



CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

Año I - Marzo 2020



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
Graciela Alonso, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
María Silvana Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Celada, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Laura Cecilia Martín, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET - Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Paula Garrido, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Delgado, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **Pascualetto, Graciela S.; Franco, Juan C.**
En el camino de ser docentes: tres historias
On the road to being teachers: three stories
- **Flores, Graciela; Porta, Luís.**
Hallazgo investigativo en la enseñanza universitaria: la clase como encuentro terapéutico
Research insight in university education: the class as a therapeutic encounter
- **García, Norma B.; Jara, Miguel A.**
La pregunta del historiador/a y la del profesor/a en historia. Puntos de encuentro y desencuentros. Una perspectiva desde la formación.
The historian's question and the history teacher's question. Common ground and disagreements. A perspective from the training.
- **Martinez, Silvia; Garino, Delfina; Giampaolletti, Noelia.**
¿Qué expectativas de futuro se plantean para varones y mujeres en escuelas secundarias técnicas de Neuquén?
What future expectations are raised for men and women in technical high schools in Neuquén?

EN EL CAMINO DE *SER* DOCENTES: TRES HISTORIAS

On the road of being teachers: three stories

GRACIELA S. PASCUALETTO* Y JUAN C. FRANCO**

Recibido
26|09|19

Aceptado
04|12|19

Artículos
científicos

RESUMEN

El relato de vida constituye una herramienta pedagógica y de investigación valiosa que posibilita la relación de historias, contextos sociales y teorías durante el camino de la formación como profesorxs. Sobre la base de esta idea y como parte del Proyecto “Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula” que lleva a cabo la Cátedra de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, efectuamos entrevistas en profundidad con tres tutores de pares que se desempeñaron en la asignatura acompañando a los ingresantes y compartiendo sus experiencias con el equipo docente. Durante las entrevistas lxs jóvenes relataron con amplitud vivencias de sus años infantiles y adolescentes trayendo al momento actual recuerdos, escenas y huellas subjetivas que al ser revisitadas les y nos permiten advertir la forma en que los posicionamientos y discursos familiares, escolares y sociales se entraman en la historia de vida, en la decisión por una carrera y en la formación universitaria. En el camino de ser profesorxs y como parte de la construcción de su *ser* docente, la voz de estxs jóvenes fluye en sintonía con las hipótesis de investigación sobre las relaciones entre subjetividad docente y vínculos transferenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sus decires destacan la importancia de una mirada atenta a las singularidades del grupo/sujeto que aprende y del sentido de la educación en sus aspectos sociales, políticos y éticos.

Palabras clave: formación docente, relatos, subjetividad, vínculos educativos, práctica docente.

* Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión del sistema educativo y sus instituciones. FLACSO. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de la Cátedra de Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: grapascua@gmail.com

** Doctor en Psicología. Universidad Nacional de San Luis. Profesor Adjunto Regular de la cátedra Psicología del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Profesor del Instituto Superior de Formación Docente Escuela Normal Santa Rosa y del Colegio Secundario de la Universidad Nacional de La Pampa. Correo electrónico: juanfranco@cpenet.com.ar

ABSTRACT

The life story is a valuable pedagogical and research tool that enables the relationship of stories, social contexts and theories during the path of training as professors. On the basis of this idea and as part of the research “Teaching subjectivities and transference links in the classroom” carried out by the Psychology teachers’ team of Human Sciences Faculty of the UNLPam, we conducted in-depth interviews with three peer tutors who worked in the subject accompanying the incoming and sharing their experiences with the teaching team. During the interviews, the young people broadly recounted experiences of their childhood and adolescent years, bringing to the present moment memories, scenes and subjective traces that, when they are revisited, allow us to notice the way in which family, school and social positions and speeches enter into life history, in the decision for a career and in university education. In their way of becoming teachers and as part of the construction of their teaching being, the voice of these young people flows in tune with the research hypotheses about the relationships between teacher subjectivity and transference links in the teaching and learning process. Their statements highlight the importance of an attentive look at the singularities of the group / subject he learns and the sense of education in his social, political and ethical aspects.

Key words: teacher training, life stories, subjectivity, educational links, teaching practice.

Introducción

A Martín, Daiana y Augusto, nuestro profundo agradecimiento.

El presente artículo se refiere al proceso de construcción de la subjetividad y del rol docente durante la formación en los Profesorados para la Educación Secundaria y Superior de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam con sede en Santa Rosa. Se enmarca en el Proyecto de Investigación de la Cátedra de Psicología "Subjetividades docentes y vínculos transferenciales en el aula" (Res. N° 586/18 CD-FCH) cuya metodología, de tipo cualitativo-interpretativo, considera la importancia de desentrañar aquellos aspectos constitutivos de la subjetividad atravesados por hechos significativos de la vida familiar y escolar para mejor comprender la posición de lxs docentes cuando ejercen su rol dada la importancia de las interacciones adultos-jóvenes y la influencia de la educación en los procesos de subjetivación. En tal sentido, Bleichmar (2005, 2009) expresa que las escuelas tienen que cumplir una función primordial que es la producción de subjetividad y propone que éstas sean un espacio para pensar y recomponer la relación con lxs semejantes.

Conviene presentar aquí el concepto de transferencia, acuñado por el Psicoanálisis y referido a los modelos de relación al Otro en los vínculos humanos; los que se repiten o transfieren a aquellas personas que ocupan un lugar de autoridad, como el psicoanalista -en la original formulación freudiana- o los docentes, cuando el término se utiliza en el campo psicopedagógico. La transferencia activa mecanismos emocionales que emergen en el encuentro intersubjetivo y cuyo conocimiento resulta indispensable para trabajar con niñxs y adolescentes en situaciones educativas (Aichhorn, 2006).

De lo expuesto, surgen las hipótesis orientadoras del trabajo: a) Las experiencias subjetivas de lxs profesorxs generan condiciones vinculares para que se produzcan determinados tipos de procesos transferenciales con lxs estudiantes, b) Las modalidades subjetivas que despliegan lxs estudiantes en el encuentro con lxs profesorxs inciden en las características de los procesos transferenciales y del vínculo educativo, c) Las modalidades que adopta el vínculo docente-estudiantes favorecen u obturan las relaciones intersubjetivas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diseño de investigación contempla el desarrollo de diferentes actividades y la utilización de distintas técnicas; entre ellas, las entrevistas en profundidad realizadas con tutorxs de pares¹ que brindaron su colaboración en nuestra asignatura durante más de dos años y que hoy nos permiten incorporar sus voces para pensar la relación de otredad y las prácticas de enseñanza a través de sus experiencias de vida.

La investigación busca centrar la atención en la singularidad de los relatos de lxs entrevistadxs porque es allí donde emerge un sujeto psíquico, hablante, que despliega un conjunto de vivencias propias, grupales, institucionales e ideológicas; donde se muestra la posición adoptada por cada unx al convivir en los diversos espacios de formación, las tensiones y conflictos tramitados, las intervenciones para resolver situaciones personales o grupales y los malestares singulares y sociales vividos.

Acercarse a la subjetividad del otrx requiere una escucha atenta para poder captar lo que sucede durante la conversación, facilitada en este caso por el vínculo transferencial existente con lxs tutorxs quienes mostraron disposición y apertura para desplegar sus recuerdos. Esta situación y la riqueza de los relatos favorece una mayor comprensión del proceso de construcción de los vínculos docente-alumnxs en los espacios escolares, aspecto que ocupa un lugar primordial durante la formación de profesorxs. Se trata de un espacio que va más allá de la enseñanza disciplinar y que implica un esfuerzo capaz de permitir la captación de aspectos psíquicos del sujeto a través de sus miradas, sus posturas, sus gestos y sus palabras, plus necesario para la apertura o el cierre de los estudiantes ante la oferta escolar.

A partir de esa escucha atenta, las vivencias familiares y educativas de lxs tutorxs y la forma en que hoy se posicionan con respecto a la educación hablan del valor de sus memorias para pensar como fueron y cómo desean que sean los vínculos transferenciales con los sujetos del aprendizaje, factor relevante para el buen desarrollo de la tarea docente.

Cabe señalar que las entrevistas en profundidad favorecen el despliegue narrativo, ubicando en sus ejes diacrónicos y sincrónicos los hechos tejidos en las diferentes biografías. Es decir, hechos históricos en que lxs entrevistadxs participan o han participado, los grupos con los que han interactuado, las instituciones de pertenencia y los espacios en que transcurre su vida; situación que permite al investigadrx generar una cercanía con el/la entrevistadx. Este tipo de

¹ La UNLPam posee desde 2012 el Programa Tutorías de Pares cuyo propósito es orientar a lxs ingresantes mediante la intervención de estudiantes avanzadxs que son elegidxs teniendo en cuenta sus antecedentes y luego realizan una capacitación sobre las funciones a desarrollar. En este Programa se desempeñaron lxs tutorxs entrevistadxs.

relato incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos, sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente y su interpretación mediada por las experiencias vividas (Sautú, 2003). Se trata de “una forma importante no sólo de tomar en cuenta (selectivamente) el pasado, sino también de desprenderse de los modos de responder previamente establecidos y de reorganizar las respuestas frente al futuro” (Bruner y Torrance, 1995, p. 186).

Lxs entrevistadxs y la reconstrucción de sus experiencias de vida

Durante la conversación, Entrevistado 1 (23 años, Profesorado de Computación), Entrevistado 3 (29 años, Profesorado de Química) y Entrevistada 2 (27 años, Profesorado de Historia) a través de sus narraciones, recuperaron, se explayaron y nos transmitieron vivencias infantiles y adolescentes en sus distintos lugares de residencia: Entrevistado 1, siempre en Santa Rosa; Entrevistado 3, entre Tucumán y Santa Rosa y Entrevistada 2, entre la Ciudad de Buenos Aires y esta ciudad. En sus recuerdos aparecen tópicos coincidentes: la importancia que sus padres le asignaban al estudio, el valor de la relación con sus docentes, las situaciones de discriminación y violencia en las escuelas, la decisión por un Profesorado y las reflexiones a partir de la formación pedagógica y las prácticas docentes.

Con estas ideas, lxs jóvenes entrevistadxs recorren el camino de su formación como profesorxs y forjan una particular forma de imaginar y proyectar su *ser docente*; expresión que nos permite aludir al proceso –singular y al mismo tiempo intersubjetivo- de construcción de representaciones sobre la escuela, los sujetos del aprendizaje y la tarea de enseñanza que se entraman en los distintos modos de pensar el rol docente. En esta trama, cada unx configura su propio itinerario libidinal e identificadorio, que se despliega en el encuentro con otrxs sujetos cuyos intercambios e interrelaciones intervienen en los condicionamientos de la subjetivación familiar, escolar y profesional. El tiempo de la formación aporta nuevas significaciones, referentes y modelos que promueven cambios a través de procesos de reorganización identicatoria que provocan transformaciones en la subjetividad. Allí se alojan los recuerdos del pasado, las motivaciones, las marcas, las huellas que otrxs trazaron y que se inscriben en el/la protagonista de cada una de las narraciones, pues los logros, frustraciones, deseos y espacios de creación permiten armar esa historia donde la formación se sitúa en momentos fundantes del sujeto.

Como lo expresa Souto (2019), se trata de pliegues de sentidos que se abren para ser retomados, donde se incluye una matriz que engloba un fuerte componente emocional familiar, el deseo de conocer, los espacios educativos y de formación que promueven encuentros con ambientes facilitadores con capacidad de revitalizar la enseñanza y la preocupación por lxs otros. Instancias de interrogación, de búsquedas constantes y de realización del propio trayecto, situado en una época y en una historia.

Los relatos singulares que escuchamos guardan correspondencia con las hipótesis de investigación. Éstas postulan que las experiencias subjetivas generan condiciones para que se produzcan ciertos tipos de vínculos transferenciales en el encuentro con otrxs, ligándose de esta manera las dimensiones diacrónica y sincrónica de la vida. En consonancia con el carácter constructivista que Bolívar & Domingo (2006) atribuyen a la narrativa autobiográfica es posible advertir que:

El pasado al menos en su interpretación y consecuencias sigue presente en el día a día cotidiano influyendo y ayudando como analizador desde el que tomar decisiones y encarar el futuro, al mismo tiempo que esta propia historia se reconstruye, interpreta o se refocaliza en función del punto de interés y comprensión actual (p.11).

Esta condición podrá advertirse en los próximos apartados donde se presentarán las principales experiencias familiares y escolares expuestas por lxs tutorxs, su tránsito por la Universidad y la perspectiva con que están pensando la docencia y los vínculos educativos.

Cabe agregar que al relatar sus vivencias lxs tutorxs se conmovieron, nos conmovieron, historizaron su formación y se formularon preguntas que nos llevan a pensar en distintas dimensiones del acto pedagógico, las que para Cullen (2000) constituyen las razones de educar. Se trata de la “razón ética, que es la dignidad de la personalidad moral, fundante de los derechos humanos y de la búsqueda de la justicia, el horizonte fundamental de la institución educativa”; “la razón social, que tiene que ver con la convivencia entre las instituciones mismas de la sociedad civil, y su interacción solidaria y respetuosa” y la “razón política que entiende que los principios de la justicia son normativos y que la búsqueda del bien común es valiosa, y por eso promueve los sujetos” (p. 237).

El psiquismo en constitución, los ofrecimientos y mandatos familiares

El Psicoanálisis explica lo significativo que resulta el encuentro con el otro desde las edades más tempranas por el alimento, las caricias y el ofrecimiento de un relato sobre el mundo que se va

entretejiendo en ese encuentro inaugural de la constitución subjetiva. Situación potente cuando lxs otrxs favorecen desde sus aportes –no siempre conscientes- una apertura al mundo simbólico que posibilita la inscripción en la cultura y sienta las bases del lugar que ocupa el conocimiento y el aprendizaje en cada sujetx.

En los recuerdos de Entrevistado 1 y Entrevistada 2 se puede apreciar la presencia de adultxs (madres, padres y abuelxs) brindando relatos, libros y revistas que promueven nuevos procesos de elaboración dejando marcas que inciden en su interés por los bienes culturales. Dijo Entrevistado 1 que su mamá no pudo seguir estudiando más allá del secundario por haber quedado embarazada joven, pero que era muy lectora, que en su casa hay una gran biblioteca y que ese interés viene de antes todavía:

Mi abuela fue más lectora, entrabas a su habitación y estaba minada de libros, y . . . se casó con mi abuelo, que no lo conocí, él era ingeniero civil, y como no le gustaba ejercer de ingeniero civil, vendía libros. Entonces su casa estaba minada de libros y de ahí salió el hábito de lectura de mi mamá.

Entrevistada 2 también vivió una infancia rodeada de libros y reseñó los intereses lectores de sus padres, de quienes recibió la impronta de la motivación por los libros:

Mi papá en particular era fanático de Borges, Bioy Casares, de Victoria Ocampo, y mi mamá de los latinoamericanos, García Márquez, Cortázar. En mi casa siempre se decía que se era más libre cuando se leía, cuando se estudia, y si bien uno puede trabajar, trabajar toda la vida como trabajaban ellos, la cuestión de la dependencia se puede medir de otra manera.

Es posible inferir que durante la niñez de estxs jóvenes, lxs adultxs facilitaron trabajos de ligazón de la lectura con la subjetividad a partir de novedades que luego fueron siendo transformadas en experiencias sublimatorias para el psiquismo infantil.

Otro aspecto que se observa y que es común al tutor y a la tutora mencionados, como también a Entrevistado 3, es el mandato del estudio para el propio desarrollo, las mejores condiciones de vida y el logro de una mayor autonomía. Mandato en el que se traslucen situaciones que afectaron a sus padres, como el no haber podido continuar estudios superiores, “manejar una camioneta que tiene cincuenta años” (Entrevistado 1) o perder la fuente laboral en épocas de ajustes económicos.

Es pertinente al respecto la noción de contrato narcisista que describe Aulagnier (1993) y que remite al fundamento de la relación sujeto-sociedad; contrato fundante para el sujeto singular y para el conjunto social porque permite, por un lado, asegurar que las renunciadas primarias tengan espacios de investimento en el mundo público y, por el otro, garantizar la

continuidad social mediante la transmisión de un discurso fundante de su existencia. En tanto cada niñx encuentra en el afuera referentes identificatorios y objetos sustitutivos para poder alejarse de las figuras parentales y del mundo privado, puede constituir su singularidad en el interjuego de lo que recibe por transmisión y de lo que reelabora y crea en forma personal.

El mandato familiar-social ligado a la importancia del estudio como fuente de movilidad social dejó una huella firme en las tres subjetividades y se torna relevante en sus experiencias personales, en los modelos de profesorxs con lxs cuales se identifican, en sus formas de comprender el sentido de la educación y en sus expectativas de desarrollo profesional, donde el encuentro con otrxs resulta una condición primordial. Dicho encuentro, como surge de los relatos, implica un trabajo de elaboración psíquica, una relación transferencial donde se actualizan y se hacen presentes aspectos conscientes e inconscientes de aquellas situaciones familiares y escolares que en la historia de la formación hicieron mella en cada unx dejando su marca en el momento actual.

Experiencias subjetivantes durante la escolaridad²

El comienzo de la escolaridad representa el ingreso al mundo público, el encuentro con adultxs significativxs ajenos a la familia y la interacción con niños y niñas pertenecientes a otros hogares. La escuela, por tratarse del lugar de lo público, "no es solamente el espacio *de* todos y abierto siempre a lo nuevo, sino que es también el espacio *para* todos y, por lo mismo, abierto siempre al otro en cuanto otro" (Cullen, 2000, p. 165), condición que posibilita las relaciones intersubjetivas, la convivencia y la función específica de enseñanza y aprendizaje.

Entrevistado 1 inició su trayectoria escolar en un jardín de infantes de Santa Rosa, Entrevistada 2 en la ciudad de Buenos Aires y Entrevistado 3 en San Miguel de Tucumán; los tres poseen gratos recuerdos de esta etapa inicial.

En cuanto a la escuela primaria/EGB, Entrevistada 2 la había comenzado en Buenos Aires y la continuó en una escuela de barrio de Santa Rosa, donde se radicó con su familia. "Tengo anulado ese tiempo la pasé muy mal", dijo y explicó que los compañeros la molestaban "porque era porteña, porque era rubia... porque tenía piojos... siempre tenía un por qué". Después de

² Lxs tutorxs estudiaron durante la vigencia de la Ley Federal de Educación de 1993 que estableció la transformación de la estructura del sistema educativo: EGB 1, 2 y 3 (Educación General Básica hasta 9° año) y Polimodal. No obstante, en algunos momentos lxs jóvenes la mencionan como Primaria y Secundaria. Al respecto cabe agregar que esa es la denominación a la que volvieron dichos niveles educativos con la Ley de Educación Nacional (2006).

cursar un período lectivo, debido a su nivel académico, decidieron adelantarla y en vez de ubicarla en cuarto la ubicaron en quinto. Tenía que aprender contenidos de ambos años y si bien se sintió acompañada en "el aprendizaje formal" no ocurrió lo mismo en lo emocional: "no me acompañaron en ver cómo me sentía, en cómo lloraba, en cómo me iba a mi casa, en lo que me quejaba". Por eso, agregó, "odié la primaria".

Entrevistado 3 cursó hasta cuarto en una escuela privada confesional de Tucumán. Cuando se enteraron que sus padres estaban divorciados, "les pidieron cordialmente que me vaya de la institución" y lo inscribieron en otro colegio privado católico que admitía a lxs hijxs de divorciadxs, donde terminó la EGB.

Entrevistado 1 recordó que en la escuela primaria hizo amigxs que aún conserva y se encontró con gran variedad de profesorxs entre los que aparecen algunos muy descalificadores: "Nos decían que éramos unos 'papas fritas', o nos sentaban diferente, los tontos y los inteligentes. Una maestra nos decía 'esto es una porquería, pedíselo a un compañero que lo tenga bien' y nos rompía las hojas".

Con respecto a la Educación Polimodal, los tres cursaron en Santa Rosa. Entrevistado 3 se había mudado desde Tucumán junto con su madre. "Algo que me marcó mucho", afirmó, justificando el hecho de no estar tan atento a la escuela como al cambio que estaba atravesando: "creo que me pasé más pensando en qué hubiera sido si me hubiera quedado allá, si no me hubiera tenido que mudar, o por qué estoy viviendo este estilo de vida ahora". En primer año no le gustaba ir al colegio, no tenía amigxs, lxs demás chicxs lo molestaban y agredían. Era "petiso, medio rechoncho y con tonada tucumana encima. Me he comido cagadas a palo", rememoró, señalando luego que no era muy estudioso, que lo aprendido en EGB en Tucumán le sirvió para casi todo el Polimodal; se llevaba algunas materias, aquellas en las que no tenía buena relación con los profesores. "Uno en ese momento estaba con rebeldía, con toda la adolescencia encima", expresó y a continuación recordó a la directora: "para ella yo me convertí en *humano* [énfasis añadido] recién en tercer año, se lo dijo a mi mamá". En cuanto a lxs docentes rescató especialmente a una:

No digo que por ella me encantó la Química, pero en sus materias no tenía problemas. Su clase era el único momento donde había orden. Todo lo demás era revuelo, quilombo, y las clases de esta profesora, por su presencia, por su posición frente al aula generaba un orden. [Lo que enseñaba] era algo nuevo y entonces me llamaba la atención. Y de ella me acordaba siempre con mucho cariño.

Entrevistado 1 describió su experiencia en EGB 3 y en Polimodal, donde cada curso se organizaba en distintas divisiones según el nivel académico de lxs alumnx y como él era estudioso, estaba en una de buen rendimiento, mientras que varix de sus compañerxs quedaron en otras. Sólo él y otro chico eran "pibes de barrio". Él pertenece a una familia a la que le "cuesta el mes a mes todo el tiempo", mientras que lxs compañerxs de su división provenían de familias con buena posición económica. "Yo sentía que eran unos chetos, que vivían otra vida, se quejaban de cosas que yo pensaba: si vos vivieras la mía", comentó recordando ese momento.

Trajo a su memoria episodios de agresión entre varones y señaló que "era muy normal que termináramos a las piñas". Dado que él practicaba artes marciales desde pequeño, desafiaba a quienes lo molestaban diciendo "¿Qué te pasa gil?". Además, si "alguno se hacía el boludo lo cagábamos a trompadas" para que dejara de molestar, comentó.

Apareció entre sus recuerdos un profesor de excelencia académica, pero dogmático y maltratador que los "basureaba" haciéndolxs sentir tontxs. Comentó que como tenían problemas con ese docente:

Siempre terminaba el psicopedagogo viendo sus clases, y ahí nos daba una clase magistral. Cuando se iba el psicopedagogo y estábamos solos nos decía 'ustedes piensan que van a poder criticar cómo yo doy clases, yo tengo 60 años a mí nadie me va a cambiar'.

Contrariamente a este profesor, rememoró a otro que dialogaba con ellxs: "nos preguntaba muchas veces si nos parecía bien cómo seguíamos. . . si los prácticos estaban bien, si nos gustaba que lo diera de otra forma o qué teníamos que corregir". Junto a este docente, destacó a otrxs muy buenos que, según dijo, "me inspiraban a ser profesor".

Entrevistada 2, que estudió en un colegio de barrio, manifestó que ver desde la periferia los colegios del centro "es ver gente con plata, ver gente que está muy bien económicamente y que uno no va a llegar nunca", cuestión que llevaba a algunxs profesorxs a discriminar por el nivel académico y les decían, por ejemplo, que con lxs estudiantes de ciertas escuelas (las del centro) "trabajo una cosa y con ustedes otras, porque ustedes no pueden". Trajo a su memoria a otro profesor autoritario y prejuicioso que los subestimaba diciendo: "ustedes no sirven para nada, ustedes no van a llegar lejos; ustedes, las mujeres no terminan el año sin estar embarazadas, cosas así... a mí me pronosticó ser prostituta, sin ánimo de ofender la profesión, no?". Por otra parte, relató las controversias con sus profesores de Educación Física, quienes les recomendaban ir a clase cómodas, de calzas y señaló: "una cosa es venir cómoda con un jogging y otra cosa... la intención era vernos el culo. Perdón por la expresión, pero era así". Por

cuestionarlos y contestarles mal “me comía amonestaciones”, comentó, y mencionando a un profesor en particular, justificó su reacción: “a mí me parecía tan indignante que hiciera eso, que me importaba nada si me amonestaba”. Indicó que a partir de esa experiencia comenzó a hacerse feminista y rememoró una pavorosa situación de violencia de género vivida por dos compañeras, hermanas entre ellas: el padre mató a la madre y luego se suicidó. Comentó que para su curso ese episodio “fue letal... nos marcó a todas, estábamos sumamente tristes. Y bueno, estas pibas también, por todo el camino que tuvieron que sobrellevar después”.

Agregó que esta situación tan dolorosa pudieron tratarla con un profesor, a quién incluye entre lxs docentes que considera “pilares” porque lxs acompañaron en su proceso adolescente y en sus inquietudes por el conocimiento: “yo siempre digo que nos salvaron, nos salvaron porque nos dijeron ustedes pueden y no nos llenaron la cabeza con otra cosa”. Estxs profesorxs presentaban actividades para integrarlx y para hablar sobre temas como la droga. “Todos los peligros que podía pasar un adolescente lo hablábamos con ellos”, concluyó.

Consideraciones que enlazan con el *ser docente*

Los recuerdos y escenas que muy sintéticamente aquí presentamos, nos permiten producir un enlace con el presente y efectuar un trabajo de elaboración que nos conduce a un interrogante principal: ¿qué huellas dejaron estas experiencias en la subjetividad de lxs tutorxs entrevistadxs?

Desde la perspectiva psicoanalítica, Portaluri (2018) afirma que “los individuos experimentan el padecer de los vínculos con los otros como el más doloroso” (p. 24). Al respecto, cabe señalar que el tránsito por el jardín de infantes apenas fue mencionado, pero la escuela primaria/EGB cobra una dimensión especial en lo referido a las relaciones interpersonales.

Entrevistada 2 no quiere ni recordar las actitudes de sus compañerxs y de aquellas maestras que por estar tan pendientes de los contenidos de enseñanza descuidaron los aspectos afectivos dejando en ella una herida que aún perdura en su corporeidad y en su psiquismo. En Entrevistado 1, persiste la memoria de su enojo por la subestimación de lxs docentes que no valoraban sus producciones, que discriminaban a lxs alumnx separándolos según su rendimiento y que proyectaban hacia ellxs sentimientos hostiles. En Entrevistado 3, la discriminación, convertida en un acto segregatorio por motivos religiosos, es la huella que el colegio de Tucumán dejó impresa en las memorias de su infancia.

Los tres posicionamientos docentes que inferimos a través de los testimonios, reflejan claramente el desconocimiento de las emociones que emergen en el encuentro educativo y,

sobre todo, la importancia de la dimensión transferencial en tanto promueve vínculos amables y cálidos que favorecen la convivencia, la enseñanza y el aprendizaje o que provoca efectos contraproducentes en la relación con niñxs/adolescentes que están creciendo y que necesitan la presencia sostenida de la función adulta. En este sentido, algunos de los malestares experimentados en la escuela pudieron ser tramitados favorablemente por la intervención de profesorxs que podían comprender el valor de los vínculos afectivos y los acompañaron durante este proceso.

Las vivencias en el Polimodal/Secundario, se inscriben de distintos modos en las adolescencias de lxs tres jóvenes. Entrevistado 3 se encontraba procesando psíquicamente su radicación en Santa Rosa y mostraba poco interés en el colegio porque el cambio en su situación de vida ocupaba mayormente sus pensamientos. Padecía la discriminación de sus compañeros y la actitud de la directora que demoró en considerarlo humano. Atravesó varios momentos poco gratos en el colegio, hasta que por fin una profesora fue capaz de crear un clima que le permitía aprender y a la que sigue recordando con afecto.

Ya nos referimos a la importancia de los vínculos transferenciales docente-alumnxs en tanto posibilitadores u obstaculizadores de la relación educativa. Nos centraremos ahora en las bromas de mal gusto, enfados y actitudes fastidiosas capaces de provocar episodios de violencia entre compañerxs, como lo explicó Entrevistado 1 al mencionar los enfrentamientos, las peleas y el uso de las artes marciales para que lxs otrxs chicxs no molestaran. Se podría interpretar, con Zelmanovich (2003), que se trataba de actuaciones mediante las cuales se jugaba un drama para ubicarse frente a los desafíos del presente y del mundo adulto:

Ensayos que refieren al drama subjetivo que se está jugando, ensayos que le permiten al sujeto entrar y salir de ese mundo hasta que se pueda instalar “de verdad”, esto es, hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos (p. 56).

Ensayos para medir fuerzas y probarse como varones; pruebas que probablemente guarden algún vestigio del “mandato de masculinidad” que, de acuerdo a Segato (2018) “se adquiere como un título y se debe renovar y comprobar su vigencia como tal” (p. 42).

Quizás también pueda ubicarse en esta perspectiva sobre la violencia de género, el proceder de los profesores de Educación Física de Entrevistada 2, que deseaban mirar el trasero de las chicas pues en la “cofradía masculina” se manifiestan actitudes de cosificación y menosprecio de la mujer. “La prueba de que es hombre es que será capaz de ‘extraer’ o ‘exaccionar un tributo’ de la posición femenina” (Segato, 2018, p. 43). El caso extremo de la

matriz patriarcal es la violación y la muerte; situación, esta última, de las compañeras de Entrevistada 2 cuyo padre asesinó a su madre y luego se suicidó produciendo un dolor tremendo en sus hijas/alumnas y en el grupo clase.

Por la época en que lxs tutorxs estudiaron, algunos colegios habían implementado estrategias participativas para mejorar la convivencia y abordar la educación sexual. Sin embargo, entre sus vivencias hay muy escasos recuerdos de propuestas institucionales para promover ensayos adolescentes dirigidos a fortalecer el respeto y la confianza, mejorar las relaciones intersubjetivas y ampliar sus horizontes culturales. Fueron algunxs docentes en particular y que recuerdan con nombre y apellido quienes les brindaron apoyo para desarrollar proyectos escolares y también orientaciones de vida.

Estxs profesorxs que aparecen entre sus buenos recuerdos, son lxs que supieron construir una relación de asimetría cálida y generadora de confianza para alojar las subjetividades adolescentes y habilitar a través de la palabra un trabajo psíquico que le otorgó sentido y significatividad a sus experiencias educativas. Esxs adultxs, referentes identificatorios, son lxs que resultaron “inspiradores”, como dijo Entrevistado 1, para pensarse como docentes. Otrxs, en cambio, son recordados por las dificultades vinculares, las arbitrariedades y las modalidades descalificatorias y agresivas vivenciadas en diferentes situaciones desde los inicios de la escolaridad.

Los relatos y reflexiones de lxs tutorxs permiten poner de relieve dos puntos importantes que se plantean en la investigación y también en nuestra tarea como formadores de profesorxs: el trabajo psíquico que cada sujeto debe realizar a partir del vínculo que se construye en el aula y el valor que posee durante el proceso de formación docente inicial el hecho de recordar las vivencias del pasado, pensar sobre ellas, recuperar aspectos positivos de las figuras adultas que aparecen como referentes identificatorios y diferenciarse de aquellas otras cuyas modalidades vinculares y formas de enseñanza les resultaron desagradables o dañinas.

El recorrido y las experiencias formativas en la Universidad

Las expresiones de lxs tutorxs durante las entrevistas en profundidad, permiten observar sus distintos recorridos universitarios, los que difieren según sus historias y el plan de estudios que están cursando.

Cuando terminó el Secundario, Entrevistado 1 quería seguir Ingeniería, pero no podía radicarse en General Pico, donde funciona esa carrera e ingresó en Santa Rosa al Profesorado de Computación, el que está cursando en término y pronto a finalizar. Entrevistado 3 hizo dos años de Agronomía en esta ciudad y uno en Tucumán, se dedicó algún tiempo a trabajar y cuando volvió a Santa Rosa, decidió realizar el Profesorado de Química. Entrevistada 2 cursó cinco materias de Abogacía, pero no le gustó la carrera y comenzó el Profesorado de Historia, que está cursando con algunos altibajos debido a que su mamá primero y su papá después enfermaron y fallecieron, dejando en ella un dolor muy profundo. Actualmente estudia y trabaja.

Los planes de estudio de los tres profesorados son distintos en varios aspectos: duración (4 años los de Computación y Química y 5 años el de Historia), organización curricular y cantidad de espacios del Campo de la Formación Pedagógica y del Campo de la Práctica Profesional Docente, factor que también establece diferencias en las trayectorias y en la formación de lxs tutorxs.

Cabe señalar que muchas veces lxs estudiantes eligen un Profesorado porque les gusta la disciplina científica (Matemática, Geografía, Ciencias Biológicas, Lengua) y en los primeros tramos de la carrera no se visualizan así mismxs como profesorxs trabajando con adolescentes y jóvenes en el nivel secundario. Por lo tanto, durante el desarrollo de la asignatura resulta necesario explicitar que el acto pedagógico es un encuentro intersubjetivo en el que se actualizan emociones de docentes y alumnos dando lugar a interrogantes sobre la influencia de las historias particulares en los vínculos transferenciales que se promueven en el aula.

En el caso de la investigación, y en particular de lxs tutorxs, el camino que están transitando es el que muestra con claridad la valía de estos vínculos –como experiencia personal y como contenido de enseñanza y aprendizaje- durante la formación docente inicial. Camino que despierta expectativas en el sentido propuesto por las hipótesis planteadas al principio de este trabajo acerca del peso de la propia constitución subjetiva en el momento actual, particularmente en lo referido a las modalidades que pueden adoptar los lazos transferenciales en el aula y su potencialidad para favorecer u obstruir la relación docente-alumnos-conocimiento.

En el caso de lxs entrevistadxs podemos advertir que tomar conciencia sobre las implicancias del rol profesional fue un proceso gradual en el que las asignaturas de la formación docente marcaron su impronta. Hoy advierten el desafío que representa construir lo común, convivir, enseñar y aprender en contextos donde son visibles las desigualdades

socioeconómicas, las diferencias subjetivas, culturales y lingüísticas y donde con frecuencia aparecen serios problemas debido a las adicciones y distintas formas de violencia.

Cuando cursó Pedagogía, Entrevistado 1 comenzó a notar "todas las cosas que hicieron mal con nosotros". Fue tutor en Introducción a la Computación y en Psicología, "disfrutaba poder ayudar a otras personas" y, según explicó, "ahí descubrí realmente que la docencia es lo mío". Durante su práctica en el nivel secundario, y con la intención de no repetir relaciones vinculares que podrían malograr el desempeño de lxs alumnxs y provocar su exclusión del sistema educativo, se preguntó "qué tengo que enseñarle a ellos", refiriéndose a adolescentes que se insultan y se agreden fuertemente. Al destacar la importancia de "engancharlos" mediante la enseñanza, relató la forma en que trabajaba con un chico agresivo:

Yo charlaba, fue un trabajo del día a día de sentarme con él... le habían comido la cabeza de que era un inútil y que no servía... yo creo que la respuesta está, en los violentos, en tratarlos como personas, porque no los tratan como personas, los tratan como ganado.

Entrevistado 3 todavía tiene que cursar una asignatura del campo pedagógico y la última Práctica (III). Expresó que estas asignaturas le llamaron la atención y que su interés se fue transformando hasta sentir que le "gustaban mucho". Considera "la pedagogía y la educación como un trabajo social" y, según manifestó, "es algo que nunca estuvo ajeno dentro de mi casa, tener conciencia social". En su experiencia con estudiantes pudo notar que los factores emocionales inciden en el aprendizaje y como "le importa el otro", le importa también favorecer la comprensión. Ante situaciones como ésta se preguntaba y aún se pregunta: "por qué no entiende y al mismo tiempo cómo... hago para explicárselo de otra forma diferente por quinta vez para hacérselo entender". Este interés lo lleva a imaginar que cuando termine el Profesorado estudiará la Licenciatura en Educación.

Entrevistada 2, narró su trayectoria universitaria rememorando la atención que le brindó a sus padres cuando estaban enfermos, situación por la que tuvo que recurrir a varias materias. Con mucho sentimiento expresó: [la carrera] "es lo único que tengo", aunque sabemos que cuenta con su hermana, sus amigos y los docentes con los que construyó un buen vínculo afectivo. A partir de sus experiencias enfatizó en la importancia de tomar contacto con diversas realidades educativas y abrió un interrogante altamente significativo acerca de lxs estudiantes que padecen situaciones difíciles:

¿Qué hacés cuando tenés tres pibes falopeados en el aula?, ¿los dejás ahí que se duerman, vas y le hablás?, ¿los integrás al aula? ¿O no te importa? Esto sería como decir “mi trabajo solo es dar clases”, pero vos trabajás con personas, entonces te guste o no te guste esas personas están ahí, y no pueden obviarlos, son sujetos.

Luego, pensando en las dificultades de comprensión lectora en la educación secundaria indicó que esto es aún más grave cuando se trata de chicxs que no seguirán estudiando y que cuando vayan a trabajar tendrán que entender lo que significa un contrato: “qué dice, hasta donde sí, hasta donde no, son cosas que no saben. Eso es lo más peligroso”, reflexionó pensando en la formación ciudadana y laboral de lxs jóvenes.

Es posible advertir que en las narraciones aparece un modo de imaginar(se) como docentes que no es ajeno al relato mismo, a lo dicho sobre sus vínculos con lxs profesorxs de los niveles anteriores y a lo comentado sobre sus experiencias durante las prácticas realizadas frente a alumnx. Aquí se produce un cruce entre la dimensión diacrónica y sincrónica de sus vidas, afirmándolos en la carrera que eligieron y otorgándole sentido a su formación. La historia y la reflexión en el momento presente dicen de qué manera posicionarse para establecer vínculos con otrxs y para proyectarse como el/la docente que desean ser.

A modo de reflexión final: el ser docente y los interrogantes sobre la educación

En los relatos de lxs tutorxs, se destacan fundamentalmente las huellas dejadas en su subjetividad por algunxs profesorxs y la importancia de la mirada atenta y el reconocimiento al sujeto de la educación, tópicos que habilitan reflexiones sobre las relaciones interpersonales y la enseñanza; primero, en los diferentes momentos de su formación y, ahora, frente al desafío que esto representa para cada unx de ellxs de cara al futuro como docentes.

Lxs tres pusieron de relieve la importancia de los vínculos transferenciales para hacer posible la convivencia, la enseñanza y el aprendizaje en el contexto institucional y social, considerando que el aula constituye un espacio intersubjetivo donde profesorxs y alumnx contribuyen a esos vínculos y a la formación de diversas configuraciones grupales más o menos potentes para el desarrollo de la tarea educativa. Al respecto, Souto (2009), nos recuerda que no se podría pensar, intervenir y actuar en la institución escuela como organización social sin hacer referencia a lo grupal; aspecto poco abordado en la formación docente, así como también el trabajo personal, uno a uno, al que aludieron lxs tutorxs ante situaciones particulares.

Cuando Entrevistado 1 se refería al adolescente violento con quién sostenía conversaciones personales para orientarlo hacia la tarea, Entrevistada 2 se preguntaba por lxs pibxs adictxs y su integración en la clase y Entrevistado 3 se cuestionaba sobre cómo ayudar a su alumnx para que pudiera comprender los contenidos escolares, se estaban planteando *cómo es, qué inquieta y que convoca a ese sujeto* con el propósito de favorecer su inscripción en el lazo social del aula brindándole un lugar de alojamiento y habilitando su palabra.

Fenstermacher y Soltis (1998) caracterizan diferentes enfoques de la enseñanza de acuerdo a la perspectiva que aplican lxs docentes y a los saberes que cada sociedad espera de una persona educada. No obstante, plantean como denominador común la capacidad para procurarse el sustento y brindar un aporte social teniendo en cuenta los valores básicos, los derechos y los deberes de un buen ciudadanx. Por eso, e independientemente de la disciplina de enseñanza, hay en lxs profesorxs un compromiso con la formación ciudadana, factor que nos acerca nuevamente a las “razones de educar” definidas por Cullen y que aún sin mencionarlo explícitamente surgen en los relatos e interrogantes de lxs tutorxs.

Al manifestar que la educación es un trabajo social, Entrevistado 3 reconoce esta dimensión y la consiguiente razón de educar; razón que se juega por lo menos en dos sentidos principales: práctica que sucede en la familia, en la comunidad, en la escuela y, sobre todo cuando se trata de instituciones educativas, práctica de apuntalamiento de valores como la solidaridad, el respeto y la convivencia.

Entrevistado 1, al señalar que no quiere repetir situaciones que dejaron en él huellas amargas y al preguntarse sobre qué contenidos enseñar en una institución donde son frecuentes los problemas de convivencia requiriendo un trabajo personal para recuperar los lazos sociales, se ubica en la razón ética de la educación, que propicia la formación moral y el ejercicio de los derechos humanos.

Cuando Entrevistada 2 se preocupa por la comprensión lectora de lxs estudiantes en su futuro como trabajadorxs que deben saber cuáles son sus derechos y obligaciones, se posiciona en la razón política de educar pues existen principios de justicia social que es necesario transmitir y abordar a través de la enseñanza para procurar el bien de todxs.

Como corolario de los relatos y consideraciones efectuadas, emergen para lxs tutorxs y para nosotrxs saberes desconocidos hasta el momento. Saberes nuevos que enlazan la historia personal, la formación escolar previa, los aprendizajes en la Universidad, las experiencias

surgidas durante las incipientes prácticas con alumnxs del nivel secundario y las reflexiones sobre el *ser* profesor/a.

Estos hallazgos sintonizan con las hipótesis de investigación sobre las subjetividades y los vínculos transferenciales en el aula reafirmando ideas que se despliegan a lo largo del proyecto y que asimismo enriquecen la tarea del equipo de la Cátedra de Psicología.

Sin embargo, nos preguntamos por la posición que lxs tutorxs adoptarán cuando se ubiquen en las instituciones educativas como profesorxs. ¿Qué cruces se producirán entre los saberes, ideas y experiencias logrados durante el itinerario de su formación en la Universidad y aquellos que circulan en las escuelas según la historia y la cultura institucional? ¿Cómo será la relación con sus estudiantes teniendo en cuenta las características de lxs profesorxs que al momento de las entrevistas aparecían como modelos de identificación y aquellxs otrxs de los que deben diferenciarse para no repetir situaciones negativas? ¿De qué manera ejercerán su rol como enseñantes de contenidos curriculares y como figuras de referencia para lxs adolescentes en proceso de aprendizaje y constitución subjetiva? Por ahora son incógnitas que despiertan nuestro interés. Podremos indagar sobre ellas cuando estxs jóvenes se encuentren ejerciendo la docencia y a través de encuentros concernientes a una nueva etapa de investigación, conversemos y escuchemos los relatos sobre sus experiencias inaugurales como profesorxs.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aircchorn, A. (2006). *Juventud desamparada*. Barcelona, España: Gedisa editorial. (Trabajo original publicado en 1925).
- Aulagnier, P. (1993). *La violencia de la interpretación*. (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.
- Bleichmar, S. (2009). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net>
- Bruner, J. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cullen, C. (2000). *Crítica de las razones de educar*. (2ª Reim.). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Portaluri, J. (2018). *El objeto de la segregación*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Segato, R. (2018). *Contra-Pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad. En *Huellas. Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*, 1(1). Madrid. Recuperado de <http://www.revistahuellas.es>
- Souto, M. (2019). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio, *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 49-64). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

