

**PERSPECTIVAS GRUPALES EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.
ELEMENTOS PARA INDAGAR LA IDENTIDAD, LA FORMACIÓN Y LA
PRÁCTICA DOCENTE**

**GROUP PERSPECTIVES IN SOCIAL RESEARCH. ELEMENTS TO
INVESTIGATE TEACHER IDENTITY, TRAINING AND PRACTICE**

Valeria Bedacarratx*

Como queda sugerido por el título, el objeto de estudio del trabajo es la conformación de una identidad docente, tomando como unidad de análisis a las prácticas profesionales en la formación docente de grado de estudiantes de profesorado.

El interés de indagación consiste en conocer cómo se entretajan los mandatos que recaen sobre la docencia (desde la institución escolar, políticas educativas y de la sociedad) con las significaciones que los estudiantes van construyendo acerca de la profesión a lo largo de su biografía de formación. En este sentido, nos interesa conocer *¿Cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado?*

Focalizaremos la primera parte de la ponencia en una de las estrategias utilizadas en el trabajo de campo: a saber, el dispositivo grupal. Expondremos algunas concepciones teóricas que sirvieron de marco en la lectura del material empírico producido. Sobre el final, expondremos algunos puntos centrales del análisis del material grupal.

Formación docente - identidad profesional - prácticas docentes -
estudiantes de profesorado

* Profesora, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Unidad Académica San Julián.

Correo electrónico: vbla@videodata.com.ar

As the title suggests, the object of study is the making of a teacher identity, taking the professional practices in the bachelor teacher training of those studying to become a teacher as an analysis unit.

The interest of the research dwells in knowing how the mandate that rests on teaching (from school institutions, educational policies and society) intertwines with the meanings that students give to their profession through their training biography. In this sense we want to know *what are the relevant processes and elements involved in the making of the teacher identity of those studying to become a teacher.*

The first part of the paper will be focused on one of the strategies used in the field work: that is, the group dispositive. Some theoretical conceptions that served as a frame in the reading of the produced empirical material will be shown. On the last part, some axial points on the group material analysis will be shown.

Teacher training – professional identity – teacher practices –
teaching students



Introducción

El trabajo que aquí se presenta expone de forma sintética parte de los avances y resultados de la investigación: *Las primeras prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado: analizador de los elementos y procesos que intervienen en la conformación de la identidad profesional*¹. Como queda sugerido por el título del proyecto, el objeto de estudio de este trabajo es la conformación de una identidad docente, tomando como unidad de análisis a las prácticas profesionales en el marco de la formación docente de grado, llevada a cabo por los estudiantes de profesorado.

El interés de indagación consiste en conocer cómo se entretienen los mandatos que recaen sobre la docencia (desde la institución escolar, las políticas educativas, la sociedad misma) con las significaciones que los estudiantes van construyendo acerca de la profesión docente a lo largo de su biografía de formación (la cual incluye su paso por el profesorado), en la configuración de una identidad profesional. En este sentido, nos interesa

¹ Trabajo de tesis para acreditar la Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones, UAM-X, México. Dirección: Dr. Alfredo Furlán, Dra. Margarita Baz.

conocer *¿Cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado?*

Entendiendo que estas jornadas convocan a compartir y debatir perspectivas metodológicas en el campo de la investigación educativa, focalizaremos la primera parte de la ponencia en una de las estrategias construidas y utilizadas en el trabajo de campo de la investigación antes citada: a saber, el dispositivo grupal. Fundamentando esta opción metodológica, expondremos algunas concepciones y conceptualizaciones teóricas de partida que sirvieron de marco en la lectura del material empírico producido. Sobre el final, y por razones de espacio, expondremos sólo de forma descriptiva algunos de los puntos centrales del análisis del material grupal.

Posicionamiento teórico-metodológico

Lo grupal y el campo de la subjetividad colectiva... En el marco de una propuesta metodológica más amplia², una de las estrategias centrales de la investigación fue el trabajo con grupos de reflexión. Estos grupos estuvieron conformados por estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, de la ciudad de México D.F. Nuestro trabajo se realizó con cuatro "cursos" que conformaron cuatro grupos de trabajo respectivamente (un grupo de segundo año, uno de tercero, dos de cuarto año). La consigna de trabajo propuesta fue la siguiente: *"Reflexionar, a partir de las experiencias de práctica que han tenido, acerca de lo que les significa a ustedes ejercer la tarea docente"*.

Partimos de la premisa de que en los espacios grupales se hace evidente la vinculación entre lo social y lo individual (Bauleo, 1977; Vilar Peyri, 1990), siendo un campo privilegiado para el análisis de la articulación de los procesos subjetivos y los procesos sociales (Baz, 1996, 1999). Y justamente, sostenemos en este trabajo que en la mirada sobre esa articulación es que podremos tener acceso a los procesos por los que se conforma una identidad profesional. Así, abordar (conceptual y empíricamente) el tema de la *identidad*, desde nuestra perspectiva, supone pensar en la identidad del sujeto a la vez psíquico y social, soporte y efecto de una estructu-

² La misma incluyó análisis documental, entrevistas individuales a los sujetos involucrados en las prácticas, elaboración de registros de observación de prácticas de practicantes y elaboración de un diario de campo.

ra histórica (biográfica y social) y de un conjunto de procesos (intra e inter-subjetivos, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos) de diferenciación y sujetación, que le permiten a dicho sujeto reconocerse como persona, diferenciado del mundo que lo rodea, a la vez que incluirse en ese mundo que lo nombra y a partir del cual puede nombrarse. Por ello, ubicamos a la noción de identidad (profesional) en un horizonte teórico en el que el concepto de *subjetividad colectiva* se erige como central. En este sentido, la construcción de nuestro objeto de estudio deriva de las contribuciones de los campos grupal e institucional, que en sí mismos se constituyen en la confluencia y condensación de los aportes provenientes del psicoanálisis y la sociología para pensar los fenómenos colectivos. Este es un fundamento central que está detrás de nuestra opción por el trabajo con grupos.

Grupos de reflexión e instancias de formación en la práctica...

Ahora bien, resulta pertinente no sólo argumentar esta premisa, sino también aclarar por qué el dispositivo que proponemos es el de grupo de reflexión y qué significa que éste funciona bajo una modalidad operativa. El grupo de reflexión nace como dispositivo y concepto en el marco de un proyecto de formación: fue una experiencia llevada a cabo con médicos residentes (es decir en proceso de formación en la práctica) de un hospital psiquiátrico, hacia finales de la década del '60 (Dellarossa, 1979). La tarea central de esta modalidad de trabajo grupal, en marco de la formación de los médicos, era la de elaborar las tensiones que generaba tanto la tarea específica para la que se estaban formando, como las diferentes actividades con docentes y coordinadores de las institución en donde hacían la referencia (Dellarossa, 1979). Con esta reflexión en torno a la problemática de la formación que estaban llevando a cabo y de la inserción en la institución donde realizaban sus prácticas, se apuntaba a la elaboración de tensiones y favorecer una concientización (Dellarossa, 1979; Ulloa, 1973). Años más tarde este dispositivo comienza a ser utilizado en el marco de otros proyectos de formación, como por ejemplo en los cursos de formación de coordinadores de grupo de la AAPPG (Dellarossa, 1979).

Esta brevísima referencia histórica en torno a la noción de "grupo de reflexión", no pretende tener un fin ilustrativo o instructivo, sino que

apunta a señalar algunos puntos de convergencia³ con el dispositivo grupal que hemos propuesto para nuestro trabajo. Se habrá advertido, en el relato que acabamos de hacer, dos coincidencias fundamentales entre uno y otro: los sujetos del grupo (“residentes” y “practicantes” en un proceso de formación institucionalizado) y la tarea central que los convoca (pensar en torno a la problemática de la formación en la práctica).

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

En este marco, la *formación* es entendida como la “dinámica de un desarrollo personal” en que el sujeto es el protagonista del trabajo de ponerse en forma, de encontrar formas que le permitan afrontar las tareas y situaciones propias de un oficio, profesión o trabajo (Ferry, 1997). Se trata de una dinámica que, siempre atravesada por una biografía y orientada por unos objetivos singulares vinculados a dicha biografía, supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve no a defenderse contra lo que siente, sino a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente. Desde la conceptualización de Filloux, se trata de un retorno sobre sí mismo, que no es sino un retorno del sujeto “... sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo consti-

³ También es posible señalar algunas divergencias que separan al dispositivo pensado en el marco de nuestra investigación del dispositivo “original”, por ejemplo: las características del encuadre (en lo que respecta al tiempo de trabajo); el tipo de proyecto que orienta el sentido del dispositivo (proyecto de investigación, en un caso, y proyecto de formación, en otro); la finalidad que orienta el trabajo (en efecto, la posibilidad de elucidación a la que apunta el dispositivo original es inalcanzable en los tiempos en que nosotros llevamos a cabo los grupos de reflexión; en este sentido se apuntó a establecer las condiciones para “ayudar a pensar”). Pese a estas divergencias, que responden no a una discrepancia teórica, sino a las condiciones reales de realización del trabajo de investigación, orientamos todo nuestro trabajo con los grupos desde el sustento teórico del dispositivo de grupo de reflexión.

tuye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina" (Filloux, 1996: 37).

Por ello, la formación moviliza al sujeto en su totalidad, permitiendo establecer una continuidad entre las situaciones de la vida profesional en las que está involucrado y su situación de vida más general: esto es en tanto las prácticas, suponen situaciones "*definidas profesionalmente y asumidas personalmente, situaciones en las cuales las capacidades de sentir, de comprender y de actuar del enseñante, están imbricadas con las exigencias del rol y las realidades del campo educativo*" (Ferry, 1987: 102).

En el caso de las *prácticas en el marco de la formación inicial*, suponen una experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro, que suele ser registrada por los sujetos como instancia de "shock", de "choque con la realidad" en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve, 1995; Contreras Domingo, 1997). Esto supone una importante conmoción afectiva para el sujeto -signada por las sensaciones de angustia, impotencia, frustración (que suele caracterizar a las primeras jornadas de práctica)- quien, siguiendo el planteo de Andreozzi, corre el riesgo de quedar atrapado en un circuito de autoinvalidación (el sujeto duda de su capacidad, de su elección profesional) o en una salida en falso (en una racionalización defensiva, el sujeto culpa a la institución formadora, a sus profesores) (Andreozzi: 2006).

Para el caso de la práctica profesional que nos ocupa, la docente, entendemos que se trata de una práctica social corporeizada en el vínculo intersubjetivo establecido con los alumnos (pero también con los miembros de la institución escolar), siempre situada y regulada institucionalmente, cuya especificidad radica en el trabajo con los saberes públicos socialmente valorados. Se trata de una práctica de intervención social que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones⁴. Siempre desplegada en escenarios singulares, "bordeados y surcados por el contexto" (Edelstein y Coria, 1995), esta práctica social puede describirse desde un conjunto de

⁴ En este sentido, su dimensión política, está dada por la intencionalidad de la que participa y por los efectos que provoca: afecta las oportunidades de las personas e influye en las expectativas y actitudes de los futuros ciudadanos.

rasgos que la definen como altamente compleja⁵. El entrecruzamiento de estos rasgos constitutivos de la práctica docente y su anudamiento desde la perspectiva de un sujeto social, producen tensiones y contradicciones que hacen a la complejidad a la que referíamos⁶.

Es importante señalar que en tanto práctica social, la práctica docente no pueden entenderse si no es en el contexto socio-institucional en el que tienen lugar. Por ello el material grupal grupal fue analizado en conjunción con los materiales producto de los otros dispositivos utilizados en el trabajo de campo. Éstos aportaron elementos relativos a la contextualización socio-cultural, institucional y áulica en la que los discursos grupales fueron producidos.

Sobre la concepción operativa de los grupos

Volviendo a la caracterización de los grupos de reflexión, cabe señalar que la adjetivación “con modalidad operativa” puede resultar redundante dado que los grupos de reflexión, en la vertiente antes descripta, son en sí mismos definidos como una modalidad especial de grupo operativo

⁵ Estamos haciendo referencia a: la multiplicidad de dimensiones que operan en ella de forma simultánea (multidimensionalidad e imprevisibilidad); la multiplicidad de tareas que la configuran; la inmediatez en la que acontecen los hechos que en ella acontecen y la irreversibilidad de los mismos; la imprevisibilidad de sus resultados; la publicidad que supone la actuación docente, en tanto siempre es realizada en interacción con otros; los resultados buscados y no buscados que conlleva su accionar y los efectos políticos de los mismos; su inscripción en un contexto socio-institucional, que la demarca limitaciones, orientaciones, prescripciones y que hace que esté: surcada por una red burocrática, marcada por una formación inconclusa, sujeta a una significación social conflictiva (valorización / desvalorización) que se liga a la desjerarquización laboral a la que se ve enfrentada, signada por la intencionalidad pedagógica que persigue, prescripta por un marco curricular / proyecto cultural (Jackson, 1975; Gimeno Sacristán, 1998; Edelstein y Coria, 1995; Dicker y Terigi, 1997; Santos Guerra, 2000).

⁶ En tanto tiene como protagonista a un sujeto (psíquico y social) con marcos interpretativos que sostienen sus formas de pensar y hacer, la práctica docente supone: un trabajo continuo de toma de decisiones (razonadas, imprevistas, de rutina); la puesta en juego no sólo de saberes técnicos, sino de otros saberes, ligados a la posición subjetiva; una fuerte carga de conflictos de valor que requieren opciones de carácter ético; (ligado a lo anterior) una fuerte dosis de implicación personal que supone el trabajo con valores y con otros sujetos.

(Ulloa, 1973). Sin embargo (asumiendo ese riesgo), creemos conveniente la aclaración en tanto permite especificar el marco teórico desde donde se lo está pensando, diferenciándolo así de otros dispositivos, como por ejemplo, los grupos analíticos de reflexión. De este modo, la “modalidad operativa” no refiere sólo a los aspectos técnicos que encuadran el trabajo con los grupos, sino que también, y básicamente, refiere a una concepción de lo grupal (la cual, finalmente deriva en una modalidad de trabajo).

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

Ahora bien, además de esta metodología de trabajo (cuyos elementos principales aparecen mencionados en la cita anterior), la concepción operativa de grupo implica un modo de abordar e interpretar el material producido a partir del proceso grupal. En primera instancia, pensamos *“... en el grupo como una estructura: relación de relaciones específicas, que hacen que el grupo sea precisamente lo que es. Así, [...] el grupo como tal produce un discurso. Conforme a este enfoque, la comunicación que se genera en el grupo no debe “escucharse” como producto individual, sino como resultado de un proceso grupal, que a su vez produce efectos en el proceso mismo del grupo, que se moviliza y reconstruye como colectivo. El discurso se hace en grupo, y a su vez, hace al grupo”* (Araujo y Fernández, 1996: 248).

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

La otra noción de suma importancia es la de estructura. Según Bauleo (1983) la estructura grupal se constituye por el movimiento de la doble línea de elementos que podemos registrar en un grupo cuando opera sobre un tema, a saber: los que pertenecen a la historia de los sujetos y los que provienen del ámbito socio-cultural. El autor explica el concepto acudiendo a las nociones de vínculo e imaginario: la instancia que el grupo construye es un espacio estructurado por el imaginario; según el autor, en esta estructura (que responde a una ideología determinada) quedan depositadas aspiraciones y proyecciones que le otorgan una fuerza especial. La estructura se caracteriza, entonces, por su latencia, misma que en gran parte está ocupada por la relación grupo interno- grupo externo. En este sentido, el planteo de Baz resulta, una vez más, esclarecedor: *"El análisis del material de grupo viene a ser una lectura procesual (los momentos del grupo a partir de los conocidos vectores pichonianos), estructural (organización latente: formas que adopta el grupo en los diversos momentos del proceso y que depende de las nociones de rol, posiciones o lugares desde los que se configuran escenas que revelan la fantasmática del grupo) y de emergentes. Al grupo se le concibe como un proceso que en su inicio es meramente una agrupación y que en su acción (abordando la tarea) se va creando a sí mismo"* (Baz, 1996: 83, el resaltado es nuestro).

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

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

Como estrategia de lectura de este material de campo, además de intentar captar aquello que estructura el discurso, y preguntarnos por la trama de significaciones a las que puede estar aludiendo, hicimos un rastreo de los significantes que aparecieron asignados a la formación y a la labor docente, a las que se refiere todo el tiempo, dada la naturaleza de la

tarea propuesta. Con esto, pretendimos indagar algunas concepciones y modelos que los grupos sostienen y en función de los cuales interpretan lo que sucede y les sucede en las prácticas.

Estamos de lleno en el terreno de la interpretación, para la que, sostenemos, no existe un conjunto universal de reglas que la puedan orientar. Al respecto, tomamos los aportes de Ricoeur, quien plantea la oposición más extrema entre las modalidades de entender al trabajo de interpretación: *“Por un lado la hermenéutica se concibe como manifestación y restauración de un sentido que se me ha dirigido como un mensaje, una proclama o, como suele decirse un kerygrama [predicación del evangelio]; por otro, se concibe como desmitificación, como una reducción de ilusiones”* (Ricoeur, 1965: 28).

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

Por otro lado, la escuela de la sospecha parte de la hipótesis de la conciencia “falsa” ... Así, *“si la conciencia no es lo que cree ser, debe instituirse una nueva relación entre lo patente y lo latente; esta nueva relación correspondería a la que la conciencia había instituido entre la apariencia y la realidad de la cosa. La categoría fundamental de la conciencia (...) es la relación oculto-mostrado o, si se prefiere, simulado-manifiesto”* (Ricoeur, 1965: 33-34).

De esta hipótesis central se desprende un método de desciframiento que consistiría en descifrar las expresiones de la conciencia del sentido, en “hacer coincidir [los] métodos ‘conscientes’ de desciframiento con el trabajo ‘inconsciente’ de cifrado” (Ricoeur, 1965: 34). No es fortuito, entonces, que como casos paradigmáticos de esta manera de entender a la interpretación, Ricoeur mencione a Freud y Marx, junto con Nietzsche, de quienes afirma: *“Quizás no sea todavía esto [la intención común de desmitificación] lo más fuerte que tienen en común; su parentesco subterráneo va más lejos; los tres comienzan por la sospecha con respecto a las ilusiones de la conciencia y continúan por el ardid del desciframiento; los tres, finalmente, lejos de ser detractores de la conciencia, apuntan a una extensión de la misma”* (Ricoeur, 1965: 34).

Es también por esta intencionalidad señalada en el párrafo precedente, por lo que -en el marco de nuestro trabajo de investigación- creemos necesario concebir a la interpretación como desenmascaramiento, reducción de la ilusión de la que es generadora toda conciencia. A nuestro entender hay una suerte de continuidad entre los propósitos, las premisas teórico-metodológicas de la investigación y esta concepción de interpretación. Esto, en tanto, como ya lo planteamos, el abordaje de los procesos concernientes a la identidad docente y a la subjetividad colectiva, implica un trabajo con la latencia, un no saber, un no-dicho donde buscamos ese sentido que calificamos de "excedente".

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

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

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

Emergentes grupales que dan cuenta de algunos rasgos en la conformación de la identidad profesional...

Dada la naturaleza de la consigna, las producciones grupales estuvieron centradas en la trama vincular y el impacto subjetivo de los trayectos de práctica en los estudiantes de profesorado, material que no es posible exponer aquí. Haciendo un recorte del análisis de las producciones grupales, en función del interés por conocer algunos de los elementos rele-

vantes que intervienen en la conformación de una identidad profesional, describimos a continuación algunos rasgos que hacen referencia a las imágenes identificatorias a las que los grupos hicieron referencia y sobre las que se sostendría el ejercicio docente, con sus conflictivas y contradicciones. Junto a las imágenes ideales con las que los sujetos se identifican positiva y negativamente, los grupos van explicitando una manera de entender la educación y la naturaleza del trabajo del maestro, a la cual se le atribuyen una serie de rasgos, entre los que destacan:

- Es un *trabajo de asistencia (social)*, que consiste en ayudar a los niños a integrarse a la sociedad: por esto ejercer el trabajo docente implica una responsabilidad con los niños (contribuye a integrarlos en la sociedad), pero también con la sociedad (contribuye a la formación de los ciudadanos del futuro). El sentido del trabajo docente, excede así ampliamente la interacción cotidiana en las aulas.

- Se funda en una *dialéctica dar-recibir*: dar conocimiento, pero también cariño, amor, comprensión y recibir cariño, amor, reconocimiento (pago simbólico que da sentido al trabajo docente y que compensa ampliamente el escaso reconocimiento material). En este sentido, el trabajo del maestro es un trabajo con los afectos, que excede por mucho al conocimiento, en tanto "se trabaja con humanos, no con máquinas"⁷.

- Implica también una *preocupación por la eficacia* del trabajo áulico (a través del uso de materiales y estrategias que se consideren útiles, de acuerdo al contexto): lograr que los niños se interesen en la propuesta y aprendan los contenidos de la misma. A esto se asocia el significante "del maestro depende todo".

- Es un *trabajo de tipo intelectual*, en tanto conlleva una previsión de lo que se hará en el aula (procurando optar por una propuesta considerada la más pertinente) y un constante reflexionar sobre lo ya hecho (reflexionar acerca de la eficacia, pertinencia y aspectos a mejorar de la propia actuación docente).

- Supone *cumplir un conjunto de actividades prescriptas*, incluidas la enseñanza de determinados contenidos curriculares en un período de tiempo predeterminado y el logro de unos determinados objetivos, en cuya determinación no se participa.

⁷ Esto alude a cómo la intersubjetividad está cruzada por los afectos, pero también por lo imprevisible, improgramable y por lo falible.

- Es un trabajo centrado en la *operativización y aplicación de conocimientos y principios* elaborados en una instancia político - teórica, en la que los maestros no están involucrados⁸.

- El lugar del maestro está, así, cruzado por diferentes lugares: el de mediador, ejemplo, guía, una multiplicidad de roles: madre, amiga, réferi. Al tiempo que está en una posición favorable: "al frente" determinando las condiciones de trabajo en el aula.

- Es un trabajo cuya calidad se funda en una *sólida formación profesional* (lo cual la asemeja a cualquier otra profesión, en tanto es el conocimiento especializado el que habilita a su ejercicio) y en la vocación y la convicción por la elección profesional (lo cual signa a la docencia de un rasgo singular que la diferencia del resto de las profesiones). Al respecto desde las producciones grupales, queda claro que ser maestro implica algo más que detentar una titulación, poseer un conjunto de conocimientos y cumplir con las tareas demandadas por la institución: ser maestro es ser un buen maestro, con una actitud y un compromiso que no los otorga una preparación profesional.

Por otra parte, la lectura de las producciones grupales, permite dar cuenta de ciertas contradicciones y fracturas en el discurso que pueden estar hablando de la dinámica conflictiva que está en la base del ejercicio profesional. Al respecto podemos mostrar aquí una ambigüedad discursiva en torno a dos cuestiones:

- *Las prácticas, como antesala del trabajo del maestro son entendidas simultáneamente como:* Lugar para la reproducción / lugar para la construcción, innovación, revolución. Lugar para el cambio / lugar para la adaptación. Lugar para cubrir el ideal / lugar obturado. Lugar del juego, del simulacro / lugar que permite hacerse maestro (en donde realmente se aprende). Lugar de la libertad y autonomía ("del maestro depende todo") / lugar de la limitación (el maestro hace lo que las condiciones le permiten). Lugar de la improvisación ante situaciones inesperadas / lugar para prever todas las situaciones posibles que se pueden presentar. Lugar en donde es posible cumplir algunos objetivos en la formación de los practicantes /

⁸ En este sentido, la índole intelectual del trabajo del maestro no refiere a la posibilidad de producir conocimiento, sino a manejar una lógica práctica que le permita actuar y pensar sobre ese actuar. Pensamiento sobre el hacer que refiere a las instancias de planificación (como previsión) y de post-práctica (que permite reconocer falencias y aciertos en el hacer, a tomar en cuenta en situaciones futuras).

lugar donde no es posible cumplir los objetivos que los practicantes formulan para sus alumnos

- *La relación (afectiva y de poder) con los niños*, que da cuenta de que aquello que es gratificante, también es peligroso y puede tornarse persecutorio, y que aparece: Signada por el amor y cariño que se les da y recibe de ellos / signado también por los sentimientos hostiles que despierta el trabajo con ellos (y por lo persecutoria que se puede tornar su mirada, que juzga y pone en evidencia la pertinencia profesional del actuar docente). Signada por el poder del maestro: de sacarlos adelante (opción deseada) / dejarlos estancados (opción criticada). Orientada al logro de la autonomía de los alumnos/ en sí misma puede implicar la instauración de la dependencia. Basada en un vínculo horizontal (el maestro se vincula democráticamente con el niño, sin una jerarquía que le otorgue poder sobre el alumno) de acuerdo al ideal / basada en un vínculo vertical (el maestro está al frente, determinando las condiciones de la relación), de acuerdo a lo vivenciado.

Procuramos en este apartado mostrar los lugares de contradicción y fractura que forman parte de las producciones discursivas en torno al trabajo docente desde donde se formula una autopercepción, a la vez que se prescribe un deber ser, que muchas veces pareciera quedar opuesto a aquello que se desearía (deseo al que se alude periféricamente, especialmente cuando se reflexiona en torno a la propia formación). Se trataría de tensiones que tienen que ver con lo que la situación de práctica provoca y contrapone, a saber:

- Un deber ser, un ideal, un deseo respecto a cómo ejercer el trabajo docente y lo que ocurre cotidianamente en las escuelas, lo que los maestros realmente hacen y pueden hacer en unas condiciones laborales que no favorecen el acercamiento al ideal construido.
- Unas concepciones explícitas, racionales, fundamentadas teóricamente y unas concepciones implícitas, ligadas a una construcción subjetiva que tiene que ver con el deseo y los temores que provoca el ocupar el lugar de maestro.

Finalmente, queremos señalar que el intento que los grupos hicieron por centrar la reflexión en la propia experiencia como practicantes, dotó al discurso de una calidad dramática que cristalizó la multiplicidad de lugares por las que está atravesado el lugar de practicante: alumno, (cuasi)

maestro, ex alumno de primaria. En este sentido, al estar las producciones basadas en el atravesamiento subjetivo de esta multiplicidad de lugares, se habló diversa y ambiguamente desde y en torno a: la propia experiencia como alumnos de la Normal y como practicantes en la primaria (y los deseos asociados a esos lugares); los niños de las prácticas y los niños que ellos fueron; los maestros que observan durante las prácticas, los maestros que se tuvieron (a lo largo de toda la biografía de formación), los maestros que ellos mismos pronto serán.

Bibliografía

- Andreozzi, Marcela (1996). "El impacto formativo de la práctica. El papel de las 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año V, N° 9. Edit. Miño y Dávila- FFyH- UBA, Buenos Aires.
- Araujo, Gabriel y Lidia Fernández (1999). "La entrevista grupal: herramienta de la metodología de investigación". En Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.): *Para comprender la subjetividad. investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Edit. El Colegio de México, México.
- Bauleo, Armando (1977). "Psicología Social y Grupo". En *Contrainstitución y grupos*. Edit. Fundamentos, Madrid.
- Baz, Margarita (1996). *Intervención grupal e investigación*. Cuadernos del Tipo 4, UAM-X, México.
- Baz, Margarita (1999). "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad". En Isabel Jáidar (comp.) *Caleidoscopio de subjetividades*, Cuadernos del Tipo 8, Edit. UAM-X, México.
- Bedacarratx, Valeria (2002). "Implicación e intervención en investigación social". En *Revista Tramas* n° 19, pp. 153-170, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.
- Contreras Domingo, José (1999). *La autonomía del profesorado*. Edit. Morata, Madrid.
- Dellarossa, Alejo (1979). *Grupos de reflexión*. Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Dicker, Gabriela y Flavia Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Edit. Paidós, Argentina.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Edit. Kapeluz, Buenos Aires.

- Esteve, José Manuel *et al.* (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Edit. Anthropos, España.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Edit. Paidós, UNAM, ENEP Iztacala, México.
- Gimeno Sacristán, José (1998) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Edit. Morata, Madrid.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Edit. Novedades. FFyL- UBA, Buenos Aires.
- Jackson, Philipe (1996). *La vida en las aulas*. Edit. Morata, Madrid.
- Ricoeur, Paul (1965). *Freud: una interpretación de la cultura*. Edit. Siglo XXI, México.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (2000). *La escuela que aprende*. Edit. Morata, España.
- Ulloa, Fernando (1973). "Grupo de Reflexión y Ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de salud". En *Nuevas perspectivas de la salud mental, instituciones y problemas*. Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Vilar Peyri, Eugenia (1990) "El grupo como dispositivo analizador". En *Revista Tramas*, Año I, N°1, Edit. UAM-X, México.