

CAPÍTULO X

Los condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera docente¹

Gabriela Nemiña*

Introducción: O de cómo ir recorriendo los senderos en busca de un camino que nos lleve a pensar y construir nuevas identidades para nuevos/as maestros/as.

Entre estos senderos para recorrer el amplio campo de la Formación docente, he escogido el de la subjetividad. Fundamentalmente por el convencimiento que comenzar a focalizar la mirada sobre los aspectos subjetivos tal vez nos permita analizar con más profundidad las circunstancias que posibilitan (o no) la elaboración de una posición subjetiva. Es decir, aquello que habilita al sujeto a posicionarse de una manera diferente frente a los condicionamientos externos y actuar sobre ellos en vez de solamente “sufrirlos”.

Esto ha ido asumiendo, en el transcurso del proceso de investigación, dos vías de preocupaciones:

1. El sufrimiento docente. Lo que en investigaciones previas se ha ido configurando como la categoría malestar docente². Y que aquí toma la forma de una indagación alrededor de aquellas disposiciones que -desde el inicio, desde la elección de la carrera- estarían condicionando lo que después se presenta como malestar alrededor de la propia tarea. Dice Anny Cordié (1998:35): *“La evocación de este sufrimiento y de esta alienación en el deseo del otro movió a cada una de las participantes a interrogarse sobre las motivaciones que presidieran su elección del oficio.”*³
2. La desmitificación de las llamadas “malas condiciones de entrada”, en la búsqueda de huellas o indicios de lo que es del orden del deseo.

Ambas se relacionan en la medida en que, pensar en un docente “saludable” también refiere a aspectos que dan cuenta del gusto y el placer por la propia tarea. El actuar acorde a las propias convicciones pedagógicas, es decir, la autonomía que cada uno sienta que puede desarrollar y el espacio que puede construir para ello más allá de los condicionamientos que el sistema le impone, tampoco son datos menores en cuanto a las condiciones de trabajo y de realización personal y profesional.

De allí que mi objeto de investigación se centre en los condicionamientos subjetivos que inciden en la elección de la carrera docente y particularmente qué relación guardan con las representaciones acerca del poder.

Preguntas al objeto... Todo un problema

Centrándose entonces, en la no tan explorada subjetividad de estos/as actores sociales que son los/las maestros/as o los/as estudiantes de magisterio, podríamos preguntarnos:

¿Qué factores subjetivos -además de los objetivos ya conocidos de búsqueda de un salario fijo, jubilación, obra social, facilidades de acceso al profesorado- juegan al momento de elección de la carrera? ¿Por qué ésta y no otra de las carreras cortas y/o accesibles? ¿Cuáles son los beneficios personales y/o familiares que se depositan en ella?

¹ Resumen de la Tesina presentada en el marco de la carrera de posgrado: “Especialización en Investigación Educativa” (Escuela Marina Vilte-CTERA y Universidad Nacional del Comahue).

* Profesora de enseñanza primaria. Lic. En Ciencias de la Educación. Profesora en un Instituto de Formación Docente de una pequeña localidad cercana a la capital de la provincia del Neuquén. Afiliada a Aten (Asociación Trabajadores de la Educación de la provincia del Neuquén).

² Iris Valles (1997: p.111) En MARTÍNEZ, VALLES, KOHEN, (1997).

³ CORDIÉ, A. *Op.cit.* La autora se refiere a una experiencia de terapia de grupo llevada a cabo con docentes en dificultades, en Francia. El material de este libro es llamativo en cuanto a la coincidencia con situaciones conocidas para nosotros/as. Como señala la propia autora *“los dichos de los docentes tienen un alcance emblemático (que) permiten observar, como a través de un vidrio de creciente grosor, toda la problemática del malestar de la profesión.”* (p 9-10)

¿Cuáles son las representaciones sociales acerca de la tarea docente que están operando en esta elección? ¿Cuál es la que aparece con mayor peso?

¿Qué representaciones de género están operando? ¿Cuál es el peso relativo que en su definición tiene el aspecto doméstico en comparación con otras profesiones?

¿Qué representaciones de poder y autoridad han construido estas mujeres con relación a sus experiencias personales y matrices familiares?

¿Qué incidencia tienen los factores de género en esta construcción? ¿A quién sirven estas representaciones?

¿Cuál es el lugar del Otro en el propio discurso? ¿Es el del Amo?

¿Cuál es el lugar del Deseo? ¿En qué medida aparece asociado al deseo de conocimiento? ¿Qué lugar ocupa el conocimiento en sus intereses?

¿En qué medida -en estas representaciones- asumir el propio deseo comporta riesgos y costos? ¿Cuál es la disposición subjetiva a asumir esos costos? ¿En qué medida aparece como posible responsabilizarse por los propios actos o depositar siempre la responsabilidad en Otro?

¿Cómo aparece la posibilidad de la “desobediencia” a ciertos mandatos?

¿En qué medida la formación docente inicial interpela o no las matrices vinculares?

¿Qué deseos despierta/ convoca/ provoca?

En cuanto a los Objetivos de la investigación

Como *objetivo general* aparece el conocer cuáles son esos condicionamientos subjetivos en la elección de la carrera e intentar comprender cómo operan en la posibilidad de construcción de la identidad profesional, entendiendo ésta como la de un intelectual autónomo.

Como *objetivo de transferencia*, la investigación se dirige a ver cómo estos “hallazgos” concurren en la necesaria redefinición de la formación docente. En este sentido, mi intención es poner a prueba ciertas elaboraciones prácticas realizadas en estos años de trabajo como formadora de formadores, tanto como la posibilidad cierta de generar nuevos conocimientos en el campo de las comprensiones sobre la constitución del sujeto docente.

Desde ese punto de vista, y asumiendo mis propios posicionamientos teóricos y políticos, considero aquí la importancia de que las/los maestras/os puedan asumirse como sujetos, y sujetos de su deseo -un deseo ligado al saber- para poder trabajar en dirección a la constitución del niño como sujeto en relación con el conocimiento. Esto no se encuentra divorciado del segundo componente en la constitución del objeto de investigación, esto es: la necesidad de indagar acerca de la relación entre las representaciones de poder de que es portador el grupo social que confluye en la carrera de magisterio de acuerdo a los procesos de su constitución como sujetos sociales y la disposición subjetiva a la construcción de una identidad y una autonomía profesional que conlleve la posibilidad de transformaciones estructurales. Esto ubica el tema en el campo de la Formación Docente desde una perspectiva de cambio y transformación social.

Estrategia general

El tipo de objeto y mis propios posicionamientos e intereses respecto de la investigación social y educativa han configurado un diseño claramente cualitativo. En este sentido, y dado también lo inexplorado del tema y el cruce de disciplinas diversas en las diferentes preguntas del problema, el mismo se encuadra en un contexto de descubrimiento y no de verificación. La teoría aparece sólo desde los antecedentes del problema y como marco teórico previo respecto de la especificidad del Trabajo Docente y su relevancia social y política. También como conceptos y categorías teóricas que permiten ir delineando el objeto; como hipótesis muy amplias y como supuestos que interesa confrontar en terreno, con los propios actores.

Esto es lo que le da también un carácter espiralado -que muchas veces se volvió simultáneo- en la medida que permite “ir y volver al campo” en la medida que el análisis de *datos* genera nuevas preguntas, abre a nuevos significados que es necesario indagar o pone en cuestión algunas comprensiones. Del mismo modo, es posible -como de hecho se ha dado- que la aparición de nuevos *datos*, el encuentro con lo no-buscado, implique la necesidad de volver a la teoría en busca de categorías que permitan entenderlos. El mismo objeto, tal como se muestra al enunciar los dos ejes de preocupaciones, ha resultado más bien una construcción, que se ha ido corriendo, escapándose de las primeras categorías de preocupaciones; se ha mostrado más en movimiento y en proceso. Por eso creo que más bien se inscribe en la concepción de campo de Bourdieu. (Messina, 2001)

La selección de los informantes se realizó de acuerdo a criterios cualitativos. La población a estudiar la constituyen los/as alumnos/as y egresados/as del Instituto de Formación Docente (en adelante I.F.D) en el cual trabajo. La muestra estuvo fijada de acuerdo a: la *etapa de formación* en que se encontraran (un ingresante, una alumna de 2º año, una alumna de la Residencia y una egresada), y al *sexo* (se priorizaron mujeres y se incluyó un varón, como cruce).

La elección del relato de vida representa más que la elección de una técnica. Se relaciona con la necesaria búsqueda de datos biográficos que el objeto requiere, y con aquellas preguntas del problema que remiten a aspectos psicoanalíticos y antropológicos. Pero también, y justamente por la influencia de estas dos disciplinas científicas, marca la relevancia de los sentidos y significantes expresados en el lenguaje de los sujetos. Por ejemplo, en la concepción freudiana, “*el deseo (...) se metaforiza por la vía del significante... El deseo es vehiculizado por el significante. (...) a diferencia de las concepciones psicológicas más comunes, el deseo no es algo que preexiste a la palabra... sino que el deseo freudiano está esencialmente ligado al significante; no existe sin el significante*” (Lombardi, 1984: 97). Por otra parte, lo que vemos del mundo social es parte del mundo social, aunque no lo agota. Nuestra propia interpretación de las cosas es parte de las condiciones materiales y no una superestructura ideológica sobre lo real. Nuestras interpretaciones y creencias son parte de lo real. Son el mundo mismo. (Schuster, Federico, 1999). Metodológicamente es muy difícil separar cuerpo y lenguaje; lo real del cuerpo, de lo simbólico, puesto que somos una articulación compleja de materialidad y subjetividad. Esto se refleja en las concepciones de *habitus* de Bourdieu o de conciencia práctica de Giddens (*Ibidem*). De allí la importancia de rescatar las voces, como materialidad simbolizada. Y como vehículo de la memoria.

En este sentido, no estoy totalmente segura que mi diseño siga una lógica inductiva analítica, más bien creo -siguiendo a Graciela Messina- que en este tipo de investigación cualitativa no hay ni inducción ni deducción. Hay un corrimiento teórico, “otra” manera de hacer teoría, una nueva manera de combinar lo general y lo particular. Se trata de revelar lo que está oculto, no porque esté “detrás”; está “adelante” pero no lo vemos. De allí la importancia de trabajar con huellas, con indicios, y generar relaciones. Esto implica una narración que pueda hacer una presentación holística de la realidad (Barthes). Armar la trama de un discurso donde estén presentes las distintas voces. También la mía. Y donde lo particular brille, se revele. (Messina, 2001)

Desarrollo: Tras las marcas del deseo

Historia “natural” de una preocupación

El diseño de investigación en el que se basa esta tesina significó, desde sus comienzos, la oportunidad de poder indagar acerca de algunas preocupaciones que han surgido y -¿por qué no?- marcado mi práctica a lo largo de estos años en el campo de la Formación Docente, tanto inicial como en servicio, siempre en el ámbito estatal; como así también de mis propias experiencias como maestra, y de la militancia en el espacio sindical. Referenciándome en esta experiencia, y en general cuando pensamos la situación de los/as docentes -en especial las maestras de nivel primario- aparecen con fuerza y reiteración ciertos significantes:

Malestar; queja; sufrimiento psíquico y físico (somatizaciones); imagen desvalorizada; miedo y/o dificultad para definir y sostener las propias posiciones dentro de la institución y, en general, frente a quienes detentan cargos investidos de cierta “autoridad”; bronca, en muchos casos

contenida o mal canalizada. En todo caso, aparece muy ligada a esta presencia de la “queja constante”, casi como letanía, que se oye en las escuelas y espacios de reflexión. Más adelante profundizaré en este concepto; y por último -como denominador común en el discurso de las/os docentes y también en las/os estudiantes del profesorado- un fuerte y generalizado sentimiento de impotencia frente al *poder* y la *realidad* (significados así, como conceptos altamente sustantivados⁴ y cristalizados).

Al mismo tiempo, parecería importante caracterizar la situación atendiendo a las ausencias en este discurso; y allí se nos (des)aparecen:

El placer; el deseo; la pasión por saber, conocer, investigar, preguntar...

Enorme cantidad de trabajos dan cuenta en los últimos años de la preocupación por el malestar docente. En la mayoría de ellos advertimos un énfasis en el estudio de los condicionamientos objetivos que interfieren la práctica docente como tarea intelectual y profesión de relevancia social. Afortunadamente, se empieza a indagar también de qué manera estas condiciones objetivas interfieren sobre el proceso mismo de constitución del docente como un sujeto autónomo desde la especificidad de su saber pedagógico. Parece interesante entonces, comenzar a preguntarse por los condicionamientos subjetivos que intervienen en ese proceso de constitución. Sin que esto signifique, obviamente, el desconocimiento y menos aún la desestimación de las determinaciones objetivas tanto de la práctica como, en un sentido amplio, de la génesis misma de construcción de los sujetos como tales, sino todo lo contrario. Justamente como la identificación de la estructura social presente en las biografías personales, que permite comprenderlas en la trama de la totalidad de su historia y de su entorno social (Sirvent, 1998).

¿Por qué en esta investigación, el objeto se focaliza en el momento de la elección de la carrera? ¿Por qué centrar esta búsqueda alrededor de lo subjetivo en esa circunstancia? Creo que se conjugan intereses personales con la relevancia política del tema en la actual coyuntura, más implicancias teóricas que impone el propio objeto.

Comenzando por estas últimas, es lógico pensar que, si hablamos de condicionamientos, estamos pensando en algo del orden de las determinaciones y por tanto de un bagaje del que el sujeto, en tanto social, es portador. De allí el interés por conocer “qué trae en su mochila” antes de convertirse en docente.

Desde lo personal, mi actual situación laboral como profesora de un instituto de formación docente hacen que esta problemática me interpele tanto en mi práctica cotidiana como en el cruce que presenta con los intereses teóricos y políticos. Una anécdota lo ilustra: hace ya casi seis años un grupo de alumnos de 2º año de la institución -varones-⁵ elige emprender, en el marco de una de las cátedras, un trabajo de indagación acerca de los motivos que mueven (semánticamente, no es casual la redundancia) a los/las estudiantes que inician esta carrera. En sus conclusiones consignaban de una manera muy interesante que, si bien al comienzo los alumnos habían optado por ella por diversas razones económicas, de posibilidades prácticas efectivas, etc., luego, durante el transcurso de la formación, el conocimiento había aparecido como “seduciéndolos” (sic). Sabido el componente libidinal que se encuentra en la base de la curiosidad y la disposición al saber, pensé que constituía una vía sumamente interesante, inexplorada y fecunda para la formación, el indagar seriamente sobre estas disposiciones “previas” y cómo operan.

En cuanto al aspecto político, considero que la discusión sobre el grupo social que actualmente se vuelca a la carrera de “magisterio”, constituye un campo de disputa frente al proyecto neoliberal y las posiciones educativas tecnocráticas que lo sustentan, en el terreno de los estudios sobre el trabajo docente.

El “estado de cosas” y los desafíos a la Formación docente... o de nuestras contradicciones como formadores

Desde hace algunos años, variada bibliografía viene dando cuenta de los cambios producidos en las características de quienes componen el sector que hoy ingresa a los institutos de formación docente (especialmente a los de nivel terciario no universitario). Sus motivaciones, su formación y prácticas culturales. Y, en general, de los cambios en la composición social del sector docente.

⁴ Llamativamente, Tenti Fanfani utiliza también este término para caracterizar la propia escuela como institución.

⁵ GÓMEZ, Benjamín –INSAURRALDE, Raúl. Trabajo de indagación. Cátedra de Filosofía de la Educación II. I.F.D n°5. Plottier. Neuquén. 1996

En la literatura, también oficial (y, desafortunadamente en algunos intelectuales provenientes del sector “progresista”) se habla de condiciones de entrada. O lo que es peor: de “malas”, “insuficientes”, “deficientes” condiciones de entrada. Discurso que –como todo discurso circulante con pretensiones de hegemonía- ha calado hondo en el lenguaje de los formadores. En especial cuando debemos enfrentarnos efectivamente a las “dificultades” que presenta la formación docente. Allí muchos nos reconocemos en la contradicción de transmitir un saber sobre la relación pedagógica en el que las características del sujeto que aprende son entendidas como una posibilidad y no como un obstáculo; donde cuentan las potencialidades y disposiciones del otro/a y no sus carencias (que vienen obviamente definidas desde la perspectiva hegemónica del educador y la institución escolar), y sin embargo, nosotros/as mismos/as estamos identificando, colocando, situando, permanentemente a nuestras alumnas y alumnos en el lugar de la carencia, del déficit, de la falta. Y les recriminamos su negación a que nosotros *llenemos/cubramos* esa falta. Fantasma de omnipotencia del profesor. Fantasmática nuclear materna del ‘Formador-pecho’ o ‘Madre-nutricia’, según Kães⁶.

“Olvidamos” en la práctica lo que enseñamos en la teoría: que todo deseo de aprender parte de una falta. Que la formación no presenta “dificultades” por las supuestas falencias de los/as alumnos/as frente a nuestras expectativas sino que es en sí misma conflicto. Imposible lógico y tarea imposible. Porque se trata precisamente de rodear un vacío: el de la imposibilidad de saber todo. (Miller, 1994; Brodsky, 1994; Antelo, 2000). Y asumir un imposible: la imposibilidad de enseñar todo. (...gobernar todo, psicoanalizar todo...) Existe siempre un resto que no se puede cubrir. El objeto no puede asirse todo. (Salvarezza, 2001)⁷

Esta situación se agudiza cuando las/os propias/os alumnas/os plantean con sinceridad sus propias motivaciones, sus representaciones, y dan cuenta del discurso que recogen a su alrededor acerca de los maestros o de su intención de ser maestros/as. Así, a lo largo de los años y en diferentes grupos, hemos venido escuchando expresiones como:

“Mi verdadera vocación era ser policía; no pasé el examen de ingreso y entonces vine acá (...) pero en el fondo mi sueño sigue siendo ser policía.”

“Yo estuve en la escuela de policía...”; “tenía que decidirme entre ser maestro o ser policía.”⁸

“Cuando no servís para nada, o sos maestro, o sos policía.”

O aún peor:

“Cuando sos tan tonto que no servís ni para policía, entonces estudiás para maestro.”

Más recientemente, en un curso que dictaba Deolidia Martínez en Neuquén sobre el malestar en la escuela, una docente dice:

“No sos nada para nadie, ni siquiera para los chicos. No sos nadie...”

Paralelamente, en ese mismo curso (aunque es una “queja” que los/las formadores/as escuchamos reiteradamente en los pasillos de las escuelas primarias) las “viejas” maestras denostan la “falta de vocación” de las nuevas generaciones.

No es objetivo de este trabajo profundizar en las implicancias (preocupantes para muchos de nosotros) de este emparentamiento “maestro-policia”⁹. Quisiera unir ambos desde otras perspectivas. La primera, es claro que ambas “profesiones” son las que, en la estructura socioeconómica neoliberal están reservadas a los sectores populares. O las únicas a las que les queda acceso. No olvidemos también que representan -junto a otro poco puñado de empleos públicos- los “últimos reductos” del Estado de Bienestar.

La segunda -de alta relevancia para este trabajo- es cómo en ambas aparece la noción de *identidad deteriorada*¹⁰ que Helena Lewin utiliza en el caso del analfabeto. Una vez más, los sectores más desfavorecidos, con una imagen deteriorada de sí mismos y sus propias capacidades -que tanto el sistema social como el educativo han contribuido a formar en ellos-

⁶ Kães, R. Fantasma y Formación, en J.C.Filloux, *Intersubjetividad y Formación*. F.FYL-UBA. Ediciones Novedades Educativas. Serie Los Documentos. N° 3. Bs.As. 1996. También Citado por Mastaché, A. (1993) *Op.cit.* págs. 47/52.

⁷ Sobre las tres tareas imposibles (educar, gobernar, psicoanalizar) véase Salvarezza, Silvia. *Op.cit.* (2001). Y Brodsky, Graciela. *Op.cit.*

⁸ En los hechos, varios de nuestros/as alumnos/as son policías, o trabajan en puestos administrativos para esa fuerza y asumen esta carrera como una forma de “capacitación” en busca de un ascenso, y no pocas veces, como una posibilidad de abandonar la fuerza. Por el otro lado, un alto porcentaje de las alumnas son también novias/esposas de policías o gendarmes.

⁹ Que nos trae tantas resonancias de aquel viejo libro “Maestro gendarme, maestro pueblo”...

¹⁰ Véase Helena Lewin. *Op.cit.* pág.3

ingresan a carreras que están socialmente desprestigiadas. O sea, a su medida. Y digo que tiene relevancia para este trabajo haciendo un paralelo con lo que han sido los resultados de la investigación de M.T. Sirvent en las escuelas para adultos¹¹. Lo cual representa otro nuevo desafío para la Formación Docente: ¿En qué medida el paso por nuestros institutos constituye una oportunidad para reconstruir esa identidad deteriorada?

Con este trabajo me propongo, entonces, además de una búsqueda cuyos hallazgos puedan contribuir a redefinir el eje de la formación docente, recorrer un camino de desmitificación sobre estas “condiciones de entrada” en busca de las “huellas”, los “indicios”, las “hilachas” que en estos/as jóvenes puedan dar cuenta de un vínculo con el trabajo docente que represente algo más que algo distinto a... una salida laboral rápida, un sueldo seguro (¿?), una obra social (¿?) y una jubilación ¿asegurada?. Aunque en la Argentina de hoy incluso estos mitos caigan vertiginosamente.

Y en todo este proceso he ido encontrando -no sin sorpresa- en los relatos de vida, muchos elementos que desmienten estos mitos a partir de mostrar otros recorridos en las vidas de algunos de estos sujetos. Pero, fundamentalmente, desmienten el concepto de *vocación* como condición de entrada para la construcción de una identidad docente vinculada al conocimiento, al placer y a la autonomía.

Tal vez estas “hilachas” sean sólo un frágil hilo pero, como el de Ariadna, nos ayuden a salir del laberinto.

Comenzando a juntar los hilos

El concepto de vocación

Hace muchos años, en unos talleres organizados por nuestro sindicato en Neuquén, Graciela Batallán decía que había que recuperar el concepto de *vocación*. Obviamente, no ya ligado a su tradición religioso-sacerdotal, tan arraigada en la concepción del docente como apóstol, sino como la de alguien que se relaciona con su trabajo con gusto, con placer, de una manera gratificante.

Buscando las raíces etimológicas, *vocación* está definido como “*la acción de llamar*”. Viene de *vocare*: “llamar”, de la misma raíz que *vox*: voz.¹² Sigue habiendo allí un significado muy pegado a la idea religiosa del “llamado”. En este sentido, prefiero hablar de deseo y buscar, como plantea Kâes, los fantasmas nucleares del deseo de formar.¹³

¿Qué sucede en alguien que -por necesidad, por única posibilidad, o aún por descarte- se enfrenta a la decisión de ser docente? Y esa decisión le obliga a plantearse/le hace plantearse: “... y... Sí, yo... sería maestra/o” ó... “Yo podría ser maestro/a”; aunque no sea exactamente “lo que quiero”... o lo que querría (tal vez ni siquiera sepa “qué quiere”¹⁴), pero la idea no le es totalmente desechable, no le “suena” tan mal...¹⁵

¿Qué resuena en él/ella del orden del deseo de enseñar y aprender... algo que nos constituye como seres humanos?

Y aquí sí aparecen las voces. Qué voces antiguas -si, como plantea Lacan, el inconsciente está estructurado como lenguaje- pueden volver a re-sonar en estos/as jóvenes y adultos/as cuando piensan en la posibilidad cierta de trabajar como docentes. ¿Con qué experiencias fundantes los/las conecta?

En algún punto del diseño de investigación, y a propósito de lo surgido en el citado trabajo de los alumnos (y de lo que tantos/as otros/as dan cuenta año tras año) acerca de cómo durante

¹¹ Véase Sirvent, M.T.; Llosa, S. *Op.cit.* Rev. IICE. F.F Y L. UBA. Año VII, n° 12. Agosto de 1998. P.77

¹² Diccionario etimológico Corominas.

¹³ Kâes, en FILOUX, J.C, *op.cit.* Págs. 70-86. MASTACHÉ, A. *op.cit.* Cap. 3. Págs. 41-52.

¹⁴ Es significativo tanto en los relatos de vida realizados como en los que vamos recogiendo de nuestros/as alumnos/as a lo largo de los años, que a pesar de la presencia de un gran número de ellos/as que ingresa al I.F.D luego de fracasar en una carrera universitaria, o porque no tuvo medios económicos para sostenerla, existen muchos que ni siquiera tenían una inclinación definida por ninguna profesión u ocupación.

¹⁵ Como sí, en cambio encontramos en muchos jóvenes, sin posibilidades de estudiar, trabajando en comercios, que nos dicen: “yo, maestra/maestro, ni loca/o”.

la formación algo les sucede, con el conocimiento, con la tarea, con la función del maestro... la pregunta que surgía es si la formación puede “despertar, provocar, convocar” deseos...

Allí sí la etimología marca algunos rasgos interesantes. (No es casual, seguramente, hablar de “marca”, como letra que queda en el inconsciente)¹⁶:

provocar: es llamar para que salga afuera

convocar: es llamar a junta

evocar: hacer salir llamando

También está *invocar*: llamar a un lugar.

En qué medida, para algunos/as de nuestros/as alumnos/as la formación inicial puede generar condiciones, situaciones en que -junto con otros, como marca la etimología- “resuenen” voces que despierten deseos.¹⁷

La queja, el Otro, el deseo y el saber -algunas aproximaciones teóricas en la definición del problema

Encontré hace años en el libro de Alicia Fernández *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*¹⁸ la siguiente afirmación sobre la queja: “*La queja-lamento funciona como lubricante de la máquina inhibidora del pensamiento*”.¹⁹

Y define la queja como “ese lamento impotente que *confirma* y *reproduce* un lugar de dependencia”. Ambas afirmaciones motorizaron a partir de allí, muchas de estas búsquedas e hicieron surgir la misma pregunta que se hace la autora: qué lugar ocupa “el quejarse” en la constitución de la subjetividad femenina en nuestra cultura y por qué las maestras caen tan fácilmente en esta trampa.²⁰

“*La trampa consiste en la creencia equivocada de que se está usando el juicio crítico, de que se está pensando o analizando una situación, cuando sólo se la está convalidando. El juicio crítico, el pensar, implican necesariamente una transformación en el mundo interno que, según cómo se operativice, puede gestar una transformación mayor o menor en el mundo externo. La queja, por el contrario, inmoviliza.*” (Fernández, 1992: 131/132)

Cuando, al intentar focalizar el objeto de investigación, pienso en “condicionamientos subjetivos” justamente me refiero tanto a estructuras que pueden explicarse sociológicamente desde el concepto de *habitus* de Bourdieu²¹, como psicoanalíticamente, a las estructuras clínicas de tipo inconsciente (aunque el concepto de *habitus* también implica aspectos inconscientes). En estas últimas, -me refiero a las estructuras neuróticas de tipo histérico, obsesivo, fóbico, etc.²²- la pregunta por el deseo correspondería a la neurosis. Justamente la histérica y el obsesivo se preguntarán: ¿qué me quiere el otro? (Salvarezza, Silvia. 1999). La histérica lo hará por la vía del amor; el obsesivo, por la de los ideales (Ídem).

¹⁶ Véase Lacan, J. “*La instancia de la Letra en el inconsciente...*” en *Escritos I* (op.cit)

¹⁷ “La única grieta (...) que todavía nos permite asomarnos al mundo de la verdad verdadera de lo inactual es la voz de los muertos. Atendiendo a estas voces, y aún cuando para nosotros casi todo cuanto dicen es ya casi por completo incomprensible, podemos atisbar algún lejano eco de nuestro origen y de nuestro destino final. Eso y no otra cosa, es la *lectura*.” (De Azúa, Félix; op.cit. pág. 57)

¹⁸ ...una *lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Nueva Visión. Bs.As. 1992

¹⁹ En el epílogo de esta tesina (suprimido a los fines de su publicación por razones de espacio) se abordan los diferentes tipos de queja. Baste ahora con señalar que la **queja-lamento** es el nivel menos elaborado de “quejas”; el más pegado a la impotencia y la resignación, y el más lejano al juicio crítico.

²⁰ Fernández, A. Op.cit. pág.131.

²¹ “El **habitus** es un sistema de esquemas de percepción, apreciación y producción de prácticas, es decir, que es un sistema de esquemas prácticos e informacionales (en el sentido de dar forma) que incluye principios de clasificación, jerarquización, etc. Principios que son casi siempre implícitos y que sólo se explicitan en la acción misma. Estos esquemas informacionales permiten al sujeto producir pensamientos y prácticas sensatas y reguladas sin necesidad que medie una intención de sentido o la obediencia consciente a reglas.” Bourdieu (1986) citado en Mastaché, A. *Op.Cit.*, p.15

²² Sólo lo menciono a título de encuadre. No se trata de desarrollar aquí la teoría freudiana. La referencia obligada serán las Obras Completas de S. Freud, en la versión de Amorrortu. Para un abordaje más puntual puede verse Mazzuca, Lombardi y De Lajonquière; “Estructuras Clínicas-psicosis-perversiones” en *Curso de Psicopatología*. Tomo II. Tekné. UBA. 1996.

Es decir, de alguna manera, para las neurosis²³, el deseo es siempre el deseo del otro. Lo que hay que distinguir es si ese Otro es “el gran Otro” (el Amo) o el otro como par, como semejante. El lugar del Otro no es siempre el del Amo. Al Amo no le interesa el deseo del otro; es más, lo aplasta. Lo único que le interesa es que las cosas marchen, a costa de lo que sea. Y el que se interponga pagará con su última libra de carne.²⁴ El Amo en el lugar del agente (en el discurso) tiene poder por la posición que ocupa en el discurso. Es el que comanda la acción: S1, para Lacan (Salvarezza, 1999). Pero en los cuatro discursos: el del amo, el de la histérica, el universitario, el del analista, el S1 no tiene siempre la misma posición.²⁵ Más adelante profundizaremos sobre esto.

Aquí volvemos a Alicia Fernández: “...es lógico, entonces, que, en la medida en que las mujeres se reconozcan sólo en función de otros (sus hijos, sus maridos)²⁶ les resulte difícil acceder a la crítica capaz de posicionarlas en el lugar de transformadoras de sí mismas y de su propio entorno.”

El deseo bajo “presión”, con condicionamientos sociales, es decir, con ciertos privilegios de clase o de género, o privaciones, hace que los sujetos estén condicionados por estas características (Salvarezza, Silvia.1999)²⁷. Por eso, la importancia que emerge lo que Mabel Burín llama deseo hostil que, a diferencia de la *hostilidad* -camino patógeno de un deseo hostil abortado- es necesario para la puesta en marcha de un deseo crítico y para la actividad de un deseo autónomo.²⁸

“Sin duda, conocer los atravesamientos ideológicos (psicosociales e inconscientes, agrego) que soporta nuestra tarea nos da la posibilidad de autorizarnos a cambiar nuestra realidad y de atrevernos a cambiar nuestro modo de insertarnos en la misma, es decir, a pensar con autonomía. Se trata de no seguir contando la historia desde el lugar del otro, de comenzar a escribir nuestra propia historia. El problema no está en lo que los otros hicieron de mí, sino en qué hago yo con lo que los otros hicieron de mí. Creo que algo así dice Sartre” (Fernández, 1992:136).

De allí la importancia de considerar la estructura subjetiva, en tanto implica una posición subjetiva, es decir, una manera de enfocar y plantarse en el mundo. Por otro lado, “mundo”, es una construcción imaginaria; igual que el concepto de “realidad”. Es él “Yo” del sujeto quien construye estas nociones y se obtiene así el concepto de realidad psíquica. (Salvarezza, 1999).

“Todos sabemos, después de Freud, que las escenas están también habitadas por los fantasmas inconscientes y que la ‘realidad’ es una noción de difícil prueba en el territorio de la subjetividad” (Frigerio, 2001)

Plantea Anny Cordié:²⁹ “Para estudiar las causas del ‘malestar docente’ tomé como punto de partida una experiencia de terapia de grupo (...) con docentes en dificultades. La mayoría de ellos atribuía el desencadenamiento de su ‘fobia escolar’ (término utilizado por el servicio médico del rectorado) al estrés inherente a la profesión: presión de los superiores jerárquicos, demandas paradójicas de la institución, de los padres, de los alumnos... Se necesitó un largo trabajo de reflexión en el grupo para que saliera a relucir la implicación personal del sujeto: en efecto, posicionarse como víctima de un sistema permite ocultar la propia responsabilidad”. Y yo agregaría, tomando una frase de una compañera de trabajo: “si la educación/la formación docente fuera lo que es, debería ayudar al sujeto a correrse del lugar de víctima”.

En este sentido, he planteado desde las preguntas al objeto, una búsqueda en los relatos del lugar de agente en el discurso, en busca de los elementos a trabajar para la construcción de un sujeto docente autónomo, no infantilizado desde un lugar de dependencia al Otro. Comparto con Alicia Fernández (y tantos otros intelectuales) la idea acerca de la infantilización de los espacios educativos. Lo he sufrido como maestra/profesora. Lo sufro como mamá. La autora cita a Deleuze y Foucault cuando dice que “no sólo los prisioneros son tratados como niños, sino que los niños son tratados como prisioneros. Los niños sufren una infantilización que no es suya. En

²³ Es decir, prácticamente para casi todos nosotros.

²⁴ Si lo sabremos las histéricas a costa de tanta somatización... Si no, repasemos los índices de enfermedad en el sector docente (ver trabajos de Deolidia Martínez, por ej.)

²⁵ Cordié, A. *Malestar en el docente*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1998. Pág.78.

²⁶ Yo agrego –para el caso de las maestras- “la” directora, “el” supervisor, el sistema educativo, los padres...

²⁷ Salvarezza, Silvia. *El niño y el Otro: un encuentro*. Op.cit.

²⁸ En Fernández, *op.cit.* pág. 133

²⁹ Op.cit. pág. 21/22.

este sentido, es cierto que las escuelas son un poco prisiones...”³⁰ Esta infantilización también la padecen los y las maestras (creería que “las” más que “los”).

Así como se descalifica al niño (o se lo endiosa, que es otra forma de descalificación) también se desvaloriza a quienes trabajan con ellos. Cuando en realidad es más difícil y complejo, y requiere más preparación teórico-práctica, trabajar con niños que con adultos. Ante esta infantilización con su carga de descalificación, las/os maestras/os se quejan y los/las alumnos/as se aburren. *“La queja y el aburrimiento, en tanto lubricantes de una máquina paralizante, generan inhibición cognitiva reactiva y mantienen a la inhibición cognitiva estructural. Entendiendo por ‘inhibición cognitiva reactiva’, una modalidad que se caracteriza por evitar pensar.”* (Fernández, 1992:138)

La tarea docente sufre una sobrecarga devaluativa. De esta manera también participa de un vaciamiento. Tal vaciamiento lo transforma en una actividad no mediatizada, no creativa, no rentable, no productiva y hasta invisible. Según la autora, como una extensión del trabajo doméstico (lo analizaremos más adelante al abordar las representaciones sobre el ‘ser maestro/a’). Lo cierto es que nadie es infantilizado/presionado/descalificado si no se coloca o medianamente sostiene ese lugar. La infantilización es de alguna manera, una referencia al S1 en el lugar del Amo.

Tomando la explicación que hace Anny Cordié, Lacan distingue cuatro discursos: del Universitario, del Amo, de la Histérica y del Analista; y señala para cada uno de ellos un ‘lugar dominante’, también llamado lugar del agente. Mientras en el discurso del Amo el lugar dominante será el S1, significante que Lacan identifica con la ley, con el derecho, con el orden o con el mando, en el discurso del Universitario será el S2, asimilado a la ciencia.³¹ *“En un momento ulterior de esta enseñanza dirá que el lugar dominante en el discurso Universitario es el S2, el saber (el subrayado es mío): al ‘S1, lugar del orden y del mando’, lugar sostenido en el discurso del Amo, le sustituye, en el discurso Universitario, ‘un saber surgido del discurso de la ciencia’. Lacan no se cansa de señalar la enojosa tendencia de los discursos Universitario y Analítico a virar al discurso del Amo. El docente, más allá del nivel en que opere, se inscribe en el discurso Universitario, y por lo tanto en el discurso de la ciencia.”* (Cordié, op.cit: 78).

A la vez, decíamos, el trabajo docente participa de un vaciamiento. Como bien lo señala Deolidia Martínez, *el malestar se produce cuando el lugar del objeto está vacío*. Así lo plantea Freud en *El malestar en la cultura*. El malestar consiste, precisamente, en que no hay objeto. No se encuentra. Está perdido. Está fallado, obturado, desplazado. Por eso la angustia. Que es angustia de muerte. Entonces, ese vacío se llena de normas, de violencia... o de otro deseo (transgresor). Es interesante el análisis de Anny Cordié sobre cómo Lacan en su seminario “La relación de objeto”³² toma como base la observación de Freud para elaborar su concepción de deseo.

El aburrimiento también refiere a la sensación de vacío, de agujero. Como este agujero se hace intolerable, se busca llenarlo de cualquier modo. En este caso, lo más claro es la industria del entretenimiento (Mariscal, en Fernández, op.cit.: 139).

La queja y el aburrimiento implican un cerrarse para nuestra *máquina deseante*. Una negación a enfrentar ese vacío -existencial- y animarse a pensar, a imaginar, a crear; justamente a partir de la Falta. Tomábamos de A. Fernández la caracterización que aparece del trabajo docente como ‘no creativo’. Un docente funcionario, un docente ‘agente’ (del deseo de Otro) no “se autoriza”, no “se permite” crear. Ni pensar ni imaginar. Tal vez de eso se trate. De hacer rotar el S1 al S2. Pasar del discurso del Amo al discurso del Saber.

Para eso se necesita no ser cobarde frente al propio deseo; que siempre comporta riesgos y costos. Y partir justamente de la Falta. La falta-en-ser. El Sujeto tachado, dividido, en términos lacanianos.

Es precisamente ese vacío, ese ser inacabados que nos constituye como humanos -como plantea Paulo Freire- el motor del deseo de saber, de la curiosidad, de la capacidad de asombro. No hay relación al saber si no hay conciencia de la Falta.³³ Lo que falta, falta por estructura.

³⁰ Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder*. Alianza editorial. 1990. Citado por Fernández, *op.cit.*

³¹ Para ver directamente la fuente, esta cuestión se encuentra en el Libro XVII de *El Seminario*, titulado “*El reverso del análisis*”. Buenos Aires. Paidós, 1992.

³² J. Lacan. *La relación de objeto*. Paidós. Bs. As., 1996.

³³ Sobre la necesidad de una “Pedagogía de la Falta”, existe un excelente tratamiento en el libro de Antelo y Abramowski, *op.cit.*, en especial en el capítulo 2: *La educación que hace falta*, pág.47.

“No hay que imaginarse que la relación con el saber es una especie de característica, como el color de los ojos o del cabello, una especie de pauta genética, etc. O dicho de otra manera: no hay una relación con el saber. Lo que se busca aquí tiene que ver con el ser, es decir, algo que tiene que ver con el inacabamiento (...). Y por supuesto, nuestra identidad significa una especie de perennidad de nosotros mismos. Hay algo como una estructura en nuestra relación con el saber, pero nuestra relación se teje y se transforma con la vida misma.” (Beillerot, 1996)

Por eso la necesidad de salir a buscar, desde las preguntas mismas del problema, esas matrices vinculares que den cuenta de los modos de relación al otro y al saber.

Cierto es que, en este “rotar” el lugar de agente del enunciado del discurso del Amo al discurso de la ciencia, enfatizamos este deseo de saber que tiene que ver con el preguntar/se, el asombrarse, el investigar. Que, como bien señala A. Cordié, es lo contrario del efecto deshumanizador del discurso de la ciencia que describe Bourdieu en *La miseria del mundo*, tomando los relatos de muchos docentes. Efecto resultante de considerar a la ciencia como verdad absoluta, un conocimiento rígido y acabado, y no en permanente construcción y reconstrucción. Aquello a lo que Lacan se refería ‘enojosamente’ (en palabras de Cordié).

Abordaremos entonces las representaciones de “Maestra/o”, del trabajo docente, y su relación (o no) con el saber, tal como aparecen en el Estado del Arte, y en el discurso de entrevistadas y entrevistado.

Las representaciones sobre el ‘Ser Maestra/o’ y su cruce inicial con los relatos de vida

Sin pretender agotar, puesto que sería imposible, toda la literatura existente sobre este tema³⁴, me limitaré a bosquejar un esquema de análisis para el abordaje de las representaciones históricamente reconocidas del/la Maestro/a. He encontrado, especialmente en la literatura sobre la historización del trabajo docente, dos vías que parecen pertinentes para la temática en cuestión. En ambas aparece con fuerza la cuestión de género. Se habla de “la” maestra, las primeras normalistas, etc. Cuestión sumamente importante ya que mis preguntas también giraban en torno a ella; en especial: en qué influye que la mayoría de las maestras sean mujeres, y qué clase de mujeres son las que se vuelcan a la docencia. Reconozco que había aquí operando un supuesto respecto del carácter doméstico³⁵ de la profesión: “esposa, madre y maestra”.

En una primera vía, en la que se inscriben por ejemplo, los trabajos de Graciela Morgade, aparece efectivamente esta visión tradicional respecto de la “madre educadora”, la función moralizante de la docencia en la transmisión de hábitos y valores tradicionales, hegemónicos. En ésta tiene un fuerte peso la afectividad y la importancia de la moral. Recordemos el discurso sarmientino presente en toda una generación de la clase política argentina acerca de por qué debían ser mujeres quienes se encargaran de la educación de los niños, de las “futuras generaciones” y qué cualidades se les atribuían a las mujeres para ello (Morgade, 1997). Aquí también se inscriben los estudios de Tenti Fanfani (que compilan Andrea Alliaud y Laura Duschatzky) sobre la formación del Magisterio en México. Allí se extractan algunos textos espléndidos de la época que ilustran por ejemplo, a la maestra rural como “pálida, delgaducha, anémica; abnegada, desinteresada, con la firmeza del mártir, modesta, abrumada por la tarea de modelar voluntades... ¡pobre maestra!” (Tenti Fanfani, 1991:69,70). Gran cantidad de trabajos dan cuenta de esta imagen. Tomo éstos sólo a modo de ejemplo.

Sin embargo, aún el discurso sarmientino presenta *la docencia para las mujeres como una alternativa, en todo caso contradictoria, hacia los saberes ‘legítimos’*. Y aquí aparece la otra vía. La que, al decir de Silvia Yannoulas, convierte a “las normalistas y las maestras en modernas” en tanto se incorporan a la docencia bajo los preceptos del nuevo discurso sobre la identidad femenina. Encuentro que en esta vía también se inscribe el trabajo de Rubén Cucuzza sobre el Congreso Pedagógico de 1882. Allí Cucuzza muestra la importante presencia femenina para la época (de 265 participantes, 105 eran mujeres, vale decir el 40%). No sólo esto, sino cuánto eran escuchadas y valoradas sus intervenciones, como indicio de lo respetadas que eran estas mujeres en el ámbito intelectual y político.

³⁴ No trata este apartado de dar cuenta específicamente del estado del arte sobre la temática de investigación, sino de ir presentando ya algunos primeros avances del proceso de investigación, poniéndolos en confrontación con las representaciones tradicionales circulantes.

³⁵ En todo caso, también resuena su connotación con *domesticar... Cabe preguntarse ¿a quién? ¿a las mujeres? ¿ellas/nosotras a los niños?*

Me permito incluir aquí una extensa cita del artículo de Silvia Yannoulas Maestras de antaño ¿mujeres tradicionales? ³⁶ por lo elocuente y pertinente para el trabajo:

“Las primeras normalistas y maestras de nuestros países³⁷ no estaban respondiendo a un mandato tradicional, porque su relación con el conocimiento distaba del de sus antepasados. Quizás hoy la profesión de maestra nos parezca tradicional, desprestigiada y mal remunerada, pero seguramente no pensaban así las madres y abuelas de las primeras generaciones de normalistas y maestras. Así, el estatus socialmente legítimo de normalistas y maestras trazó nuevos rumbos a la antigua discriminación sexual, educativa y laboral (en el sistema educativo y en el mercado de trabajo) pero también propició fenómenos de otro signo, muchos de ellos claramente emancipadores. Las normalistas y maestras también fueron modernas respecto del saber y, por lo tanto, del poder. Además de acceder a más y mejores conocimientos, circularon libremente por las calles e instituciones urbanas y, osadía total para la época, algunas viajaban sin la compañía de familiares. Las maestras obtuvieron dinero y posiciones propias, ampliaron sus espacios legítimos de ejercicio del poder (a pesar de controlado). Muchas se vincularon al feminismo y el gremialismo docente, vivieron aventuras y enfrentaron peligros, inventaron técnicas pedagógicas, tradujeron libros y escribieron otros, y recibieron homenajes de las comunidades locales y de los gobiernos (provinciales/estadales y nacionales). Si bien se incorporaron a la profesión con una función específica que las vinculó a la generalización de la educación primaria en un proceso que paralelamente desvalorizó y descalificó a la docencia, constituyeron un grupo que, en comparación con otras mujeres y también con muchos hombres, sabían y podían más.” (Yannoulas, 1997:186)

En esta caracterización se incluirían claramente también las hermanas Cossetini, tal como las retrata en su historia de vida, el libro de Augusto Bianco publicado por AMSAFE.

No obstante, la mayor parte de los estudios que se refieren a los procesos de constitución del sujeto docente -además de dedicarse a investigaciones con docentes en ejercicio y por tanto, cómo los docentes se van constituyendo en su práctica con todo lo que ésta tiene de interferida- dan cuenta siempre mas bien del primer tipo de representaciones presentes en el imaginario social y que actúan en el/la docente como fuertes mandatos.

Como mis búsquedas se orientaban más, no sólo a las representaciones previas -en las que evidentemente este tipo de imaginario también suele estar presente- sino especialmente a buscar lo que condiciona, no sólo o no tanto en el sentido de lo que “construye”, sino de los rastros o marcas de algo que mueve en dirección al deseo de saber, al deseo de enseñar, es evidente entonces que la pregunta que me surgía era: ¿por qué se ha perdido en el imaginario social esta visión diferente de las primeras maestras, que rompe con la visión ‘histórica’ del normalismo en la creación del imaginario social sobre la Maestra?

En el Prólogo del mismo libro, Tomás Tadeu Da Silva plantea: *“La fijación de determinados sentidos es, precisamente, la operación preferencial del poder (...) La escuela y el curriculum son, en la intersección entre poder y saber, locales de producción de identidades.”* (1997:9-10)

Tamaño desafío entonces, para la formación docente actual. Cuáles son las nuevas representaciones y los nuevos mandatos. Cómo recuperar este bagaje histórico potentísimo en la creación de nuevos sentidos y nuevas identidades para la práctica docente.

Aquí la sorpresa. Como di cuenta al comienzo del trabajo, los/las estudiantes de magisterio efectivamente son portadores/as de un discurso circulante que es heredero de los viejos mandatos, a los que se suma el *plus* neoliberal de la desvalorización social y económica y el mandato tecnicista-eficientista. Sin embargo, y tal como daban cuenta los propios alumnos en su *investigación* (pág.15), en los relatos de vida descubrí lo que he denominado el quiebre de las representaciones acerca del/la Maestro/a, en la formación docente inicial.

“...en las corrientes comunes de la vida hay momentos fuertes que llaman a la relación con el saber de cada uno. Entre estos momentos fuertes, un momento pacífico es el tiempo de la formación. Efectivamente hay muchos ejemplos con los adultos donde la persona en formación evoluciona, a veces se dice que transforma sus representaciones; pero esto va más allá, percibe, siente y experimenta de manera diferente, transforma su relación con las cosas cultas, y a veces se ven formadores que al haber enriquecido su reflexión entendieron de una vez por todas que no se puede dejar frente a frente la teoría y la práctica.” (J.Beillerot, 1996)

³⁶ Compilado por Graciela Morgade, al igual que el artículo de Cucuzza en *Mujeres en educación (op.cit)*

³⁷ El artículo toma el caso de las primeras maestras y normalistas argentinas y brasileñas.

Escuchemos a Victoria³⁸:

“...como vos me tirás esta línea de por qué elegimos ser docentes, voy a empezar por ahí. Yo creo que hubo como tres momentos, hasta ahora. Es lo que yo siento. El primer momento de elegir de por qué estudiar para docente: en principio nunca me lo había planteado, o es lo que menos se me iba a pasar por la cabeza. Mis viejos son docentes; mi vieja es... una docente... que nunca estuvo conforme; sufrió mucho... en la docencia... y... por lo que yo vi y lo que ella sentía, las frustraciones, y todo eso, bueno, no, lo último que voy a ser es maestra. Bueno, en un momento salí, salí a la calle, terminé la secundaria, me encontré desorientada como cualquier adolescente, verdad? Probé con distintos trabajos, probé haciendo distintos tipos de cosas y no me llenaba; como que buscaba una dirección. Y bueno, y en ese momento, la alternativa para estudiar –yo quería estudiar; no era tanto por la salida laboral sino que yo quería estudiar, y mis viejos no me lo podían bancar- entonces, bueno, fui acá al instituto que era lo que tenía más accesible... en ese momento mi hermana me ayudaba con las fotocopias... y bueno, no tenía gastos de pasaje y todas esas cosas... era la única alternativa. Ésa es como la primera etapa. Después, a medida que fui estudiando me empezó a gustar, me empezó a interesar. Me abrió la cabeza en un montón de cosas. Desde cómo ver las cosas desde distintos lugares... el conocimiento... me invitó a volver a leer... Y a mí me gusta la lectura pero una lectura más recreativa; pero lectura de investigación, otras cosas que ni siquiera tenía gusto por eso en el secundario, la filosofía... todo el gusto por ese tipo de cosas... la pedagogía... me empezaron a apasionar. Y me empezó a gustar mucho esto de lo grosso que era ser maestro. Yo misma me hacía, a medida que escuchaba a los profesores e iba leyendo, y los talleres que hacíamos con los otros chicos, y yo decía: puta, yo lo había puesto al maestro en un lugar que... en un labrador que estaba por allá abajo... y era la maestra de Gasalla, para mí. Y digo: nnno... qué grosso el papel que tiene un maestro, en la formación de un niño... ese niño que lo va a matar para toda su vida, que lo va a determinar en cierta forma, un poquito de ese camino que va a seguir, una luz, algo, entonces, bueno, si es tan grosso para mí, yo me tengo que preparar para eso. Y quiero serlo, además. Entonces, ésa es la segunda etapa: salí contenta, con ganas, con proyectos, leyendo mucho, con ganas de hacer cosas, de juntarme... Así salí del instituto: contenta. Contenta y orgullosa; es como que yo me iba a poner mi guardapolvo orgullosa de ser maestra, orgullosa de salir a la calle cuando tenía que pelear por algo, porque eso también... si bien yo siempre fui un poco... revolucionaria, en otros aspectos -como que eso se lleva en el corazón y siempre lo tuve- pero es como que ya lo hice desde este lugar, desde el lugar de docente; orgullosa, de ser docente.”

O a María Gracia³⁹:

“Empiezo con mi historia... Hija de chacareros, nacida y criada en la chacra; me casé y me quedé en la chacra. Estee... bueno... Mi ilusión era seguir abogacía. Siempre dije: uhhh... cuando era... desde chica que quería ser abogada, pero las condiciones económicas de mi familia no lo permitieron, entonces... Hice toda la escuela primaria en la escuela que está acá en Los Álamos, antes era la sección chacras, la 234. Buen rendimiento académico (se sonríe, hasta se nota en su voz) Fui la abanderada de la escuela. Después hice el secundario acá en Plottier, en el CPEM 27. Cuando terminé el secundario, eh... -hice los 5 años seguidos, no repetí nunca-... eehhh... Ingresé por primera vez al Instituto⁴⁰ acá. Vi que no me podían pagar la carrera, entonces mi mamá me dijo que eligiera otra cosa como que ella pudiera pagarla, entonces dije: bueno, lo único que me queda cerca es el instituto. No me llamaba la atención para nada. Tenía 17 años, así que... Bueno, me inscribí acá; hice seis meses, rendí los primeros parciales, la mitad bien, la mitad mal. Estee... no me gustó para nada, porque... qué sé yo, era el tiempo en que estaban las elecciones políticas... estee... se hablaba mucho de política, cosa que yo no entendía nada... con 17 años que tenía no entendía nada de política, no me interesaba la política para nada, así que... como que me iba a aburrir al instituto. Salvo matemática que era lo que más me gustaba, después lo otro me aburría totalmente; así que decidí dejar y ponerme a trabajar. Después me casé y... vi que necesitaba seguir estudiando algo... mi marido siempre me hinchaba: que ya que

³⁸ 28 años. Egresada; con tres años de antigüedad. Vive en pareja.

Ninguno de los nombres utilizados corresponde a los entrevistados.

³⁹ 28 años. Casada; una hija. Estaba en el último año del profesorado al momento de la entrevista.

⁴⁰ Instituto de Formación Docente.

podes estudiar, que tenés capacidad para estudiar, estudiá... Así que, tanto que me hinchó mi mamá y mi marido, que volví a estudiar al instituto. Ya con más años, con conocer más de la vida, un poco más. Entonces, ehh... me empezó a interesar ahí porque vi cosas que, aunque las había visto antes, no las había analizado... también... a los 17 años no es lo mismo que a los 26/25, así que ahí me empezó a interesar... viste que yo puse en mi monografía que, que empecé a interesarme por los problemas educacionales que hasta el momento no... era lo común que decís: vas, trabajás cuatro horas, y chau, te vas a tu casa y descansás. Y... noté que... era totalmente diferente.”

Aún en su simplicidad, María Gracia muestra cómo puede empezar a conectarse con “las ganas de seguir estudiando”, ahora desde un deseo más autónomo, más definido por ella misma, desde su historia, y no sólo desde las necesidades materiales más urgentes:

- “Y ya en él... noventa... y tres... noventa y cuatro, busqué trabajo y todo, pero como no... ya con el perito mercantil no conseguía nada, dije: bueno, ya ésta es la... o estudio ahora o no estudio más... ya como que... era así. Y ahora pretendo... cuando empiece a trabajar más o menos, ehhh... seguir estudiando pero para maestra especial. Para chicos Down. Es lo que a mí me interesa. Tengo la posibilidad de poder estudiar, lo voy a hacer.

- ¿Maestra especial...?

- (Sí). Maestra especial para Down... para chicos Down, quiero. Lo que pasa es que me llaman la atención los chicos porque... este tipo de chicos... tengo una prima que es así; y la veo tan capaz y que no le dieron la posibilidad de que... ella tiene ahora 43 años, más o menos, y en el tiempo que ella podría haber estudiado algo, no se le dio la oportunidad. Y me pareció tan... verla tan aislada... porque la aislaron tanto que... ver... buscar las posibilidades de que los chicos puedan, los chicos especiales puedan estudiar.”

También da cuenta de una cierta disposición dentro de las determinaciones de clase:

“A ella (se refiere a su hermana) nunca le gustó estudiar. En cambio a mí me gustaba. Era la única, también, posibilidad. Decía: bueno, voy a estudiar; además de estudiar, la posibilidad de salir, de tener amigos... porque en las chacras uno está muy aislado.”

Hace recordar aquella frase de Paulo Freire sobre cómo la importancia de la educación reside en que abre a nuevas prácticas sociales (San Luis, 1996).

Muy distinta es la historia de Carolina⁴¹ que siempre quiso ser maestra. Pero maestra jardinera. Sin embargo, también ella da cuenta de algunas cuestiones interesantes:

- “... el instituto⁴² también... fue impuesto... porque...

- Por tus papás?

- Sí... pero... desde el hecho de que... no tenían plata para pagarme los pasajes hasta Cipolletti, porque yo quería estudiar para maestra jardinera. Y bueno... entonces... digamos que me convencieron de venir acá porque era medianamente parecido... y que s.... Bueno: Y vine acá. Aparte me quedaban materias del secundario también. Empecé sin ganas, acá en el instituto, rezongando, varias veces intenté dejar de ir... pero... por problemas también dentro de la familia... con... con mis tíos, por ahí, me motivaron para seguir yo adelante con el Instituto, y decir: bueno, si yo me pongo las pilas, puedo. Y bueno... y al final me terminó ganando la carrera; ahora me gusta y no me veo si... si no estuviera ahí, no me veo en otra carrera. Igual te digo que tengo aspiraciones de seguir estudiando o sea, ya ahora me voy a anotar en Cipolletti para la licenciatura en ciencias de la educación. Pero es todo porque... empecé con esto y me gustó y sé que seguir en esto mismo me va a gustar. Pero no pierdo la idea de estudiar para maestra jardinera. Quiero tener los tres títulos.”

Una vez más, la carrera docente aparece como un estímulo; algo que despierta las ganas de seguir estudiando... (aunque obviamente hay más elementos para analizar en el discurso de Carolina, que condicionan sus elecciones y que deberán ser necesariamente abordados al avanzar en el análisis de datos).

En su relato, Carolina también da cuenta de los posicionamientos de sus compañeros:

⁴¹ 20 años. Soltera. Vive con sus papás y hermanos. Está en 2º año.

⁴² de Formación Docente en el que estudia, en su localidad.

“...por ahí sí, hay algunas diferencias con las personas mayores del curso, viste? ‘por la forma de pensar’ y que sé yo... porque ellos son muy idealistas... dicen que si ellos no pueden ejercer, no importa, ellos aprendieron...”

También aparece un cierto esbozo de construcción de autonomía en el pensamiento y posicionamiento frente al poder (justamente el tema que venía desarrollando en su relato era “la política”):

“Y... otra cosa que me ha hecho cambiar el I.F.D estos dos años, fue decir lo que pensaba y.. Pero no adentro del Instituto, sino afuera, decir lo que pienso y defender eso. Y ahora, en el segundo cuatrimestre sí pude hacerlo dentro del Instituto. Me costó varias discusiones con varios profesores, pero... si yo sabía que tenía la razón y podía fundamentarla... y bueno, después estaba en ellos desaprobarme o no, pero por lo menos iba a defender lo que... mi opinión y mis ideas.”

No menos interesantes son los aportes de Juan, recién ingresante, único varón al que entrevisté: Altísimo, muy flaco, algo desgarrado, con pelo muy largo lleno de rulos, comienza definiéndose a sí mismo como “un bicho raro”. Después, permanentemente hará referencia a la cuestión de su aspecto ‘in situ’: “¿y este aparato qué hace acá?” Como suponiendo que su sola apariencia genera en los otros esta pregunta. Juan (24 años) comienza su relato, luego de mi presentación, diciéndome:

“A mí también me interesaría saber por qué la gente estudia magisterio... Y a vos... ¿por qué se te dio por estudiar esto?”

Luego agrega:

“Te digo, lo que sucede es que por ahí... a principio de año te encontrás con alguien y decís – quéseyó, hablando en un pasillo, donde sea- ¿y vos por qué...? ¿qué se te dio por esto? ... me he chocado con gente y ellos se han chocado conmigo también... por que, o sea, a mí me ven en el Instituto y dicen “este aparato, ¿qué está -quéseyó- vendiendo... facturas? Lo que menos piensan es que estoy estudiando... y por lo general se han detenido a preguntarme... ¿y vos por qué estás acá, y por qué, qué se te dio por hacer esto? Y lo mismo también me pasa a mí, no? de decir: y a vos por qué se te dio por hacer esto?... esa pregunta puntual, ¿no? que casi nunca se contesta como fue la pregunta, puntual, sino que, de repente te dicen: No, pero, decime vos... y a ver si... no, no es como “yo te digo lo mío y vos me decís lo tuyo” sino de repente se va construyendo, eh, de repente yo digo; ah... porque a mí me gusta ser docente... ah, a mí también. Entonces ahí se va construyendo como una... digamos, se va armando todo un... entre dos o entre más, se va armando una definición, digamos, de la pregunta que fue, y en realidad nunca se termina de... en realidad yo nunca contesté la pregunta en sí por qué; todas las cosas que me llevaron a estudiar esto... por eso, no sé me, me, me si yo tuviera tiempo por ahí lo haría, digamos, sin ningún interés... para nadie sino para mí”.

Y así relata las *circunstancias* que lo llevan a estudiar para maestro (tema que en su relato aparece de manera espiralada -como en su vida- una y otra vez, aportando nuevos detalles) y los momentos de la formación en que se van produciendo algunos *quiebres* en sus representaciones. Aquí diferentes fragmentos de su relato:

“Ahora en este momento estoy como... recién asentando la cabeza, no a nivel vida sino a nivel ‘momento’... (...) a nivel vida es como que estoy en una... -cómo te puedo decir- en un túnel y que voy para un solo lugar y no paro... por el hecho de que, digamos, me decidí a estud. ¿no es que me decidí a estudiar ahora!. Siempre me gustó estudiar. ¿no en abundancia!” ... “o es que digo, no me voy a dedicar a esto porque esto no me va... que de hecho lo pensé, porque yo el año pasado estuve estudiando también lo mismo; no en este Instituto, sino en uno de Neuquén. Y... por un lado al principio también dije como que no, no, no sé... Digamos, me remito a que mi hermana es docente. Hace por lo menos 10 años, o más, creo, que es docente -o sea, es maestra de grado- y, eh, nunca se me cruzó por la cabeza decir: quiero ser docente. Ni siquiera, sabía que, no sé, que existía esa carrera. No sé, yo a mis maestros que tuve, mis maestras se me hacía que, no sé, aparecían de repente, así por arte de magia y ya eran maestras; ni sabía que... ¡claaar! Ni siquiera una formación ni nada de eso”... “en realidad se me cruzó por la cabeza en el momento

que terminé el secundario y dije: bueno, algo tengo que hacer y... Algo tengo que hacer. Y, entonces, pasó que una vecina mía, no me incentivó pero... es decir, me incentivó indirectamente... es decir, no me dijo: andá, mirá que te recomiendo que está muy bueno... sino que yo solo, por mí, me... no me di cuenta... sino me propuse hacer eso. (Susurra) ¿Cómo? mi vecina está estudiando para esto, y ¿cómo está? está a la misma altura que yo, decía... y bueno, y me puse a carburar y justo estaba en el momento de salir del secundario y tomar una carrera terciaria. Entonces dije: bueno, lo voy a hacer. Lo voy a hacer. Me mandé, así. Ni sabía yo de que se trataba. Pero ni la más pálida idea. Te juro que no, no... eh. y bueno, me mandé y bueno, estuve un año y como te digo, yo decía: nooo, esto no es para mí, no, mucha teoría... mucha teoría.- si yo decía, si el tema, la cuestión está en el aula; está alrededor de las cuatro paredes; la institución... ¿cómo me van a dar esto?! Y que filosofía... y que... No! decía, no, no quiero saber nada... Bueno, hasta que, eh... seguí, seguí yendo, así como por inercia, digamos. Y llegó el momento que tenía que hacer las prácticas. En realidad eran observaciones, nada más. Eran solamente observaciones. Entonces y, bueno, nos largaron crudos, así, al aula, todo bien. Y... me mandé yo, dije esto es rarísimo, o sea, era nuevo para mí. Porque, Imaginate, no veía un aula llena de chicos, desde hacía 15 años... qué sé yo, una cosa así. Y... y bueno, ahí en ese momento después de ir a las observaciones, decía, me gusta esto. Me gusta estar con los chicos. Aparte, no sabía que tenía tan buena onda con los pibes. Entonces yo digo: qué raro!... o, o a lo mejor, de repente, de tener maestra, maestra, maestra, maestra... de repente, ver un mastodonte... grandote con guardapolvo, decís: uhh, los pibes... se deliraban. Y tenía muy buena onda con los pibes. De todas las edades... porque estuve en varios grados. Estuve de 2º a 7º grado. Y había muy buena onda. Entonces en ese momento dije. Uh, qué bueno, no es tan malo como te pintaba en la, en la, en la teoría de observación... te daban esto que emergentes, y que chico-problema. Y yo decía 'uhhh ¿dónde me metí? Pero cuando estuve ahí dije: no, qué bueno, qué bueno. Y bueno, en ese Instituto... no me fue bien; no me fue mal pero no me fue bien. Entonces, desde ese momento dije: Bueno. eh... tuve la posibilidad de trabajar, en ese momento, y dije, no trabajo y me largo a estudiar. Entonces... fui a parar allá."

Más adelante, por el contrario, reconoce que el cambio de institución se debió a las gestiones de una amiga, apareciendo nuevamente el tema de su imagen con relación a la imagen de docente:

"Hasta que llegué allá... y bueno, así fue que empecé, digamos un poco como... empujado, viste, así. Si no, hubiese seguido... hecho la vida de siempre, seguir trabajando, seguir... igual que siempre, digamos... sin estudiar, claro. Así que, digamos esa fue como una segunda... eh... digamos, ahí fue como un convencimiento... digamos 'intencionalizado' por... intencional, por parte de mi amiga que había dicho que, bueno, que quería que yo estudiara que... Ella sí, ella sí me había dicho: -Sí, a vos te veo... no sé, con pinta... (cambia el tono de voz, payasea) tenés cara de maestro. (Risas) Yo le decía: -dejate de joder!!, le digo. Estoy re en la ruina, le digo. -No, no, en serio, me dice. Y bueno, y justamente, eh, volviendo un poco a lo que te decía antes de que, de que, por ahí, estee, ella sí me lo dijo en un momento. Me dijo: -Sí; vos tenés, tenés una actitud así para ser docente, qué sé yo.

... "si yo hubiese, si lo hubiese hecho antes, por lo menos empezado antes esta carrera, con el tipo de, por ahí, de personalidad que yo tenía, que era muy cerrado, muy... muy discreto. No lo hubiese hecho. No lo hubiese hecho. Nooo, yo, qué voy a hacer?!"

... "otra de las cosas que por ahí digo que son 'requisitos' (hace gesto de comillas y tono de 'entre comillas'- se ríe) para... para esto, no? es poder, poder compart... poder... compartir las cosas de uno con los demás, o poder decir, bueno, veo aquel grupito, pum, me meto. Tranquilo. Así que, por suerte... es decir, por suerte soy lo que soy."

También se ocupa (lo llamativo es que nadie se lo preguntó) de desmitificar la famosa "salida laboral rápida":

"No sé, yo lo tomo por ese lado. Hay algunos que por ahí dicen: 'sí, no, porque yo quiero una salida laboral rápida'. No sé si es tan así. Eso mismo también me di cuenta yo, que, que muchos dicen, "dicen": 'no, la salida laboral rápida es inexistente; no existe. Tenés que tener puntaje, tenés que tener antigüedad, tenés que tener...' quéséyo, que, bueno, que a mí me hicieron pensar de que no, que no existe. Así que, por ese lado, no, no creo que sea lo... porque creo que el que entra pensando que es una salida laboral rápida... bueno, viste, andate ahí enfrente, hacé

artesanías y vendelas, ¿viste? Porque, para qué vas a estar tres, cuatro, cinco años estudiando... creo que no, no. Es un engaño de uno. Para mí, ¿no? Ése es mi punto de vista.”

Antes de eso, había explicitado:

“Me mandé a la docencia pero, ya te digo, sin saber absolutamente nada, nada de nada. Incluso creía, al momento de entrar que era otra cosa, es decir que, no sé, que dar clase en un grado era... agarrar la tiza, empezar a escribir y hablarle a los pibes, nada más. Pero no, me di cuenta que era mucho... mucho más profundo de lo que me parecía a mí. Entonces, ahí fue el gran... el cachetazo que me dijo: esto no es así. No. No es. Fue, muy paulatino el tema de, de no saber nada a decir ‘uhh... esto era... qué bueno...’ digamos, fue muy... no sólo de lo que pasa dentro de un aula sino también de lo que pasa afuera que, bueno, como ya sabemos adentro del aula es el reflejo de afuera y viceversa. Ahora, yo decía: no, yo no sé nada de política, yo no sé nada de... de sociedad... yo no sé nada de esto, yo no sé nada de lo otro, y, sin embargo poco a poco me fui metiendo hasta que llegué un momento que dije, estando en el aula, me empecé a acordar de toda la teoría: ah... mirá, me dijeron que iba a pasar esto; mirá esto es el reflejo de afuera... y sí, es verdad lo que... Entonces ahí dije: bueno; sí. Esto es más o menos lo que me... es lo que más o menos me interesa.”

También Victoria -y ya en ejercicio- sigue dando cuenta de una visión diferente de la función docente, reafirmando los descubrimientos realizados durante el período de formación inicial:

“A mí me gusta estar con los niños. No soy ‘maternalista’ porque, de hecho no tengo ese perfil. No creo que tenga que ver con tener hijos o no, sino que uno es así. Eeh, yo por ahí las veo a otras compañeras y son como más madrazas, así, más protectoras... Es como que yo al niño lo veo como, como... ganas de verlo... como explorador, así, investigando y yo acompañándolo. (...) Yo quiero ir con él y que vaya descubriendo... y... ir atrás, dando pasos con él, así, deslumbrándome... y yo ir descubriendo.”

Respecto a la cuestión de género hay algo que dice Juan que considero muy importante: (Concluida la entrevista, y como Juan no daba indicios de querer irse y seguía sacando temas, me animo hacerle una pregunta...)

- Me llamó la atención esto que te dijeron: “qué linda letra tenés, parece letra de mujer”. Me quedó una pregunta, que si querés... que se me apareció... en realidad hace rato me ronda... ¿cómo es ser esto de ser varón en una profesión de mujeres?... Y entre tantas mujeres, no?

- “Muchos me dicen: ¿qué estás estudiando? –Magisterio. -Uhh, ahí debe estar lleno de mujeres!!!” (su tono no es peyorativo, más bien indica la valoración masculina -por parte de otros- de la suerte de estar entre tantas chicas) ‘Uhh, debe estar re-bueno’. (...) Yo por ejemplo, no voy dispuesto o predispuesto a... a... a ser, (se ríe) a ser... ¿cómo es?... piola allá, no? O sea, no; no voy. Eh, pero lo puedo tomar desde el lado de que muchos me han dicho: ‘Ah, qué bueno, un maestro!’ ¿no? es... digamos... Hoy se ve más. Se ve mucho más eso. Antes, a lo mejor en tu época o en mi época era muy difícil ver maestros. Y más, jóvenes. Y bueno, yo, la verdad no, no...; sé que la docencia es un, un... una tarea de... de mujeres... o sea, de sexo femenino; bárbaro. Eh... pero yo creo que eso un poco que se contradice, digamos, en el momento de la práctica, digamos, porque, tá bien hay muchas maestras, muchas docentes que realmente es su vocación, es su pasión, y son... buenísimas, eh, pero, voy al contradicho de que hay muchas docentes que, no es por desmerecerlas ni nada pero, no deberían estar en ese lugar. Quéséyo, a lo mejor deberían ser otra cosa menos eso. Tienen... no digo que sean malas, pero tienen la personalidad para hacer otro tipo de cosa... Creo que (...) al docente, maestro, digamos, se lo ve más de otra manera (...) Y es como que tienen más onda, más... es como que... están más abiertos a un profesor que a una maestra.”

“Digamos porque ahí de repente uno piensa, bueno, un varón, siendo docente, por ahí, las mujeres lo miran... es lo mismo que vayas vos a una empresa de colectivo y seas mujer... y... ¡los tipos te van a mirar con una cara... que!... a ésta... en cualquier momento la tiramos por la ventana...”

Yo, en un momento pensaba eso, de primera, de que, bueno... '¿un varón en la formación docente? Uuhh!'. Por suerte, bueno, hoy se da más, como te digo. Pero... digamos, tenía ese prejuicio de decir, pero, uh, las mujeres te miran mal porque, son... se sienten... pero no! al contrario! Al contrario. He tenido respuestas como ésa, que te digo que la chica ésta que (al ver muchos varones en mi curso) dice: -"No, no se queden -dice- sigan, estudien -dice- estudien". Dice: -"Al sistema educativo -algo así- a la docencia, le faltan maestros", dice... una cosa así, pero tan bien (pone mucha pasión cuando lo cuenta) no, no me acuerdo exactamente cómo lo dijo, pero me, me quedó re-grabado eso. La verdad que... Me quedó... bien... me hizo bien. Y me... me terminé de dar cuenta que no, no... es a la inversa de lo que pasa con las mujeres en una empresa de colectivos. Entonces... eso, eso es lo que digo yo... no hay, no hay prejuicios hacia los hombres. Eso."

El escenario en que se realiza la elección o el 'background'⁴³ de los relatos

Quisiera dar cuenta aquí de las condiciones objetivas de realidad que aparecieron en los relatos de vida y, en la medida de lo posible, cómo impactan en las historias personales. Tanto por las explicitaciones de los/las propios/as protagonistas como por algunas hipotetizaciones o intentos de comprensión de esa compleja trama.

En principio -claro que ya es un triste lugar común- está la desocupación y el trabajo temporario. María Gracia (M.G.) comienza a estudiar cuando descubre que ya no consigue trabajo como perito mercantil; su esposo está sin trabajo, y toda su familia -con un pasado de 'ilustres pioneros'⁴⁴- sumergida en la crisis económica de la fruticultura. Victoria y Juan (también M.G. en otros momentos) dan cuenta de un recorrido por una gran variedad de trabajos, formales e informales, desde muy cortas edades (adolescencia, fundamentalmente). Tanto Juan como el marido de M. G. realizan "*changas*". La flexibilización laboral se manifiesta de otro modo en el papá de Carolina que debe permanecer largos períodos lejos de su casa, por su inserción en la actividad petrolera. También Victoria, desde su posición de egresada, da cuenta de la desocupación y/o inestabilidad que sufre hoy parte del sector docente: a tres años de recibida, aún no tiene un cargo fijo, y ha "*deambulado*" por enorme cantidad de escuelas y localidades durante breves períodos de tiempo.

La migración interna y de países limítrofes. Juan debe trasladarse desde otra provincia para acompañar a su hermana que queda viuda joven y con dos hijos pequeños. La mamá de Victoria también proviene de otra provincia; nunca supera el desarraigo e intenta regresar a su provincia de origen con un nuevo proyecto de vida; pero fracasa y debe volver a Neuquén. El marido de M. G., y casi todos en la familia de Carolina son extranjeros (chilenos). Esto trae aparejado problemas de "*ilegalidad*" y, por tanto, obstáculos educativos y laborales. El esposo de M. G., por ejemplo, perdió un trabajo estable en una escuela agrotécnica por no disponer de la documentación a tiempo.

Las muertes prematuras, jóvenes. Me sorprendió que, de cuatro relatos de vida, dos refieran a hermanas viudas, jóvenes, con niños. Las mamás solas, jefas de hogar (ya sea por viudez, separaciones, abandonos o desocupación de la mano de obra masculina) ya son un clásico de cualquier estudio sociológico de la Argentina actual y una realidad cotidiana entre nuestras alumnas de I.F.D.

Por último, y como dato generalizado, la dificultad para sostener materialmente los estudios de los hijos, aún en ciudades cercanas⁴⁵.

Evidentemente, tales datos generan cambios radicales en las dinámicas y relaciones familiares, y *fundamentalmente*, obligan a cambiar los proyectos de vida de sus miembros. Es muy claro en el caso de Juan; también en el de Victoria.

⁴³ Detesto las 'modas', pero encuentro en la palabra en inglés una connotación que no se expresa en español: la idea de 'lo que está debajo, lo que está detrás'; como 'telón de fondo', pero marcando un juego de articulación inseparable entre ese fondo y la figura que sobre él se recorta; y no sólo como un lugar donde se desarrollan los hechos.

⁴⁴ En la zona del Alto Valle se llama 'pioneros' a los inmigrantes que llegaron a la región y comenzaron a trabajar la tierra. Son muy respetados por su enorme esfuerzo de trabajo en transformar en fértiles, tierras sumamente áridas. Esto en la historiografía oficial. Hoy, las reivindicaciones del pueblo mapuche muestran otras perspectivas acerca de este 'relato' histórico.

⁴⁵ La localidad donde funciona el IFD se encuentra aproximadamente a 10/15km de Neuquén y Cipolletti (y por ende, de sedes de la Universidad del Comahue)

A la vez, o precisamente en este marco, la docencia así como otros empleos estatales, se muestran (y no me refiero al campo de las significaciones ni las representaciones, sino *efectivamente*; en hechos concretos) como un lugar de “seguridades” que le permite a las personas re-estructurar su vida. Nada menos. Así, la hermana de M. G. “hereda” el cargo de portero que tenía su esposo en una escuela. Lo que no sólo le permite seguir criando a sus cinco hijos sino que, además le posibilita terminar sus estudios. La madre de Victoria recupera su cargo titular al regresar a la provincia. La hermana de Juan trabaja como docente desde hace diez años.

La estabilidad que da un contrato de trabajo como es el Estatuto del docente; la noción de *derechos adquiridos*, no sólo no aparecen como privilegios sino casi como únicas tablas de salvación en la debacle familiar y económica. Y esto también lo perciben y persiguen nuestros/as alumnos y alumnas. Tan importante como la supuesta *vocación*. Tan importante como construirse y reconstruirse como sujetos. Tan importante como que permite rescatar allí hebras que restituyen al trabajo docente y a la educación su valor social.

Por lo que aparece en los relatos, pareciera que, en todos los casos, se llega al *estudio* en sí mismo; no importa la carrera ni las *razones* de por qué ésta. Victoria lo dice explícitamente: “...un manotazo de ahogado”. Pareciera dar cuenta de lo *perdidos/as* que en esta sociedad sin futuro y sin proyecto, se encuentran los/las jóvenes -adolescentes y adultos-. “Sin futuro y sin proyecto”, como en el caso de Luis y Victoria. En el de María Gracia, su situación de desocupación parece que la empujara a “ocupar el tiempo”, aunque en sus circunstancias hay ya ciertas vistas de “un futuro mejor”, gracias el estudio. En Carolina, el “manotazo” es a lo cercano, ante el fracaso de su intento de poner distancia con su familia.

De todos modos, en estos/as jóvenes *perdidos/as*, sin futuro ni proyectos claros, estos datos *objetivos* concurren al entramado significativo del imaginario de “un futuro mejor”, asociado a la educación y al trabajo docente⁴⁶. Para todos pareciera representar ser “algo más”, algo mejor de lo que están siendo⁴⁷. Sea en busca de un protagonismo social e intelectual (Victoria), o de “acumular títulos y certificaciones” (Carolina); como acompañante adulto del crecimiento de los niños (Juan) o simplemente como mejores oportunidades de calidad de vida (María Gracia).

Creo que esta idea constituye un punto nodal para volver al tema de la identidad deteriorada (tomada no casualmente del campo del analfabetismo). A cuántos niveles, materiales y culturales, vemos reestructurarse la vida de nuestros/as alumnos/as. Insisto: no es poca cosa.

Conclusiones: A modo de cierre que abra a nuevos sentidos y nuevas Identidades

*“Reivindico el espejismo de intentar ser uno mismo
ese viaje hacia la nada...”*
Luis E. Aute

Anudando algunos de los ‘hilos’

Creo que lo he dado en llamar “el quiebre” que se opera (puede operarse) en la formación docente, tiene que ver básicamente con cuatro cuestiones:

Las relaciones de poder. Entendidas -siguiendo a Foucault- no exclusivamente en sentido negativo como “relaciones de dominación” sino como “todas aquellas relaciones existentes entre los hombres⁴⁸ (amorosas, económicas, pedagógicas, institucionales, etc.) en las que unos tratan de orientar, conducir e influir en la conducta de los otros” (Julia Varela: X)⁴⁹ Como veníamos diciendo, el “comenzar a contar la propia historia desde otro lugar” (pág.24) constituye un *punto nodal* (Denzin, 1989) en la reestructuración de la Identidad deteriorada. No pocas veces genera un “crac” en la vida de los sujetos. En el caso de las mujeres, la redefinición y el replanteo, en el transcurso de la formación, de sus modos de relación familiar con sus esposos, hijos, padres y suegros (que son, estos últimos, quienes suelen cuidar a los niños en el tiempo que ellas estudian) e incluso la ruptura de parejas basadas en modelos de sumisión-desvalorización y aún

⁴⁶ Y que ha sido tan fuerte, por generaciones, en la sociedad argentina.

⁴⁷ Tal como lo dice Estanislao Antelo, para muchos de nosotros la **apuesta pedagógica** está en que entendemos la existencia como la posibilidad de transformarnos en otra cosa de lo que somos. (*op.cit.* p.75)

⁴⁸ ...y mujeres...

⁴⁹ En “*Foucault y la educación...*” Prólogo. Stephen Ball, compilador. Ed. Morata. 2º edición. Madrid.

de violencia, son una evidencia concreta. Lo que me hace pensar que no siempre el tiempo de la formación es un “momento pacífico”, como plantea J. Beillerot. Hay efectivamente (aunque no en todos los casos se constituya en un elemento positivo para la construcción profesional; lo veremos más adelante) una recuperación de la autoestima. Esto se da, tanto por los procesos de ascenso social que ya describimos, como por el lugar que el saber-poder del maestro en el aula, sigue representando frente a los niños. Proposición controvertible en estos tiempos pero que, de algún modo, opera en los/las estudiantes a nivel de representación. Mucho más si se lo pone en relación con este quiebre de la representación desvalorizada del maestro con que llegan al I.F.D, para descubrir (como ya se mostró) que la docencia en el nivel primario es una profesión altamente *compleja*, de comprometidas implicancias intelectuales y de gran importancia como función social (y yo diría, política, pero esto es algo de lo que aún nos cuesta mucho *convencer*, en el sentido pedagógico freiriano, a los/las estudiantes). Ambas cuestiones se conjugan si logramos entender este pasaje que parece producirse en sus vidas, desde un lugar social *oscuro* a un lugar donde puede ser *protagonista*, aunque más no sea al frente de los niños.⁵⁰ El relato de vida de Victoria es el que mejor expresa este discurso sobre el trabajo docente. Ciertamente, aunque la cuestión del poder siga siendo uno de los principales *agujeros negros* de la formación, la culminación de una carrera terciaria para este grupo social de *desahuciados*⁵¹ genera una fuerte sensación de “poder...” (como verbo). “Poder terminar”... “poder llegar a esta instancia”... “poder recibir el título”, son expresiones comunes cuando llegan al final de la carrera. En todas ellas no dejan de resonar ciertos ecos de ‘sorpresa’, a veces explícitos en un “todavía no lo puedo creer...”. La docencia parece significar para ellos algo del orden del “poder hacer”. Han podido transformar y transformarse en sus condiciones de vida, familiares, culturales, sus historias de fracasos y finales trancos. “... Consecuencias que se derivan del hecho de que los hombres seamos en parte artifices de nuestro propio destino”; lo que algunos autores, aún el mismo Foucault, rescatan como posibles resistencias, fugas, oposiciones, a la red de prácticas de poder e instituciones coactivas (Varela; XI). Algo de ello parecen comprender los y las futuros/as maestros/as con esta experiencia. Aunque pueda resbalar hacia un peligroso lugar de *voluntarismo* y *self-made man* que los desclase, decíamos también que, en una dimensión más profunda y compleja, de algún modo *captan* la potencialidad (no casualmente, derivado etimológicamente de poder) del Trabajo Docente en la transformación de la realidad social. Representación que, aunque de modo muy vago y con un tinte más bien “moralista/espiritualista”, está ya presente cuando ingresan. Existe siempre -aunque a un nivel muy general- una conciencia de la *relación educación-sociedad* que da cuenta de la incidencia de ésta en la producción de cambios sociales. Uno de los “quiebres” se presenta justamente cuando advierten esta potencialidad política transformadora de la función docente. No todos “se la creen”. Persiste el temor de “¿cuánto me dejarán hacer?”. En el tema de la infantilización, el Trabajo docente sigue siendo un lugar donde el tema de “los permisos” -pedir permiso... permitir/se - tiene una significación relevante. De allí que el encuentro con un discurso formativo que se mueve en dirección a la autonomía, y a la real posibilidad (siempre emparentados etimológicamente con el ‘poder’) del sujeto docente de ser él/ella mismo/a quien *se-autorice*, *se-permita* -como un/a adulto/a- genere un cierto *sacudón* en sus esquemas. Lamentablemente en la institución formativa en la que me desempeño -y me atrevería a afirmar que en la mayoría de las instituciones de este tipo- este discurso no se traduce en prácticas concretas de participación, es decir, de ejercicio del poder. Volveremos sobre esto. Aún así, las experiencias concretas que se les proponen a los/las estudiantes en algunas cátedras (y de las que daba cuenta Carolina, como aprendizaje) dejan por lo menos instalada la preocupación, latente la inquietud, respecto al tema de la autonomía en relación a la autoridad.

La relación con el saber. De la que dieron cuenta los fragmentos extraídos de los relatos (y otros muchos que no fue posible incluir por razones de espacio). La recuperación de una relación

⁵⁰ No intento decir que éste sea el único, verdadero o más importante *protagonismo* de la función docente. Digo que, al menos aún éste aparece en aquellos/as alumnos/as que no alcanzan momentáneamente comprensiones más abarcativas.

⁵¹ Fracasados en la universidad o en el secundario (que mayoritariamente han concluido en escuelas vespertinas, tanto los/las jóvenes como los/las adultas); mujeres que debieron abandonar sus estudios -o sus deseos de hacerlo- para hacerse cargo solas de sus familias... Jóvenes ‘perdidos’, sin proyecto ni futuro claros... (como Juan y Victoria) que llegan a la carrera como “manotazo de ahogado” (sic)

con el saber que se define por el “gusto”⁵². La pasión de la que habla Victoria; la recuperación del placer y el interés por la lectura... la ampliación de estos *horizontes* lectores, la valoración de la *teoría*, como dice Juan. En otros casos, de lo que se da cuenta es del reencuentro en la institución de formación con una historia escolar pasada de protagonismo y “logros” (entendidos como: éxito; buen rendimiento; el ser abanderados; una buena relación con “la directora”⁵³). Evidentemente esto último no refiere a la relación con “el saber”, tal como la estamos pensando ni la venimos planteando. Sabemos que la escuela premia más bien a los sujetos *razonables*. Queremos coincidir con Estanislao Antelo cuando dice: “...pero no somos seres razonables, somos seres curiosos. Lo interesante es lo que buscamos por pura curiosidad” (Antelo, 2000:38, pie de pág.). Y preguntarnos con Alicia Fernández: “Además ¿cómo podría el enseñante conectar al aprendiente con su capacidad de asombro y de pregunta si él mismo tiene esas potencialidades adormecidas? ¿cómo podrían aprender mis alumnos si yo ya he dejado de preguntarme ‘por qué la luna no cae’, y lo que es peor aún, he dejado de asombrarme, de investigar?”(1992:139).

El descubrimiento de la importancia de la función social del docente. Algo “grosso”, dirá Victoria.

“Qué grosso el papel que tiene un maestro, en la formación de un niño... ese niño que lo va a matar para toda su vida, que lo va a determinar, en cierta forma, un poquito de ese camino que va a seguir, una luz, algo, entonces, bueno, si es tan grosso para mí, yo me tengo que preparar para eso. Y quiero serlo, además”.

“La posibilidad de que los chicos (también los que tienen necesidades especiales) puedan estudiar y desarrollarse; no queden aislados”, descubre María Gracia.

O la de “*ser como una especie de padre que, con una tiza y un pizarrón, te enseñe lo que es la vida*” fantaseará Juan, seguramente proyectando la ausencia de su padre muerto tempranamente.

Al fin y al cabo, como dirá Antelo: “*Educar es interrogar a los muertos*” (2000:52; pie de pág.)⁵⁴

Y así la lista podría continuar interminablemente con las voces de los y las estudiantes que a lo largo de estos años han dejado plasmados en escritos, monografías y registros propios, su redescubrimiento del valor de ser maestros/as. Sus propias vidas son un ejemplo de ello y algo nos indica que esta experiencia les permite reelaborar las representaciones previas.

La constatación en las historias de vida de que la vocación no es una “condición de entrada” sino algo que “acontece”. Se pro-voca. Se con-voca. Se sus-cita, agregaría; como quien acude a la cita en el momento en que ésta se presenta. Dice Victoria:

“... no sé, en un momento yo dije: ‘bueno, la vocación no... la vocación no existe, la vocación se construye, la vocación... es... eh... es como una presión social... esto de tenés vocación para determinada..., no.’ Uno se va haciendo camino. Además la vocación te condiciona para ser “El maestro”. El maestro que quieren ellos afuera. No el que vos podés ser.”

Precisamente, lo que continúa en la historia de Victoria (referida en su relato) es cómo la *institución escuela* -primaria, en este caso⁵⁵- corroe todo el entusiasmo, el deseo y la pasión que la Formación inicial logró despertar. El sufrimiento y malestar de los que dará cuenta en todo el resto del relato se centran en esto: los enormes obstáculos que la Institución (y los maestros y directores institucionalizados) ponen para la realización de una nueva identidad docente. Malestar que abreva también en el sentido crítico desarrollado en la formación. Victoria sabe, es

⁵² No olvidar la relación etimológica que hace Barthes entre *saber* y *sabor*. Creo que también Borges dice que las palabras se ‘*saborean*’. Sensación innegable para todos los que disfrutamos de la literatura.

⁵³ Figura que aparece con llamativa fuerza en los relatos, insinuando una construcción mítica que habrá que poner a prueba al continuar con la investigación; considerándola como una categoría “surgida en el propio campo”.

⁵⁴ Extraído de otro trabajo suyo (1997). Sobre el tema también existe un espléndido tratamiento de Félix de Azúa, *¿Para qué leer?* Cuadernos de Pedagogía. Centro de Estudios en Pedagogía Crítica. Ed. Bordes. Rosario, 1995. Pág.53

⁵⁵ Personalmente creo que es el nivel donde esto se da con mayor crudeza; por diversas razones, muchas de las cuales tienen que ver con las cuestiones que aquí se han analizado.

absolutamente consciente cuando no logra ser “la maestra que ella quiere”, la que la hace sentir cómoda, feliz⁵⁶:

“...es un cansancio psicológico... O estar en un aula cuatro horas –que son cuatro horas que, por ahí, para la sociedad trabajamos cuatro horas, no es nada- pero cómo te vas?! Cómo te vas cuando... qué sé yo... cuando tenés... cuando los chicos no te escuchan... y te rompés el alma para ver cómo podés hacer para que te escuchen... o... así zafando, que te pasás cuatro horas dando actividades que después cuando las mirás decís: -claro! Cómo... van a tener los chicos ganas de hacerlas?? Si es una porquería lo que estoy dando! Es natural que ellos no tengan ganas entonces te sentís...”

Victoria hoy se debate entre continuar o no en la docencia. Tal vez otro futuro le espere a Juan, más beneficiado por factores de género en una cultura escolar que, tal como él mismo señaló, “no tiene prejuicios contra los hombres. Al contrario.”

Pero estas cuestiones ya exceden el alcance de esta tesina (aunque resulta casi imposible soslayarlas); se profundizará en ellas a medida que se continúe con el proceso de investigación.

Victoria hablaba más arriba de “la vocación como una construcción”. Yo me aventuraría -siguiendo los planteos de E. Antelo respecto del carácter mismo del interés y de la educación- que la vocación es algo más bien del orden del suceso (Antelo, 2000: 37).⁵⁷ La no-temporalidad (que no es lo mismo que atemporalidad) en la estructura del discurso de Juan⁵⁸; las circunstancias *casuales* que conducen por determinados caminos; las *casualidades* que terminan redefiniendo toda una vida, darían cuenta de esto y especialmente, de la caída del prejuicio sobre el *carácter previo* de la vocación. Aunque el “factor casualidad” se encuentra presente en la mayor parte de los relatos, las historias de Juan y Victoria son particularmente elocuentes, en tanto “caen de casualidad” en esta carrera y construyen con ella un vínculo estimulante, de placer, y de deseo transformador. (Ambos manifiestan “querer hacer otra cosa” de la docencia; querer ser otro maestro/a del/ la que tuvieron o de los/las que ven”).

Como contrapartida a estas figuras, las “buenas alumnas”, las “exitosas” refieren en sus discursos una ideología más conservadora de la función docente, más pegada a sus funciones *moralizantes*; se referencian e identifican permanentemente con “la directora de su escuela primaria”; su mayor sueño es “volver a trabajar en la escuela primaria en la que estudié”⁵⁹, y refieren en sus recuerdos escolares *fantasías de inclusión y ascenso social*. Evidentemente, estas estudiantes, de no mediar en sus vidas otras experiencias *casuales* que den un vuelco en sus concepciones, se encaminan hacia un *modelo* de maestra adaptada al sistema, que lo reproduce, y que -para contrarrestar su malestar- se presenta nuevamente como la “maestra exitosa”, que sólo cuenta las “ganadas” y que, al decir de un compañero formador, “derrochan salud institucional”.⁶⁰

Esto es importante consignarlo para no traslucir un mal entendido optimismo pedagógico respecto de las posibilidades de la formación Inicial. Suena más que obvio decir que encontramos a lo largo de la formación, alumnos/as “impenetrables” en sus representaciones, convicciones, formas de entender la vida. Lo cual no nos exige como formadores de crear las condiciones - como diría P. Freire – para que algo distinto acontezca. O, como define Estanislao Antelo, en el mismo sentido freiriano: “Disponer, poner a disposición sin saber a priori a dónde van las cosas dispuestas”.(2000:64)

⁵⁶ Su relato también refiere situaciones en las que esto se ha dado.

⁵⁷ También hay referencias a esta concepción de la educación como suceso, como la posibilidad de que ‘algo suceda, acontezca’, en la página 92 del mismo libro. Y, para una mayor ampliación, véase el último capítulo: “De los procesos a los sucesos pedagógicos”. Pág.135

⁵⁸ Juan tiene una enorme dificultad no sólo para organizar su relato cronológicamente (lo cual no revestiría importancia desde el punto de vista metodológico –al contrario), sino para dar cuenta del orden cronológico de los hechos (lo que los convierte más bien en ‘sucesos’), recordar fechas/años, relaciones temporales, etc.

⁵⁹ Esto es textual en dos de los relatos.

⁶⁰ Lo cual, desafortunadamente para ellas, no las vuelve inmunes a terminar su vida laboral con un cambio de funciones, enfermas o en licencia permanente, tal como muestran las investigaciones de Deolidia Martínez en América Latina; o las de Anny Cordié y Pierre Bourdieu, en Francia. De todos modos, también tendrán la alternativa de convertirse en directoras o supervisoras y dedicarse a ejercer sus frustraciones a través de un uso discrecional del poder sobre maestros, padres y alumnos.

Pero sobre todo, no nos autoriza a echarle la culpa a los alumnos cuando eso no sucede. Creo que los formadores de docentes para el nivel primario nos exponemos hoy a un peligroso "efecto Pigmalión". Al fin y al cabo la educación es siempre una *apuesta* y obedece a una *ética*. (Antelo, 2000: 75; Cordié; 1998:51)

Los descubrimientos "en terreno"

Así como existe un "efecto sorpresa" en estos/as jóvenes y adultos/as que llegan al IFD por casualidad o por descarte, y descubren otra manera de entender el trabajo docente que aquélla de la que eran portadores; también para mí estas *diferencias* en las historias de vida que aparecen en los relatos constituyen uno de esos *encuentros* con algo que la investigadora no salió a buscar. Buscando estas huellas, *marcas* del deseo, si bien desde el marco teórico las definía desde su ligazón a lo libidinal y, por tanto a las matrices vinculares, en algún lugar recóndito de mi inconsciente operaba el supuesto que esto también tenía que ver con una "buena experiencia escolar".

Hoy debo reconocer que justamente los/las estudiantes más *desapegados* de la lógica escolarizada, aquéllos/as que, o han sufrido experiencias escolares traumáticas (Juan) o no pegaban mucho con las expectativas escolares (Victoria relata que una maestra la llamaba "la tortuga Margarita" porque era *lenta*; a lo que ella agrega 'yo era re-colgada'...) o simplemente han podido tomar distancia y ser críticos de lo que la escuela les propuso como experiencia con el conocimiento, se perfilan hoy como los/las maestros/as más interesantes.

Es decir, aquello que era del orden de "lo impensable" para algunos -como el ser maestro/a- habilita al descubrimiento de que ser maestro puede ser otra cosa, y de lo que puede significar realmente ser maestra/o. Y habla de la posibilidad de construcción de "nuevas identidades para nuevos maestros" (Pose; Ré, 2001); más críticos, más autónomos, más vinculados a *lo artístico* (es una característica común en los relatos de vida de Victoria y de Juan); menos estructurados, más investigativos y creativos.

Por supuesto, esto se inscribe en el marco utópico de mis propias convicciones y en las antípodas del eficientismo manipulador y tecnocrático que las exigencias de control del modelo neoliberal están demandando para la formación de *nuevos maestros*.

...Llegando al final: algunas implicancias para la Formación docente

¿Cómo se unen/amarran, entonces, subjetividad y deseo con dimensión política de la tarea docente?

"En momentos en que el desamparo atraviesa a docentes y alumnos, y las identidades sociales van mutando, hay que construir una nueva forma de pensar nuestro trabajo... El trabajo de la incertidumbre en tensión con las convicciones más profundas sobre el valor de uso (no de cambio) de nuestro paso por las vidas de nuestros alumnos. ¿Qué huella construimos en sus vidas?... ¿Qué conocimiento resulta relevante socialmente?... ¿Será posible convertir la desgracia en denuncia y construcción participativa de la escuela? ¿Cómo pensar en nuestro trabajo como germen de lo nuevo?..."

Creemos que en esto está el desafío... Cómo empezamos a construir la dimensión política de nuestro trabajo real." Carolina Ré / Susana Pose. (Cipolletti, Río Negro).⁶¹

En esta reflexión se plantea un cierto modo de anudarlos. Se unen el trabajo de la incertidumbre con las convicciones más profundas acerca del valor de nuestro paso por la vida de los alumnos. En un trabajo anterior tomo de Javier Aramburu la definición de "maestro/a" como alguien que ha dejado una huella en nosotros/as, un referente, alguien que invita a seguirlo/la. También podemos decir, siguiendo a J. Aramburu (quien efectivamente ha sido un *maestro*) que lo que marca es la pasión del maestro por el conocimiento⁶². Kães dirá que es mejor hablar de "deseo" pues "la pasión"⁶³ va acompañada de una investidura de perfección sobre el objeto que

⁶¹ Compilado por Deolidia Martínez en la Revista *Ensayos y experiencias*, de marzo 2002, la cita circuló primero electrónicamente por la Red ESTRADO, ponderada por Susan Street.

⁶² "Ni todopoderosos ni impotentes". Ponencia presentada en el C.E.P de Río Negro y Neuquén.1997. ARAMBURU, Javier. *Jornadas de Estudio Intensivo: "La instancia de la letra"*. Neuquén. C.E.P., noviembre de 1996

⁶³ Kães, "Deseo de formar y Formación del Saber"(1976) y "Fantasma y Formación" citado por J.C.Filloux, *op.cit.*1996, pág. 70-75.

conlleva una sobreimplicación con el mismo⁶⁴. Creo que J. Aramburu coincidiría con esto, aunque ya no podamos discutirlo.

Por todo lo expuesto en el desarrollo de la tesina, particularmente en el apartado sobre la queja, el Otro, el deseo y el saber, creo que ha quedado claro cómo el asumir el propio deseo comporta los riesgos y costos de enfrentar a un Otro ubicado en el lugar de Amo, para colocarlo como un par. También cuánto el trabajo docente, tal como aquí lo entendemos⁶⁵, implica necesariamente correrse del *lugar del amo* (con todas las variantes que esto asume en las diferentes historias) al *lugar del saber*. El cual debería representar también, como ya lo expresamos, no un nuevo Amo sino el *lugar de la falta*. De allí que “no ceder en el deseo” signifique “no ser cobarde frente al propio deseo” (J. A. Miller, 1994); “... bancarse el vacío... de la ausencia de respuestas” (Fernández); la falta-en-ser (Lacan).

En “A propósito de los afectos...”⁶⁶ Jacques-Alain Miller, dice que Lacan hace de la tristeza un asunto de saber⁶⁷. Y plantea: “...el saber alegre no es el saber todopoderoso sino el que hace pasar de la impotencia a lo imposible. La tristeza es la impotencia y, la gaya ciencia o saber alegre, lo imposible del saber.”(1994:163)

Si hemos partido -como corolario de la historia laboral docente- del malestar, cómo comenzar en la formación docente a ofrecer oportunidades para que los sujetos se conecten con su propio deseo de ser, de saber y de enseñar, de manera que puedan constituirse en sujetos autónomos, es decir, que rigen su accionar de acuerdo a sus propias convicciones. Pensadas; analizadas; elaboradas en ese proceso de formación. Y que, evidentemente, los conduzca por caminos más estimulantes. (Morgade, 1991:32)

Esto significaría:

La priorización del eje de la reflexión crítica, práxica (hoy tan vapuleada por *ineficiente*, y por no ofrecer resultados *rápidos y visibles*) en el que la formación académica aparezca como la fuente o el bagaje disponible (las voces de los muertos, diría De Azúa) sobre el cual ejercitar un pensar que permita la elaboración de juicios pedagógicos.⁶⁸ Esto es, elementos de juicio que permitan actuar en circunstancias siempre cambiantes (como son las de la práctica pedagógica) con arreglo a convicciones fundamentadas en la teoría científica y en un posicionamiento ético-político.

Es evidente que dicha tarea requiere de una necesaria deconstrucción del habitus, de *letras inconscientes*⁶⁹, y por lo tanto, de profundo análisis, no sólo de las condiciones objetivas, sino de lo que éstas tienen de “éxtimo” -al decir de Lacan: lo que es “externo” e “íntimo”, a la vez. Esta reflexión crítica, por tanto, no es, sino ejercida sobre la propia subjetividad.

También es evidente que una formación docente así planteada choca contra todas las tendencias tecnicistas que exigen del/la maestro/a “dominio” y “manejo” de meros contenidos y técnicas, como si éstos fueran neutrales, y como si ello bastara para enfrentar cotidianamente una tarea de fuerte y complejo involucramiento psicológico y éticamente comprometedor, como la docencia. Ni mencionar lo que las actuales condiciones de crisis agravan esta circunstancia.

En todo caso, la conciencia de esto precede o acompaña el estudio de campos específicos de saber, en tanto despierta la necesidad y el deseo de formarse responsablemente para la tarea a desempeñar.⁷⁰

⁶⁴ Y ya sabemos lo que esto significa luego a nivel de sobrecarga de trabajo, hiperresponsabilización, y, en consecuencia, malestar y enfermedad.

⁶⁵ En este “democrático” plural incluyo a todos los autores que me auxiliaron en esta construcción, y de cuyo saber abrevó.

⁶⁶ En *Matemas II*, op.cit. 1994.

⁶⁷ Por supuesto Lacan se refiere al saber del inconsciente, pero yo encuentro válida la relación para la cuestión del Saber que aquí analizamos, precisamente porque lo que está en juego es la cuestión del significante. Y la educación se dirime en el campo de los significantes. Es una cuestión (y una lucha) por la construcción de sentidos. Hay en la bibliografía un trabajo mío sobre este tema.

⁶⁸ Este concepto -que reconoce su origen en la concepción de discurso pedagógico de Bernstein- está tomado del Proyecto de Residencia que, bajo la coordinación del maestro Trafal Cavilla, se viene implementando en el I.F.D N° 5 de Plottier (NQN) desde 1994.

⁶⁹ Lacan, op. cit.(...)

⁷⁰ Creo que algo más o menos así expresaba Victoria.

Toda tarea que implique relaciones entre sujetos resulta conflictiva, compleja, controvertida y contradictoria. Y fundamentalmente compromete -como se ha demostrado- aspectos inconscientes⁷¹ de los *partenaires* que ninguna técnica didáctica⁷² logra poner “bajo control”.

Mucho más complejo significará entonces el campo de la relación pedagógica, en el que la relación entre los sujetos está, además, mediada por el conocimiento científicamente elaborado y la comprensión de la realidad, ambos atravesados por determinaciones políticas, sociales e históricas.

El otro eje insoslayable será también la necesaria democratización de las prácticas institucionales, en pos de lograr la producción (en sentido foucaultiano), la constitución, de *un sujeto docente autónomo* en el ejercicio de sus convicciones pedagógicas y en la construcción del espacio donde poder desarrollarlas más allá de los condicionamientos del propio sistema. Por la tradición normalista, e incluso por la experiencia formativa de muchos de los profesores de IFD, nuestras instituciones formadoras de docentes tienen una fuerte impronta *escolarizada*. La mayoría conservan la estructura organizativa de la escuela secundaria pero además reproducen *vicios* propios del nivel primario, especialmente en los aspectos rituales. Pero fundamentalmente en la concepción, manejo y circulación del poder.

Sólo para tomar un ejemplo, coincido con Tamarit en la necesidad de discutir la cuestión de la libertad de cátedra en el nivel primario: “*Vale la pena preguntarse cuál es el fundamento pedagógico y moral que justifica que el principio de la libertad de cátedra sólo tenga vigencia y legitimidad en el nivel universitario ¿No habrá llegado el momento de iniciar la discusión en torno de esta ‘aparente’ incongruencia?*”⁷³. Lamentablemente, esto lo planteaba hace más de diez años, y aún es una tarea pendiente. No obstante las resistencias y prácticas contrahegemónicas de tantos/as maestros y maestras, éste no es un tema menor ya que alimenta esta construcción mítica de la que hablamos alrededor de la figura de *la directora*, justamente como *dadora de permisos* y legitimadora del saber y sus formas de transmisión. Parece ridículo que aún hoy, en algunas instituciones los/las directivos/as *aprueben* o no planificaciones, las revisen y *firmen*, en vez de desempeñarse como acompañantes, asesores de los procesos pedagógicos y didácticos, coordinadores del equipo de trabajo. ¿Será que también ellas/ellos han perdido el hilo que entretejía el trabajo docente con el deseo de saber y de enseñar?

En todo caso, para todos, trabajadores de nivel terciario y primario, se impone “... *comprender cómo las formas de socialización inciden, junto con otros procesos, en las formas de subjetividad que se están gestando en el presente y que implican también la formación de nuevos saberes y poderes.*” (Varela; XIII).

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y DUSCHATZKY, Laura. (Compiladoras). Maestros: Formación, práctica y transformación escolar. IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila editores.

ANTELO, Estanislao y ABRAMOWSKI, Ana. El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, 2000.

ARAMBURU, Javier. Jornadas de Estudio Intensivo “La instancia de la letra en el inconsciente...” C.E.P. Neuquén. Noviembre de 1996.

ARAMBURU, Javier. V Jornadas Anuales del C.E.P. El psicoanálisis hoy. La medicina hoy. La educación hoy. El derecho hoy. Neuquén. Agosto, 1997.

BALL, Stephen J.(compilador) Foucault y la educación. Disciplinas y saber. Prólogo a la edición española de Julia VARELA. Ediciones Morata. Madrid. Segunda edición.

BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, J. Fernando. “La especificidad del Trabajo Docente y la Transformación Escolar”. Cuadernillos ATEN-IREPS. Neuquén, 1992.

⁷¹ Al respecto, véanse los trabajos de Käes, Blanchard Laville, y, en nuestro país, Graciela Frigerio.

⁷² Obviamente, me refiero aquí explícitamente a la Didáctica de corte tecnicista.

⁷³ En “Estado, Hegemonía y Educación”. Rev. FLACSO. Pág.70; pie de página.

- BIANCO, Augusto. La escuela Cossetini. Cuna de democracia. Colección Historias de Vida; 1. Ediciones AMSAFÉ. Santa Fe, 1996.
- BEILLEROT, Jacky. La Formación de Formadores. Entre la teoría y la práctica. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas. Serie Los Documentos. N° 1. Buenos Aires, abril de 1996
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine. Saber y Relación pedagógica. Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras.UBA. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. N° 5. Buenos Aires, noviembre de 1996.
- BRODSKY, Graciela. Variantes de la Cura-Tipo. En Publicación de las I Jornadas Anuales del Círculo de estudios Psicoanalíticos de Neuquén y Río Negro: “Gobernar, Educar, Psicoanalizar, Tareas Imposibles?”; y de las I Jornadas de Estudio Intensivo. Neuquén, 1993/1994.
- CANDIOTI de DE ZAN, María Elena. Saber y producción de subjetividades. En La didáctica: Un campo en sospecha. Rev. El cardo. Año 2/N°3. Área de Didáctica. Facultad de Ciencias de la educación. UNER. Paraná. Entre Ríos. Junio de 1999.
- CASULLO, Nicolás. “El último narrador”. En Construyendo un saber sobre el interior de la escuela. Frigerio, Poggi, Korinfeld (comps.). Centro de estudios multidisciplinares. Ediciones Novedades Educativas. Colección Psicología y Educación. Buenos Aires-México. Abril de 1999.
- CORDIÉ, Anny. Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva Visión. Buenos Aires, 1998.
- DENZIN, Norman. Biografía interpretativa. En: DENZIN, Norman. Interpretative Biography. Sage, London, 1989. (Trad. de Norma Godoy)
- DÍAZ, Raúl. Metodologías, estrategias, perspectivas analíticas y teóricas. En: La construcción de identidad y diferencia en escuelas de Comunidades Mapuche del Neuquén: una aproximación desde la Identidad del Trabajo Docente. Tesis de Maestría. Santiago de Chile, abril de 2001.
- FERNÁNDEZ, Alicia. La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Nueva Visión. Buenos Aires, 1996.
- FILLOUX, Jean Claude. Intersubjetividad y Formación. Ediciones Novedades Educativas-Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Formación de Formadores. Serie Los Documentos. N° 3. Buenos Aires, julio de 1996.
- FREIRE, Paulo. (1993) La Pedagogía del oprimido, treinta años después. Entrevista de Dagmar Zibas en: Rev. Propuesta Educativa. N°9. FLACSO. Año V. Octubre 1993.
- FREIRE, Paulo. (1996) Ponencia realizada en el Seminario –Taller “Paulo Freire: su visión del mundo hoy”, en ocasión de recibir el Doctorado ‘Honoris Causa’. Universidad Nacional de San Luis. Agosto de 1996.
- FREIRE, P. (1996) Cuando la educación es una ética. Pensares de Paulo Freire. Rev. Fin de Siglo.
- FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Autonomía. Siglo Veintiuno. México, 1997.
- FOUCAULT, Michel. Las redes del poder. Editorial Almagesto. Colección Mínima. Bs.As., 1991. (Conferencia de Foucault pronunciada en 1976 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Brasil – Trad. al portugués de Ubirajara Reboças; y del portugués al castellano Heloísa Primavera).
- LACAN, Jacques. “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud” en Escritos I. Siglo XXI. Buenos Aires. 1988
- LACAN, J. El Seminario. Libros I (p. 321-335); II (p.47); III (p 149); XVII. Paidós. Novena edición. Buenos Aires, 1995.
- LEWIN, Helena. “Analfabetismo: una lectura de la pobreza latinoamericana”, en Alfabetización para la Democracia. CEAAL. Santiago de Chile, 1989. Traducción del portugués: O.S.Balbo – C: Falaschi, PEA – Programa de Educación de Adultos. Facultad de Ciencias de la Educación. U.N.del Comahue. Cipolletti, 1991.

- MASTACHÉ, Anahí. Representaciones acerca de la formación. Literatura y mito. IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Colección Documentos de Trabajo. Buenos Aires, junio de 1993.
- MAZZUCA, Roberto; LOMBARDI, Gabriel; DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Curso de Psicopatología. Tomos I y II. UBA -Tekné. Buenos Aires, 1986.
- MARTÍNEZ, Deolidia; VALLES, Iris; KOHEN, Jorge. Salud y Trabajo Docente. Tramas del Malestar en la Escuela. Kapelusz. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, 1997.
- MILLER, Jacques-Alain. Matemáticas II. Ed. Manantial. Colección Los Ensayos. 4ª edición. Buenos Aires, 1994.
- MORGAGE, Graciela (compiladora). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. 1870-1930. Prólogo de Tomaz Tadeu Da Silva. IICE-UBA. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, 1997.
- MORGAGE, Graciela. "La familia escolar". En Revista EDUCOO. Nº 8. Octubre de 1991.
- NEMIÑA, Gabriela. "Ni todopoderosos ni impotentes". Ponencia presentada en las V Jornadas Anuales del C.E.P.: El psicoanálisis, hoy. La medicina, hoy. La educación, hoy. El derecho, hoy. Neuquén, agosto de 1997.
- NEMIÑA, G. "El deseo del docente". Presentación tema de investigación en III Jornadas de Carteles. C.E.P. Neuquén, junio de 1997.
- NEMIÑA, G. "La suerte de ser niños. Niñez y ciudadanías". Ponencia presentada en las V Jornadas de Niños del C.E.P. Neuquén, junio de 2000.
- PIÑA, Carlos. La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico. Mimeo. FLACSO. Santiago de Chile, setiembre de 1988.
- SIRVENT, María Teresa; LLOSA, Sandra. "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda real y efectiva". En Rev. IICE. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Miño y Dávila editores. Año VII. Nº12. Agosto de 1998
- SALTALAMACCHIA, Homero. El entrevistado y su lugar. En: IBÍDEM, Historia de vida. Caguas. Ed. Cijup., 1992.
- SALVAREZZA, Silvia. El niño y el Otro: un encuentro. Jornadas De Niños del C.E.P. Neuquén, 1999.
- SALVAREZZA, Silvia. La sesión analítica. "El tiempo lógico y las pasiones". XI Encuentro Internacional del Campo Freudiano. Ed. EOLIA. Bs. As. 2000.
- SALVAREZZA, Silvia. Temas Cruciales III. Fracaso escolar. Gobernar, educar, psicoanalizar ¿tareas imposibles? Ed. Fundación Infancias. Bs.As. 2001.