



La identidad profesional docente y el desafío de la transformación al interior de una institución educativa

A identidade profissional dos professores e o desafio da transformação dentro de uma instituição de ensino

DOI: 10.55034/smr3n2-002

Recebimento dos originais: 03/02/2022
Aceitação para publicação: 03/03/2022

María Soledad Manrique

Doctora en Educación (UBA)
Institución: Universidad de Buenos Aires
Dirección: Peron, 2158
Correo electrónico: solemanrique@yahoo.com.ar

RESUMEN

Introducción: El dispositivo de formación de docentes en ejercicio "VERSE" se apoya en la reflexión sobre la acción y el análisis de las prácticas a través de la visualización en video del propio desempeño en el aula. Fue diseñado como parte de un proyecto de investigación perteneciente al CONICET que estudia los procesos de transformación en docentes en ejercicio. Objetivo: Este trabajo toma como estudio de caso a una de las docentes que participó en el dispositivo, con el fin de mostrar las dificultades que entraña la transformación subjetiva al interior de una institución educativa de Nivel Inicial. Metodología: Se transcribieron en detalle 6 entrevistas en profundidad y 11 encuentros grupales que conformaron el dispositivo de formación y se analizaron cualitativamente empleando el Método Comparativo Constante. Se crearon categorías que se agruparon en tres dimensiones de análisis: la dimensión de las representaciones, la de los procesos (inter e intra subjetivos) y la de los rasgos de estilo docente. Resultados: Las categorías hicieron posible identificar las dificultades que la docente enfrenta en el proceso de transformación que atraviesa, siendo la más notoria la contradicción entre su identidad profesional, ligada a las expectativas que percibe por parte de la institución en relación al rol y que ella misma ha internalizado, y su disgusto en relación a la imagen de sí que el dispositivo ha puesto a su disposición y que promueven el deseo de cambiar. Discusión: Se discuten los resultados a la luz de teorías provenientes de la sociología y de la psicología psicoanalítica. Se concluye con reflexiones acerca de la importancia de incorporar a la intervención en los dispositivos de formación, herramientas que permitan abordar los aspectos emocionales que se suscitan, así como la necesidad del trabajo sistemático sobre la dimensión institucional.

Palabras clave: formación docente permanente, transformación subjetiva, instituciones educativas, identidad profesional.

RESUMO

Introdução: O dispositivo de formação de professores em serviço "VERSE" baseia-se na reflexão sobre a acção e análise das práticas através da



visualização em vídeo do próprio desempenho na sala de aula. Foi concebido como parte de um projecto de investigação CONICET que estuda os processos de transformação dos professores em exercício. Objectivo: Este documento toma como estudo de caso um dos professores que participaram no dispositivo, a fim de mostrar as dificuldades envolvidas na transformação subjectiva dentro de uma instituição de educação infantil. Metodologia: 6 entrevistas em profundidade e 11 reuniões de grupo que constituíram o programa de formação foram transcritas em pormenor e analisadas qualitativamente utilizando o Método Comparativo Constante. As categorias foram criadas e agrupadas em três dimensões de análise: a dimensão das representações, a dimensão dos processos (inter e intra-subjectivos) e a dimensão dos traços do estilo de ensino. Resultados: As categorias permitiram identificar as dificuldades que o professor enfrenta no processo de transformação que está a atravessar, sendo a mais notória a contradição entre a sua identidade profissional, ligada às expectativas que percebe da instituição em relação ao papel e que ela própria interiorizou, e o seu descontentamento em relação à auto-imagem que o sistema lhe pôs à disposição e que promove o desejo de mudança. Discussão: Os resultados são discutidos à luz das teorias da sociologia e da psicologia psicanalítica. Conclui com reflexões sobre a importância de incorporar na intervenção em dispositivos de formação, ferramentas para abordar os aspectos emocionais que surgem, bem como a necessidade de um trabalho sistemático sobre a dimensão institucional.

Palavras-chave: formação de professores em serviço, transformação subjectiva, instituições de ensino, identidade profissional.

1 INTRODUCCIÓN

El dispositivo de formación de docentes en ejercicio “VERSE” se apoya en la reflexión sobre la acción y el análisis de las prácticas a través de la visualización en video del propio desempeño en el aula. Fue diseñado como parte de un proyecto de investigación perteneciente al CONICET que, desde 2009, estudia los procesos de transformación en las representaciones y en las prácticas pedagógicas en docentes en ejercicio y los dispositivos en que estas transformaciones son favorecidas. El trabajo que aquí se presenta toma como estudio de caso a una de las docentes que participó en el dispositivo de formación realizado en una institución educativa de Nivel Inicial.

La hipótesis central que se desprende del análisis del caso nos ha llevado a prestar especial atención al vínculo individuo - institución, que si bien es insoslayable en toda situación de formación, en esta oportunidad parece haber cobrado una relevancia particular, como ya mostraremos. Desarrollaremos algunos conceptos que nos permiten conceptualizar este vínculo y que nos han servido como marco para interpretar el proceso de transformación subjetiva de



esta docente, las dificultades y las condiciones de posibilidad para esta transformación que el dispositivo parece haber ofrecido.

2 ALGUNOS CONCEPTOS CLAVE

La transformación subjetiva es el objetivo que persigue el dispositivo de formación VERSE. Si bien el foco de la formación está puesto en el desempeño docente - en aquello que los docentes proponen, en sus modos de plantear las situaciones de enseñanza, en los objetivos que persiguen y en sus maneras de intervenir estratégicamente para colaborar para que se logren - desde la perspectiva que adoptamos, todas estas cuestiones están vinculadas con la subjetividad de un modo ineludible. El modo de hacer de un docente, las decisiones que toma minuto a minuto durante la clase, así como cuando planifica o toma una distancia para evaluar lo acontecido no son ajenos a su modo de percibir el mundo y a sí mismo, de recortar en él eventos, de enlazar causas y consecuencias, de valorar aspectos por sobre otros, de sentirse atraído, repelido, asustado o como fuere con respecto a ellos. Es por esto que la formación entendida como cambio involucra a la subjetividad de modo íntegro, en sus dimensiones instrumental, social, psíquica, institucional. Un nuevo desempeño docente las lleva implícitas a todas. Entender la formación desde esta perspectiva multireferencial (Ardoino, 1993; Ferry, 1997; Barbier, 1999) implica asimismo considerar que se trata de un proceso no lineal que tiene lugar en el tiempo y que responde a la autonomía del propio actor, que mediará sobre sí mismo. Supone la posibilidad de convertir la propia praxis en objeto, representarla y mirarla desde afuera (Ferry, 1997). Así es como entendemos lo que se denomina proceso de re- flexión.

Si consideramos que el desempeño de un docente solo adquiere sentido en su ámbito de acción, en un grupo humano, en una institución y con una población específica, ubicada en un contexto particular en un país y épocas determinados, es necesario también incluir estos aspectos en nuestro foco de análisis. El estilo de cada docente, su manera de hacer y de pensar responden en cierta medida a este entorno, en el cual sus acciones y pensamientos son interpretados y valorados; un entorno al cual se es más o menos funcional pero del que siempre se forma parte. Este entorno exige del docente determinadas cualidades y formas de desempeño – que el docente a su vez interpreta en un



proceso de doble hermenéutica (Giddens, 1987) – como interpretación de la interpretación de los otros - y a las que responde a su manera. La percepción que el docente tiene de esas expectativas puestas sobre sí, inciden en la conformación de cierta identidad profesional del docente (Mead, 1972; Abraham, 1972; Bolívar, 2007; Day, 2007, Cattonar, 2001; Vaillant, 2010). La noción de identidad profesional nos permite ponerle un nombre a aquello que suponemos constituye el objeto de transformación en el proceso formativo. Los aportes de la psicología social (Mead, 1972), de la sociología (Bolívar, 2007; Day, 2007, Cattonar, 2001, Alvarez, 2004) y del psicoanálisis (Abraham, 1972) que tomamos nos permiten definirla como una construcción que surge y se renueva continuamente a partir de procesos dinámicos intersubjetivos de carácter social e individual. Estas líneas, a su vez, iluminan diferentes dimensiones del concepto.

Desde la sociología una serie de autores (Álvarez, 2004; Bolívar, 2007; Cattonar, 2001; Cattonar, Draelants & Dumay, 2007; Vaillant, 2010; Day, 2007) acuerdan en referirse a la identidad profesional como a la definición de sí mismo por parte del docente con los atributos, cualidades, valores y rasgos que reconoce conscientemente como propios. Hay dos cuestiones particulares que nos interesan de este concepto. En primer lugar su cualidad dinámica, que implica que puede ser transformado en la formación. Es en el campo de posibilidades de la práctica, en cada situación en el presente que se abre la oportunidad de que ciertos esquemas antiguos se reactualicen. En esta revisión cotidiana y dinámica de la identidad el pasado siempre está presente. Al respecto Beijaard et al. (2004) al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especulan que ésta se va reinterpretando a lo largo del ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación.

Por otro lado resulta relevante a los fines de esta investigación el hecho de que se considera una construcción singular en relación con la historia personal y simultáneamente una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja, es decir que involucra el contexto histórico - social e institucional que da cuenta de las condiciones sociales de existencia que hacen posibles estas formas identitarias (Vaillant, 2010, Cattonar, 2001; Bolívar, 2007; Day, 2007; Bolívar & Segovia, 2005).



En cada situación tienen lugar procesos relacionales de identificación y diferenciación con uno mismo pero también con otros. La identidad profesional es entendida pues como el resultado de una negociación entre la representación que de sí mismo hace el docente: la “identidad de sí mismo” (Cattonar, 2001) o “identidad para sí” (Álvarez, 2004; Bolívar, 2007) - y la adjudicada por los otros con los que interactúa: “identidad externa” (Cattonar, 2001) o “reconocimiento identitario” (Álvarez, 2004; Bolívar, 2007) - que está ligada a los contextos diferenciales de trabajo, por ejemplo padres, colegas, directivos, estudiantes (Cattonar, 2001; Cattonar, Draelants & Dumay, 2007; Vaillant, 2010).

Resumiendo, en las teorías revisadas el concepto de identidad profesional da cuenta de una negociación entre el pasado y su legado y lo presente, por un lado y por otro de lo singular y lo colectivo. Esta diferenciación entre lo propio y lo ajeno dentro de la propia identidad ya había sido planteada anteriormente por Mead (1972) quien incluía como parte del “sí-mismo” lo que denominó el “mí” y el “yo”. El “mí” en su teoría alude a las “actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo” - el componente social del sí-mismo, mientras que el “yo” remite a la reacción original del organismo a estas actitudes de los otros.

Si bien desde estas líneas se reconocen en el concepto de identidad, elementos racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos) (Day, 2007, Bolívar, 2007) e incluso en algunos casos los valores como núcleo de esta identidad (Day, 2007), todas se enfocan en aspectos manifiestos y conscientes que el propio sujeto puede percibir y referir acerca de sí. La línea psicoanalítica, por su parte, nos permite iluminar todo aquello que el propio sujeto no es capaz de percibir conscientemente. Desde esta perspectiva, tomamos los portos de Ada Abraham (1987) quien focaliza en la progresiva discriminación entre yo - no yo y describe los mecanismos psíquicos a través de los cuales dicho proceso tiene lugar: introyección, identificación y proyección. Señala que el sí mismo constituye una entidad plural: a partir de los requerimientos de diferentes ámbitos sociales el “sí-mismo” se organiza y adapta la energía psíquica originando la existencia de diferentes “sí mismos”, por ejemplo el sí mismo privado y el sí mismo profesional (Abraham, 1987). Define al sí mismo profesional como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo consigo mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional (Abraham, 1972). Comprende imágenes, actitudes, valores, sentimientos, deseos y tensiones en



el nivel consciente e inconsciente. A diferencia de las otras líneas esta identidad constituye una construcción de la cual el sujeto no puede dar total cuenta.

El estudio de caso que tomamos para este trabajo dio lugar a un análisis que pone de manifiesto en la construcción de la identidad profesional, la tensión entre lo que las teorías hasta aquí revisadas muestran como los aspectos más “intersubjetivos” (identidad externa – reconocimiento identitario - el “mí” (Mead, 1972)- la representación que los otros actores tienen del docente) relacionados particularmente con la institución y sus miembros y aquellos más “intrasubjetivos” (identidad de sí mismo – identidad profesional para sí – el “yo” (Mead, 1972)). Mostraremos la forma que tomó esta tensión y las consecuencias en términos de posibilidades de formación para el docente.

Finalizaremos con una serie de conclusiones en las que se considera la potencialidad del dispositivo tal como fue diseñado y llevado a la práctica y recomendaciones futuras para mejorar la potencialidad transformadora del mismo.

3 METODOLOGÍA

3.1 PARTICIPANTES

En el marco de la investigación de CONICET referida, en 2011 se diseñó e implementó el dispositivo de formación “VERSE”. Se llevó a cabo en dos Jardines de Infantes ubicados en una zona marginal del Partido de Tigre, provincia de Buenos Aires, Argentina, involucrando un total de 14 docentes que prestaron su consentimiento. Para este estudio se consideran las 6 entrevistas y las participaciones en los 11 encuentros grupales de la docente que funciona como preceptora de la sala de 4 años de una de las instituciones, quien lleva 20 años en el ejercicio de la profesión en la misma institución, de ahora en más referida con el nombre ficticio de Carla.

4 INSTRUMENTOS

El dispositivo de formación duró 4 meses, con instancias individuales (6 entrevistas de 40 - 60 minutos) y grupales (11 reuniones de 60 minutos). La instancia individual, basada en la técnica de autoconfrontación simple (Clot, 2006) implicó la visualización en video y análisis de cada docente de su propia práctica en dos actividades típicas del Jardín de Infantes relacionadas con la



narrativa infantil: la ronda en la que los niños relatan experiencias personales y la lectura de cuentos – ambas situaciones videofilmadas al comienzo de la participación en el dispositivo. El análisis realizado por la propia docente y compartido con la formadora hizo foco en las intervenciones docentes y en el desempeño infantil que parecía haberse favorecido en ambas situaciones de enseñanza. Para el análisis de cada una de las dos situaciones se proporcionó a la docente la transcripción literal de la clase videofilmada y un cuestionario con preguntas para guiar el análisis de la situación.

5 PROCEDIMIENTO

El corpus se conformó a partir de la transcripción en profundidad (Taylor & Bodgan, 1987) de las 6 entrevistas y los 11 encuentros grupales. Dentro de una lógica cualitativa el análisis se llevó a cabo a través de la combinación de las técnicas de Análisis de Contenido (Krippendorf, 1990), el Método Comparativo Constante (Glaser & Strauss, 1967) y el Análisis del Discurso (Kerbrat – Orecchioni, 1986). Se crearon categorías que se agruparon en dos dimensiones de análisis: la dimensión de las representaciones de la docente (sobre distintos aspectos – por ejemplo sobre sí misma (ethos), sobre los niños, sobre el enseñar y el aprender, etc.) y la dimensión de los procesos (que a su vez consideró los procesos inter subjetivos y los procesos intrasubjetivos que tuvieron lugar durante el dispositivo). Estas categorías inductivas nos permitieron luego construir una serie de hipótesis para dar cuenta de las dificultades en relación con la experiencia de formación, y de las condiciones de posibilidad que el dispositivo habilitó. Por último estas hipótesis fueron reelaboradas desde una línea sociológica y una psicoanalítica con base en las teorías antes expuestas.

6 RESULTADOS

Del total de hipótesis formuladas se desarrollaron en este trabajo solamente las hipótesis que se consideraron centrales para comprender los procesos a lo largo de la experiencia de formación, las dificultades y las condiciones de posibilidad que el dispositivo ofreció.



6.1 LA HIPÓTESIS CENTRAL:

La hipótesis central es que la representación que la docente tiene de sí - ethos -que coincide con el rol que le es adjudicado informalmente por los miembros de la institución constituye un obstáculo para el cambio que la formación supone. Entendemos que parte de la dificultad para el cambio radica precisamente en la interrelación entre aspectos del ámbito individual y otros del ámbito institucional que refuerzan un sentido de identidad profesional que no son compatibles con un desempeño diferente por parte de la docente. Entendemos este caso como el de la fijación en un rol. Encontramos una serie de aspectos que colaboran con esta fijación y dificultan el cambio que el dispositivo de formación promueve.

Caracterizamos a este rol en que la docente permanece fijada como “guardiana de la disciplina”. Implica la atención de los aspectos coercitivos y punitivos –sanciones, amenazas, castigos, advertencias - en relación con el mantenimiento de la disciplina, el control y el orden institucional. “Estoy en la puerta, mi función es otra. Carla te puedes fijar esto, Carla andá a retar a Fulano, andá a retar a mengano (...) me tienen un poco en esa función y a veces, viste, me sirve ... porque generalmente me traen los nenes con más problema de conducta ¿viste?”

6.2 ASPECTOS QUE COLABORAN CON LA FIJACIÓN EN EL ROL:

La docente es el miembro más antiguo de la institución, que había nacido como “guardería” con un rol asistencialista - disciplinador. Estos aspectos parecen estar en la actualidad depositados en esta docente que se ha constituido en su garante. Le otorgan a ella el nombre de “vicedirectora” en broma, aunque su cargo actual es de preceptora. “No sé si es porque yo empecé en este jardín con una metodología, con un pensamiento también por ser de la iglesia...”. La docente atribuye la depositación de este rol en su persona a características históricas – el tiempo que hace que está en la institución -, personales y éticas - los valores cristianos que ella misma porta ligados al orden y el disciplinamiento -, características físicas -“yo tengo esa voz y soy grandota”-, y de personalidad -“y aparte con un grito mío imagínate que se calla medio jardín”. Ella se muestra satisfecha con esta situación al inicio – “a mí me gusta, los acompaño desde ese lado”. Se trata de un rol diferencial, especializado –solo ella lo desempeña – y



que le reporta una identidad clara y el reconocimiento y respeto de los otros miembros de la institución que la llaman “vicedirectora”, bromeando- “No puede ser que voy yo y los guachos están saltando por todos lados, llego yo, se acuestan y se duermen, ¿viste?”.

La cuestión del respeto debe ser comprendida en el marco de otra característica particular que es la pertenencia de Carla a la población carenciada que la institución recibe. Aun cuando ella ha podido ascender en términos de nivel socio - cultural de mano de la institución que la ha instado en los 20 años pasados a concluir sus estudios secundarios y a formarse en un terciario como docente, Carla permanece identificada con su lugar de origen -“Estoy muy pegada al barrio, es parte de mí”. Se describe a sí misma como diferente del resto de sus compañeras y también como carente, o en falta y como inferior a ellas – “Cuando fui maestra me equivoqué mucho/ Aprendo mucho de ellas. /Yo, que no tengo experiencia. / No me veo bien para lo pedagógico. / Tengo problemas personales que no me permiten tomar la sala.”-. Si bien le han ofrecido tomar una sala a su cargo como docente en varias oportunidades, solo durante un año lo aceptó. Aun contando con título docente ella no se siente competente para la docencia. Elige, en cambio, el rol de preceptora para el cual se siente capacitada.

Otro de los aspectos que resultan en una fijación en este rol de guardiana de la disciplina es la consideración por parte de la docente del conflicto como algo a suprimir, la atribución de la causa de los conflictos a la patología individual infantil que debe ser tratada individualmente - “Tiene una falta de atención de su papá importante y lo vuelca todo.” y la representación de los niños en muchos casos como potencialmente peligrosos o amenazantes – “Te pasan por arriba / Necesitan cariño. Se los das e igual te pisan la cabeza. / Lastiman al otro. / Están quietos o molestando.”

Esta representación lleva como contrapartida una sensación de temor de su parte a lo que ella misma menciona como un posible “pique” por parte de los alumnos, que asocia con una experiencia originaria de enseñanza durante la residencia en la que le perdieron el respeto. La representación de su vínculo con los niños es de confrontación o de precaución.

Podemos hipotetizar, pues, que la necesidad de controlar el orden y subyugar responde, a su necesidad de evitar el “desborde” y la consiguiente



amenaza que este implica para ella – “Si no te plantas te pasan por encima.” Se trata de la única manera que conoce de poner límites y de hacerse respetar. Y, tal como lo relató, lo consigue solamente desde el rol de preceptora, no cuando tiene una sala a cargo y traba con los niños un vínculo más íntimo.

6.3 PROCESOS Y TENSIONES:

A lo largo de los 11 encuentros grupales y las 6 entrevistas individuales se ponen de manifiesto una serie de tensiones interesantes en relación con el rol en el que Carla se encuentra fijada. Las mismas tienen lugar cuando se producen los siguientes insights, aspectos de los que Carla cobra conciencia:

-Sobre las características del rol al que se encuentra fijada – “No me veía que era tan autoritaria.”-

-Sobre la relación entre el ejercicio de su rol y su vínculo con los niños: reconoce que su rol constituye un obstáculo para el vínculo – “Me ven en otro lado, como la que los reta / me sorprendió que me hablaran... fue porque me pude poner más a su altura.”. Esto produce una primera contradicción entre su deseo de colaborar con la parte social de la formación de los niños “como personas” que ha señalado como lo principal del rol docente y lo que efectivamente ocurre -“los niños en esta institución no hablan”. Resignifica entonces esta idea: es a ella a quien no le hablan, por temor.

-Sobre el ejercicio del rol: le produce cansancio - “Soy muy disciplinaria pero me cansa.”

-Sobre su propia elección en el rol que juega: El mismo no responde a lo que ella desea sino a una demanda externa institucional. – “Yo no soy siempre así.”- Compara su forma de ejercer el rol de preceptora con su forma de ejercer el rol docente (durante el año en que cumplió ese rol). Reconoce que mientras que en el primer caso se desempeña como guardiana de la disciplina con un vínculo más distante, cuando está a cargo de una sala y traba un vínculo más íntimo, la “pasan por encima”.

-Sobre algunos rasgos personales asociados a este modo de ejercicio del rol: su intolerancia personal al desorden -“Me molesta que no ... que hablen no, pero viste que en un momento no se quién la mordió a ... , creo que fue, o sea lo que me molesta es que hablen, sí.”



-Sobre la necesidad de cambiar, de dejar de ejercer el rol de esa forma – “Yo no quiero que se me vea de esa manera. Tan autoritaria, tan exigente, tan. O ser siempre yo. Por ahí podrá ser otra o no pero yo no quiero estar en ese rol. No me parece. / No me ven que yo sea tan así y bueno pero es lo que yo sentí, lo que yo siento y a mí me pasa y hasta acá llegue, punto.”, más allá de que considera que la necesidad de que alguien “externo” (no la docente) ejerza este rol coercitivo, cuestiona la fijación en ella.

-Sobre la dificultad que entraña un cambio de comportamiento en relación a las expectativas del entorno - “Hay cosas que me molestan pero no puedo hacer un cambio brusco porque yo estoy cambiando. Cambiarle a la otra persona... a ver, no te puedo, yo no soy de venir y decirte “bueno listo, mira, yo esto no lo voy a hacer más, de ahora en más”, no. Eh, trato de ir haciendo gradualmente”.

Condiciones de posibilidad que el dispositivo habilitó:

-La ampliación de su capacidad de verse –“El taller me sirvió para esto me hizo un clic para ver cómo estaba yo, mi postura de trabajo, cómo era, o cómo se me veía de afuera.”

-A partir del salirse de la rutina, la posibilidad de detenerse a reflexionar y desnaturalizar los hábitos - “Nosotras te decíamos a vos “no sabemos si está bien o está mal lo que hacemos” porque ni siquiera entre nosotras tenemos este tiempito para ver, para dedicarle. Me parece que cuesta esto. Esto de la rutina te lleva a que no te sientes a pensar cosas, porque siempre lo mismo, lo mismo, lo mismo. No hay algo que te haga un parate para pensar, ¿no? Qué estoy haciendo. Con vos aca pudimos hacerlo. ”

-Al analizar su desempeño en las situaciones cotidianas, darse cuenta de algunos de los efectos que produce - “Lo que llamamos intercambio no es un intercambio. / Me tienen miedo.”

-El pasaje de una atribución a agentes externos como los responsables del ejercicio de su rol, expresada de diversas formas - “me ponen en este lugar / Alguien lo tiene que hacer / Las maestras lo necesitan, porque el desborde están grande.”- a una auto- atribución, esto es el hacerse cargo de aquellos aspectos de sí misma que contribuyen en la definición del rol que desempeña. En la última entrevista vincula explícitamente un rasgo subjetivo, su necesidad de controlar, con ejercicio del rol– “Será porque es mi carácter, mi forma de ser,



porque desgraciadamente tengo - por un lado es malo por un lado es bueno - de saber lo que está haciendo el que está acá, allá y allá, el que se fue y el que entró y el que salió. No lo puedo evitar. Es algo mío, mío de Carla.” Señala también el ejercicio del rol como modo de evitar que “la pasen por encima”, que le falten el respeto como le ocurrió en su historia de formación en la residencia.

-El pasaje de un importante grado de heteronomía a mayor autonomía “Las chicas me dijeron que no me ven que yo sea tan así y bueno pero es lo que yo sentí.” Aparece también una habilitación a la propia manera de significar lo que ocurre, más allá del resto.

-Al tener una percepción ampliada sobre la situación, revisar la propia imagen de sí y la valoración sobre la misma: “Que digan Carla es mala, está siempre enojada. ...si un nene esta pensando eso de mí, ya chau ¿viste? entonces, una cosa es que vos vengas y los retes y te hagas la mala y toda la historia y otra cosa es que el chico ya te vea de esa manera.” La imagen de sí sancionando que antes le deparaba aceptación propia y externa, ya no se sostiene como ideal para sí misma.

-A partir de esta mirada ampliada, un replanteo reflexivo que implica ubicarse en la pregunta acerca de lo que quiere para sí misma, la posibilidad de tomar decisiones, aunque sea difícil. - “Vengo de un año difícil, estoy buscando un lugar donde poder terminar de ver qué cosas quiero y qué no quiero. Y esto yo te digo la verdad, a mí este taller en sí me sacó algo personal. No en lo que tiene que ver con lo estrictamente laboral. ... me estructuró desde otro lado y me hizo evaluar Carla personal, persona.”

7 DISCUSIÓN

En los resultados, las categorías elaboradas inductivamente nos permitieron referirnos a una hipótesis central en relación con la fijación en un determinado tipo de rol por parte de la docente; una serie de aspectos que cooperan con la fijación en ese rol, obstaculizando la transición hacia otras formas posibles de desempeño; tensiones que cuestionan el rol y procesos que tuvieron lugar y condiciones de posibilidad para el cambio que el dispositivo habilitó en la situación analizada. Interpretaremos estos resultados desde las diferentes teorías que hemos presentado en la introducción.



Desde las líneas sociológicas, en acuerdo con lo planteado por Alvarez (2004), Bolívar (2007) y Cattonar (2001) este trabajo pone de manifiesto una serie de cuestiones: en primer lugar, la total correspondencia inicial entre la identidad de sí mismo, o identidad para sí y la identidad externa o reconocimiento identitario – el rol de guardiana de la disciplina es ejercido con el apoyo de ambas instancias, sin cuestionamiento por parte de la docente. Es precisamente esta correspondencia la que empieza resquebrajarse a lo largo del proceso, en la medida en que empieza a ser visibilizada y revisada la identidad profesional docente así como este rol y las consecuencias que reporta en cuanto al vínculo con los niños.

En cuanto a lo que el dispositivo habilitó, se observó que ciertos esquemas que conformaban esta identidad profesional docente fueron revisados y reactualizados – nos referimos por ejemplo a las nuevas definiciones de la docente sobre lo que es o no un intercambio, sobre la necesidad de los niños de comunicarse y sobre el desempeño rígido de su rol como un obstáculo a esta posibilidad. Esta reactualización de esquemas, a su vez, confirma la cualidad dinámica de la identidad docente a la que estos autores habían referido, y la consecuente posibilidad de transformación constante. Este punto nos parece sumamente importante para pensar la formación docente en ejercicio.

Por otro lado se pone de manifiesto, en el proceso de transformación, la negociación entre lo singular y lo colectivo (las expectativas de Carla sobre sí misma y lo que concibe como demandas del entorno), así como la negociación entre el legado, plasmado en el status quo (del que ella parece depositaria como representante de la vieja ideología disciplinadora y asistencialista de la institución) y el presente, ligado a nuevas necesidades y deseos abiertos a través de la experiencia de formación. Considerando todo esto podemos afirmar que el dispositivo dio lugar a una revisión de la identidad profesional por parte de esta docente. En esta revisión, aún cuando la identidad externa o reconocimiento identitario resulta relevante para la docente, los resultados mostraron que ella ha podido desarrollar un modo personal de mirarse, previamente, una identidad de sí misma diferenciada y más autónoma que la previa.

Ahora bien, a pesar de que la rigidez del desempeño de rol empieza ser cuestionada por la propia docente, el análisis del caso pone en evidencia la indudable fuerza que ejercen la identidad externa (Cattonar, 2001), o



reconocimiento identitario (Alvarez, 2004), no solo como componentes externos de la situación, sino también en sus formas internalizadas en el aspecto del sí mismo que Mead (1972) denomina “mí”. El “yo”, la instancia singular y creativa, se pone de manifiesto activamente a partir de la instancia de formación desde el deseo de interactuar de un modo más íntimo con los niños y modificar el desempeño de su rol, creando una tensión al interior del sí mismo de Carla entre lo que desearía según su nueva manera de verse a sí misma y lo que siente que el entorno le reclama. Para pensar esta cuestión el concepto de doble hermenéutica (Giddens, 1987) nos permite dar cuenta del proceso de la docente al interpretar aquello que otros actores de la situación vivida interpretan sobre ella. Esta tensión no parece resolverse de modo definitivo en el curso de los cuatro meses que dura el dispositivo. La docente refiere a la necesidad de que el cambio sea gradual y a la necesidad de respetar las demandas y expectativas del entorno. En los aspectos de ese “mí” que conforma el sí mismo de Carla, están incluidas las representaciones de la docente sobre los niños como seres peligrosos a controlar y de la educación como disciplinamiento, que ha heredado de sus experiencias de formación en la institución y en la iglesia de la cual es parte. Estas representaciones funcionan como legitimadoras del status quo, y cooperan con la fijación de Carla en el antiguo rol de disciplinadora. La tensión que Carla experimenta, no obstante, resulta abrumadora, tal como la docente la describe y el pedir que no se la filme en la instancia final y las críticas que manifiesta al dispositivo como generando efectos “en lo personal” y no cumpliendo sus expectativas desde lo profesional, constituyen su manera de manejar esta tensión, priorizando el reconocimiento identitario (Bolívar, 2007) o identidad externa (Cattonar, 2001). Podríamos comprender la actitud de Carla en la situación de formación como la respuesta que es capaz de dar ante la tensión que provoca la contradicción que antes no existía entre su identidad externa y su identidad de sí misma en deconstrucción.

Si pensamos en las condiciones de posibilidad que ofreció el dispositivo podemos ver cómo el mismo ha puesto en visibilidad las instancias en tensión, lo que pertenece al ámbito del yo y lo que pertenece al ámbito del mí (Mead, 1972) – aquello que desea ella, de aquello a lo que se siente demandada a hacer, y dentro de esta demanda aquello que es externo (lo que las maestras necesitan, lo que los demás esperan). El dispositivo, no obstante no ha avanzado en el



señalamiento de aquello que le es propio y que remite a cuestiones de índole psíquica (como su necesidad de controlar las situaciones para evitar la falta de respeto). Si bien Carla reconoce que la formación apeló a su “parte personal”, este tipo de aspectos intrasubjetivos, no son abordados sistemáticamente en el dispositivo de formación.

La perspectiva psiconalítica nos permite precisamente incorporar a la lectura de la situación, los rasgos subjetivos de Carla que están interviniendo en ella. Estos, si bien no fueron señalados en la intervención, porque el encuadre propio del dispositivo no lo había previsto, nos proveen elementos para comprender mejor. En el caso analizado, la necesidad de controlar a los niños mencionada, se asienta no solo en un legado socio-cultural (por ser un valor en el ámbito de la iglesia y en el barrio de los cuales es miembro) sino también en la experiencia singular de la docente con los niños y en situación de formación, durante la residencia. La experiencia traumática que Carla narra en que “le hacen piquete” puede ser interpretada tanto como una instancia originaria de un modo de representarse a los niños y su vínculo con ellos o como un ejemplo más de aquello que los niños representan para ella desde hace mucho tiempo, desde una perspectiva psíquica: esto es una amenaza. Dan cuenta de este posicionamiento subjetivo su manera de referirse a ellos como “peligrosos” “te pisan la cabeza” “te pasan por encima”. Este vínculo en que ella y los niños son representados como enemigos constituye un aspecto interno que apoya desde lo psíquico el ejercicio del rol de guardiana de la disciplina que Carla asume. Otro de los aspectos subjetivos que contribuyen con la fijación en este rol constituye la necesidad de Carla de ser respetada. Se trata de una defensa narcisista. El rol de guardiana de la disciplina parece haberle conferido a Carla este respeto.

La dificultad de transformar el ejercicio del rol provendría en gran medida de esta ligazón entre ejercicio del rol y funciones psíquicas. Renunciar a ese respeto que Carla parece obtener del ejercicio del rol que le confiere un apoyo narcisista, parece ser difícil de lograr, más si tenemos en cuenta la imagen de sí que Carla nos muestra como no siendo capaz, como siendo menos.

Si pensamos en la dinámica entre individuo e institución, el sí mismo profesional de Carla como guardiana de la disciplina ha sido construido por introyección de las expectativas de los otros. Podríamos, asimismo hipotetizar la existencia de una relación dialéctica entre las introyecciones acerca del



desempeño del rol de Carla y sus proyecciones en el entorno vinculadas con su necesidad de controlar y de disciplinar a los niños. Carla podría estar proyectando en el entorno su necesidad de controlar y luego introyectándola como una demanda externa ineludible, que se suma a la expectativa real de los miembros de la institución quienes bromean acerca de que ella es la “vicedirectora” y le envían a los niños para que los sancione. Todas esas demandas son luego introyectadas por Carla nuevamente y se constituyen en demandas internas: “tengo que hacerlo yo porque alguien lo tiene que hacer, porque sino hay desborde.”

De acuerdo a lo planteado hasta aquí el cambio, que representa un revisión del sí mismo profesional conlleva una doble dificultad; desde el punto de vista intersubjetivo por la expectativa de larga data ubicada sobre ella, que dejaría de cumplir con la consiguiente pérdida del respeto que le confería dicho desempeño del rol. Desde el punto de vista subjetivo supondría el abandono de aquello que le confiere un apoyo narcisista importante en las condiciones de Carla. Por otro lado, implicaría enfrentar el miedo que le produce el avance de los niños sobre sí misma.

Todo este movimiento constituye un paso muy grande que la docente con el acompañamiento del dispositivo a lo largo de los cuatro meses de duración ha podido solamente comenzar a revisar.

Lo que señalamos como condición de posibilidad que abre el dispositivo desde una perspectiva social – la puesta en visibilidad - puede ser interpretado desde esta perspectiva como la posibilidad de discriminar el yo del no yo. Carla estaría pudiendo empezar a discriminar en mayor medida qué le pertenece y qué proviene del entorno, siendo más fácil en esta instancia lo segundo para ella. Mientras que se abordan las demandas externas sobre su rol, los aspectos intrasubjetivos no son abordados como tema de discusión en la experiencia de formación. Este es quizás uno de los mayores límites del dispositivo de formación en el caso analizado.

La puesta en visibilidad del dispositivo y la focalización en aspectos que antes le resultaban invisibles (como el hecho de que los niños se comuniquen con ella) también afecta el narcisismo de Carla en el sentido de que lo que observa acerca de sí no le gusta. No se trata ya de su sí mismo profesional, sino, como ella lo refiere, de su sí mismo personal, “me vi cuestionada en lo personal,



yo, Carla persona”. Este disgusto se convierte en motor de cambio, en deseo de transformación, tal como ella lo manifiesta “no quiero ser la que los reta, la mala ...”, pero es también un obstáculo, en el sentido de la necesidad de restituir de alguna manera ese narcisismo, que tampoco estaría siendo sostenido por sus otros significativos en el entorno quienes, a su criterio, la respetarían justamente por el ejercicio del rol que estaría abandonando. Las defensas que pone en juego para evitar el cambio dan cuenta de esta imbricación entre lo personal y lo profesional y de esta lucha por restituir su narcisismo.

Si consideramos el concepto de pluralidad de sí mismos (Abraham, 1987) podríamos pensar también que el dispositivo está habilitando la posibilidad de construcción de otro sí mismo profesional más ligado a la reflexión acerca del propio deseo “me estoy preguntando qué quiero y que no”, y menos ligado al deseo de los otros. Al poner en evidencia para Carla que ella como preceptora había construido un sí mismo diferente de su sí mismo como docente, aunque tampoco le guste, porque le “pasaban por encima”, da lugar a un planteo acerca de la cualidad dinámica de su sí mismo. Este aspecto podría ser señalado, en caso de apuntalarse el aspecto emocional de la intervención de formación.

8 REFLEXIONES FINALES

El análisis de la experiencia de esta docente en el dispositivo VERSE y las cuestiones que hemos puesto en discusión nos llevan a plantear como conclusiones tres cuestiones de índole instrumental con las que cerramos este trabajo:

En primer lugar destacar la potencia que ha manifestado tener el uso de videofilmaciones de las prácticas como motorizador de la toma de distancia que es necesaria como primer paso para poner en visibilidad el propio posicionamiento docente y permitir que la reactualización de la identidad profesional que tiene lugar a cada momento en el lugar de trabajo (Alvarez, 2004) responda a una intencionalidad consciente del docente.

En segundo lugar el carácter necesario, pero no suficiente de esta cualidad de analizador del dispositivo (Souto, 1999). En este sentido plantear las últimas dos conclusiones que refieren a las limitaciones del mismo en cuanto a sus condiciones de potenciador del cambio.



A saber, que todo proceso de formación conlleva una temporalidad que es imprescindible tener en cuenta para poder proporcionar acompañamiento emocional y técnico, sobre todo en casos como este en los que las transformaciones demandan movimientos profundos de los sujetos. Cuatro meses parecen ser un tiempo demasiado breve. Por otra parte, estos movimientos involucran también a otros sujetos y a niveles que van más allá de lo subjetivo, en este caso el nivel grupal y el institucional. Como se puede evidenciar en el trabajo, parece ser necesario trabajar también en estos niveles para mejorar las condiciones de posibilidad de transformación que el dispositivo ofrece.

Por último la necesidad de incorporar en el encuadre del dispositivo la posibilidad de intervenir con herramientas del campo de la clínica que permitan abordar cuestiones de índole psíquica que resulta clave para favorecer el cambio.



REFERENCIAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.
- Abraham, A. (1987). *El enseñante es también una persona*. Barcelona: Gedisa.
- Álvarez, M. F. (2004). Perfeccionamiento docente e identidad profesional. *Revista Docencia*, 24, Año XVII, 69-76.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation. Analyses*, 25-26. Paris: Université Paris VIII.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Formación de formadores. Serie los documentos, 9. Bs.As: Novedades Educativas.
- Beijaard, D., Meijer, P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 10.
- Recuperado de <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/010cahier.pdf>
- Cattonar, B., Draelants, H., & Dumay, X. (2007). Exploring the interplay between organizational and professional identity. *Cahier de Recherche du GIRSERF*, 54. Recuperado de http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/girsef/documents/cahier_54_dumay_OK.pdf
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
- Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Serie Formación de formadores, 6. Bs. As: Novedades Educativas.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias interpretativas*. Bs. As.: Amorrortu.
- Kerbrat – Orecchioni, C. (1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Bs. As.: Hachette.
- Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Bs. As: Paidós.



Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Charles W Morris. (ed.). Chicago: The University of Chigago Press.

Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Serie formación de formadores,10. Bs. As: Novedades Educativas.

Taylor, S. J. & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vaillant, D. (2010). La identidad docente. La importancia del profesorado como persona. En M. Colén Riau & B. Jarauta Borrasca (Eds.), *Tendencias de la formación permanente del profesorado* (pp. 924). Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona Horsori.