

DECLIVE INSTITUCIONAL Y SUFRIMIENTO PROFESIONAL EN LA CONFIGURACIÓN SUBJETIVA DE LOS NUEVOS DOCENTES

Valeria Bedacarratx – UNPA/UASJ

vbedacarratx@yahoo.com.ar

1. Aproximación teórica al objeto de estudio

El presente trabajo expone el proceso que estamos llevando a cabo a propósito de la elaboración de la tesis doctoral “Primeras experiencias profesionales en la constitución subjetiva de los nuevos docentes...”¹. Dicho proyecto da continuidad a una investigación realizada con anterioridad, que abordó -desde la perspectiva de la psicología social en sus vertientes grupal e institucional- la pregunta relativa a los procesos de conformación identitaria en los sujetos futuros docentes que están atravesando (en el profesorado) trayectos de formación en la práctica². Ampliando el marco conceptual desde donde se abordó el objeto de estudio en esa primera fase y tomando como insumo los resultados de la misma, se buscó, en esta segunda fase, tener acceso a una comprensión más profunda respecto a las relaciones entre los procesos de configuración subjetiva de los futuros docentes (que tienen lugar en los trayectos de formación en la práctica) y los rasgos socio-profesionales de la docencia en el contexto de inicio del nuevo milenio.

La contextualización del objeto de estudio en un marco sociohistórico de “ruptura de los órdenes simbólicos” (Garay, 2000), derivó en la incorporación de los aportes conceptuales de F. Dubet, acerca del fenómeno de “declive institucional”. Siguiendo los planteos del autor, lo que está en declive es el “programa institucional” constituido en la modernidad y sus modos de socialización específicos³. El declive de las instituciones “que nos daban

¹ Proyecto de investigación en proceso de elaboración, en el marco del Doctorado en Cs. de la Educación, de la Universidad Nacional de Córdoba. Director: Eduardo Remedi.

² Dicha investigación corresponde a la Tesis de Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones (Universidad Nacional Metropolitana- Xochimilco), dirigida por el Dr. Alfredo Furlán (primera etapa) y la Dra. Margarita Baz (etapa final).

³ En relación a la educación, este programa estaría caracterizado por los siguientes rasgos fundamentales lo caracterizan: “la escuela siempre está ubicada bajo la empresa de un modelo cultural fuera del mundo, como una ciudad ideal”; “los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio y en tanto ello su autoridad está basada en principios superiores”; “no acepta a extraños como tampoco a los que no se adaptan a sus reglas y mecanismos”; “se basa en la creencia que los procesos allí acontecidos liberan a los individuos” (Dubet, 2003: 2 - 5).

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 Halperín Donghi- que nos hizo sentir hermanados, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible” (Dussel, 2006: 148).

Asimismo, diversas producciones teóricas originadas en el marco de investigaciones en el campo educativo, desarrolladas en Argentina, nos acercaron a las conceptualizaciones que echan luz sobre los modos en que las características del contexto socio-cultural actual, dan lugar a la producción de “nuevas subjetividades” y a la interpelación de éstas a las instituciones de la modernidad (Birgin, 1999; Southwell, 2008; Dussel, 2006, 2008; Kiel, 2008; Zelmanovich, 2008; Alliaud y Antelo, 2009).

Por otra parte, la teoría de C. Castoriadis a la que nos acercamos a los efectos de trabajar con su núcleo conceptual central (que es el concepto de imaginario social) nos permitió también mirar el fenómeno desde la idea de “crisis del proceso de identificación”. Así, en relación a la crisis de la sociedad contemporánea, el autor refiere a que su singularidad radica en que ella produce una crisis del proceso de identificación: “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 (...) 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 (...) Hablo de crisis de las significaciones imaginarias sociales (en lo sucesivo simplemente: significaciones), es decir, de la crisis de las significaciones que mantienen cohesionada a esta sociedad, como a cualquier otra –aunque hay que ver inmediatamente cómo afecta esta crisis al proceso de identificación” (Castoriadis, 1998: 126)⁴.

⁴ Recordemos que para el autor toda sociedad crea su propio mundo, creando, las significaciones que le son específicas, mismas que estructuran las representaciones del mundo en general (sin las que no podría haber ser humano). Dichas estructuras designan los fines de la acción, imponen lo que debe y no debe hacerse (y establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad, afectos instituidos social e históricamente). Ahora bien, “de las significaciones instituidas por cada sociedad, la más importante es sin duda la que concierne a ella misma. Todas las sociedades que hemos conocido se han representado a sí mismas como *algo* (lo que dicho sea entre paréntesis demuestra que se trata de significaciones *imaginarias*): nosotros somos el pueblo elegido; somos los griegos frente a los bárbaros, somos los hijos de los Padres fundadores; o los súbditos del rey de Inglaterra. A esta representación está indisociablemente ligado un *quererse* como sociedad y como *esa* sociedad, y un *amarse* como sociedad y como *esta* sociedad, es decir una catexis tanto de la colectividad concreta como de las leyes que hacen que esta colectividad concreta como de las leyes que hacen que esta colectividad sea lo que es. A nivel social, la representación (o el discurso de la sociedad sobre sí misma) es un equivalente social, de la identificación final de cada individuo, que es siempre también una identificación con un ‘nosotros’, con un ‘nosotros los...’, con una colectividad imperecedera según derecho; lo que (...) tiene además una función fundamental, puesto que constituye (...) la principal defensa del individuo

En relación a los modos en que las dinámicas institucionales y profesionales suelen verse conmovidas por situaciones de formación y socialización profesional, fueron de utilidad la incorporación de las nociones de malestar y malestar sobrante, que aporta el psicoanálisis para el estudio de fenómenos socio-culturales. En relación a la dimensión inconsciente de los procesos de formación, fueron de especial referencia los abordajes que proponen autores como Filloux, Rabant, Hameline (2008), quienes plantean una mirada sobre los procesos educativos apoyados en las producciones teóricas del psicoanálisis.

Al respecto, vale la reflexión relativa a ¿Por qué preguntarse respecto al malestar que atraviesa a los trayectos de formación en la práctica? Comencemos señalando que estos trayectos 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. Es una instancia para aprehender muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos: esta relatividad deviene de que los practicantes ingresan a una “gramática” con la que están familiarizados (desde su experiencia como alumnos) en la que tienen que aprender a moverse como docentes y que está trastocada, conmovida por las transformaciones del mundo actual.

Así, el alumno (pero también los otros sujetos con los que se vincula durante las prácticas) en su rol de practicante transita por un “pasaje”: cambia momentáneamente su posición institucional y subjetiva en un proceso por el cual aspira a convertirse en maestro en un contexto signado por una “mutación cultural” de importantes proporciones (Dussel, 2008). En la ocupación de esta nueva posición en el espacio socio-profesional, la cuestión relativa a “dónde y cómo ubicarse” se convierte en una pregunta -expresión de un malestar- que pareciera ser estructurante de estas instancias (finales) de la formación inicial.

Ahora bien, como en el orden social no todo puede ser regulable, aquello que no es regulado emerge como malestar (Brignoni, 2008: 10), de acuerdo a la perspectiva psicoanalítica, la cual estipula “al menos tres causas para ese malestar: la imposibilidad de dominar plenamente la naturaleza, la imposibilidad de dominar el deterioro del propio

social contra la muerte, contra lo inaceptable de su mortalidad. Pero, idealmente la colectividad sólo es imperecedera si el sentido, las significaciones que ella instituye, son catectizados como imperecederos por los miembros de la sociedad (...) ¿dónde está el sentido que los hombres y las mujeres contemporáneos viven como imperecedero?” (Castoriadis: 1998: 128).

cuerpo y la imposibilidad de regular plenamente las relaciones entre los hombres” (Brignoni, 2008: 10). Siguiendo a Zelmanovich, “la imposibilidad, en el sentido lacaniano, es un efecto de estructura en virtud de que la criatura humana habita un mundo simbólico –no natural- y en el que la complementariedad, la justa medida en los diversos órdenes, no existe. Ya Freud había escrito acerca de lo imposible de algunas profesiones (educar, analizar, gobernar). Siempre hay algo que se sustrae, que escapa, que es incontrolable, y que fracasa en el curar, el educar, el gobernar. Esta imposibilidad estructural que fue anunciada por Freud y luego articulada por Lacan puede ser pensada como la condición misma del ejercicio del psicoanálisis, es decir, una práctica que existe sobre un fondo de imposible (Zelmanovich, 2008: 5).

Los indicadores y sensaciones de malestar, suelen estar asociados a discursos distópicos que no sólo se basan en la idea melancólica de que todo pasado fue mejor (Dussel, 2008), sino que además sería fuente de lo que Bleichmar denomina como “malestar sobrante” (Bleichmar, 1997)⁵ -transmitido a quienes ocupan el lugar de practicantes-, producido por la dificultad de imaginar que un futuro mejor es posible (Dussel, 2008). Un malestar que estaría dado “por la cantidad de inteligencia desperdiciada, de talento y entusiasmo sofocado, con el cual cada uno paga el precio de sus propia inserción” (Bleichmar, 1997: 1, 4).

El malestar es nombrado de diversas formas según los momentos históricos. En la actualidad, uno de sus nombres es ‘riesgo’: “... se habla del riesgo en el ámbito profesional, sobre todo en aquellas profesiones cuyo campo de trabajo se establece en la relación con aquel con quien se va a trabajar: es decir en las relaciones con los hombres. En realidad se habla de riesgo en un momento histórico en que hay una caída de las garantías sociales...” (Brignoni, 2008: 11).

Estas reflexiones nos conducen al tema central de la formación profesional, justamente, con todo el potencial que tiene para fungir de espacio donde los malestares y los “riesgos” sean tematizados, tratados, trabajados... como un tiempo para pensar y comprender. Ligada a y diferenciada de estas conceptualizaciones, los aportes de la psicodinámica del

⁵ La autora acuña la idea de “sobremalestar” o “malestar sobrante” relacionándolo con la noción de “represión sobrante” (de Marcusse), la cual alude a los modos con los cuales la cultura coarta “las posibilidades de libertad no sólo como condición del ingreso de un sujeto a la cultura sino como cuota extra, innecesaria y efecto de modos injustos de dominación” (Bleichmar, 1997: 1). En ese marco, Bleichmar plantea: “con el mismo espíritu podríamos definir hoy como ‘sobremalestar’ o ‘malestar sobrante’, la cuota que nos toca pagar, la cual no remite sólo a las renunciaciones pulsionales que posibilitan nuestra convivencia con otros seres humanos, sino que lleva a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobreagregadas (...) El malestar sobrante está dado por algo más, que somete al desaliento y a la indignidad, y nos melancoliza como viejos” (Bleichmar, 1997: 1 y 4).

trabajo -especialmente los trabajos de Dejours (1987, 1998) y Dessors (1998) en Francia, y de Malfé y Suaya en Argentina- permitieron profundizar acerca de los fenómenos de sufrimiento profesional, como así también acerca de los mecanismos defensivos que suelen activarse ante el mismo: las defensas colectivas del oficio. Al respecto, Menzies y Jaques (1994) desarrollan un enfoque psicosocial desde donde comprender la utilización de organismos sociales como defensa contra angustias no elaboradas, (mostrando el peligro implícito de endurecimiento y de producción de prácticas que perturban el crecimiento y el desarrollo sanos de todo tipo de institución).

El planteo de estos autores, que se centra en las funciones defensivas de las instituciones, reviste un importante potencial para el trabajo de re-lectura del material empírico de la investigación: los discursos y prácticas analizados podrán mirarse atendiendo a que los mismos pueden estar aludiendo a situaciones que podrían interpretarse como receptoras de “tentativas inconscientemente motivadas de los seres humanos, para defenderse de la mejor manera posible [...] contra la experiencia de ansiedades cuyas fuentes no pueden ser contraladas conscientemente” (Menzies y Jaques, 1994: 17). Los autores señalan que las razones de refractariedad al cambio de muchas tensiones sociales y tensiones grupales pueden ser más claramente apreciadas si se las ve como resistencias de grupos de personas inconscientemente aferradas a instituciones que tienen, porque los cambios en las relaciones sociales amenazan a perturbar las defensas sociales existentes contra la ansiedad psicótica” (Menzies y Jaques, 1994: 17).

Desde el razonamiento que venimos exponiendo, y ante la preeminencia de los discursos que señalan (a través de las innumerables situaciones a las que el docente se debe enfrentar cotidianamente sin tener una preparación específica para abordarlas, en unas condiciones institucionales y laborales que distan de ser las mejores) el modo en que las instituciones no cumplen la función de protección que deberían ofrecer, Brignoni plantea la pregunta relativa a qué es lo que define una profesión, a cuáles son sus componentes.

Respecto a los educadores va a decir que se trata de “una profesión cuya función está ‘recubierta’, ‘envuelta’ de corpus teórico, que la cubre en el sentido de una vestimenta, no deja el cuerpo al desnudo, sino que lo recubre y, al mismo tiempo, es el mediador de las relaciones que se establecen desde el momento en que otorga elementos para pensar lo que allí sucede (...) [En este sentido, prosigue la autora,] la formación es uno de los ejes de la protección. La formación podemos definirla como los elementos simbólicos que

permiten mediar la relación entre las personas (...) [De este modo] el riesgo en relación a la posición profesional aparece cuando éste opera siempre igual, fija sus respuestas a un patrón conductual que se supone que es el de ha modelar a todos los sujetos con los que trabaja. Los efectos sobre su cuerpo (el del profesional) de esta inercia son consecuencia de la resistencia a la domesticación que aparece en los sujetos depositarios de nuestra acción (Brignoni, 2008: 12, el resaltado es nuestro).

2. Breve reseña de los avances relativos al rastreo de antecedentes

En un principio, la tarea central del proyecto estuvo abocada al rastreo y primera sistematización de las investigaciones vinculadas al trabajo y la formación docente en la Patagonia, retomando aquellos resultados y metodologías que servirían de insumo para el desarrollo del trabajo de campo del presente proyecto. Este trabajo se realizó por su valor intrínseco, y a pesar de que el trabajo de profundización del marco teórico y la re-lectura de los resultados de la investigación anterior (a la que ésta da continuidad) dieron lugar a una reconfiguración del campo problemático y a dejar en suspenso (para más adelante) el trabajo de campo en Patagonia⁶ (como se desarrolla en el siguiente apartado).

Ahora bien, el rastreo bibliográfico focalizó la atención en aquellas investigaciones realizadas en Patagonia (Norte y Sur) y cuyo campo problemático estuviera estructurado en torno a alguno de los siguientes ejes conceptuales: subjetividad/identidad docente; socialización profesional; trayectos de formación en la práctica. Atendiendo a este criterio, trabajamos con los aportes de un conjunto de investigaciones que, en términos generales y con visos particulares, comparten la preocupación relativa a los modos en que las biografías de formación de los docentes o futuros docentes se entrecruzan con situaciones escolares, dinámicas institucionales, políticas educativas, realidades socio-

⁶ Así, el rastreo bibliográfico al que aquí se refiere lejos está de pretender exhaustividad, atendiendo no sólo a las reformulaciones del proyecto, sino también al carácter fragmentario de la investigación educativa y al relativo aislamiento "... de los investigadores entre sí (y de las instituciones de investigación) y de la investigación educativa con los otros campos del trabajo educacional. Este aislamiento se expresa como diferencia entre las investigaciones realizadas y las publicadas, ya que en América Latina se edita sólo una parte reducida de las que se ejecutan y/o las investigaciones se publican varios años después de haber sido efectuadas" (Messina, 1999). En este sentido, la sistematización realizada incluyó, en su mayoría, investigaciones y experiencias publicadas en actas de congresos, jornadas o encuentros de alcance nacional, más que en revistas indexadas a las que se accede a través de las bases de datos y tesauros usualmente utilizados a los fines de la elaboración de un estado de situación sobre la investigación en temáticas específicas. El rastreo en este último tipo de fuentes dio como resultado un interesante número de investigaciones (nacionales e internacionales) abocadas al estudio de la socialización y formación profesional en la práctica, en contextos diferentes al patagónico.

culturales singulares y a cómo ese entrecruce afecta sus prácticas, los modos de asumir la tarea docente, su propia subjetividad.

Un elemento común a la mayoría de las investigaciones a las que se tuvo acceso, es la preeminencia de estudios e investigaciones de corte cualitativo (con un generalizado uso de entrevistas y biografías de formación, como así también de estrategias como las de taller de docentes), con interés en la indagación acerca del impacto de la formación “inicial” transitada en los profesorado en las prácticas sea de los recién iniciados a la profesión, sea de los que están atravesando instancias de formación en la práctica. En este último caso, también es común la intencionalidad de registrar modalidades y encuadres de trabajo, atendiendo a su potencial formativo y a su carácter “mediador” entre los significados o representaciones de los que son portadores los estudiantes, los docentes del profesorado y los docentes de las escuelas donde se realizan las prácticas⁷. Por razones de espacio, sólo mencionamos aquí los trabajos consultados, agrupados en relación a:

- la cuestión de la identidad docente desde una perspectiva antropológica: Díaz (1998); Abate Daga (2006).
- la incidencia de la cultura institucional de en la construcción de la identidad docente: Barilá *et al* (2007).
- los condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente: Nemiña (2007).
- las características de los procesos de inserción laboral de recientes egresados de carreras de profesorado: Colasso *et al* (2009); Álvarez *et al* (2010).
- los procesos que se ponen en juego en las instancias de formación inicial del profesorado, en trayectos de práctica y residencia: Alaniz *et al* (2007); Bazán *et al* (2009); Coicaud y Díaz (2008); Carbajo (2008).

A modo de reflexión, es importante recordar que 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

⁷ Cabe mencionar, que se excluyeron de esta sistematización aquellas investigaciones que problematizan los trayectos de práctica, desde la mirada de las didácticas específicas, por ser éste un campo no conexo con las preguntas de nuestra indagación. Asimismo, si bien el objeto de estudio definido en el marco de esta investigación refiere a los maestros, se incluyeron (bajo los criterios antes mencionados) las investigaciones relativas a la docencia de cualquiera de los niveles obligatorios del sistema educativo argentino.

educación. Ahora bien, 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. Los aspectos latentes del hacer profesional y de los significados o representaciones que los orientan, quedan, en cambio, referidos a los esquemas prácticos del comportamiento profesional y a los saberes, creencias y principios que los constituyen; mismos que son conceptualizados, en diferentes corpus teóricos como conocimientos tácitos (Bromme), saberes implícitos, conocimientos prácticos, principios de procedimiento (Salinas Fernández), conocimiento de sentido común (Berger y Luckman), saberes en uso (Malgouyres), teorías en uso (Schön) conocimiento a mano (Schutz), etc. En este sentido, se espera que esta investigación pueda hacer un aporte que procure evitar los peligros señalados por Tardiff (2004), respecto al abordaje de los procesos de formación y desarrollo profesional, a saber: el mentalismo y el sociologismo⁸.

Finalmente, cabe mencionar que está pendiente la incorporación, al estado del conocimiento, de aquellas investigaciones producidas por fuera de la región patagónica, prestando especial atención a aquellas enmarcadas en enfoques de carácter psicosocial.

3. Complejización del campo problemático y re-elaboración de la estrategia metodológica

Como ya se refirió en el apartado anterior, al inicio del proyecto, se aludió a la intencionalidad de proponer una mirada comparativa entre los procesos de “iniciación en la docencia” y de conformación identitaria que tienen lugar en dos contextos socio-culturales y profesionales con idiosincrasias singulares: México y Argentina⁹. Así, apuntando a establecer puntos de convergencia y divergencia, al inicio se había proyectado un trabajo comparativo entre la experiencia realizada con los estudiantes de la

⁸ De acuerdo al autor, “el mentalismo consiste en reducir el saber, exclusiva o principalmente, a procesos mentales (representaciones, creencias, imágenes, procesamiento de informaciones, esquemas, etc.), cuyo soporte es la actividad cognitiva de los individuos” (Tardiff, 2004: 11). Por otra parte, el sociologismo “tiende a eliminar totalmente la contribución de los actores en la construcción concreta del saber, tratándolo como una producción social en sí mismo y por sí mismo; producción independiente de los contextos de trabajo de los docentes y subordinada, antes que nada, a mecanismos y fuerzas sociales, casi siempre exteriores a la escuela, como las ideologías pedagógicas, las luchas profesionales, la imposición y la inculcación de la cultura dominante, la reproducción del orden simbólico” (Tardiff, 2004: 13).

⁹ Esto es así, en tanto la primera fase de la investigación (tesis de maestría) fue realizada en México D.F.

Benemérita Escuela Nacional de Maestros de México D.F.¹⁰ y una experiencia de investigación análoga con estudiantes de profesorados en la Patagonia Argentina.

La relectura del primer trabajo de investigación para construir una estrategia de comparación, conllevó la advertencia de dos cuestiones centrales que derivó en el cambio de rumbo respecto a la idea de un estudio comparativo. Por un lado, la lectura del capítulo metodológico puso en primer plano el hecho de que mucho del material producido durante el año de estadía “en el campo”, había sido usado sólo tangencialmente: esto es, para contextualizar y enriquecer el análisis del material central con el que se decidió trabajar (el correspondiente a las entrevistas grupales).

Por otro lado, y simultáneamente, la revisión de las preguntas y cuestiones que se esbozaron en el capítulo final de aquel trabajo, permitieron advertir la posibilidad de complejizar la mirada respecto a los procesos (subjetivos y sociales) que tienen lugar en los trayectos de formación en la práctica docente, a partir de un nuevo abordaje conceptual sobre el material empírico. Estas “advertencias” estuvieron, al mismo tiempo, asociadas a una concepción del conocimiento (científico) que lo entiende “*como proceso en tanto se va modificando/transformando permanentemente para alcanzar cada vez mayores niveles de integración y profundización del mismo. Desde tal perspectiva, el conocimiento es siempre provisorio, incompleto aún cuando logre el máximo de integración y veracidad posible de un momento...*” Achilli, 2005: 61-62).

De allí derivó la necesidad de **proponer, como estrategia metodológica, la re-lectura del material empírico previamente producido¹¹, entendiendo que la complejización del campo problemático ya construido supone abrir la mirada, para reconfigurar el campo de análisis**, retomando preocupaciones y preguntas¹² que “emergen” del mismo

¹⁰ En el año de realización del trabajo de campo funcionaban –en la Licenciatura en Educación Primaria- un total de 79 grupos de alumnos, 36 de los cuales pertenecían al último año de la 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).

¹¹ Como ya se mencionara, esta decisión implicó dejar la idea del estudio comparativo para otra instancia futura. De este modo, el título de la investigación se reformulará, tomando en cuenta lo hasta aquí planteado. El título del proyecto ya no sería “Primeras experiencias profesionales en la constitución subjetiva de los nuevos docentes: ser practicantes y maestros en la Patagonia Austral” (título original). El título propuesto es: “Primeras experiencias profesionales en la constitución subjetiva de los nuevos docentes: re-lectura de un caso”.

¹² Temas, preocupaciones, preguntas que fueron, sea “dejados de lado” en el análisis interpretativo de la primera fase de la investigación (por no aportar centralmente a la comprensión de los procesos en los que estábamos focalizando la mirada), sea “subsumidos” en las preguntas centrales elaboradas en la primera fase de la investigación, referidas a la construcción identitaria de los futuros docentes.

material de campo. Se trata de re-recorrer, a decir de Achilli, los “caminos sinuosos de la aventura que es la investigación”, dando lugar al despliegue de la “dialéctica entre dudas y afirmaciones”, entre interrogantes que problematizan afirmaciones y que habilitan la construcción de otras afirmaciones (Achilli, 2005: 29). Así, el campo problemático de la investigación comenzó a re-estructurarse en torno al interés por comprender los modos en que los jóvenes nuevos-futuros docentes tramitan el sufrimiento y las ansiedades que provoca el ejercicio de la profesión, analizando el impacto de los mismos en las prácticas pedagógicas y su relación tanto con los deseos asociados elección profesional, como a los efectos de la ruptura de los órdenes simbólicos en las dinámicas de las instituciones educativas.

Ahora bien, este trabajo de re-lectura (para que resulte significativo y fructífero) se realiza con bases en:

- una mirada creativa que dé continuidad al trabajo ya iniciado, pero que no se estanque en un “más de lo mismo”: para lo cual es preciso focalizar el esfuerzo en la construcción de nuevas relaciones, entre dimensiones, niveles o aspectos (del objeto de conocimiento construido en la primera fase), de nuevos nexos conceptuales que se consideren significativos para el avance del conocimiento (Achilli, 2005) y que –al principio- estén “inspiradas” (mas no limitadas) por las preguntas que quedaron pendientes de abordaje;
- una mirada crítica que permita dar lugar al reconocimiento de vacíos o falencias en la lectura analítica propuesta en la primera fase, esto es: desde una disposición a la auto objetivación del proceso llevado a cabo, a partir del desarrollo de una reflexividad crítica sobre el conjunto de opciones operativas (Achilli, 2005) y sobre su impacto en la construcción del objeto de estudio.
- la intencionalidad de producir una comprensión más acabada de los fenómenos que nos interesa comprender. Al respecto, un señalamiento metodológico importante es que, en nuestro trabajo, no pretendemos totalizar el fenómeno que nos interesa abordar: *“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)¹³.

¹³ Y es que, como el mismo Morin (1990) lo señala, no habremos de confundir complejidad con totalidad: *“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*

- el sentido que imprimen los propósitos de la investigación, los cuales son motor de todo el proceso y le otorgan al quehacer investigativo su sentido sociohistórico. Al respecto, los propósitos de la investigación emprendida, están vinculados a la intencionalidad de que el conocimiento producido tenga un impacto de transformación en los modos de pensar y llevar adelante dispositivos de formación profesional docente.

Ahora bien, una parte importante del desafío de la re-lectura consiste en elaborar una estrategia de trabajo que -dando lugar a la deconstrucción del camino recorrido en la primera fase- oriente la construcción sistemática y metódica de conocimientos que aporten a la comprensión de los fenómenos que nos ocupan. Se trata de una estrategia que apunte a alcanzar nuevas síntesis al interior de los conocimientos ya generados y a “condensar las relaciones entre diferentes escalas, diferentes niveles contextuales, diferentes dimensiones en el conjunto de sus mutuas interacciones” (Achilli, 2005: 60-61).

4. Re-leer para re-preguntar

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

Se busca, comprender los modos en que los jóvenes nuevos-futuros docentes tramitan el sufrimiento y las ansiedades que provoca el ejercicio de la profesión, analizando:

- ¿De qué modos los rasgos propios de la cultura y dramática profesional se ven reconfigurados/impactados por la ruptura en los órdenes simbólicos que caracteriza a la sociedad contemporánea?

- ¿Cómo los futuros nuevos docentes se posicionan en relación a estos rasgos y a su reconfiguración?
- ¿De qué modos los dispositivos de socialización profesional, previstos en la formación docente de grado, muestran y habilitan la tramitación de los rasgos constitutivos de la cultura y dramática profesional en un contexto de declive institucional?

Las preguntas que en este proyecto nos formulamos en relación a los **nuevos docentes** está remitiendo a nuevos sujetos (con nuevas subjetividades y prácticas) producidos en **nuevos escenarios** cuyas profundas transformaciones (políticas, económicas, sociales, culturales) interpelan a la institución escolar y, con ella, a la tarea docente (Southwell, 2009). Ubicamos, entonces, al docente en el escenario dramático en el que desarrolla sus prácticas procurando captar las múltiples dimensiones del sentido social que se despliegan en ellas. Siguiendo la conceptualización propuesta por Lidia Fernández, se trataría de acceder al núcleo de la dramática profesional, en el cual se condensan un conjunto de significados ocultos que pondrían en cuestión aspectos centrales de la identidad profesional y que darían cuenta de sentidos contradictorios que provocan ansiedad y sufrimiento (Fernández, 2006).

Una hipótesis de trabajo de la investigación es que las condiciones socio-culturales actuales tendrían la capacidad de “activar” ese núcleo -en el sentido de hacer que sus significados constitutivos se salgan del plano no manifiesto, haciéndose perceptible para los sujetos- (Fernández 2006) y, consecuentemente, de intensificar su potencial ansiógeno, originando esto una tendencia a desplegar mecanismos defensivos en el desempeño de la tarea (Dejours, 1998).

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).

Ahora bien, cuando este sufrimiento alcanza cierto grado, puede obturar la prosecución del trabajo y generar la elaboración de estrategias defensivas que protejan al sujeto (Dejours, 1998) del riesgo a la crisis psíquica y la enfermedad mental. Son estas cuestiones sobre las que estamos trabajando en la relectura (y reinterpretación) del material empírico.

5. Bibliografía consultada

ABATE DAGA, Miriam (2006). *Maestras de la Patagonia : transformaciones en la escuela, espacio femenino y estilos de vida en la zona petrolera : Plaza Huincul y Cutralcó*. 1996. Ferreyra Editor- UNC, Córdoba, 2006.

ACHILLI, Elena (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Edit. Laborde, Rosario, 2005.

ALANIZ, Mariana *et al* (2007) “Experiencia de formación de docentes de EGB en la universidad”. Ponencia presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, 2007.

ALLIAUD, Andrea y Estanislao ANTELO (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Edit Aique, Buenos Aires, 2009.

ÁLVAREZ, Susana *et al* (2010). “La visión pedagógica de la práctica en profesores principiantes en la escuela media. Representaciones y relaciones sobre su formación inicial y procesos de socialización profesional: el caso de los profesores egresados de la UNPSJB sedes Comodoro Rivadavia y Trelew”, Ponencia presentada en las III Jornadas de Investigación en Ciencias Sociales. Reflexiones sobre el bicentenario. UNPSJB, Comodoro Rivadavia, octubre de 2010.

BARILÁ, María Inés *et al* (2007). “El ser docente hoy en la escuela nocturna”. Ponencia presentada en las I Jornadas de Investigación en Educación “*Sujetos, prácticas y alternativas*”. Mar del Plata. Mayo de 2007.

BAZ, Margarita (1996). *Intervención grupal e investigación*. Cuadernos del Tipi 4, UAM-X, México, 1996.

BAZÁN, Sonia *et al* (2009). "El desarrollo profesional docente: ¿resultado de tensiones no resueltas?". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, 2009.

BIRGIN, Alejandra (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Edit. Troquel, Buenos Aires, 1999.

BLEICHMAR, Silvia (1997). "Acerca del malestar sobrante". En Revista Topia N° 21, Buenos Aires, 1997.

BRIGNONI, Susana (2008). "Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto". Clase virtual N° 10 correspondiente al *Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, FLACSO, Buenos Aires, 2008.

CARBAJO, Alejandra (2008). "Construcción de Autonomía e Identidad Docente desde la Formación Inicial: el caso del Profesorado en Ciencias Biológicas, en Trelew, Chubut". En *VIII Jornadas Nacionales y III Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. 1ª ed. Córdoba: Asociación de Docentes de Cs. Biológicas.

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.

COICAUD, Claudia y Gladys DÍAZ (2008). "Formación docente inicial: didáctica, currículo y áreas de formación. Comunicación libre". Ponencia presentada en las XVIII Jornadas Nacionales RUEDES: Nuevas perspectivas sobre formación docente. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza 2008.

COLASSO, Stella Maris *et al* (2009). "Representaciones formativas y realidad de inserción laboral". Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires, 2009.

DEJOURS, Christophe (1998). *El factor humano* (Buenos Aires: Editorial Lumen)

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.

DESSORS, Dominique y otros 1998 *Organización del trabajo y salud* (Buenos Aires: Editorial Lumen)

DÍAZ, Raúl (1998). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una realidad desafiada*. Edit. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998.

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.

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.

DUSSEL, Inés (2008). "La forma escolar y el malestar educativo". Clase virtual N° 4 correspondiente al *Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, FLACSO, Buenos Aires, 2008.

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, Bs. As., 1996.

FERNÁNDEZ, Lidia M. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Edit. Paidós, Bs.As., 1998.

FILLOUX, Jean-Claude (2008). "Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico". En Páez, Rodrigo y Pilar Jiménez (2008) *Deseo, saber y transferencia*. Edit. Siglo XXI, México, 2008.

HAMELINE, Daniel (2008) "*Los riesgos del oficio. Psicoanálisis del maestro*" en Páez, Rodrigo y Pilar Jiménez (2008) *Deseo, saber y transferencia*. Edit. Siglo XXI, México

KIEL, Laura (2005). *De sin límites a limitados*. Edit. CEPA- Gob. De Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

MENZIES, Isabel y Elliott Jaques (1994) *Defensa contra la ansiedad. Rol de los sistemas sociales*. Lumen-Hormé, Buenos Aires, 1994.

MORIN, Edgard (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Edit. Gedisa, España, 2000.

NEMIÑA, Gabriela (2007). "Condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente". Tesina de Esp. en Investigación Educativa, Escuela M. Vilte-CTERA-UNCo.

RABANT, Claude "Deseo de saber y campo pedagógico", en Páez, Rodrigo y Pilar Jiménez (2008) *Deseo, saber y transferencia*. Edit. Siglo XXI, México, 2008.

REMEDI, Eduardo. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". En *Instituciones educativas, sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdés, México, 2004.

ROCKWELL, Elsie (1985). *Seminario de Investigación etnográfica en educación*. DIE-CINVESTAV, México, 1985.

SALTO, María Isabel y Laura Mandalari (2007). "Las miradas de las primeras graduadas del profesorado de nivel inicial sobre las aproximaciones a las prácticas docentes en el trayecto de su formación inicial", Universidad Nacional del Comahue, Cipolleti, 2007.

SOUTHWELL, Myriam (2007). "Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por Organismos Internacionales". En Anuario de la Sociedad Argentina de Historiadores de la Educación Nro. 8, Prometeo, Bs. As. 2007.

SOUTHWELL, Myriam (2008). *Sujetos, formación e identidad*. Disertación presentada en las III Jornadas Nacionales "Prácticas y Residencias en la Formación Docente", Universidad Nacional de Córdoba, noviembre de 2008.

SOUTHWELL, Myriam (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo". En José Alberto Yuni (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Encuentro Grupo Editor, Catamarca, 2009.

TARDIF, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Edit. Narcea, Madrid, 2004.

ZELMANOVICH, Perla (2008). "Dar lugar a la bienvenida". Clase virtual N° 1 correspondiente al *Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, FLACSO, Buenos Aires, 2008.