

SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DEL NUEVO MILENIO

*Acerca de la tramitación del malestar docente
en los trayectos de práctica pre-profesional*

VALERIA BEDACARRATX

Resumen:

El presente artículo reporta avances y resultados de investigación de dos proyectos, realizados en fases sucesivas, que comparten la intencionalidad de elucidar los procesos subjetivos que se ponen en juego en las primeras experiencias docentes de estudiantes de profesorado y su relación con la trama socio-profesional en que los mismos se despliegan. En una primera parte el trabajo presenta una contextualización relativa tanto a las características del proceso de indagación, como al encuadre teórico-conceptual en el que se enmarcó la investigación. Luego de esta doble contextualización, se sintetizan algunas de las hipótesis interpretativas que pretenden aportar a la comprensión de algunos de los procesos puestos en juego en la configuración subjetiva de los futuros-nuevos-docentes durante los trayectos de socialización profesional.

Abstract:

This article reports the progress and results of two research projects carried out in successive phases. They share the intent of elucidating the subjective processes that are put into play in the initial teaching experiences of student teachers, and their relation with the socio-professional setting where they develop. The first part of the article presents contextualization relative to the characteristics of the research process, as well as to the study's theoretical and conceptual framework. Following this double contextualization is a summary of some of the interpretative hypotheses that attempt to contribute to understanding the processes involved in the subjective configuration of future teachers during their professional socialization.

Palabras clave: formación de profesores, socialización, crisis educativa, subjetividad, práctica docente, Argentina.

Keywords: teacher education, socialization, educational crisis, subjectivity, practice teaching, Argentina.

Valeria Bedacarratx es profesora-investigadora (adjunta ordinaria, de tiempo completo) en la Universidad Nacional de Río Negro, sede Andina. Villegas 150, San Carlos de Bariloche, 8400, Río Negro, Argentina. CE: vbedacarratx@yahoo.com.ar

Introducción: el contexto de la investigación

Los referentes empíricos en los que esta presentación se sustenta han sido producidos en la investigación “Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: analizador de los elementos y procesos que intervienen en la conformación de la identidad profesional”¹ y continúan siendo interpretados, en el marco de una segunda fase de tal trabajo, denominado “Primeras experiencias profesionales en la configuración subjetiva de los nuevos docentes...”.² Ambas investigaciones comparten la intencionalidad de elucidar aquellos elementos de índole socio-cultural y psíquica que se ponen en juego en el complejo proceso de configuración subjetiva de quienes están transitando una formación profesional para el ejercicio de la tarea docente.

En la primera fase, la indagación estuvo centrada en el interés por conocer *¿cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado?* En la segunda, el campo problemático se re-estructuró en torno al interés por conocer las formas “prototípicas” en que se asume la posición docente en la iniciación profesional y las maneras en que ellas dan cuenta de los rasgos propios de la dramática profesional, en un contexto de declive institucional (Dubet, 2002; Dussel, 2006).

El trabajo de campo se realizó con estudiantes y docentes que participan en los trayectos de práctica de la licenciatura en Educación Primaria que se ofrece en una de las principales instituciones formadoras de la Ciudad de México (seleccionada por ser una de las más antiguas del país y por la amplia matrícula a la que atiende). Las herramientas metodológicas utilizadas fueron: *a)* entrevistas en profundidad a los profesores involucrados en los trayectos de prácticas pre-profesionales; *b)* registros de observaciones de las clases en la institución formadora; *c)* grupos de reflexión con modalidad operativa con estudiantes practicantes; *d)* registros de observación de clases de ciertos practicantes (que ya habían participado en alguno de los grupos de reflexión); y *e)* entrevistas a los practicantes observados.

Asimismo, antes y durante la realización del trabajo de campo, se sistematizaron algunos documentos considerados relevantes de tener en cuenta (legislación, planes y programas de estudio, normativas establecidas para las prácticas pre-profesionales), en tanto portadores de un discurso oficial respecto de la formación docente, la docencia y la educación en México. Pretendimos, con esta búsqueda, abarcar y tener en cuenta la hibridez de

este discurso (Ferry, 1987), atendiendo a que el mismo tiene, además de un componente normativo –porque enuncia y justifica las decisiones que se deben tomar en el ámbito de las prácticas educativas–, una función ideológica, desenvolviéndose entre la práctica y la ciencia (Ferry, 1987).

En el marco de esta propuesta metodológica, el trabajo con los grupos de reflexión se constituyó en el eje central de producción de material empírico, articulador de los datos producidos a partir de las demás herramientas. Además promovió un proceso reflexivo en torno a las problemáticas del periodo de prácticas pre-profesionales y de la formación en general, propiciando la emergencia de los significados atribuidos a la labor docente. Los grupos estuvieron conformados por practicantes que pertenecían a cuatro cursos (que conformaron cuatro grupos de reflexión respectivamente: uno de segundo año, uno de tercero, dos de cuarto año), con los que se trabajó durante un promedio de dos sesiones de dos horas.

En este artículo, abordaremos los hallazgos relativos a los modos en que los futuros docentes tramitan el sufrimiento y las ansiedades que provoca la iniciación a la profesión, durante el trayecto de prácticas pre-profesionales, entendidas como instancias de formación y socialización profesional. Para ello, mostraremos parte del material empírico que nos permitió reconocer los modos en que el enfrentamiento con las condiciones reales de trabajo permiten a los practicantes resignificar la elección profesional y sostenerla en el marco de un contexto socio-institucional que se experimenta como hostil.

Previo a ello, daremos cuenta de la perspectiva teórico-conceptual que orientó la construcción del objeto de estudio, presentando una sintética revisión de las conceptualizaciones centrales que estructuraron el marco teórico de la investigación.

Referencias teóricas de partida

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 confluir 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 (Bauleo, 1977; Fernández, 1989; Baz y Perrés, 1997; Kaës, 1997; Baz, 1998). ¿Por qué esta opción? Porque sostenemos que los

procesos sociales que nos interesa 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 cada uno de estos planos (en los que cada disciplina focaliza) está constituido en y por su relación con los demás planos (Morin, 1990). Por ello, propusimos un abordaje multirreferencial (Ardoino, 1980) que procurara construir una mirada compleja sobre el fenómeno a indagar, a partir del uso combinado de diferentes lentes disciplinares, intentando “superar” concepciones tanto objetivistas como subjetivistas (Fernández, 1989).

Desde esta perspectiva, abordar (conceptual y empíricamente) el tema de la configuración subjetiva de los nuevos docentes, supone pensar en un sujeto a la vez psíquico y social, soporte y efecto de una estructura histórica (biográfica y social) y de un conjunto de procesos (intra e intersubjetivos, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos) de distinción y sujeción, 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 (Benveniste, 1971; Castoriadis, 1975; Kaës, 1989; Remedi, 1989; Fernández, 1989; Fernández, 1994; Baz, 1996; Baz y Perrés, 1997; Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001).

Hablar de sujeto es hablar de una trama vincular, productora de la subjetividad colectiva en la que se enmarca todo fenómeno humano. Entendemos a la subjetividad como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto vinculados a la configuración de un mundo interno (estructura psíquica) y a la inclusión en un orden socio-cultural (encarnado en las instituciones sociales) que se internaliza y orienta los comportamientos (Benveniste, 1971; Fernández, 1989; Fernández, 1994; Baz y Perrés, 1997; Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001).

En este marco, el estudio de los procesos de configuración subjetiva de los nuevos-futuros-docentes supuso indagar en los significados, las normas, los valores, los mandatos, la novela³ del mundo socio-profesional y los modos en que todos estos elementos se articulan con la dinámica de formación promovida durante los trayectos de práctica pre-profesional.

Estos trayectos 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 (Edelstein y Coria, 1995; Andreozzi, 1996).

En este sentido, las prácticas en el marco de la formación de grado se constituyen en instancias de socialización profesional: se trataría de un tipo de socialización secundaria (Berger y Luckman, 1986) 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 en su interior), que constituyen una porción del capital cultural acumulado, transmitido a lo largo de la historia de la profesión y que le permiten ingresar a un submundo institucional al cual, en principio, no pertenecía (Andreozzi, 1996). Estamos hablando de una internalización de lo objetivo en lo subjetivo, que expresa los modos en que lo socio-cultural se hace subjetividad y regula, desde allí, los comportamientos de los sujetos (Fernández, 1996).

Ahora bien, además de instancias de socialización, y como lo hemos venido sosteniendo, estamos haciendo referencia a los trayectos de formación. Con los aportes de la Pedagogía que se ocupa del tema, entendemos a la formación como la “dinámica de un desarrollo personal” (Ferry, 1997:54) en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar modos 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, supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente.

Ahora bien, en relación con la especificidad de la práctica a la que está dirigida la formación que nos ocupa –la práctica docente–, comencemos diciendo que la entendemos como una práctica social que se corporiza en el vínculo intersubjetivo establecido con los alumnos (pero también con los miembros de la institución escolar), siempre situada y regulada institucionalmente; su especificidad radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados (Edelstein y Coria, 1995; Díaz Barriga, 1993; Salinas Fernández, 1988; Achilli, 2000). 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 (Edelstein y Coria, 1995; Furlan y Remedi, 1981; Remedi, 1989; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Díaz Barriga, 1993; Salinas Fernández, 1988; Achilli, 2000).

En tanto práctica social, la docente no puede entenderse si no es en el contexto socio-histórico-institucional en el que tiene lugar. Este contexto delimita unas condiciones y señala unas aspiraciones que dan cuenta de las significaciones sociales desde donde se piensa a la educación como institución social y que se traducen en prescripciones y demandas al sistema educativo y a los sujetos que lo componen.

Interesa, pues, reconocer aquellos rasgos característicos de la docencia en los tiempos actuales, tiempo de “crisis estructural generalizada” (De Alba, 2003:50) de desestructuración de estructuras previas (las erigidas en la modernidad) que –invisibilizando horizontes utópicos en los que se apoyen proyectos políticos y sociales de largo plazo (De Alba, 2003)– “... favorece formas de individuación extrema, [la] competencia deshumanizante y [la] pérdida de la solidaridad mínima que pueda sostener la urdimbre de la trama social hasta ahora existente” (Souto, 2000:11).

Se trata de un escenario caracterizado por lo que Dubet (2002) conceptualiza como “declive institucional” y que da cuenta de la ruptura de los órdenes simbólicos que durante la modernidad regularon la actividad humana (Garay, 1996). Las instituciones ya no protegen (como antes) y los referentes identificatorios que ofrece aparecen como difusos. En el caso específico de la escuela, la persistencia de su gramática o núcleo duro de reglas y criterios en torno a los cuales se estructura (Dubet, 2002), provoca una inhabilitación para hacer frente a estas transformaciones socio-culturales que ingresan a ella de múltiples formas⁴ (Dussel, 2006). Al mismo tiempo, la sociedad le reclama que funcione con la eficacia con la que lo hacía antes. Esta situación, como veremos en lo que sigue, produciría en los docentes un desconcierto y la apelación a estrategias defensivas de añoranza de un pasado en el que la forma escolar era adecuada para la tarea que está llamada a cumplir.

En este marco, y siguiendo a Lucía Garay, podemos afirmar que se ha perdido la legitimidad del orden simbólico que estructuró la vida institucional de la escuela durante más de un siglo. Así, “la capacidad de generar

ideales educativos, constituidos en metas deseables para los sujetos de la educación está en déficit. Los ideales que marcaban la identidad de ser escolar, estudiante, maestro o profesor, están quebrados” (Garay, 1996:154) es por ello que la docencia es un trabajo frecuentemente puesto en cuestión y que parece estar adquiriendo características distintas a las conocidas (Southwell, 2009).

De este modo, las preguntas formuladas en la segunda fase de la investigación en relación con los *nuevos docentes* está remitiendo a nuevos sujetos (con nuevas subjetividades y prácticas) producidos en escenarios cuyas profundas transformaciones (políticas, económicas, sociales, culturales) interpelan a la institución escolar y, con ella, a la tarea docente (Southwell, 2009).

Al respecto, interesa resaltar que la interpelación antes referida tiene su correlato en el plano subjetivo, provocando en los sujetos la vivencia de malestar. Recordemos que, desde la perspectiva psicoanalítica, en el orden social no todo puede ser regulable y lo que no es regulado emerge como malestar (Brignoni, 2008:10). Desde este planteo el malestar (en la cultura)⁵ es atribuible, al menos, a tres imposibilidades: la de dominar plenamente el poder de la naturaleza, la de dominar el deterioro del propio cuerpo y la de regular, sin fisuras, las relaciones entre los hombres (Freud, 1921).

En relación con esta tercera fuente de malestar, recordemos que Freud refirió también a la imposibilidad estructural de algunas profesiones, entre ellas la de educar: atendiendo a que siempre hay algo que se sustrae, que escapa, que es incontrolable y que fracasa en el acto educativo (Zelmanovich, 2008). Imposibilidad estructural que tiene su correlato en un malestar (también estructural), el cual tendría formas singulares en un contexto de profundas transformaciones socio-culturales.

Algunos rasgos peculiares de la socialización profesional en el contexto del nuevo milenio

En el proceso de 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 espacio “conocido” por el futuro docente (porque ha transitado por él largo tiempo y en muchos casos nunca ha abandonado): la escuela (Lortie, 1975; Mardle y Walker, 1982; Quiroz, 1985; Esteve, 1993; Barco de Surghi, 1996; Contreras Domingo, 1987; Edelstein y Coria, 1995).

Sin embargo, aunque se trata de la misma institución por la que transitó como alumno, y pese a la persistencia de su gramática, la escuela ya no es la misma (Garay, 1996; Dubet, 2002; Alliaud, 2004; Dussel, 2006) y su cultura y funcionamiento están impactados por la crisis estructural generalizada que la sociedad actual atraviesa (De Alba, 2003).

Así, y como mostraremos en los apartados siguientes, en el re-ingreso a la escuela primaria los futuros docentes advierten una disonancia (que provocaría un registro de “extrañeza”, en relación con todo aquello que no se reconoce como típico del espacio escolar) entre la escuela vivida, recordada y fantaseada, por un lado, y la escuela real en la que se desempeñan como practicantes, por otro. Ahora bien, del análisis del material de campo, podemos afirmar que esta disonancia no sería sino una significación en cuya construcción confluyen:

- 1) la idealización del propio pasado escolar y de los rasgos característicos de la propia infancia;
- 2) el cambio de perspectiva sobre lo escolar que genera la modificación de la posición socio-institucional (pasar de estudiante a docente implica, inevitablemente, advertir aspectos de la vida escolar, en general, y del trabajo docente, en particular, no advertidos desde la posición de estudiante);
- 3) el “encuentro” con el impacto que en la escuela están teniendo las transformaciones socio-culturales mencionadas en el apartado anterior.

Desde la voz de los practicantes se trata de una disonancia asociada, por un lado, a la depreciación y desvalorización a las que están actualmente sometidas la escuela y el trabajo docente; por otro lado, a la reconfiguración tanto de la relación docente-alumno, como de la naturaleza de las actividades constitutivas del trabajo asignado al docente.

La reconfiguración de la relación docente-alumno en el marco de la reconfiguración de la relación familia-escuela

Desde las vivencias en las prácticas, los entrevistados aluden a cómo “los niños ya no son como antes”, asociando esto a la idea de una “nueva” infancia y su correlato en la construcción de la autoridad docente: en diferentes registros, los niños contemporáneos son caracterizados como *activos, curiosos, hábiles, inteligentes, astutos, cuestionadores, exigentes* (tér-

minos extraídos de diversas entrevistas y grupos de reflexión) al punto de ser “ellos mismos quienes piden o exigen lo que necesitan” (Entrevistado 1a). Ejemplificando esta percepción sobre los niños, un practicante refiere:

Por ejemplo a mí 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 lo entendimos! ¿No? O luego, *nos corrigen no eso no se dice así, se dice así, ¿no? O ¡no se escribe así!* (Entrevistado 3a).

Esta caracterización se contrapone y complementa con la imagen idealizada que los practicantes sostienen de su propia infancia: en un tiempo en que los niños habrían sido “más obedientes” y “pasivos” en el que, por tanto, los maestros habrían tenido menos dificultades en el desempeño de su tarea. Asimismo, hay una percepción compartida respecto de que en el pasado los profesores eran más respetados por los padres y de que su función cultural era valorada socialmente. En un grupo, un practicante plantea:

O sea, los padres son muy difíciles, cada vez son más difíciles [...] Yo he conocido casos concretos, desde que estoy ahí en la escuela, de que *hasta los han golpeado, a los maestros. Y ya no es lo mismo que el maestro era antes, ¿no? de que: hay que respetar al maestro..., maestro, usted haga con mi hijo lo que usted quiera, pero usted enséñele.* No, no, ya no... Ahora los padres cuestionan al maestro, te cuestionan mucho: ¿por qué le está enseñando esto...? o ¿para qué? (Registro Grupal 2a).

Esta percepción subjetiva tiene su correlato con las transformaciones que diferentes investigaciones (Díaz Barriga, 1993; Esteve, 1993; Martínez, 2001; Dussel, 2006) han registrado en el trabajo de los maestros en el contexto socio-cultural actual, los cuales señalan cómo *las relaciones profesor-alumno* están signadas por una crisis de autoridad de las generaciones adultas sobre las más jóvenes y por la *inhibición educativa de otros agentes de socialización*, fundamentalmente de las familias. El núcleo familiar no sólo habría dejado de encargarse de la transmisión de un conjunto de valores básicos y compartidos con la escuela, sino que además habría perdido la confianza en el quehacer educativo escolar y, por ende, en el quehacer docente.

Siguiendo a Esteve, lo que han cambiado son las *expectativas respecto del sistema educativo*, 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*. En las entrevistas, la voz de la sociedad en torno al trabajo docente, aparece referenciada desde *la voz de las familias*: las de los niños (que, como vimos en las citas precedentes, ponen en evidencia que el maestro no ocupa el lugar de autoridad que tuvo en otras épocas), pero también en la de las propias familias, desde donde se desalienta la opción profesional o la inscripción en la carrera.

[...] cuando yo dije que iba a estudiar para maestra, llegaron las opiniones, ¿no? ¡¿Cóóómo 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* (Registro Grupal 1a).

Otro integrante del mismo grupo comenta:

En mi caso... mi familia viene de contadores, y era lo primero que querían que yo 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 (Registro Grupal 1a).

Situados en este panorama socio-familiar, los practicantes acuerdan en la necesidad de revalorizar, con su hacer cotidiano, la profesión. En un grupo se plantea:

[...] hay que 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 *una profesión más, o como una profesión poco... buena, poco... inteligente* (Registro Grupal 2a).

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 sobre la profesión, por momentos este discurso es hablado / apropiado por los sujetos futuros maestros que, entonces, también menosprecian o han menospreciado el ejercicio de la tarea docente:

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 (Registro Grupal 1a).

Todos entramos por convicción propia... Porque nadie está aquí obligado o por ver las ventajas de esta carrera... *Todo parece muy fácil, muy lindo, estamos un rato con los niños y ya. Pero nos damos cuenta que tienen sus dificultades* (Registro Grupal 1a).

De este modo, los practicantes se enfrentan no sólo a la desvalorización que la sociedad hace del trabajo docente sino también a las propias percepciones relativas sobre el mismo: es preciso *demostrar y demostrarse, convencer a la sociedad y convencerse* de que la docencia es una profesión compleja que merece el respeto que tienen las demás.

La reconfiguración de la naturaleza del trabajo asignado a los docentes
Desde la mirada de los practicantes, los docentes de la sociedad contemporánea parecieran enfrentarse, además de al desprestigio social antes señalado, a una culpabilización por la poca eficacia de la escuela, a un aumento de exigencias y tareas, a un contexto de escasez de recursos materiales y a condiciones de trabajo deficientes. Señala una practicante:

[...] creo que nos exigen demasiado, a los maestros... 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 (Registro Grupal 3a).

En relación con las condiciones laborales y salariales, un entrevistado ejemplifica:

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 tí... (Registro Grupal 2a).

Si bien la docencia siempre ha estado depreciada salarialmente en relación con otras profesiones y ocupaciones, diferentes investigadores (Díaz Barriga, 1993; Esteve, 1993; Martínez, 2001; Dussel, 2006) han dado cuenta de cómo en las últimas décadas el trabajo docente se ha visto intensificado, diversificado y 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 principal. Esto es, y como es señalado por los practicantes entrevistados, se le pide al docente que cada vez asuma mayores responsabilidades y en condiciones laborales que acentúan el debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado. Esta cuestión es aludida con recurrencia por los entrevistados:

[...] hay... actividades extra-escolares... y que te quitan tiempo, tú tienes que ver [...] porque, por ejemplo están las ceremonias, está... ¿cómo es lo que venden? ¿Cómo se llama cuando venden? [P3: la cooperativa]...la cooperativa... campañas... periódico mural... y la verdad, hay varias cosas que yo no le veo sentido... (Registro Grupal 2a).

La 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*, según el ideal sostenido. Una institución que establece tiempos escasos y fragmentados, que genera múltiples demandas a las que el maestro tiene que

atender, alejando su quehacer de las intencionalidades pedagógicas que le otorgan sentido. Una institución que no sólo demanda tareas burocráticas, sino que burocratiza el trabajo del maestro, quien 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. En un grupo, un integrante señala:

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...* (Entrevistado 1a).

Más allá de sus respectivas posiciones socio-institucionales, maestros y practicantes aparecen, en los relatos, agobiados por una multiplicidad de demandas que tienen que *cubrir* y que provienen no sólo del aparato burocrático, sino también de los mismos niños, de los pares, de los directivos, de las familias, interpellando a quienes asumen la tarea docente:

[...] *te ponen en estrés, la verdad, todos los problemas que hay en la escuela... y los tienes que solucionar, porque les 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...* (Registro Grupal 2a).

Resulta interesante señalar que, en el relato de estas múltiples demandas, miradas y críticas (que provienen del contexto social e institucional, pero también de una expectativa interna) un significante recurrente que aparece asociado al trabajo del maestro es el *“pararse al frente”*. En este marco, ese significante quizás aluda a las múltiples miradas ante las que el novato se siente expuesto y que quedan así referidas en los dichos de los siguientes entrevistados:

Además *la dificultad radica en que estás en un contexto*. Aparte de un contexto social que encuentras a padres de familia, aparte 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... Además ya en la práctica, buscar los materiales, los textos, la metodología... (Registro Grupal 1b).

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 interpelan y ponen en cuestión la identidad que unifique al sujeto imaginariamente y le dé seguridad.

No y aparte lo que tienes que hacer es partirte 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] 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 de los compañeros, la presión de tu familia, de tú misma [...] No es nada más dar clase, aparte 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... (Registro Grupal 1a).

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. Además, la cita muestra la angustia que atraviesa la formación para un trabajo que, al tiempo de estar desvalorizada, tiene un alto encargo social –significado como *dar respuestas* a múltiples demandas– asumido por un sujeto que, generalmente, le atribuye una alta significación personal.

Acerca de la elección profesional en un contexto socio-institucional experimentado como hostil

Muchas de las citas de los entrevistados referidas en los apartados precedentes, podrían dar cuenta de un pensamiento distópico que no sólo se basa en la idea melancólica de que todo pasado fue mejor (Dussel, 2006), sino que además produciría un “malestar sobrante” (Bleichmar, 1997),⁶ producido por la dificultad de imaginar que un futuro mejor es posible (Dussel, 2006). Un malestar que, en el caso que estamos analizando, estaría dado “por la cantidad de inteligencia desperdiciada, de talento y entusiasmo sofocado, con el cual cada uno paga el precio de su propia inserción” (Bleichmar, 1997:1 y 4).

Pero entonces, *¿cómo se sostiene la opción profesional ante el malestar que la situación descrita 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 encontradas en el vínculo con los alumnos y la adscripción al discurso de la vocación profesional y el heroísmo magisterial.*

Las satisfacciones que provoca el vínculo con los alumnos

Desde la experiencia que narran los entrevistados, la principal retribución que han encontrado en el desempeño docente radica en las satisfacciones que provoca el vínculo con los alumnos, en términos afectivos y cognitivos, relacionadas con la posibilidad de *haber dejado huella*, a partir de un trabajo pedagógico.

Es cierto, lo que dice Juan, *el mejor pago que nosotros como maestros recibimos, es 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 [...]* es lo mejor, la satisfacción más grande que nosotros tenemos (Registro Grupal 2a).

[...] 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 mí... (Registro Grupal 2b)

Cabe señalar que si bien este vínculo es por significado como fuente de satisfacción, también aparece en los discursos como fuente de persecución

y temor (y esta última cuestión está relacionada con la caracterización que los entrevistados hacen de los niños contemporáneos, como ya se ha expuesto). Pero más allá de esta 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.

Así, los grupos señalan que es a través de *la relación con los niños* que la misión social del trabajo docente puede cumplirse. Esta misión aparece anudada al deseo personal de *ayudar y llevar* a los niños por un buen camino (al que también se hace mención en algunas de las citas precedentes).

Mi reto... es 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? [...] 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”, “ahí se quedan y ya, ¿sabes qué? Ni te metas con ellos, porque ya están desahuciados” *¡risas!... y tú dices, no, a mí me han enseñado otra cosa, ¿no? ...* (Registro Grupal 2a).

El amor (a los niños y a la carrera) y *el compromiso* sostienen así al maestro ante las dificultades y tensiones de su labor, que quedan asociadas al trabajo con personas y a la responsabilidad que ello implica: 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.

El discurso de la vocación profesional y el heroísmo magisterial

Otro de los pilares que permite sostener la elección profesional es la vocación, asociada a un compromiso social que se habría asumido al iniciar los estudios de magisterio. Este compromiso suele mencionarse en los relatos que narran el momento de la elección de una carrera:

[...] 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... (Registro Grupal 1a).

Como lo muestra el entrevistado, se trata de una elección profesional que es parte de un deseo interno pero que se vincula a un proyecto de vida con componentes ideológicos relacionados a la utopía de democratizar el conocimiento, ingresar al mundo simbólico a las clases populares y hacer de la mexicana, una sociedad más justa. Al respecto, se registran en las producciones grupales los emergentes de *revolucionar la sociedad, abrirles los ojos a los niños, sacarlos adelante, darles lo que en la casa no han recibido (cubrir tales carencias) y responder todas sus dudas*.

Es importante mencionar como aparece la alusión a la vocación, en general, negando la incidencia de los obstáculos reconocidos por los practicantes en sus experiencias de práctica, echando mano de explicaciones “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, 2006:4):

Cuando tú estás realmente convencido de algo, no importan las dificultades, [...] como te gusta la carrera, entonces ya no te va ser tan difícil, ¿no?, porque ya vas a poner más de tu parte, los temas que vas a ver te van a interesar y, por consecuencia, no van a ser muy difíciles... (Registro Grupal 1a)

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... (Registro Grupal 2a)*.

De este modo, y en contraposición a todas las dificultades reconocidas, las producciones discursivas de los grupos también se estructuran en torno a una recurrente alusión a la idea según la cual “del maestro depende todo”, para figurar que es su compromiso y 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”*:

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... (Registro Grupal 3b).

Podríamos afirmar que el énfasis en la capacidad individual del maestro doblando unas condiciones sociales adversas y con una misión transformadora (de las injusticias sociales), estaría mostrando cómo el discurso de los nuevos-futuros-docentes se teje con los hilos que traman la novela de la profesión, recurriendo a dos imágenes (contrapuestas en la historia, pero fusionadas en el imaginario de la profesión):

- 1) la del docente apóstol (del saber), que se instaura como hegemónica en el poscolonialismo y se reinstaura después de la Revolución en el periodo conocido como de Unidad Nacional, y que está asociada a las ideas de la sumisión, la redención, la beneficencia, el sacrificio, la abnegación; y
- 2) la del líder comunitario, en la que se sostuvo el proyecto educativo de la Revolución, que resalta la dimensión política de la educación y su papel central en la transformación de la sociedad y la preparación del pueblo (Arteaga Castillo, 1994; Arnaut, 1996).

Así, en el discurso de los futuros docentes aparecen, entre otros, elementos constitutivos del apostolado y la subversión social volviendo ambiguo y contradictorio su ‘ser’ (Arteaga Castillo, 1994). De este modo, las virtudes místicas con las que se inviste el trabajo docente, se unen a las virtudes heroicas, dando lugar a la imagen de un docente que, dejando en segundo plano sus penurias socio-económicas y las adversidades que le plantea el contexto (esto es, asumiendo todos los sacrificios que sean necesarios), pone en primer plano la loabilidad de su labor en pos de los ideales que persigue, para formar parte -imaginariamente-, de una gesta heroica que lo trasciende como persona.

Elementos para pensar la especificidad y potencial de los trayectos de práctica en la formación de grado

Siguiendo los planteos de los entrevistados, podemos afirmar que una parte importante del impacto subjetivo que provocan los trayectos de práctica pre-profesional está signada por la conmoción interna que genera la re-inserción a un espacio que, aunque se creía familiar y conocido, se muestra hostil y distanciado de las expectativas construidas biográficamente como estudiantes-futuros-maestros.

Es así que el fenómeno de “choque con la realidad” (Contreras Domingo, 1987; Esteve, 1993; Andreozzi, 1996) que suele producirse en la iniciación a una profesión queda caracterizado no sólo por el impacto que tiene el contacto con el objeto real de trabajo, sino también por el ingreso a una “institución-cascarón”,⁷ que lleva a advertir que muchos de los aspectos que se creían conocer se han reconfigurado en un contexto socio-cultural diferente y cambiante.

En la desarticulación entre las características de las escuelas reales (y del trabajo docente que en ellas deben asumir) y las de la institución que esperaban encontrar, se conjugan factores tanto de índole objetivos como subjetivos: si bien la escuela como institución de la modernidad está marcada por la crisis estructural generalizada que atraviesa la sociedad contemporánea (impactando esto en las características centrales del trabajo docente), muchos de los rasgos que los practicantes describen como novedosos, en realidad no lo son (por ejemplo, la depreciación salarial, el escaso prestigio de la docencia en el campo de las profesiones o la simultaneidad de tareas que involucran su práctica).

Los datos objetivos que podrían dar cuenta de los cambios que efectivamente ha atravesado el espacio escolar y el trabajo docente en las últimas décadas, aparecen en el discurso de los entrevistados tamizados por una idealización de la escuela y la infancia vividas como alumnos de primaria (según las cuales “todo tiempo pasado fue mejor y más fácil para el docente”). Estas imágenes fantaseadas acerca de la propia escolaridad “agrandan” la mencionada distancia, atribuyéndole a muchas de las dificultades con las que se encuentran, el rasgo de novedosas o propias de la reconfiguración del espacio escolar en un contexto de declive institucional. En este sentido, el cambio de posición socio-institucional puede considerarse un factor clave en el “descubrimiento” de aspectos antes no percibidos de la

profesión (y que por ello se los tilda de nuevos): el pasaje de alumno a docente supone un cambio de perspectiva, en función del cual se re-conoce el espacio escolar y se resignifica la propia biografía de formación.

Cabe mencionar que, en general, los cambios socio-institucionales a los que los futuros maestros refieren son significados como obstáculos para su labor y como fuente de malestar en tanto amenazarían la posibilidad misma de educar. Este malestar –y sus diferentes aristas– es enfrentado con estrategias defensivas que permiten la consecución del trabajo y no su paralización. Al respecto, podemos identificar en el material de campo un discurso pendular que:

- 1) inicia en el reconocimiento tanto de las condiciones contextuales en las que se desempeñan como futuros docentes en las escuelas de nivel primario, como del malestar que ellas generan;
- 2) pasa por la negación de la influencia de esas condiciones sobre las prácticas de los *buenos* docentes y, luego,
- 3) se estructura en torno a explicaciones que sostienen que tales prácticas están determinadas por las capacidades, convicción y vocación de cada docente, ubicándolo en un lugar de omnipotencia casi absoluta.

De este modo, y ante la contundencia con la que se presentan las condiciones contextuales en sus experiencias de prácticas pre-profesionales, los practicantes parecen desorientados respecto a su poder real de operación sobre tales condiciones. Seguramente la capacidad de reconocer y ejercer el poder sobre los propios actos es una construcción plausible de llevarse a cabo en un tiempo más prolongado que el que ofrecen los trayectos de práctica. Sin embargo, podría pensarse que son estos trayectos instancias privilegiadas para trabajar con los futuros docentes en torno a un posicionamiento no defensivo como respuesta a las dificultades y al malestar que las mismas pueden producir en el desempeño de la profesión, mostrando cómo, aunque el docente no es quien individualmente define su práctica, sí es quien define su papel en la misma (Gimeno Sacristán, 1990). El análisis sistemático de la propia práctica que tome como objeto de reflexión esta cuestión, podría echar luz respecto a los modos en que la conducta profesional puede fungir sea como mera respuesta adaptativa a los requerimientos y condiciones del contexto socio-institucional, sea como la fuente de interrogantes que estimulen su pensamiento crítico (Contreras

Domingo, 1997) y su capacidad para intervenir pedagógicamente con decisiones razonadas y estratégicas.

Y es éste, creemos, el mejor aporte que la formación inicial toda puede hacer al futuro docente: ser una mediación para tomar conciencia del poder que tiene sobre sus propios actos y, asumiéndolo, tomar decisiones en coherencia con el tipo de docente que desea ser, ejerciendo siempre la reflexión “sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser” (Fenstermacher y Soltis, 1998). Una orientación tal en el marco de los trayectos de formación en la práctica, tendría el potencial de simbolizar el malestar, de asumir que como docentes es imposible tener el control total de todos los aspectos de la propia práctica y de advertir que las circunstancias no la determinan *per se*.

Notas

¹ Tesis de posgrado dirigida por Alfredo Furlan y Margarita Baz, en el marco de la maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones (UAM-X, Ciudad de México, mayo 2008).

² Tesis doctoral dirigida por Eduardo Remedi, en el marco del programa de doctorado en Ciencias de la Educación de la UNC-FFyH (en ejecución). La investigación ha sido avalada y financiada por la Universidad Nacional de Río Negro (Proyecto PI-UNRN 2009).

³ Desde el marco de referencia de la investigación, se alude a la noción de novela, en el sentido psicoanalítico del mismo: como la construcción imaginaria de los sujetos, tal como se presenta en su memoria y deseo.

⁴ Por ejemplo, transformando las relaciones de autoridad, con la emergencia de nuevas subjetividades y con la irrupción de nuevos circuitos de producción y circulación del saber (Dubet, 2006).

⁵ Si bien la renuncia pulsional que la cultura exige a los sujetos para posibilitar la vida en sociedad es también productora de malestar (en tanto 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), Freud sostiene que porque hay malestar hay cultura: porque el malestar es irreductible, el hombre busca establecer normas e instituciones para la convivencia con otros.

⁶ La autora acuña la idea de “sobremalestar” o “malestar sobrante” relacionándolo con la noción de “represión sobrante” (de Marcuse), 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).

⁷ Para Giddens las instituciones cascarones (categoría que utiliza para describir, entre otras, a la escuela) son aquellas que “parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes [...] El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado [...] son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens, 2000:30, en Dussel, 2006:151).

Referencias

- Achilli, Elena (2000). *Investigación y formación docente*, Rosario: Laborde.
- Alliaud, Andrea (2004). “La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional”, *Revista Iberoamericana de Educación* (OEA/OEI), núm. 34, pp. 3-14.
- Andreozzi, Marcela (1996). “El impacto formativo de la práctica. El papel de las 8 ‘prácticas de formación’ en el proceso de socialización profesional”, *Revista del I.I.C.E.* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina), año V, núm. 9, pp. 20-31.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda (2001). *Subjetividad y relación educativa*, Ciudad de México: UAM-A.
- Ardoino, Jacques (1980). “La intervención ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?”, en Varios Autores *La intervención institucional*, Ciudad de México: Plaza y Janés.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Ciudad de México: SEP-Biblioteca del Normalista.
- Arteaga Castillo, Belinda (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*, Ciudad de México: UPN.
- Barco de Surghi, Susana (1996). “Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores”, en Autores Varios, *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, pp. 97-135.
- Bauleo, Armando (1977). *Contra institución y grupos*, Madrid: Fundamentos.
- Baz, Margarita (1996). *Intervención grupal e investigación* (Cuadernos del TIPI), Ciudad de México: UAM-X.
- Baz, Margarita (1998). *Tras las huellas de la subjetividad* (Cuadernos del TIPI), Ciudad de México: UAM-X.
- Baz, M. y J. Perrés (1997). “Psicología social y producción de la subjetividad. Reflexiones teórico/metodológicas sobre la transmisión y formación en un programa de posgrado”, ponencia para el encuentro internacional: *Hacia el tercer milenio, una sociedad con modelos diversos y un único objeto*, Ciudad de México: UAM-UPN.
- Benveniste, Émile (1971). *Problemas de lingüística general*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Berger, Peter y T. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Bleichmar, Silvia (1997). “Acerca del malestar sobrante”, *Revista Topia* (Argentina) núm. 21, disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Brignoni, Susana (2008). “Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto”, aula virtual del *Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, Buenos Aires: FLACSO.
- Castoriadis, Cornelius (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*, volumen I y II, Barcelona: Tusquets.
- Contreras Domingo, José (1987). “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”, *Revista de Educación* (España), núm. 282, pp. 203-231.
- Contreras Domingo, José (1997). *La autonomía del profesorado*, Madrid: Morata.

- De Alba, Alicia (2003). "Crisis estructural generalizada: sus elementos y sus contornos sociales", en De Alba (coord.), *La investigación educativa en México 1992-2002, vol. 11: Filosofía, teoría y campo de la educación: perspectivas nacionales y regionales*, Ciudad de México: COMIE, pp. 50-67
- Díaz Barriga, Ángel (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica, grupal, psicosocial*, Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Dubet, Françoise (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, España: Gedisa.
- 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*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 143-174.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires: Kapeluz.
- Esteve, José Manuel (1993). "El choque de los principiantes con la realidad", *Cuadernos de Pedagogía* (España), núm. 220, pp. 58-63.
- Esteve, José et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social*, España: Anthropos.
- Fenstermacher, Gary y Jonas Soltis (1998). *Enfoques de la enseñanza*, Argentina: Amorrortu.
- Fernández, Ana María (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, Lidia (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, Lidia (1996). "Análisis institucional y práctica educativa", *Revista del I.I.C.E.* (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina), año V, núm. 9, pp. 3-19.
- Fernández, Lidia (2006). *El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales*, Buenos Aires: Mimeo.
- Ferry, Gilles (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, Ciudad de México: Paidós-UNAM.
- Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freud, Sigmund (1921). "Psicología de las masas y Análisis del Yo", en *Obras Completas* (V. 18), Buenos Aires: Amorrortu.
- Furlan, Alfredo y Eduardo Remedi (1981). "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", *Foro universitario* (México), núm. 15, pp.53-55.
- 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*, Buenos Aires: Paidós, pp. 126-158.
- Kaës, René et al. (1989). *La institución y las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, René (1997). "El estatuto teórico clínico del grupo. De la psicología social al psicoanálisis", *Tramas 11* (México, UAM-X), pp. 221- 257.
- Lortie, Dan (1975). "Los límites de la socialización del maestro", en Elsie Rockwell (comp.) (1985) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ciudad de México: Caballito-SEP, pp. 45-49.

- 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*. Ciudad de México: Caballito-SEP, pp.23-26.
- Martínez, Deolidia (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*, ponencia presentada al XXIII Congreso Internacional de la LASA, Washington D.C. Disponible en: http://normal7/integra.buenosaires.edu.ar/Archivos/varela_celeste/seminario_trabajo_doc/30_anos_deolidia_martinez.pdf
- Morin, Edgard (1990). *Introducción al pensamiento complejo*, España: Gedisa.
- Nava Bolaños, Guillermina (2000). *El imaginario en torno a la elección de carrera. Una estrategia de intervención desde el psicoanálisis*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/UPN.
- Pérez Gómez, Ángel y José Gimeno Sacristán (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, España: Morata.
- Quiroz, Rafael (1985). "El maestro y la legitimación del conocimiento", en Elsie Rockwell (comp.) *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Ciudad de México: Caballito-SEP, pp. 27-36.
- Remedi, Eduardo *et al.* (1989). *Maestros, entrevistas e identidad*, Ciudad de México: DIE-CINVESTAV.
- Salinas Fernández, Bernardino (1988). "La planificación de la enseñanza y el currículum", en Jaume Martínez Bonafé y Bernardino Salinas *Programación y evaluación de la enseñanza problemas y sugerencias didácticas*, Valencia: Consorcio de Editores Valencianos, pp. 9-46.
- Southwell, Miryam (2009). "Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo", en José Yuni (comp.) *La formación docente. Complejidad y ausencias*, Catamarca, Argentina: Encuentro Grupo Editor, pp. 169-199.
- Souto, Marta (2000). *La reflexión ética en el campo de la educación y la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Zelmanovich, Perla (2008). "Dar lugar a la bienvenida". Clase virtual núm. 1 correspondiente al *Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas*, Buenos Aires: FLACSO.
- Zemelman, Hugo (1998). "Acerca del problema de los límites disciplinarios", en Varios Autores, *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, Ciudad de México: UAM-X, pp. 93-100.

Artículo recibido: 23 de septiembre de 2011

Dictaminado: 30 de enero de 2012

Segunda versión: 5 de marzo de 2012

Aceptado: 12 de marzo de 2012