> De este modo, la reflexión que los trayectos de práctica habilitan -en torno a la propia práctica y en torno al proceso de formación transitado por la escuela normal- está en parte teñida de un espíritu moralizante y evaluativo (Pasillas *et al*, 1993), que cierra la posibilidad de ampliar la comprensión sobre la complejidad del fenómeno que es objeto de reflexión.

Sin embargo, el discurso de los entrevistados muestra también algunos rasgos que son propios de una racionalidad crítica y que remiten a la significación de la formación como militancia. Desde esta posición, el sentido de la tarea docente aparece signado por la posibilidad de *mostrar* a los niños algo que ellos no saben o no pueden ver, de ingresarlos al mundo simbólico<sup>197</sup>, de dar algo que no tienen y que los habilitaría para vivir autónomamente en sociedad...

"... entonces nosotros, por qué no, vamos a abrirles los ojos, a despertarlos a que... descubran... la triste realidad en la que vivimos... y, pues, a que sigan adelante (...)  
Y además, ya por ejemplo aquí, pues podemos y debemos seguir actualizándonos cada día para que... si yo quiero que aquellos niños conozcan más allá de lo que están viviendo, pues yo también debo de hacer lo mismo" (RG2b).

También desde esta posición militante, las producciones grupales -probablemente por el encuadre de trabajo en que el discurso se produce- incorporan a la reflexión sobre la práctica elementos que trascienden las implicaciones más inmediatas de la acción áulica: estamos haciendo referencia a la conciencia sobre los efectos sociales y políticos de la práctica docente y a su relación con las condiciones sociales, institucionales y laborales en que la misma tiene lugar<sup>198</sup>.

Y es que, justamente, como señala Andreozzi, los trayectos de práctica en la formación profesional enfrentan a los practicantes con el objeto real de trabajo y los sitúan en las condiciones laborales de la profesión. En este sentido, **a los aspectos angustiantes que**

<sup>196</sup> Ver primer ítem del Cuadro 1.

<sup>197</sup> Ver cuadro 7.1.

<sup>198</sup> A estas condiciones nos referiremos en el próximo apartado.

**revisten las condiciones socio-institucionales del trabajo docente, se suman aquellos aspectos angustiantes propios de la situación de formación en las prácticas:** estamos haciendo referencia al shock que produce el hacerse cargo de una actuación profesional en un contexto real, con sujetos reales, con consecuencias reales, sin estar *totalmente formados* para el ejercicio de dicha profesión. Esta incompletud que se percibe subjetivamente, pero que también se manifiesta en el desempeño práctico y en el vínculo con los otros, da cuenta de una escasa capacidad y fluidez en la dimensión instrumental de la profesión, que acota los márgenes de autonomía<sup>199</sup> del propio accionar (Fernández, 1996).

Es atendible, pues, que los practicantes se ubiquen en el lugar de la falta, en tanto no tienen, porque no lo han adquirido, aquello que pretenden ofrecer en la relación pedagógica: explícitamente -y como ya lo señaláramos anteriormente-, los grupos aluden a ciertos conocimientos (los que tienen que enseñar y los que forman parte de una competencia para enseñar), pero también, implícitamente, a ciertas formas de establecer el vínculo docente-alumno y a las formas de transmitir aquel conocimiento (que no han experimentado en su formación): a través de la construcción, la confianza, el respeto, la búsqueda de la autonomía.

En este sentido, los futuros docentes parecen sentirse carentes de una forma, por haber carecido de moldes o de formadores que los moldearan. Así, en algunas ocasiones, los practicantes se sitúan imaginariamente en el lugar del alfarero, que dará forma a los sujetos de las futuras generaciones. Esto puede apreciarse en el siguiente fragmento en el que -aludiendo a la relación con los docentes tutores- el trabajo del formador se equipara al de un artesano que forma (y deforma) su obra de acuerdo a un deseo propio:

*"... es como si nosotros quisiéramos hacer una escultura de barro, ahorita como practicantes el maestro te está diciendo: 'hazle así la nariz, ponle tres manos, ponle cuatro pies, ponle dos narices' y tú lo tienes que hacer porque... tú estás sujeto a lo que él diga porque tienes a su grupo (...) y pues por respeto tú no puedes hacerlo como tú quieres. Mas en cambio, a la hora de... de estar como docente tú sí 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 (...) ya nosotros estamos formando a esos niños"* (RG3b).

La carencia de los practicantes de una forma propia se relaciona con la mirada crítica a la formación *recibida* en la normal, la cual adquiriría sentido a partir de lo que los docentes *dan* (y por tanto, a partir de las formas y los contenidos que tienen para dar), incluyendo las formas en que lo dan, en tanto esas formas podrían fungir de ejemplo, de modelo/molde para el hacer docente de los practicantes.

Cabe señalar que cuando los practicantes se refieren al propio proceso de formación se apoyan, también, en significaciones que aluden a las ideas tanto de moldeado como de autoformación. Esta última significación también queda aludida cuando los practicantes refieren a la noción de aprendizaje como construcción:

---

<sup>199</sup> De allí, la constante alusión de los practicantes a un sentirse *limitados* en las instancias de práctica.



"... lo deseable (...) **que los niños construyan sus... propios conocimientos**, como por ejemplo que hagan escritos, que hagan cálculos, que hagan investigaciones... que tomen papeles, que hagan clasificaciones (...)  
... para **que los niños vayan aprendiendo por sí mismos**, que hagan sus propias definiciones..." (RG2b).

Respecto al propio proceso de formación, las significaciones ligadas a la idea de autoformación, se manifiestan en expresiones como: *prepararse, llenarse de conocimientos, voluntad, deseo, valores* y muchos otros elementos que luego podrán ser dados a los alumnos. Estas expresiones revelan la ausencia de otro(s) que faciliten o medien en el proceso de formación).

En este marco, el conocimiento y su transmisión quedan en un lugar periférico en la relación pedagógica, en tanto "*es mucho más que enseñar*" conocimientos, lo que el docente debe hacer.

"Bueno además, sobre lo que podemos dar... podemos dar mucho, porque no nada más es enseñarle los temas a los niños, podemos enseñarle (...) cómo vestirse, cómo afeitarse, 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..." (RG1a).

"Primero vamos a empezar por nosotros, porque **si nosotros estamos vacíos qué es lo que vamos dar...** La convicción, el desear hacer algo, es el primer paso. El segundo paso es llenarnos a nosotros, enriquecernos de conocimiento (...) de la voluntad, del deseo, de tantos elementos y valores (...) Para después darlo, darlo a conocer a los alumnos para que también ellos tengan esas ganas de hacer algo, de seguir adelante" (RG1a).

El hecho de que la relación pedagógica sea una relación humana, hace que el dar y recibir en que se asentaría cualquier acción de formación exceda ampliamente el intercambio unidireccional de conocimientos. Incluso es reiterada la alusión a la importancia del vínculo afectivo entre docente y alumnos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

"Yo creo que debe de haber un acercamiento entre maestro y alumno para que pueda haber una confianza, para que sí pueda uno platicar de los problemas, no? Los niños a veces tienen muchos problemas que no saben cómo descargarlos. Y bueno uno como maestro debe uno de estar ahí presente, para... porque sino los niños no pueden aprender (...)  
Y lo que ellos nos dan a nosotros, bueno siento que... **siempre nos van a recordar, si les dejamos algo bueno en... en su desempeño, en lo que va a ser de grande, si le dejamos algo marcado de nosotros mismos, bueno eso se lo va a recordar**" (RG1a).

Así, las producciones discursivas sostienen que el trabajo docente implica además de un dar, la posibilidad de recibir, también muchas cosas de los niños<sup>200</sup>. Al respecto, uno de los emergentes que aparecen con más fuerza es la posibilidad que el vínculo pedagógico les brinda para recibir reconocimiento. Como lo muestra la cita precedente, se habla del *deseo de ser reconocido por los alumnos, de perdurar en el recuerdo* cuando los niños sean

<sup>200</sup> Ver Apartado 5.1 del Capítulo V.

adultos (deseo que se formula en la instancia en la que aún no se recibe reconocimiento, por ser practicante).

*“Yo conozco personas que tienen... treinta y dos años de trabajo frente a un grupo y quedaron super satisfechas y **formaron personas que, se las encuentran en la calle y que son licenciados, abogados y demás, y que todavía tienen el entusiasmo, el agradecimiento de ir y decirle ‘oiga, maestra! usted me tuvo hace tantos años en la primaria’.** Y esas son cosas que vas reflexionando, y que salen con una satisfacción enorme de haber sido maestros, no?”* (RG3a).

Se trata del deseo de *dejar huella* y que se contrapone al temor de quedar *desgastado* -por el esfuerzo que significa el trabajo docente-, *vaciado* -por todo lo que se da en la tarea de formación-, *sin vida* -por haberla otorgado a los alumnos...

*“Y otra cosa que no me gustó es de que hay maestros que ya están muy grandes, -y yo no sé hasta que yo llegue a esa edad me voy a dar cuenta por qué- pero que ya son maestros muy grandes y que todavía siguen frente a grupos **cuando ya tienen los nervios a lo mejor destrozados, cuando ya no se aguantan ni ellos mismos, cuando ya lo que necesitan es descansar, pero siguen frente a un grupo. Eso también me molesta...**”* (E14).

Entonces, lo que el maestro da, y que *excede ampliamente la transmisión de conocimientos*, queda metaforizado como *acto de entrega* (mutuo, en tanto los niños también se entregan a los maestros). Como se señala en uno de los grupos: *darlo todo, hasta la vida*, con la doble significación que puede tener esta frase (parirlos/morir por ellos)...

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

Así, las producciones discursivas dan cuenta de cómo los modos posibles y deseables de vínculo con el conocimiento, con los maestros y los niños, implican una noción de formación que se sostiene en una dialéctica dar-recibir, alimentar-ingerir conocimientos y mucho más que eso (en tanto el vínculo docente-alumno es un vínculo humano).

*“... **no lo pueden aprender de un solo bocado, lo tienen que ir aprendiendo poco a poco, poco a poco...** y darles **una dosificación en los contenidos** (...) Entonces eso permite que si tú no sabes algún tema, pues **írtelo apropiando en lo que los niños van avanzando, no?**”* (RG2b).

Entonces, entre tanto *la preparación se va obteniendo*, la carencia de conocimientos (teóricos y prácticos) puede compensarse con todo el amor y disposición que sí tienen para dar y que puede sostener el vínculo pedagógico. En este sentido -y desde una concepción que indica que sólo se puede transmitir lo que a uno antes le ha sido transmitido- los grupos aluden a todo aquello que sí tendrían para dar: amor, vida, ejemplo. Nótese que lo que tienen para dar es algo de sí mismos en tanto sujetos, no en tanto profesionales: se trata de dejar una impronta personal para la que ninguna formación profesional prepara (y allí radicaría el componente vocacional de la docencia).

Sin embargo, una pregunta que sostiene las producciones grupales es: *¿Cómo hacer para dar lo que no tenemos? (porque no nos lo han dado). Si no somos autónomos: cómo vamos*

*a formar sujetos autónomos? Si no hemos experimentado formas de vínculo democráticas: cómo vamos a fomentarlas en los alumnos? Si no hemos sido formados a través de una concepción en la que nuestra acción fuera el eje del vínculo con el conocimiento y de la producción de aprendizajes: cómo vamos a sostener una propuesta constructivista con los niños?*

*"... pensar 'cómo le voy a hacer si quiero que aprendan esto', sí, pero, no que yo se los explique, sino que ellos creen su propio, creen, o sea creen su propio conocimiento, ¿cómo lo voy a hacer?, entonces ahí tienes que estar pensando y te desgastas..." (RG2a).*

*"... con respecto... lo que yo creo que los niños merecen... habilidades, conocimientos, no sé, tantas cosas... que en el transcurso de toda la vida en la escuela... pasan muchas cosas (...) Ahora, cómo le hago para dar lo que no tengo..." (RG1a).*

El abordaje de esta pregunta, remite al proceso formativo en las prácticas, entendida como superación paulatina de pruebas, necesarias para la titulación: la planificación es una de las pruebas centrales del trayecto, en tanto su aprobación otorga el pasaje a la práctica. La otra prueba central es la de someterse y someter el propio accionar a la mirada y anuencia de los docentes formadores, que indican las buenas y malas actuaciones sobre las que el practicante debe trabajar. *Someterse* o *adaptarse* a lo que el docente formador propone, es un emergente recurrente al que se acude para explicar las modalidades en que estas pruebas pueden superarse.

Esta situación de *adaptación a la perspectiva de los docentes de las prácticas* aparece asociada al emergente de la evaluación como destrucción, que, paradójicamente, es opuesto al ideal de la construcción sostenido desde las propias propuestas de enseñanza: en un plano imaginario, los maestros aparecen así destruyendo aquello que los practicantes traen y construyen, erigiéndose como voz autorizada para decirles cómo deben ser (ellos y sus prácticas). El deseo propio es anulado, hay una alienación de partida al deseo de otro...

*"... pues hay que aceptar siempre críticas y sugerencias, pero tampoco que el... que los maestros de aquí te digan: 'sabes qué, todo lo que tú haces no sirve' o que la mayoría de las veces te estén diciendo: 'esto, esto, y esto no sirve porque en tu grupo no va a funcionar'" (RG3b).*

Respecto a los aspectos destructivos de la formación, las producciones grupales y entrevistas individuales suelen citar experiencias con docentes de la escuela primaria (cuando fueron niños y durante las instancias de práctica):

*"... una maestra que, para decirte que hasta yo, tenía miedo de llegar al grupo. Y yo soy una adulta y se supone que, más bien no se supone, ya voy a ser maestra... y yo tenía miedo, un miedo atroz de entrar al salón de clase. Imagínate los niños de once, doce años, con esa maestra... iban, porque sus papás los llevaban, pero ellos estaban con miedo..." (RG2a).*

*"... el maestro venía y decía, 'el que manda aquí soy yo', con autoritarismo, donde te decían: 'cállate, siéntate, no te muevas, no respires', no?" (RG1a).*

También son recurrentes las ejemplificaciones que acuden a metáforas bélicas y que dan cuenta de una noción de formación como “*dar armas para enfrentar el mundo*”.

“... *darles armas y que se enfrenten a la realidad, que es dura muchas veces, no? Pero que cada uno, y en la medida de sus estudios, de sus ideas, de su formación, bueno, pues va a tratar de enfrentar ese (...) que es difícil, pero ya depende de uno si se le hace triste o si se le hace feliz, no*” (RG1a).

“... *prepararlos para enfrentarse a la sociedad, para estar... para hacer frente al... al momento de relacionarse con todos los demás en una sociedad cuando ya sean mayores*” (RG3a).

Así, las significaciones ligadas a los aspectos destructivos que constituyen a los procesos formativos también son recurrentes en ejemplificaciones relativas al *poder de control*<sup>201</sup>, que sitúan al sujeto en formación en un lugar de sumisión y desventaja en relación al sujeto formador, a quien se lo ubica en un lugar de poder que puede ser ejercido con extremo sadismo (abordándose el consecuente riesgo de provocar daño que supone el trabajo formativo con niños). Por momentos, las producciones discursivas parecieran dar cuenta de un deseo de omnipotencia: de tener el poder de controlarlo todo (incluso el correr del tiempo) y de fabricar sujetos a imagen y semejanza de los ideales que se sostienen. Esta imagen de la *madre-máquina*, también es referida a través de un emergente recurrente: el trabajo con docentes, *no es un trabajo con máquinas* (emergente con el que se busca dar cuenta de la complejidad que reviste el hacer profesional, la poca previsibilidad de sus resultados, las satisfacciones que en ella se obtienen).

Por todo lo expuesto, podemos afirmar que el hecho de estar atravesando experiencias de formación (como sujetos formadores y sujetos en formación), hace que los procesos formativos se signifiquen como:

- a) **Actos de creación de vida**, que suponen (para el formador) la posesión de un conjunto de atributos (análogos a los maternos y/o divinos)<sup>202</sup> y una cuota de poder sobre el comportamiento de los sujetos en formación. A esta imagen, se asocian los temores por causar daño, deformar, rezagar, desviar a los alumnos a quienes se pretende cobijar y proteger, como resultado de un ejercicio cínico y desmedido tanto de ese poder que le ha sido otorgado (enfrentándose con esto al deseo de omnipotencia de la que dan

---

<sup>201</sup> Recordemos que, como señalamos en el Capítulo V, la preocupación por la disciplina y el mantenimiento de un orden podría estar aludiendo a la tensión que se encuentra en la base de una propuesta innovadora: procurar un trabajo autónomo, basado en el interés por el conocimiento, desde un vínculo de tipo horizontal, todo lo cual se contrapone a la idea de que el maestro controle al grupo, promoviendo un aprendizaje basado en la coerción, desde un lugar de autoridad y respeto al que los alumnos se tendrían que someter, cohibiendo así la posibilidad de autonomía (y favoreciendo un tipo de relación que es la que ha sido vivenciada y criticada desde el lugar de alumno: una relación de sometimiento a las condiciones impuestas por el docente). De este modo, la problemática del poder, constitutiva de la relación docente-alumno, aparece aludida desde esta preocupación por el *control* de los alumnos: lo que le permite al maestro considerarse tal es el poder de control sobre sus alumnos.

<sup>202</sup> Y esto se habla desde el discurso vocacional de la profesión.

cuenta muchas de las producciones discursivas), como del amor que mueve todo su accionar<sup>203</sup>;

- b) **Actos de reparación del sujeto en formación**, perturbado, enfermo, desamparado, marginado, carente de algún bien simbólico (salud, bienestar, conocimientos, valores) que el formador puede ofrecer, sacrificándose se hiciera falta, para ayudar y sacar de situación de riesgo (*sacar adelante*) a sus alumnos. Así, estos alumnos son puestos en un lugar de desventaja e inmaculación y los formadores en un lugar de bondad absoluta, acallándose de este modo los sentimientos ambivalentes (de violencia, temor, deseo de omnipotencia) que se generan en el vínculo intersubjetivo entre ambos.
- c) **Actos consecutivos y paulatinos de superación de pruebas**, de sometimiento al juicio de quienes están autorizados para autorizar el pasaje, el ingreso, ya sea al mundo simbólico, al mundo académico o a la profesión. Estos actos suponen siempre el enfrentamiento con otros (con docentes malos, alumnos amenazantes, sociedad incomprensiva) y con condiciones adversas que es preciso dominar para salir airoso de esas pruebas.

De este modo, las producciones discursivas sugieren que los procesos de formación revisten un conjunto de aspectos tanto desafiantes e inquietantes como decepcionantes y angustiantes, llevando a los sujetos formadores por caminos surcados por deseos de omnipotencia y por temores de impotencia (Enriquez, 1994), caminos con señales de certezas, pero en general con destinos inciertos que pueden oscilar entre la creación y la vida o la repetición y la muerte. Como ya lo señaláramos respecto a los vínculos intersubjetivos propios de los procesos de formación...

*"Parafaseando a Kaës (1986), podemos decir que toda situación de formación actualiza ciertos procesos y ciertos contenidos de representaciones anteriormente adquiridos a partir de las experiencias concretas de formación por las que han pasado los sujetos. Dichas representaciones funcionan como organizadores de las relaciones pedagógicas, condicionando no sólo los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.) sino también los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.)" (Mastache, 2002: 3).*

## 2. Del maestro ideal al maestro posible...

*"[el proceso de constitución identitaria acaece sobre] la base de una compleja trama de lugares adjudicados a creencias, deseos propios y de otros, su ideal del yo, del mundo como quisiera que fuera. La identidad, sin que signifique unicidad, por el contrario, signo de rupturas y escisiones, se carga de un conjunto de imágenes en la que se sostiene. Sus creencias representan lo que quisieran ser, pero también lo que no puede reconocer: es que esas imágenes, así como revelan, en parte ocultan. Su identidad se construye entre lo que él quisiera ser, lo que los otros creen que es y lo que él cree ser" (Edelstein y Coria, 1995: 53-54).*

---

<sup>203</sup> Recordemos que la identificación con el ideal de la madre buena que alimenta, cuida y protege a sus hijos que hace nacer, tiene como reverso (del deseo de protección) el deseo de conservar al niño, no permitiéndole nacer, por la angustia que provoca su separación y su pérdida.

En la descripción que los estudiantes hacen de la situación de práctica y del propósito de cambio (de las formas instituidas de enseñanza) que procuran orientarlas, comienza a emerger 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<sup>204</sup>. 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 ésta 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:

- a) **planifica** sus clases de acuerdo a las características del contexto y a las necesidades e intereses de los niños;
- b) 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**;
- c) se preocupa por resolver los problemas que se le presentan cotidianamente;
- d) procura **atender a las necesidades** de todos los niños;
- e) se preocupa por hacer un aporte en la formación de los practicantes;
- f) establece un vínculo de **confianza y respeto** con los alumnos;
- g) promueve una **formación integral, humana, en valores**;
- h) busca que los contenidos de la enseñanza tengan **sentido** para los niños (para que ellos puedan usarlo en la vida cotidiana y futura);
- i) es fuente de conocimiento para los niños (en tanto responde a sus preguntas), a la vez que **guía** del alumno, lo acompaña en el proceso de aprendizaje;
- j) **se supera** constantemente, lo cual se vincula a que:

---

<sup>204</sup> Sin embargo, algunos rasgos de esta imagen ideal sí quedan atribuidos a algunos maestros de primaria (que tuvieron cuando eran niños o que los recibieron en las prácticas).

- k) se preocupa por **actualizarse** (conociendo las nuevas producciones del campo pedagógico)<sup>205</sup> y
- l) realiza un trabajo de **constante adaptación**, a los contextos áulico, institucional, educativo y social en los que la propuesta de enseñanza se inserta (trabajo de superación constante: cambiar a la par que el mundo cambia)<sup>206</sup>;
- m) 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.*

Por un lado, estos rasgos aparecen en el discurso tanto 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. 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”. Recordamos con Serret que 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...

*“... 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: 51).*

Se trata de la interpelación (y su eficacia) que estos rasgos hacen a la subjetividad singular de cada sujeto y que permiten que, en base a unos mismo referentes, cada futuro docente elabore significaciones singulares y deposite elementos propios (relativos a la propia biografía de formación) en esa imagen que la trama histórico-institucional les provee (Serret, 2001).

---

<sup>205</sup> Es de mencionar que si bien el estar actualizado (a través de la asistencia a cursos) es valorada como un rasgo positivo propio de un buen maestro, algunas producciones también asocian los cursos de formación de posgrado a parte de la alienación del trabajo del maestro, en dos sentidos: por un lado, se hace mención a los “rollos enajenantes que te tiran” en esos cursos, poniendo en primer plano las limitaciones del trabajo del maestro; por otro lado, se hace referencia cómo la asistencia a estos cursos está signada, generalmente, por un interés económico (en tanto implica un plus salarial) más que por un interés profesional de superación.

<sup>206</sup> En este sentido la superación que insta en los alumnos se sostiene en un trabajo de superación propia: ellos como maestros también tienen que salir adelante (y así fungir de ejemplo para que los alumnos también quieran mejorar y progresar). Al respecto, resulta interesante el hecho de que la superación profesional quede asociada, desde algunas producciones, a la posibilidad de seguir estudiando otras carreras, vinculadas o no a la docencia, pero que en general implican un trabajo que los aleja del contacto directo con los niños.

Por otro lado, si bien en general se trata de rasgos imaginarios, éstos aparecen atribuidos - en las descripciones que los practicantes entrevistados realizan- a aquellos docentes que han dejado una *marca formativa* en la experiencia escolar, y que sobresalen positivamente en los recuerdos a los que aluden en sus producciones discursivas. En este sentido, puede 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<sup>207</sup> (el objeto de identificación queda escindido), aquellos que:

- a) asumen el trabajo irresponsablemente, lo cual se deriva de una falta de convicción, vocación de servicio y amor por la profesión. Estos maestros son duramente criticados y en sus prácticas:
- b) escapan al trabajo áulico, dejando a los niños solos en el salón por importantes periodos de tiempo
- c) segregan y rezagan a los niños con dificultades
- d) tienen una relación hostil con los compañeros de trabajo
- e) piensan que la experiencia adquirida con los años es el fundamento necesario para su hacer y, por tanto, no considera necesaria la capacitación y superación
- f) no planifican sus clases
- g) promueven un aprendizaje memorístico, sin sentido para los niños
- h) priorizan la situación de examen como sentido del quehacer en el aula, llegando a corromper la instancia, en algunos casos
- i) establecen con los niños un vínculo signado por el autoritarismo y el temor (“golpeándolos psicológicamente”)

**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**

---

<sup>207</sup> Y que denotan y hacen que los practicantes también sean portadores del discurso social que desvaloriza el trabajo del maestro.



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 diferenciación, 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. Se trata de docentes con los que, por momentos, los practicantes se identifican y que se caracterizan porque:

- a) sucumben a las presiones del contexto laboral. 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. La caracterización de estos maestros queda referida a una noción de impotencia, en tanto:
- b) no pueden cumplir con las múltiples demandas de toda la comunidad educativa
- c) no pueden planificar todas sus clases, dado que trabajan doble turno
- d) no pueden cubrir las necesidades singulares de cada niño, dada la heterogeneidad del salón y el escaso tiempo con que cuenta
- e) 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
- f) se sienten cansados, en malestar con ellos mismos y con los pares (al respecto es de notar que el emergente “el peor enemigo de un maestro es otro maestro” aparece recurrentemente mencionado de diferentes maneras).

La figura del maestro mártir, 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. Esto nos permite pensar que sostener la elección profesional de los futuros docentes supone sostener un...

*“... deseo de llegar a ser la imagen que el espejo (la sociedad) le devuelve; espejo que ha sido construido socialmente a través de una cadena de modelos de identificación (padres, maestros, escuela, medio social y medios de comunicación). El joven no solamente elige una carrera, elige una imagen que le provee una identidad –aunque esta imagen haya sido extraída de la fantasía y se encuentre muy alejada de la realidad” (Nava Bolaños, 2000: 81).*

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.** El reconocimiento de estos otros es de central importancia en esta etapa de configuración identitaria -que deja marcas iniciales en el proceso de constitución del sujeto (docente)- en tanto 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?<sup>208</sup>

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 (y que refieren, básicamente a 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. El practicante asume esta imagen que se le devuelve, sosteniendo un discurso que culpabiliza a la institución formadora de no haberle dado ese saber supuesto, fuente de autoridad, propia del lugar del maestro.

Si hablamos de la posición del formador, tanto de su posición socio-institucional en la distribución del poder como de su posición interna, tendremos en cuenta que el mismo se ubica en un lugar de saber:

*"... es un sujeto supuesto saber (...) Este saber que se le supone al docente es imaginario aun cuando tenga que tener un mínimo de saber efectivo para transmitir, para mantener ese lugar. No es sólo ocupar el lugar de supuesto saber, es también soportar ser investido con este supuesto saber y saber que va a decepcionar necesariamente, porque el saber supuesto está en otro lado, en un lugar imaginario, distinto del saber que tiene (...) El comportamiento del profesor oscila sobre un eje narcisista. Oscilación entre sentimientos depresivos de déficit narcisista, de impotencia, a otros de omnipotencia. Quiero decir con esto que hay sentimientos y dificultades psíquicas, despertados por la situación y por eso hablo de sufrimiento psíquico profesional" (Blanchard Laville, 1996: 82).*

---

<sup>208</sup> Recordemos que en el Capítulo V dimos cuenta del lugar conflictuado del practicante en su relación con los alumnos, pero también en su relación con los docentes. Allí afirmamos al vínculo que los practicantes establecen con los alumnos (y también con los docentes) subyace la lucha de los futuros docentes por ser reconocidos, por ser nombrados como maestros, por ser ubicados en el lugar de autoridad que ese nombre concede, para, así, poder otorgarse una identidad, que les de entidad, que le permita ser contado, considerado como un componente individualizado del campo socio-profesional del que pretende formar parte (Braunstein, 1980).

Este sufrimiento profesional del que las producciones discursivas dan cuenta en detalle, estaría aludiendo a<sup>209</sup>:

- a) 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. Los que trabajan sienten cada vez más que, finalmente, con sus esfuerzos, su compromiso, su buena voluntad y los 'sacrificios' por la empresa<sup>210</sup>, todo lo que logran es empeorar la situación"* (Dejours, 1998).

- b) El sufrimiento que provoca el temor por no poder satisfacer las exigencias que socialmente se le demandan (y que esto quede en evidencia), por no estar *a la altura de las circunstancias* y *echar a perder* o *malograr los resultados* (preocupación por la eficacia), aumentado por la circunstancia de no *estar totalmente formados* y de carecer de la experiencia práctica que configura un saber-hacer que hace eficaz la realización del trabajo. También este sufrimiento se asocia a los temores de hacer daño (con el trabajo mal hecho) y a perder el control de la situación pedagógica.
- c) 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.
- d) 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 sólo genera sufrimiento..."* (Dejours, 1998: 30-31).

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

<sup>209</sup> Se toma aquí la perspectiva de la psicodinámica del trabajo, a partir de los desarrollos teóricos de Dejours.

<sup>210</sup> Si bien el autor se está refiriendo a las organizaciones empresariales, podemos repensar el sentido de la frase al contexto de la educación como proyecto, como emprendimiento colectivo.

Como se planteara en el Capítulo V, este sufrimiento y sus diferentes aristas, habrá de ser enfrentado con alguna estrategia que permita la consecución del trabajo y no su paralización. Al respecto, podemos identificar en las producciones del material de campo dos tipos discursivos de los que los practicantes se valen para referir a este sufrimiento:

→ **El discurso de la negación.** En una de las producciones grupales, los practicantes explicitan la necesidad de negar el conocimiento que tienen de las condiciones socio-institucionales de desempeño, para poder continuar en la prosecución de la tarea y poder imaginarse a futuro. Se trata de un mecanismo que funciona como anestésico ante las emociones angustiantes que genera la percepción de la realidad (tal como antes fue descrita). Además se niega la percepción de las consecuencias que estas condiciones acarrearán: la percepción del sufrimiento y malestar docente, la percepción de los efectos de injusticia del sistema escolar, la percepción de los riesgos que el trabajo puede ocasionar sobre la salud psíquica de los docentes.

→ **El discurso racionalizador del mártir-héroe.** Los practicantes buscan justificar su hacer -su adaptación a las formas instituidas de enseñanza, la injusticia o daño que esto puede provocar en los alumnos- subsumiéndolo a los fines loables que persigue la misión educativa, a la dimensión práctica del ejercicio de la profesión y al *apremio que obliga*. Pero esta justificación, que puede liberarlos de culpa, no neutraliza el miedo, al que se asocian cobardía y debilidad (contramodelo del formador que provee protección, alimento y vida). 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), además de a la negación, 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<sup>211</sup>.

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

*"... el miedo es efectivamente, en primer lugar y ante todo, una vivencia subjetiva y un sufrimiento psicológico. 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 (...) La participación en estas estrategias defensivas se ha hecho necesaria para conjurar el riesgo de que el sufrimiento lleve al sujeto a la crisis psíquica y la enfermedad mental. Y así, de primera intención, las estrategias de defensa parecen beneficiosas (...) 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: 147-148).*

---

<sup>211</sup> Podemos afirmar que, al tiempo que en las prácticas se aprende la capacidad de *disminuir el temor*, de no sentir miedo, pone en evidencia -en el marco de la institución escolar- los temores y los miedos constitutivos de la profesión.

### 3. Reflexiones para seguir pensando...

Sistematizando lo hasta aquí planteado, el proceso de conformación identitaria que los futuros docentes vivencian en las instancias de práctica en el marco de la formación de grado, estaría atravesado por:

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

- 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).

- Un conjunto concatenado de sufrimientos de diferentes tipo, ante los 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.

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

- 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.

Respecto a la imagen que se le devuelve al practicante, como se mostrara en el Capítulo V, se trata de una imagen que le demanda innovación y que se asume como mandato asignado a la nueva generación. Sin embargo, estas imágenes que los otros devuelven al practicante y en torno a las cuales éste comienza a conformar su identidad profesional lo engañan parcialmente, en tanto él no es igual a esa imagen que se le devuelve, en tanto esa imagen no puede contener toda la experiencia del sujeto (algo de ella queda afuera) y porque *“son muchos los elementos que no pasan a la imagen y, a la inversa, son varios los atributos de la imagen que no se corresponden con la realidad”* (Magán y D’Angelo, 2003: 43-44).

En este juego especular, los practicantes parecieran autopercebir que ocupan un lugar materno (de protección, alimento y provisión de vida): sus actuaciones estarían, entonces, buscando dar respuesta a una transferencia por apuntalamiento, procurando generar una demanda de amor y reconocimiento en ese lugar, que escasas veces les es otorgado. Por otro lado, también las producciones discursivas dan cuenta de un deseo de generar en los alumnos una transferencia superyoica, similar a la que ellos vivieron con aquellos docentes modelo que admiran e idealizan. Este deseo se formula como posible de cumplirse con el

egreso, cuando estén habilitados socio-institucionalmente para ubicarse en un lugar de autoridad y poder.

A partir de esta situación, creemos que en los discursos puede leerse un imaginario de autonomía, en el que los practicantes, en su afán por desear cubrir el ideal profesional, parecieran imaginar, con el egreso, las condiciones ideales absolutas en las que ningún obstáculo se presenta dificultando esta tarea. El egreso es significado como liberación de *"las ataduras de la Normal"* y el futuro se idealiza, imaginándolo como condición primordial para concretar autónomamente el cambio deseado, para aplicar los aprendizajes que han sido producto de la propia práctica y observación de los maestros<sup>212</sup> y para acercarse al ideal de maestro que han ido construyendo a lo largo de toda la formación. Estas condiciones ideales están atravesadas por:

- a) El deseo de quedar en la intimidad del aula, sin trabajo extra-áulico o extra muros que pueda dejar expuesto al maestro y sus falencias;
- b) El deseo de saberlo todo, de tenerlo todo, para poder darlo y poder acreditar la competencia profesional;
- c) El deseo de dejar a los niños sin dudas, sin preguntas (lo cual podría significar la disminución de la angustia, en tanto de ese modo ya no tendrá que enfrentarse a preguntas inesperadas, a la vez que podría estar aludiendo a la obturación del conocimiento, generado siempre a partir de una situación de duda, sentimiento de incompletud y cuestionamiento);
- d) El deseo por tener demandas homogéneas y claras a las que poder responder sin mayores presiones;
- e) El deseo de que los grupos de alumnos fueran homogéneos, con niños que no presentasen mayores falencias producto de su formación previa (en la escuela y en la casa);
- f) El deseo de que los niños fueran más tranquilos y obedientes (que fueran más parecidos a la imagen que tienen de cuando ellos eran niños);
- g) El deseo de que la sociedad reconociera la importancia de su trabajo.

Esta idealización del futuro se asienta en una negación<sup>213</sup> de las condiciones hostiles que, de acuerdo a las mismas producciones discursivas, serían constitutivas del trabajo docente: mayor cantidad de obligaciones (en general burocráticas) que redundan en una reducción sustancial del tiempo disponible tanto para pensar y preparar una propuesta de corte innovadora como para llevarla a cabo con los alumnos; en un tiempo marcado por la lógica

---

<sup>212</sup> Es recurrente la alusión al momento *"cuando se tenga el propio grupo"*.

<sup>213</sup> Ver Apartado 5.4 del Capítulo V.

de los exámenes que miden la asimilación de (o la capacidad de reproducir) los contenidos que se prevén que hayan sido enseñados.

En base a esta omisión, el futuro aparece como posibilidad para ejercer más autónomamente sus prácticas, en el sentido de tomar decisiones y producir propuestas propias que no serán cuestionadas por terceros ni puestas en riesgo por una calificación. Es en este sentido que el egreso es pensado como *liberación* y las instancias de práctica, como *experiencias parciales*, en las que *algo* de lo que se aprende se puede *aplicar y dejar* a los alumnos.

En la advertencia de esta contradicción (realidad a la que han conocido en las prácticas / realidad que imaginan después del egreso), los futuros maestros aparecen encerrados en un camino sin salida: el cambio no es posible desde el lugar de practicantes, pero tampoco lo será desde el lugar de egresados. Refiriéndose a la situación que vivirán en un futuro cercano, como maestros ya titulados, un grupo refiere:

*"... te libras de las ataduras de los docentes de la Normal pero llegas a las ataduras de la carga administrativa..."* (RG3b).

Paradójicamente, la posibilidad de tener mayor libertad en el futuro egreso queda asociada a la posibilidad de "tener el propio grupo", lo cual implica la posibilidad de erigirse como autoridad a respetar, desde donde será posible no sólo tener un desempeño de acuerdo a un criterio propio, sino también establecer cuáles serán las condiciones de trabajo y así poder tener el "control de grupo" del que ahora carecen. Así, libertad y control, autonomía y alienación parecieran ir tomados de la mano, como las dos caras opuestas del mandato de educar...

Se trata, entonces, de tensiones expresadas en la voz y práctica de los practicantes, pero que serían constitutivas de la dramática de la profesión misma. En ese sentido, resultaría interesante poder, en futuras líneas de investigación, hacer un re-planteo de las preguntas que fueron objeto de esta tesis, para interrogar el devenir subjetivo de los docentes en su trayectoria profesional como novatos, primero y como expertos después. Sería interesante poder hacer un seguimiento longitudinal que permita la indagación tanto de algunas formas prototípicas en que se asume la posición docente, en diferentes momentos de la biografía profesional, como de los elementos constitutivos de la dramática profesional, en un contexto de ruptura de los órdenes simbólicos y "declive institucional" (Dubet, 2002). Indagaciones futuras podrían interrogarse respecto a: ¿Cómo se reacciona (individual y colectivamente) ante el sufrimiento intrínseco al trabajo docente a medida que el profesional se "familiariza" con las lógicas que atraviesan la institución escolar? ¿En qué consiste la especificidad de ese sufrimiento? ¿Cómo se abordan estas tensiones después de la titulación y qué transformaciones subjetivas se van inscribiendo en los sujetos que acopian experiencia profesional con el correr de los años? ¿Cómo se construye el lugar de autoridad después de la titulación y qué uso se hace de ella a partir de la experiencia?...

Así mismo, resultaría interesante indagar respecto a los efectos de espacios de reflexión, con encuadres de trabajo alternativos (diferentes a los que caracterizan a la "clase", el "curso", la "materia") que procuren intervenir en los procesos de formación (de grado o

continua) con la intencionalidad de simbolizar y re-significar el impacto subjetivo que supone el trabajo pedagógico con niños en los contextos escolares del tercer milenio.

Respecto a esta cuestión, no podemos dejar de señalar la ausencia de espacios en los trayectos de formales en la formación de docentes<sup>214</sup> que habiliten procesos de reflexión. Nos referimos a procesos que, alejados de enfoques eficientistas centrados en la búsqueda de solución a problemas prácticos, promuevan en los practicantes un trabajo de “retorno sobre sí”, a partir del cual ellos puedan pensar, “de la manera más sincera posible”, sobre su propia experiencia y sobre las percepciones y sentimientos que la misma le provoca (Filloux, 1994).

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) ofrecería las condiciones para el logro de 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. Se trataría de un trabajo, *per se*, formativo, en tanto 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.

Estamos conjeturando respecto a 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: 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...

*“En una experiencia de grupo (que naturalmente implica trascender la ocasión de simples agrupamientos) la formación puede mirarse desde una perspectiva dramática, es decir desde la escenificación de situaciones y obstáculos que son paradigmáticos de los procesos de cambio, fundamentales de elaborar en el grupo para que la formación se revista de esa comprensión de la trama social que se juega en toda situación concreta y de los mecanismos que se generan desde el poder y desde lo inconsciente. Sólo así nos podremos introducir en la generación incesante de divergencias, contradicciones, paradojas, ilusiones, pero también potencia, fuerza,*

---

<sup>214</sup> Podríamos hablar -respecto a la currícula oficial- de una escasez de espacios para pensar al sujeto en formación, en contraposición a una marcada preeminencia de espacios focalizados en la actividad de enseñanza y sus destinatarios.



*iluminación. Desde esta mirada del drama cotidiano, las situaciones ordinarias pueden convertirse en extraordinarias, si logramos captar las batallas que se dirimen entre repetición y cambio, historización o narcisismo. Es el horizonte común, la pertenencia a una colectividad, el que le da sentido a las acciones aisladas” (Baz, 2006: 9).*

A través de espacios grupales de este tipo, se podrían generar condiciones que contribuyan a la formación de docentes y futuros maestros en:

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

Y es justamente, la intencionalidad de favorecer la autonomía lo que nos ha acercado a los procesos de la subjetividad colectiva en su interrelación con los procesos de formación profesional (y recordamos con Castoriadis que la autonomía no es una cualidad por la que un sujeto hace lo que se le apetece: desde su raíz etimológica -Autós: sí mismo, nómos: ley-, un sujeto autónomo es quien se da leyes). Campos interpelados por un contexto socio-histórico que...

*“... favorece formas de individuación extrema, competencia deshumanizante y pérdida de la solidaridad mínima que pueda sostener la urdimbre de la trama social hasta ahora existente [Un contexto en el que] la ley del mercado y la competencia, que colocan a lo económico como valor supremo, amenazan la persistencia y aún la existencia de otros valores humanos que orienten las conductas (...) [Un contexto en el que] las diversas formas de pobreza y de miseria se acrecientan; las luchas por quedar adentro de los circuitos económicamente legitimados agudizan las discriminaciones; la exclusión y la postergación aumentan día a día” (Souto, 2000: 11)*

Los desafíos a los que se enfrentan los sistemas de formación de los docentes del nuevo milenio se plantean en este marco, en el que...

*“La experiencia subjetiva moderna, en el repliegue generalizado del lazo social al individualismo, no parece favorable a la experiencia de lo colectivo, al desarrollo de un sentido de pertenencia y responsabilidad con la comunidad humana y sus destinos. Cuando en el campo de las prácticas de formación insistimos en interrogar sus finalidades, apuntamos a la necesidad urgente de crear en los distintos ámbitos y colectividades implicadas los sentidos de estas prácticas en su conexión con la vida, en la perspectiva de un sentido histórico como matriz cultural simbólica” (Baz, 2006: 10).*

En este sentido, 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). La búsqueda de la autonomía, constituida en el desafío político de la formación en el contexto actual, supone, desde este enfoque, la intencionalidad de promover procesos que amplíen las posibilidades de que el sujeto sea “lúcido respecto a su deseo y a la realidad, y responsable de sus actos, esto es, consciente de que es responsable de lo que hace”

(Castoriadis, 1999: 119). Allí radica la contribución que la formación puede hacer a una política de la autonomía...

*"No podemos tener una sociedad autónoma que no se vuelva sobre sí misma, que no se pregunte por sus motivos, por las razones de su obrar, por sus tendencias profundas. Ahora bien, considerada en concreto, la sociedad no existe fuera de los individuos que la componen. La actividad autorreflexiva de una sociedad autónoma depende esencialmente de la actividad autorreflexiva de los seres humanos que la forman. Una política de la autonomía, si no queremos ser ingenuos, sólo puede existir teniendo en cuenta la dimensión psíquica del ser humano, por lo que presupone un elevado grado de comprensión de este ser (...) el individuo democrático no puede existir si no es lúcido, y lúcido en primer lugar en la relación consigo mismo" (Castoriadis, 1999: 111).*

## BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1989). "Una propuesta en la formación inicial del profesorado". En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 168, España, marzo de 1989.
- ABRAHAM, Ada (1982). *El mundo interior de los enseñantes*. Edit. Gedisa, Barcelona, 1987.
- ABRAHAM, Ada (1984). *El enseñante es también una persona*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1986.
- ACHILLI, Elena (2000): "Investigación y formación docente." Edit. Laborde, Rosario, 2000.
- ALLIAUD, Andrea (2004). "La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional". En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 34, enero-abril de 2004, OEA/OEI.
- ALLIAUD, Andrea y Silvia Duchatzky (1992). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.
- ALONSO, Luis Enrique (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Edit. Fundamentos, España, 1998.
- ANDRADE, Larry (2002). "Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión". En *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. XX, n° 58, Edit. El Colegio de México, México, enero-abril, 2002.
- ANDREOZZI, Marcela (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*, Año V, N° 9. Edit. Miño y Dávila- FFyH- UBA, Buenos Aires, 1996.
- ANDREOZZI, Marcela (2001). "Experiencias de práctica profesional en la formación de grado universitario: Modalidades de implementación y formatos básicos de experiencia". En *Revista Espacios*, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, año VII, N° 21, noviembre de 2001.
- ANZALDÚA ARCE, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (2001). *Subjetividad y relación educativa*, Edit. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapalco, México, 2001.
- ANZIEU, Didier (1972). *Le travail psychanalytique dans les groupes*. Edit. Dunod, Paris, 1972.
- ARAUJO, Gabriel (2001). *Algunos supuestos a considerar para reflexionar sobre la intervención. "La reflexión sobre la intervención psicosocial desde algunos supuestos"*. Proyecto de artículo, Mimeo, UAM-X, México, 2001.
- ARAUJO, Gabriel y Lidia FERNÁNDEZ (1996). "La entrevista grupal: herramienta de la metodología de investigación". En Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.): *Para comprender la subjetividad. investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- ARCE GURZA, Francisco (1982). "El inicio de una nueva era". AAVV *Historia de las profesiones en México*, Edit. El Colegio de México, México, 1982.

- ARDOINO, Jacques (1980). "La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?". En AAVV: *La intervención institucional*, Edit. Plaza y Janés, México, 1987.
- ARDOINO, Jacques (1990) "Las posturas (o imposturas) respectivas del investigador, del experto y del consultor". En *Las nuevas formas de investigación en educación*, compilación y edición de Patricia Ducoing y Monique Landesmann, Universidad Autónoma de Hidalgo y Embajada de Francia en México, México, 1993.
- ARDOINO, Jacques (2005). *Complejidad y educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Edit. Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2005.
- ARISTI, Patricia (1989). "Reflexiones al trabajo de investigación Maestros, entrevistas e identidad". En Eduardo Remedi *et al. Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, CINVESTAV, DIE, N° 15, México, 1989.
- ARNAUT, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Edit SEP-Biblioteca del Normalista, México, 1998.
- BARBIER, René y Jean Louis Legrand (1990). "El enfoque 'historia de vida' y la educación (problemática, perspectivas e interrogantes)". En *Las nuevas formas de investigación en educación*, compilación y edición de Patricia Ducoing y Monique Landesmann, Universidad Autónoma de Hidalgo y Embajada de Francia en México, México, 1993.
- BARCO de SURGHI, Susana (1996). "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores". En *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Edit. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1996.
- BARTHES, Roland (1970). *S/Z*. Edit. Siglo XXI, México, 1989.
- BAULEO, Armando (1977). "Psicología Social y Grupo". En *Contrainstitución y grupos*. Edit. Fundamentos, Madrid, 1977.
- BAULEO, Armando (1983). "Señalamientos para una búsqueda". En Bauleo *et al.: Propuesta grupal*, Edit. Folios, México, 1986.
- BAZ, Margarita (1993). "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad". En *Caleidoscopio de subjetividades*. Cuadernos del Tipi 8, Edit. UAM-X, México, 1999.
- BAZ, Margarita (1994). "Enigmas de la subjetividad". En *Revista Versión. Etnografía y comunicación*, n° 4, UAM-X, México, abril 1994.
- BAZ, Margarita (1996). *Intervención grupal e investigación*. Cuadernos del Tipi 4, UAM-X, México, 1996.
- BAZ, Margarita (1998). "La tarea analítica en la construcción metodológica". En AA VV: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, Edit. UAM-X, México, 1998.
- BAZ, Margarita (1999). "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad". En Isabel Jáidar (comp.): *Caleidoscopio de subjetividades*, Cuadernos del Tipo 8, Edit. UAM-X, México, 1999.
- BAZ, Margarita (2006). "La formación como experiencia colectiva". ponencia presentada en la Mesa "Formación y transmisión", del Congreso *Actualidad del Grupo Operativo*, Madrid, febrero 2006.
- BAZANT, Mílada (1982). "La república restaurada y el porfiriato". AAVV *Historia de las profesiones en México*, Edit. El Colegio de México, México, 1982.
- BAZANT, Mílada (1993). *Historia de la educación durante el Porfiriato*. Edit. El Colegio de México, México, 2002.
- BECKER, Howard (1974). "Historias de vida en sociología". En *Las historias de vida en Ciencias Sociales. Teoría y Técnica*, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

- BEDACARRATX, Valeria (2002). "Implicación e intervención en investigación social". En *Revista Tramas* n° 19, (pp. 153-170), Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, diciembre de 2002.
- BEDACARRATX, Valeria y Paola Valdemarín (2000). "Intentos por comprender el funcionamiento mental de un grupo en situaciones críticas durante el trayecto de formación en Análisis Institucional". Ponencia presentada al *II Congreso Internacional de Educación*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Julio de 2000.
- BEILLEROT, Jacky (1996). *La formación de formadores*. Edit. Novedades Educativas, FFyL-UBA, Buenos Aires, 1996.
- BEILLEROT, Jacky (1998). "La relación con el saber. Una noción en formación" y "Los saberes, sus concepciones y su naturaleza". En Jacky Beillerot *et al.*, *Saber y relación con el saber*, Edit. Paidós, 1998.
- BELL, Robert (1999). "Voices inside Schools. On becoming a teacher of teachers". En *Harvard Educational Review*, Vol. 69, N° 4, Estados Unidos, 1999.
- BENVENISTE, Émile (1971). "Observaciones sobre la función del lenguaje en el descubrimiento freudiano". En *Problemas de lingüística general*, Edit. Siglo XXI, México, 1986.
- BERGER, Peter y T. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu, Bs. As., 1986.
- BEYER, L (1991). "Schooling, moral commitment and the preparation of teachers". En *Journal of Teacher Education*, Vol. 42, N° 3, (pp. 205-215), 1991.
- BIRGIN, Alejandra *et al.* (comps.) (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y ploitiva. Debates y experiencias*. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1998.
- BIZBERG, Ilán (1989). "Individuo, identidad y sujeto". En *Revista Estudios sociológicos*, Vol. VII, N° 21, Edit. El Colegio de México México, 1989.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Edit. Novedades Educativas, FFyL-UBA, Buenos Aires, 1996.
- BLEGER, José (1971). *Temas de Psicología (Entrevista y grupos)*. Edit. Nueva Visión, Argentina, 1999.
- BOURDIEU, Pierre (1980). *El sentido práctico*. Edit. Taurus, España, 1991.
- BOURDIEU, Pierre (1981). *Cosas Dichas*, Edit. Gedisa, Barcelona, 1996.
- BOURDIEU, Pierre (1986): "La ilusión biográfica". Boletín de la Fac. de Ciencias Sociales UBA, Bs. As., 1995.
- BOURDIEU, Pierre (1989): "Estructuras sociales y estructuras mentales." Prologo a *La Noblesse d'Etat*. Traducción de E. Tenti Fanfani, Mimeo, Argentina, 1992.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Edit. Taurus, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *Respuestas. Para una antropología reflexiva*. Edit Grijalbo, Mpxico, 1995.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Edit. Siglo XXI, México, 1997.
- BOURDIEU, Pierre *et al.* (1975). *El oficio del sociólogo*. Edit. Siglo XXI, México, 1999.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean C. (1967): *Los Estudiantes y la Cultura*. Labor, Barcelona.
- BRAUNSTEIN, Néstor (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (Hacia Lacan)*. Edit. Siglo XXI, México, 1980.
- BRAVSLASKY, Cecilia, Alejandra Virgin y Silvia Duchatzky (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*, Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1992.

- BRONFMAN, Mario y Roberto CASTRO (comps.) (1999). "Problemas no resueltos en la integración de métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación social en salud". En: *Salud, cambio social y política. Perspectivas desde América Latina*. Edit. Edamex, México, 1999.
- BRUNER, Jerome (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Edit. Gedisa, Madrid, 1988.
- BRUNER, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Edit. Alianza, Madrid, 1998.
- BRUNETTI, Gerald (1998) "Teacher Education: a look at its future". En *Teacher Education Quarterly*, California, Fall 1998.
- BUTELMAN, Ida (1988). "La importancia de la identificación en el aprendizaje". En *Pisocpedagogía institucional. Una formulación analítica*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- BUTELMAN, Ida (1996). *Pensando las instituciones. Sobre prácticas y teorías en educación*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- CALZADA, Teresa *et al.* (1976) "Enseñar al enseñante. Algunas cuestiones previas". En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 14, España, febrero de 1976.
- CARR, Wilfred (1990). "Cambio educativo y desarrollo profesional". En *Revista Investigación en la escuela*, N° 11, España, 1990.
- CARR, Wilfred (1990). *Una teoría para la educación*. Edit. Morata, Madrid, 1996.
- CARRIZALES, César (1991). *El Filosofar de los profesores*. Edit. UAS, México, 1991.
- CARRIZALES, César (1993). "Modernidad y modernización en la formación de los profesores". *Revista Propuesta Educativa* N° 8, Edit. Miño y Dávila-FLACSO, Buenos Aires, 1993.
- CARUSO, Marcelo e Inés DUSSEL (1995). "Yo, tú, él ¿quién es el sujeto?". En *De sarmiento a los simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Edit. Kapelusz, 1995.
- CASTAÑEDA SERRANO, José Antonio. (1998) *Tendencias en la formación de docentes*. Tesis de Maestría en Ciencias en la la Especialidad Investigaciones Educativas, CINESTAV, DIE, México, 1998.
- CASTAÑEDA, Adelina (1989). "Institución e identidad". En *AAVV Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, CINVESTAV, DIE, N° 15, México, 1989.
- CASTORIADIS, Cornelius (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Edit. Cátedra, Barcelona, 1998.
- CASTORIADIS, Cornelius (1999). *Figuras de lo pensable*. Edit. Cátedra, Barcelona, 1999.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Volumen I y II. ed. Tusquets, Barcelona, 1983.
- CASTRO, Roberto (1996). "En busca del significado: supuestos alcances y limitaciones del análisis cualitativo". En Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.): *Para comprender la subjetividad. investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- CEPAL/UNESCO/ORELAC. *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad*. Sgo. de Chile. 1992.
- CERDÁ MICHEL, Alma Dea Gloria (1998). *La práctica docente como referente fundamental de la licenciatura en Educación, Plan '94 de la UPN*. Tesis de Maestría en Ciencias en la la Especialidad Investigaciones Educativas, CINESTAV, DIE, México, 1998.

- CHIHU AMPARÁN, Aquiles (2002). *Sociología de la identidad*. Edit. Miguel Ángel Porrua – UAM-I, México, 2002.
- COCKROFT, James (1992). “El maestro de primaria en la Revolución mexicana”. En AAVV *La educación en la historia de México (Tomo VII)*, Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1987). “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. En *Revista de educación*, N° 282, 1987.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Edit. Akal, Madrid, 1990.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1996). “Teoría y Práctica docente”. En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 53, España, diciembre de 1996.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Edit. Morata, Madrid, 1999.
- CORIA, Adela (1992). *Inserción en las instituciones para la práctica docente*. Mimeo, UNC, Córdoba, 1992.
- DAVIES, Bronwyn y Rom Harré (1990). “Posicionamiento: la producción discursiva de la identidad”. En *Revista Sociológica*, N° 39, año 14, Edit. Reforma institucional y gobiernos locales, enero- abril 1999.
- DAVINI, M. Cristina (1994). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- DAVINI, María Cristina (1998). *El currículum en la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1998.
- DE BOARD, Robert (1978). *El psicoanálisis de las organizaciones*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- DE BRASSI, Juan Carlos (1983). “Algunas reflexiones sobre los grupos de formación”. En Bauleo et al.: *La propuesta grupal*, Edit. Folios, México, 1983
- DE BRASSI, Juan Carlos (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes meta grupales*. Edit. Búsqueda-Grupocero, Buenos Aires, 1990.
- DEJOURS, Christophe (1987). *Trabajo y desgaste mental*. Edit. Hvmánitas, Buenos Aires, 1990.
- DEJOURS, Christophe (1998). *La banalización de la injusticia social*. Editorial Topía, Buenos Aires, 2006.
- DEL CUETO, Ana María et al. (1985). “El dispositivo grupal”, en *Lo Grupal 2*, Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1985.
- DELLAROSSA, Alejo (1979). *Grupos de reflexión*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- DENMAN, Catalina y Jesús Armando HARO (comps.) (2000). “Introducción. Trayectoria y desvaríos de los métodos cualitativos en investigación social”. En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Edit. El Colegio de Sonora, México, 2000.
- DERRIDA, Jacques (1996). *El monolingüismo del otro. O la prótesis del origen*. Edit. Manantial, Argentina, 1997.
- DEVEREUX, George (1967). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Ed. Siglo XXI, México, 1991.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal, psicosocial*. Edit. Nueva Imagen, México, 1998.
- DICKER, Gabriela y Flavia Teriggi (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Edit. Paidós, Argentina, 1997.

- DOISE, Willem *et al.* (1992): *Representaciones sociales y análisis de datos*. Ed. Presses Universitaires de Grenoble, 1992.
- DOMJAN, Gabriela y Patricia Gabbarini (2006). *Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Edit. Brujas, UNC, Córdoba, 2006.
- DUBET, Francois (1989). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”. En Revista *Estudios sociológicos*, Vol VII, N° 21, Edit. El Colegio de México México, 1989.
- DUBET, Francois (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Edit. Gedisa, España, 2002.
- DUBOST Jean y André Lévy (1980). “El análisis social”. En Félix GUATTARI *et al.*: *La intervención institucional*. Edit. Plaza y Valdés, Folios, México, 1987.
- DURKHEIM, Emile (1895). *La reglas del método sociológico*. Edit. Coyoacán, México, 1998.
- DUSSEL, Inés (2006). “Impactos de los cambios en el contexto y organización del oficio docente”. En Emilio Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Edit. Siglo XXI, Unesco, Buenos Aires, 2006.
- ECO, Umberto (1983). “Cuernos, cascos, zapatos. Algunas hipótesis sobre tres tipos de abducción”. En *El signo de los tres*, compilación Umberto Eco y Thomas Sebeok. Edit. Lumen, Barcelona, 1989.
- EDELSTEIN, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Edit. Kapeluz, Buenos Aires, 1995.
- EDELSTEIN, Gloria *et al.* (2000). *La problemática de la Residencia en la formación inicial de docentes*. Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación, Edt. Brujas, Córdoba, 2000.
- En Serge Moscovici (1984): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. España. 2da reimpresión, 1993.
- ENRIQUEZ, Eugéne (1994). *Breve galería de contramodelos de perfiles de formadores*. Mimeo, Carrera de Especialización de posgrado en Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Argentina, 1994.
- ESTEVE, José Manuel (1984). *Profesores en conflicto*. Edit. Narcea, Madrid, 1984.
- ESTEVE, José Manuel (1993). “El choque de los principiantes con la realidad”. Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220. España, diciembre de 1993.
- ESTEVE, José Manuel *et al.* (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Edit. Anthropos, España, 1995.
- ESTRADA, Dorothy (1992). “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México: 1822-1842”. En AAVV *La educación en la historia de México (Tomo VII)*, Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- EZPELETA, Justa (1989). *Condiciones de trabajo docente en la Argentina*. Edit. Centro Editor de América Latina-Unesco, Argentina, 1991.
- FARR, Robert (1984): “Las representaciones sociales”. En Serge Moscovici (1984): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. España. 2da reimpresión, 1993.
- FELDMAN, Daniel (1995). “Teorías personales, repertorios sociales”. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, N° 20, Edit. Miño y Dávila-UBA, Buenos Aires, 1995.



- FERNÁNDEZ RIVAS, Lidia (1998). "Construyendo el problema de investigación". En Autores varios: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, Edit. UAM-X, México, 1998.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad, el aprendizaje*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 2005.
- FERNÁNDEZ, Ana María (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1992.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1996). "Análisis Institucional y Práctica Educativa". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9, Edit. Miño y Dávila- FFyL- UBA, Buenos Aires, 1996.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1997). "El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje". En *Revista Praxis Educativa*, Edit. Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Pampa, febrero 1997.
- FERNÁNDEZ, Lidia M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- FERRY, Gilles (1970). *El trabajo en grupo. Hacia la autogestión educativa*. Edit. Fontanella, Madrid, 1977.
- FERRY, Gilles (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Edit. Paidós, UNAM, ENEP Iztacala, México, 1990.
- FERRY, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*, Edit. Novedades Educativas, FFyH. Buenos Aires, 1997.
- FILLOUX, Jean Claude (1990). "Algunas consideraciones sobre la investigación en educación". En Patricia Ducoing y Monique Landesmann (comps. y edits.): *Las nuevas formas de investigación en educación*, Universidad Autónoma de Hidalgo y Embajada de Francia en México, México, 1993.
- FILLOUX, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Edit. Novedades. FFyL-UBA, Buenos Aires 1996.
- FILLOUX, Jean-Claude (2000). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- FOLLARI, Roberto (1997). "Educación como aprendizaje sistemático: la ilusión pedagógica". En *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1997.
- FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica del Poder*. Edit. La Piqueta, Madrid, 1979.
- FREUD, Sigmund (1900). "El método de la interpretación de los sueños. Análisis de un sueño paradigmático". En *La interpretación de los sueños*. Edit. Amorrortu (*Obras completas*, Volumen IV), Buenos Aires, 1987.
- FREUD, Sigmund (1900). "La interpretación de los sueños". En *Obras completas*, Volumen IV, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
- FREUD, Sigmund (1910). "Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci". En *Obras Completas*, Volumen XI, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.
- FREUD, Sigmund (1912). *Tótem y tabú*. Edit. Alianza, Madrid, 2000.
- FREUD, Sigmund (1916). "Conferencia: El trabajo del sueño". En *Conferencias de introducción al psicoanálisis I y II. Obras Completas*. Vol 15. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

- FREUD, Sigmund (1921). "Psicología de las masas y Análisis del Yo". En *Obras Completas*. (V. 18) Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- FREUD, Sigmund (1923). *El yo y el ello*. Edit. Alianza, Madrid, 2000.
- FREUD, Sigmund (1927). *El porvenir de una ilusión*. Edit. Alianza, España, 2000.
- FREUD, Sigmund (1930). "El malestar en la cultura". En: BURSTEIN, Néstor (coord.) (1981). *A medio siglo de "El malestar en la cultura"*. Edit. Siglo XXI, México, 1997.
- FURLÁN, Alfredo (coord.) (s/d). *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales. Gestión y desarrollo institucional. Estado del conocimiento*. S/d.
- FURLÁN, Alfredo y Eduardo Remedi (1981). "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas". En *Revista Foro universitario*, México, 1981.
- FURLÁN, Alfredo y Miguel Pasillas (1988). "El docente como investigador de su propia práctica", *Revista RAE*, año 7, N° 12, Buenos Aires, 1988.
- GADAMER, Hans Georg (1975). *Verdad y Método II*, Edit. Sígueme, Salamanca, 1996.
- GADAMER, Hans Georg (1986). "Hermenéutica clásica y hermenéutica filosófica" [1977]. En *Verdad y Método I*, Edit. Sígueme, Salamanca, 1992.
- GALVÁN, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. Edit. SEP-El Colegio de México, México, 1985.
- GARAY, Lucía (1996). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones". En Ida Butelman (comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Edit. Paidós, Grupos e Instituciones, 1998.
- GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Cuaderno de Posgrado. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC, 2000.
- GARAY, Lucía y Sandra Gezmet (2000): *Violencia en las Escuelas, Fracaso Educativo*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba.
- GARCÍA SALORD, Susana (coord.) (2000). *¿Cómo llegué a ser quien soy? Una exploración sobre historias de vida*. Ediciones del CEA, UNC, Córdoba, 2000.
- GEERTZ, Clifford (1973). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En *La interpretación de las culturas*. Edit. Gedisa, Barcelona, 2000.
- GILBERT, Roger (1980). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Edit. Gedisa, España, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata, Madrid, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José y Miguel Ángel Pérez Gómez (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Edit. Morata, Madrid, 1998.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Edit. Paidós-Mec, Madrid, 1990.
- GOETZ, J. y M. D LeCOMPTE (1984). "Características y orígenes de la etnografía educativa". En: *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata, España, 1988.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar (1990). *La historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- GONZÁLEZ CUBERES, M.T. (1993) *Al borde de un ataque de prácticas. Aportes a la Educación Inicial*. Ed. Aique, Bs. As., 1993.

- GONZÁLEZ, Fernando (1991). *Ilusión y grupalidad, acerca del claro oscuro objeto de los grupos*, Ed. Siglo XXI, México, 1991.
- GONZÁLEZ, Fernando M. (1998). *La guerra de las memorias. Psicoanálisis, Historia e Interpretación*. Edit. Plaza y Valdés-UNAM-Universidad Iberoamericana, México, 1999.
- HARGREAVES, A. "Cultures of teaching: a focus for the change". En A. Hargreaves y M. Fullan, *Understanding Teacher Development*. Edit. Cassell, Londres, 1992.
- HARGREAVES, Andy (1998). "Dimensiones subjetivas e institucionales de la formación docente". En Alejandra Birgin, Silvia Duschatzky y Guillermina Tiramonti (comps.), *La formación docente. cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1998.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y modernidad*. Edit. Morata, Madrid, 1998.
- HELMS, Jenifer (1998). "Science--and me: Subject matter and identity in secondary school science teachers". En *Journal of Research in Science Teaching*, Vol 35(7), Edit. John Wiley & Sons Inc, US, Sep. 1998.
- HIRSCH, Gertrude (1993). "Biography and teacher identity: a typological analysis of life-history data". En *Qualitative studies in education*, Vol. 6, N°1, 1993.
- HUDSON-ROSS, Sally y Peg Graham (2000). "Making teacher educators' learning explicit as a model for preservice teachers". En *Teacher Education Quarterly*, Estados Unidos, 2000.
- JACKSON, Philipe (1975). *La vida en las aulas*. Edit. Morata, Madrid, 1996.
- J Aidar, Isabel (1998). "El apasionante arte de investigar". En AAVV, *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*. Edit. UAM-X, México, 1998.
- JANESICK, Valerie (2000). "La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En Catalina Denman y Jesús Armando Haro (comps.): *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Edit. El Colegio de Sonora, México, 2000.
- JODELET, Denise (1984): "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Serge Moscovici (1984): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós. España. 2da reimpresión, 1993.
- KAËS, René (1976). "Désir de toute puissance, culpabilité et épreuves dans la formation". En *Désir de former et formation du savoir*. Edit. Dunod, Bordas, París, 1976.
- KAËS, René (1976a). *El aparato psíquico grupal*, Ed. Gedisa, México 1986.
- KAËS, René et al. (1989). *La institución y las instituciones*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1989.
- KAËS, René y et al. (1986). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales, elementos de la práctica psicoanalítica en la institución*, Ed. Paidós, Bs As, 1998.
- KRISTEVA, Julia (1969). "Introducción a la lingüística". En *El lenguaje ese desconocido*. Edit. Fundamentos, Madrid, 1988.
- LANDESMAN, Monique (1989). *El discurso académico*. En Eduardo Remedi et al. *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, CINVESTAV, DIE, N° 15, México, 1989.
- LAPASSADE, Georges (1966). *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*. Edit. Gedisa, España, 1999.
- LAPASSADE, Georges (1975). *Socioanálisis y potencial humano*. Edit. Gedisa, España, 2000.

- LAPASSADE, Georges (1980). "La intervención en las instituciones de educación y de formación". En Félix Guattari *et al.*: *La intervención institucional*. Edit. Plaza y Valdés, Folios, México, 1987.
- LAPASSADE, Georges y René Lourau (1971). *Las claves de la sociología*. Edit. Laia, Barcelona, 1973.
- LAPLANCHE, Jean (1987). "Interpretar [con] Freud". En J.-B. Pontalis *et al.* *Interpretación freudiana y psicoanálisis*. Edit. Paidós, Argentina, 1987.
- LAPLANCHE, Jean y Jean-Bertrand Pontalis (1968). *Diccionario de Psicoanálisis*. Edit. Labor, Barcelona, 1981.
- LAWN, M. y J. OZGA. "¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores". En *Revista de Educación*, N° 285, 1988.
- LERENA, Carlos (1983). "El oficio de maestro". En *Educación y sociología en España (selección de textos)*. Edit. Akal, Madrid, 1983.
- LERENA, Carlos (1992). "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España". En Andrea Alliaud y Laura Duschatzky, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.
- LISTON, D. y K. ZEICHNER (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Edit. Morata, Madrid, 1997.
- LÓPEZ RAMÍREZ, José Javier (1998) *Identidad docente y modernización educativa. Resignificaciones por algunos protagonistas de educación básica*. Tesis de Maestría en Ciencias en la la Especialidad Investigaciones Educativas, CINESTAV, DIE, México, 1998.
- LORTIE, Dan (1975). "Los límites de la socialización del maestro". En Elsie Rockwell (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- LOURAU, René (1970). *El análisis institucional*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- LOURAU, René (1980). "Balance de la intervención socioanalítica". En Félix GUATTARI *et al.*: *La intervención institucional*. Edit. Plaza y Valdés, Folios, México, 1987.
- LOURAU, René (1988). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Edit. Universidad de Guadalajara, México, 1989.
- LOURAU, René (2000). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional*, Edit. Eudeba, Buenos Aires, 2001.
- LUCARELLI, Elisa (2003): "Las prácticas innovadoras universitarias en un contexto de diversidad." Ponencia en el XXIV Congreso LASA, Chile, 2003.
- LUNDGREN, U. *Teoría del currículum y escolarización*. Edit. Morata, Madrid, 1997.
- MAGÁN, Irene y Alejandra D'Ángelo (2003). *El estadio del espejo*. Edit. Longseller, Buenos Aires, 2003.
- MALFÉ, Ricardo (1986). "Pertinencia y actualidad de la noción de cultura para la psicología institucional". Mimeo, UBA, Facultad de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 1986.
- MANERO BRITO, Roberto (1990). "Introducción al análisis institucional". En *Revista Tramas*, N° 1, Año I, UAM-X, diciembre de 1990.
- MANERO BRITO, Roberto (1993). "Grupos e instituciones, subjetividad y colectivos". En *Caleidoscopio de subjetividades*. Cuadernos del Tipi 8, Edit. UAM-X, 1999.
- MANERO, Roberto (1992). *La novela institucional del socioanálisis. Ensayo sobre la institucionalización*. Edit. Colofón, México, 1992.

- MANERO, Roberto (2001). *Notas del seminario teórico: La intervención y sus límites*. Mimeo, 2001.
- MARDLE, George y Michael WALKER (1982). "Algunas perspectivas sobre la socialización del maestro". En Elsie Rockwell (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1991). "Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarización". En *Investigación en la escuela*, N° 13, 1991.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1995). "La estructura del puesto de trabajo del profesorado". En AAVV, *Volver a pensar la educación (Vol. II)*. Edit. Morata-Paideia, Madrid, 1995.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1996). "Poder y conciencia". En Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 253, España, diciembre de 1996.
- MARTÍNEZ JIMÉNEZ, Alejandro (1992). "La educación elemental en el porfiriato". En AAVV *La educación en la historia de México (Tomo VII)*, Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- MARTÍNEZ OLIVÉ, Alba (2000). "Construir el programa para la actualización permanente de los maestros de Educación Básica en servicio 1995-2000". En AAVV (2000), *Memoria del quehacer educativo 1995-2000*. SEP, México, 2000.
- MASTACHE, Anahí (1993). "Las fantasmáticas de la formación: análisis de su incidencia en la clase". En Marta Souto, *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.
- MASTACHE, Anahí (1993a). "Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito". En Marta Souto, *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.
- MASTACHE, Anahí (2002). "La práctica pedagógica como actualización de las representaciones de la formación: ¿Experiencia o repetición?". Mimeo, UBA, Buenos Aires, 2002.
- MASTACHE, Anahí (2004). "La práctica: una instancia privilegiada para la formación profesional y personal". Ponencia presentada en el *V Foro Regional sobre el Trayecto de la Práctica y la Investigación Educativa*, 2004.
- MAUCO, Georges (1967). *Psicoanálisis y Educación*. Extracto incluido en Jean-Claude Filloux (2000), *Campo pedagógico y Psicoanálisis*, Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- MENDEL, Gerard (1968). *La rebelión contra el padre*. Edit. Península, Barcelona, 1975.
- MENDEL, Gerard (1972). *Sociopsicoanálisis institucional I y II*. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1974.
- MENDEL, Gerard (1974). *La descolonización del niño*. Edit. Ariel, Buenos Aires, 1974.
- MENDEL, Gerard (1980) "El sociopsicoanálisis institucional". En Félix GUATTARI *et al.*: *La intervención institucional*. Edit. Plaza y Valdés, Folios, México, 1987.
- MENDEL, Gerard (1992). *La sociedad no es una familia*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1993.
- MENDEL, Gerard (1994). "Autoridad y poder en los espacios escolares". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1994.
- MENDEL, Gerard (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*, Edit. Novedades Educativas-FFyL UBA, 1996.

- MIER, Rymundo (1998). "El método como discurso". En AAVV, *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*. Edit. UAM-X, México, 1998.
- MONTENEGRO, Roberto (1993). "Contextos de referencia y sentidos del término institución". En A. M. Fernández y J. C. de Brassi: *Tiempo histórico y campo grupal*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.
- MORIN, Edgard (1977). "El espíritu del valle". En *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Edit. Cátedra, España, 1993.
- MORIN, Edgard (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Edit. Gedisa, España, 2000.
- MOSCOVICI, Serge (1969): "Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale", Prefacio a la obra de C. Herzlich, Edit. Mouton, Paris, 1969.
- NASIO, Juan David (1988). *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis*, Edit. Gedisa, España, 1991.
- NAVA BOLAÑOS, Guillermina (2000). "Identificación, identidad, imaginario y elección de carrera". En *el imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde el psicoanálisis*. Edit. Plaza y Valdés -UPN, México, 2000.
- ORNELAS, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Edit. Fondo de Cultura Económico, México, 1995.
- PAGÉS, Joan (1997). "La formación inicial de los maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio". En Revista *Investigación en la escuela* N° 31, España, 1997.
- PARRA, Rodrigo (1985). "La ruptura entre la realidad social, la imagen y la práctica". En Elsie Rockwell (comp.), *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- PASILLAS, Miguel *et al.* (1993) "Formación de docentes y profesionales de la educación". En Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann Segal, *Sujetos de la educación y formación docente*, Edit. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.
- PASILLAS, Miguel *et al.* (1993) "Formación de docentes y profesionales de la educación". En Patricia Ducoing Watty y Monique Landesmann Segal, *Sujetos de la educación y formación docente*, Edit. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, 1996.
- PÉREZ MONTES, Mónica (1998). *Aproximaciones a la construcción de una identidad docente... los profesores en el Tecnológico de Villahermosa*. Tesis de Maestría en Ciencias en especialidad Investigaciones Educativas, CINESTAV, DIE, México, 1998.
- PERRENOUD, Philippe (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Edit. Morata, Madrid, 1996.
- POPKEWITZ, Thomas (1990). "Profesionalización y formación del profesorado". En *cuadernos de Pedagogía*, N° 184, 1990.
- POPKEWITZ, Thomas (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Edit. Morata, Madrid, 1997.
- QUIROZ, Rafael (1985). "El maestro y la legitimación del conocimiento". En Elsie Rockwell (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- RADOSH CORKIDI, Silvia (1997). *Génesis de la noción de imaginario social y su pertinencia en el campo de los grupos y las instituciones*. UAM-X, Mimeo, México, 1997.
- RAHMAN, Graciela (1992). "El lugar de la palabra. Una propuesta de metodología psicoanalítica para el análisis del discurso". En Revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, n°4, Edit. UAM-X, México, junio 1992.

- RAHMAN, Graciela (1992). "El lugar de la palabra. Una propuesta de metodología psicoanalítica para el análisis del discurso". En Revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, n°4, Edit. UAM-X, México, junio 1992.
- REMEDÍ, Eduardo (1989). "Supuestos teóricos: discurso-contenido-saber en el quehacer docente". En Eduardo Remedi *et al. Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*, CINVESTAV, DIE, N° 15, México, 1989.
- REMEDÍ, Eduardo *et al* (1987). *La identidad de una actividad. Ser maestro*. Edit. DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1987.
- REMEDÍ, Eduardo *et al* (1989a). *Maestros, entrevistas e identidad*. CINVESTAV, DIE, N° 14, México, 1989-
- REMEDÍ, Eduardo *et al* (1989a). *Maestros, entrevistas e identidad*. CINVESTAV, DIE, N° 14, México, 1989-
- REMEDÍ, Eduardo *et al.* (1989b). *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer docente*. Edit. DIE-CINVESTAV-IPN, México, N° 16, 1989.
- REYES ESPARZA, Ramiro (1993). "La formación del profesor de educación básica". En Revista *Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1993.
- REYES ESPARZA, Ramiro (1993a). "La práctica docente de los normalistas". En Revista *Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1993.
- RICOEUR, Paul (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. Edit. Siglo XXI, México, 1999.
- RICOEUR, Paul (1976). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Edit. Siglo XXI, México, 2001.
- RIVAS, Marta (1996). "La entrevista a profundidad: un abordaje en el campo de la sexualidad". En Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.): *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- ROCKWELL, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas". En: *La escuela cotidiana*. Edit. Fondo de Cultura Económica, México, 1995.
- ROCKWELL, Elsie (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- ROCKWELL, Elsie y Justa Ezpeleta (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Edit. DIE-CINVESTAV, México, 1983.
- ROMO BELTRÁN, Rosa María (1996). "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente de Psicología". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, N° 2, México, 1996.
- ROUDINESCO, Élisabeth y Michel Plon (1997). *Diccionario de Psicoanálisis*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- RUSSELL, Tom (1998). "Why doesn't teacher education begin with experience?". En *Teacher Education Quarterly*, California, Fall 1998.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende*. Edit. Morata, España, 2000.
- SCHÖN, Donald (1990). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1992.

- SCHUTZ, Alfred (1962). *El problema de la realidad social*. Edit. Amorrortu, Argentina, 1995.
- SEP -Secretaría de Educación Pública- (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. México, SEP.
- SERRET, Estela (2001). *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*. Edit. UAM-A, México, 2001.
- SHULMAN, Lee (1986). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Merlin Wittrock (comp.) *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Edit. Paidós-MEC, 1989.
- SOUTO, Marta (1999). "Grupos de formación". En *Grupos de formación y dispositivos de formación*, Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 1999.
- SOUTO, Marta (2000). "Prólogo: La reflexión ética en el campo de la educación y la formación". En AAVV, *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*, Edit. Novedades Educativas – Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires, 2000.
- STAPLES, Anne (1982). "La constitución del Estado Nacional". AAVV *Historia de las profesiones en México*, Edit. El Colegio de México, México, 1982.
- STAPLES, Anne (1992). "Alfabeto y catecismo, salvación del nuevo país". AAVV *La educación en la historia de México (Tomo VII)*, Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- STENHOUSE, L. "El profesor como tema de investigación y desarrollo". En *Revista de educación*, N° 277, 1985.
- TANCK de ESTRADA, Dorothy (1982). "La colonia". En AAVV *Historia de las profesiones en México*, Edit. El Colegio de México, México, 1982.
- TAYLOR, S.J. y R. BODGAN (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Edit. Paidós, Barcelona, 1996.
- TENTI FANFANI, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Edit. Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1988). "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación". En J. Goetz y M. Lecompte *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Edit. Morata, 1988.
- TORRES, Jurjo (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Ediciones Morata, Madrid, 1994.
- TRILLO ALONSO, Felipe. "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". En *Revista Cuadernos de Pedagogía*, N° 228, España, septiembre de 1994.
- ULLOA, Fernando (1973). "Grupo de Reflexión y Ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de salud". En *Nuevas perspectivas de la salud mental, instituciones y problemas*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires, 1973.
- VARGAS, Esther y Delia González (1998). "Método cualitativo: opción para la psicología". En AAVV, *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*. Edit. UAM-X, México, 1998.
- VAZQUEZ de KNAUT, Josefina (1992). "La república restaurada y la educación: un intento de victoria definitiva". En AAVV *La educación en la historia de México (Tomo VII)*, Edit. El Colegio de México, México, 1999.
- VERA, Rosa (1991). "Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976". En Pablo Latapí (coord.), *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. Tomo I: La educación formal*. Edit. Nueva Visión-SEP, 1991.



- VERÓN, Eliseo (1988). *La semiosis social. Fragmentos de una Teoría de la discursividad*. Edit. Gedisa, Barcelona, 1988 [citado en Alonso, *Op. cit.*].
- VILAR PEYRI, Eugenia (1990). "El grupo como dispositivo analizador". En Revista *Tramas*, Año I, N°1, Edit. UAM-X, México, 1990.
- VULLIAMY, Graham (1997). "Teacher identity and curriculum change: a comparative case-study analysis of small schools in England and Finland". En *Comparative Education*, V. 33, N°1, 1997.
- WALLER, Wilard (1967). "¿Qué obtiene el maestro de su experiencia?". En Elsie Rockwell (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Edit. Caballito-SEP, México, 1985.
- ZEICHNER, Kenneth (1993). "El maestro como profesional reflexivo". En Revista *Cuadernos de Pedagogía*, N°220, España, 1993.
- ZEMELMAN, Hugo (1998). "Acerca del problema de los límites disciplinarios". En AAVV: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, Edit. UAM-X, México, 1998.
- ZÚÑIGA RODRIGUEZ, Rosa María (1990). "Un imaginario alienante: la formación de maestros". En Revista *Cero en conducta*, N° 33-34, México, 1998.