



# La subjetividad en construcción en la formación docente

## Subjectivity under construction in teacher training

Fecha de recepción:  
06/08/2018  
Fecha de aceptación:  
29/11/2018

**Soledad Manrique**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas /  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
[solemanrique@yahoo.com.ar](mailto:solemanrique@yahoo.com.ar)

### Palabras clave:

formación de docentes,  
práctica de enseñanza,  
docencia,  
psicología de la educación,  
transformación social

### Keywords:

*teacher education,  
teaching practice,  
teaching,  
educational psychology, social change*

### Resumen

El estudio se enmarca en un proyecto que tiene por objetivo analizar los dispositivos de formación docente en la Residencia en Argentina, los procesos de formación de los residentes y los sentidos que estos construyen en el curso de su formación (UBACyT 20020100100775, 2014-2017)<sup>1</sup>. El objetivo de este trabajo es mostrar de qué modo se despliega el proceso de formación en el caso de una futura docente en la cual se genera una transformación identitaria. Mostraremos cómo en este proceso de formación se da el interjuego entre los aspectos intra-subjetivos y los intersubjetivos. A través del método clínico, que utiliza el análisis de entrevistas en profundidad, relatos de experiencias y observaciones de clases de una docente en formación, elaboramos una serie de hipótesis desde una mirada psicoanalítica post freudiana y desde la sociología clínica. Del análisis surge la hipótesis que enuncia que en el proceso de transformación identitaria que se pone en juego, de manera paradójica se reproducen las condiciones de origen de la residente, aun dentro de un proceso singular de ruptura identitaria. El trabajo muestra, de este modo, cómo en este caso singulararse da la permanencia en el cambio.



The study is part of a project that aims to analyze teacher training devices in the “Residencia” in Argentina, student teachers’ training processes and the meaning making that they build during thier training (UBACyt 20020100100775, 2014-2017). The purpose of this paper is to show how the training process unfolds in the case of a future teacher in which an identity transformation takes place. We will show the interplay between intrasubjective and intersubjective aspects in this training process. Through the clinical method, which makes use of the analysis of in-depth interviews, reports of experiences and classroom observations of a teacher in training, we develope a series of hypotheses from a post-Freudian psychoanalytic perspective and from clinical sociology. From the analysis arises the hypothesis that states that paradoxically, in the process of identity transformation that takes place, the conditions of origin of the student teacher are reproduced, even within the process of identity breakdown. In this way, the work shows how continuation is preesent in change.

## Introducción

**L**a residencia consiste en un dispositivo de formación docente incluido en lo que se denomina la formación en las prácticas. En Argentina este dispositivo tiene lugar durante el cuarto y último año de la formación, luego de que las docentes ya han realizado otras incursiones a escuelas reales de menor duración. Cuenta con instancias de observación áulica, de planificación y de dictado de tres semanas de clases en dos instituciones educativas diferentes (una en cada cuatrimestre) bajo la supervisión del docente a cargo del curso de la institución elegida, de los profesores de las áreas y de una profesora de prácticas del instituto de formación. A lo largo del año la residente es evaluada por todos estos docentes y acompañada en su proceso de ensayar el rol docente en situaciones reales de enseñanza.

Este trabajo tiene por propósito mostrar de qué modo se despliega el proceso de formación durante esta instancia -la residencia. Específicamente se focaliza en el caso de una futura docente en quien se produce una transformación identitaria. El caso resulta de interés en tanto da cuenta del interjuego entre los aspectos intrasubjetivos y los intersubjetivos presentes en todo proceso formativo. A partir de este análisis de caso, llevado adelante a través del enfoque clínico, elaboramos una serie de hipótesis desde dos lecturas: una desde la mirada psicoanalítica postfreudiana y otra desde la sociología clínica. El análisis realizado permite ver cómo la transformación implícita en los procesos de formación puede conllevar una ruptura identitaria. Mostraremos de qué modo - no obstante esta ruptura- paradójicamente la transformación puede conducir a la reproducción en el entorno de las condiciones de existencia en las que la identificación tuvo lugar. Mostraremos cómo en el seno mismo del proceso de cambio se da la reproducción de las condiciones de origen del sujeto en formación.

Del análisis surge como hipótesis principal que en el proceso de transformación identitaria que se pone en juego, de manera paradójica se reproducen las condiciones de origen de la residente, aun dentro de un proceso singular de ruptura identitaria. El trabajo muestra, de este modo, cómo se da la permanencia en el cambio.

## **Herramientas teóricas para el análisis**

En tanto nos ubicamos epistemológicamente en el paradigma de la complejidad (Morin, 1996) y entendemos nuestro objeto - la formación - como un objeto complejo, lo abordamos metodológicamente enfocándolo desde diferentes perspectivas teóricas que iluminan aspectos heterogéneos del mismo. Esto es, desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993).

Para definir los procesos de formación y transformación subjetiva tomamos dos miradas diferentes -una psicoanalítica postfreudiana y deconstructivista (Rodulfo, 2009; 2013) y otra de la sociología clínica

(De Gaulejac, 2008; 2013; De Gaulejac, Rodríguez Marquez y Taracena, 2006; Salomone y Grasseli, 2016).

Desde la perspectiva de la que partimos (Ferry, 1997; Manrique y Mazza, 2016; Souto, 2016) la formación implica siempre un cambio. Cada perspectiva teórica define aquello que cambia de modo específico. De acuerdo con el enfoque de multirreferencialidadrecién consignado respetamos los lenguajes propios de cada teoría. De este modo, desde la perspectiva de Rodulfo (2009; 2013) consideramos a aquello que cambia como la subjetividad y desde la de Gaulejac (2008) como la identidad, entendida como constructo dinámico y fluctuante.

Desde la línea psicoanalítica postfreudiana y deconstructivista, Rodulfo (2013) refiere al estatuto ficcional de la subjetividad. Señala que la existencia subjetiva se da por invención ficcional. Esta invención va más allá de las figuras parentales y de los mecanismos de introyección y proyección. Al identificarse el sujeto realiza ficciones, ficcionaliza la realidad. Cada tipo de identificación implica una orientación de deseos e ideales. Cada tipo de identificación conduce también a forjar nuevos mandatos.

En la línea de la sociología clínica (De Gaulejac, 2008; 2013; De Gaulejac, Rodríguez Marquez y Taracena, 2006; Salomone y Grasseli, 2016) la identidad es comprendida como el resultado de las diferentes posiciones ocupadas y de la relación subjetiva con esas posiciones. Es, pues, el producto de un doble movimiento: externo e interno. Es el espacio donde se resuelven los conflictos entre lo heredado y lo adquirido. Se constituye a partir de la posición social que se ocupa, del estatus que esta posición origina, de las expectativas que suscita, de los *habitus* (Bourdieu, 1984) ligados a ella. Le guste o no, el individuo se acomoda a ese lugar y adapta sus condiciones sociales de existencia a él, aunque quiera escaparse. Se trata de la internalización de la mirada del otro y la aceptación del lugar en que es colocado por el otro como el natural.

Cuando en la mirada del otro, algo de lo propio no es aceptado, la emoción que se manifiesta es la vergüenza. En el sujeto avergonzado hay aceptación de esta mirada descalificadora, y, también una internalización de las normas estigmatizantes.

A su vez, esta internalización deja a los individuos atrapados en ella, ya que para cambiar y acceder a una posición diferente, deben dejar de ser ellos mismos. En estos casos, señala De Gaulejac (2013), se puede internalizar esta imagen descalificadora adaptándose a ella o se puede rechazarla, lo cual implica convertirse en agente de historicidad. Ser agente de historicidad es para el autor poder definirse a sí mismo y resistir las definiciones que estigmatizan, impuestas desde el exterior.

Tanto la militancia como el humor son dos modos utilizados para escapar a la internalización de la vergüenza. La vergüenza, es entonces definida como un sentimiento asociado al mantenimiento del *status quo*, en tanto previene a los que ocupan los lugares menos ventajosos de ocupar otros, por temor a ser descubiertos fuera de su lugar y devueltos a la posición anterior. Aparece en la tensión entre el ideal del yo y el yo, donde el ideal siempre empuja al yo a estar a la altura de las circunstancias.

El ideal del yo, concepto tomado de Freud (1979) es el heredero del narcisismo primario, se trata del modelo con el cual el individuo se mide, fijándole exigencias al yo e incitándolo a estar a la altura de su imagen idealizada. De acuerdo a Freud, esta instancia psíquica estará siempre presente. Sin embargo, en las situaciones en que estamos ante un conflicto narcisista el ideal del yo no permite vivir el error más que como un resurgimiento de una inferioridad original insuperable. Toda situación de formación y de competencia reactualiza la influencia del ideal del yo, según lo señala De Gaulejac.

Desde una mirada social (Bourdieu, 1984) la identidad da cuenta del proceso por el cual un sistema social ubica a cada individuo en un orden. Desde un punto de vista que entrelaza lo social y lo psicológico (De Gaulejac, 2013) la constitución de la identidad da cuenta del trabajo de un individuo por encontrar mediaciones frente a las contradicciones intrapsíquicas y sociales que lo atraviesan. Implica una construcción activa que es producto de un proceso de diferenciación que tiene lugar por medio de la yuxtaposición y acomodamiento de elementos heterogéneos. No se trata, pues, de un proceso lineal que se da por sucesivas integraciones sino de un proceso dialéctico que implica, en muchos casos, la destrucción de aquello mismo que fundó su existencia. Los conflictos

de identidad aparecen cuando entre los elementos se encuentran objetos conflictivos sin que el individuo logre encontrar mediaciones satisfactorias para permitir que éstos coexistan.

De Gaulejac (2013) ha identificado algunos modos de lidiar con estos conflictos de identidad. Particularmente nos interesan la contra identificación y la ruptura de identificación. La primera constituye una oposición a las figuras de identificación primarias donde la investidura de los modelos iniciales persiste. La ruptura de identificación, por su parte, consiste en una desinvestidura acompañada de des-identificación de los modelos internalizados para reemplazarlos por otros. En este caso se produce una disociación del yo en términos de Freud. Esta disociación tiene lugar a través de un mecanismo de defensa que De Gaulejac denomina “desdoblamiento”. Puede producirse cuando un individuo no es capaz de elaborar estrategias que le permitan efectuar las mediaciones necesarias para afrontar los conflictos de pertenencia a dos grupos sociales antagónicos. El desdoblamiento permite que coexistan las aspiraciones y los sentimientos contradictorios pertenecientes a ambos grupos. Este proceso involucra sufrimiento. El componente de odio que resulta de él puede descargarse en rebelión, en agresión hacia el exterior o en sentimiento de culpa volcándose hacia el yo. Cualquiera de las formas de lidiar con los conflictos de identidad implica la necesidad de un trabajo psíquico.

En el presente trabajo nos interesará utilizar como herramientas teóricas estas nociones en relación con los procesos de cambio producidos en una residente de nivel primario durante su formación.<sup>2</sup> Partimos de la idea de que formarse es transformarse y que este proceso de transformación conlleva un cambio en tanto modos de pensar, de sentir y de autodefinirse (Souto, 2016).

Entonces, en tanto la formación con lleva la transformación subjetiva, puede dar lugar a conflictos de identidad como los mencionados. El caso que presentamos refiere precisamente a esta cuestión. Resulta de interés porque da cuenta del interjuego entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo, y de la participación de las dimensiones sociales y psíquicas en los procesos de subjetivación y resubjetivación propios de la formación docente.

En el trabajo desplegaremos una serie de hipótesis interpretativas

mostrando el relato de la residente acerca de sí misma, una descripción de su desempeño, la interpretación que ella misma realiza sobre su proceso y una serie de hipótesis acerca de la situación vivida por ella realizadas a través de dos miradas teóricas: psicoanalítica postfreudiana y deconstructivista (Rodulfo, 2009; 2013), y de la sociología clínica (De Gaulejac, 20013; De Gaulejac, Rodriguez Marquez y Taracena, 2006; Salomoney Grasseli, 2016).

## Metodología

El estudio se enmarca en un proyecto que tiene por objetivo analizar los dispositivos de formación docente, los procesos de formación y los sentidos que los residentes de nivel primario construyen, particularmente en el momento de las prácticas en el aula, en el marco de la Residencia en Argentina.

Desde un encuadre epistemológico que considera a la formación como un objeto complejo (Morin, 1996) se propone abordarlo desde la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) y desde el enfoque clínico (Souto, 2010) que contempla el análisis de entrevistas en profundidad, relatos de experiencias y observaciones de clases.

Se partió de un estudio de caso que consistió en el seguimiento en profundidad de una docente en formación durante el último taller de su residencia en nivel primario, en su cuarto y último año de cursada. Concretamente la investigadora tuvo una entrevista inicial y una entrevista final en profundidad con ella, observó seis de sus clases y la acompañó manteniendo un seguimiento a través de conversaciones informales presenciales y telefónicas (doce en total) en las cuales tuvieron lugar relatos de experiencias por parte de la docente que la investigadora no presencié.

El material recolectado fue transcrito y se escribieron notas a modo de diario de campo, material que fue analizado cualitativamente por dos investigadoras por separado, triangulando el análisis.

Las clases registradas fueron objeto del análisis multirreferenciado de clases escolares (Ardoino, 1993; Souto, 2004) que se realiza desde

una perspectiva social que focaliza el poder, los roles y la comunicación; una instrumental, que atiende al trabajo en clase y una psíquica, que enfoca (en) lo inconsciente. Las entrevistas fueron objeto de análisis de contenido (Krippendorff, 1990) y análisis del discurso (García Negroni y Tordecillas, 2001).

Desde el enfoque multirreferencial y para complementar las lecturas plurales nos valimos del enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010), lo que permitió enriquecer el análisis con el aporte de teorías que fueron seleccionadas por su capacidad heurística. Las teorías y conceptos fueron seleccionados después de realizado el análisis del caso.

A continuación presentaremos los resultados resguardando el anonimato de la docente en formación a quien de ahora en más nombraremos bajo un seudónimo – Renata, nombre que elegimos deliberadamente porque significa renacida<sup>3</sup>.

## **Resultados y discusión**

### **Renata desde lo que relata acerca de sí al comienzo del proceso**

Renata, con menos de 30 años de edad, está cursando su último año de formación docente, particularmente el último taller dentro del campo de la formación en las prácticas en la residencia. Relata que la carrera le ha resultado larga, dado que en su transcurso la vida familiar le ha significado diversos problemas y siempre ha tenido que trabajar para mantenerse económicamente. Su familia, es numerosa, de extracto socioeconómico bajo y pertenece a una provincia del interior del país. Al terminar la escuela ella, una entre muchos hermanos, ha viajado a la capital, porque “el lugar del que vengo te hace pensar que te tenés que ir porque no hay ninguna posibilidad de estudiar nada, ni de trabajar en nada digno.” (Entrevista inicial, 25/4/2016). Renata señala que había pensado ser policía, ya que lo veía como un modo de ganarse la vida y de tener un trabajo fijo sin estudiar. En esa primer entrevista dice acerca de sí misma: “En ese momento era muy tonta, bah, soy aun pero ya no



pienso esas cosas. Ya no pienso que tomaría un trabajo por esas decisiones.” En el momento de decidir por su carrera “Yo tenía que irme de mi casa y tenía que hacer algo.” Estudiar fue una manera de argumentar a favor de quedarse lejos de su lugar de origen: “Entré al profesorado para decirle a mi mamá “Estoy haciendo algo, así que no voy a volver””. La decisión de formarse como docente provino de una serie de consejos que le dieron personas allegadas de la capital, una de las cuales estaba vinculada al sistema educativo. “Me empezaron a meter fichas que tenía que hacer algo con mi vida, que el sistema demandaba gente como yo, que trabajaba un montón.” (Entrevista inicial, 25/4/2016) Estaba empleada en un negocio en la ciudad.

Decidió estudiar en una institución de formación progresista ligada a la educación de poblaciones vulnerables, donde el enfoque estaba de acuerdo a sus intereses. Valoriza mucho el pensar propio de la institución tal como ella la comprende: “Que no todo debería ser así como está dado, que hay otras formas”. Recalca que ha podido ver cómo funcionan esas otras formas y leer a pedagogos que no hubiera leído en otras instituciones.

Por otro lado, hace un tiempo también ha comenzado a participar políticamente en otras instancias popularesexistentes en la misma institución. Desde el año anterior ha podido tomar trabajo como docente para solventarse.

En esta misma entrevista inicial (25/4/2016) comenta que cuando termine quiere estudiar otra cosa, porque cree que la docencia no es un trabajo para toda la vida, porque es muy desgastante. Compara su vínculo con la docencia con la droga “es como una droga... es muy difícil salirte. Te vas embebiendo y le vas poniendo mucho amor.” También considera los riesgos que conlleva la profesión en términos del potencial de daño que puede producir: “Cuando uno no tiene ganas la docencia es complicada... está bueno no decir soy docente y les cago la vida a los pibes y hago un trabajo mediocre porque no puedo hacer otra cosa de mi vida, es tremendo. Eso se ve bastante.”

Renata se define a sí misma como autoexigente y con gran capacidad de entrega y resalta la alta estima en que la tienen sus pares y profesores.

Se presta a colaborar en la investigación porque siente que le cuesta menos que a sus compañeras, y a ella las prácticas no le dan miedo porque “la directora no me paga el sueldo” (25/4/2016), es decir, para ella la residencia no constituye una cuestión de supervivencia. Sin embargo, considera que se encuentra bajo presión porque todos esperan de ella un muy buen desempeño.

Por otra parte, señala que la instancia de formación en las prácticas es un “trámite”. No le puede aportar ya nada en términos de aprendizaje, dado que ella ya trabaja como docente; sino que más bien es ella la que tiene algo para dar. En este sentido y ya refiriéndose a la clase en la que le ha tocado realizar las prácticas, se propone como objetivo “dejarles algo”. En tanto en sus observaciones previas a las clases que dictará ha notado lo que ella considera como un “problema en el vínculo” entre la maestra coformadora, maestra del curso donde hará sus prácticas (de ahora en más MC) y los niños (que no se abrazan, no se saludan). Lo que se propone puntualmente es “enseñarles algo acerca de cómo vincularse” (comunicación personal, 2/6/2016).

## **Renata a través de su desempeño en el aula**

En función de la hipótesis central que queremos mostrar en este trabajo resumiremos los puntos clave que aparecen en el análisis de las observaciones de algunas de las clases.

Desde el comienzo Renata destina más tiempo a mantener el orden y sancionar que a enseñar. Lo que en la teoría de Doyle (1983) se denomina “subestructura de orden” predomina largamente por sobre la “subestructura de aprendizaje”. Como correlato a este predominio de la subestructura de orden, en relación con la de aprendizaje, tiene lugar un vaciamiento del currículum (Doyle, 1983) que conlleva propuestas rutinizadas, descontextualizadas y despojadas de sentido que implican ejercicios automáticos como copiar del pizarrón una definición dada por la docente, sin discutirla, responder cuestionarios que focalizan en información literal de un texto o leer cuentos que no atrapan la atención de

los niños, en un tono de voz monocorde. Cuanto peor se comportan los niños, más se acentúa este tipo de propuestas, lo cual, a su vez genera mayor indisciplina en un círculo vicioso.

Si bien la función principal de Renata en el aula es establecer orden y controlar, los niños permanentemente la desafían. Es decir que el liderazgo de Renata no se sostiene ni siquiera a través de la coerción. Para sancionar se vale en las primeras clases de amenazas que no cumple: – “Van a llevar nota en el cuaderno de comunicados si siguen burlándose del compañero./ MC: Usted no se meta que también va a llevar una nota”(luego no llevan nota). (Observación de clase 12/5/2016) Con el paso del tiempo, ya en las últimas clases (Observación 9/6/2016) Renata recurre a los castigos dando a las tareas de aprendizaje un sentido punitivo. Por ejemplo, la copia del pizarrón en el cuaderno de un texto largo sustituye al intercambio oral, y es vivida como un castigo, “una tortura” en palabras de los niños.

Recordemos que Renata ya había percibido esta modalidad coercitiva por parte de MC y se había propuesto modificar el vínculo con los niños como objetivo principal. Sin embargo, cada vez que Renata falla en conseguir cierto orden que requiere la obediencia de los niños, MC interviene ejerciendo presión sobre ambos para que repitan la modalidad que ella ha instalado. Lo hace interviniendo para llamar la atención de los niños o pidiéndole a Renata que lo haga ella misma. MC parece estar cediendo el espacio para que Renata lo ocupe de la misma manera que ella, como se vio en el fragmento ejemplificador más arriba o en el siguiente – “R (a un estudiante): ¿Podes leer y dejar lo que estás haciendo?/ MC: ¿Jose también, no?” (Observación de clase 9/6/2016) El lugar que MC deja a Renata y las condiciones que pone para permitir que Renata lo tome son una clave para comprender la situación.

Se instala así en la clase una relación controlador - controlado que cuando no es ejercida por Renata ni por MC es asumida por alguno de los niños (N). “N: ¿Pueden dejar de pensar en ese maldito bicho? Voy a decir lo que dijo la profe, no puede ser que estemos todo el tiempo hablando de eso.” (Observación de clase 12/5/2016)

Se observa por el lado de MC que la condición para que Renata ejerza

el rol es que lo haga tal como ella lo hace. MC establece también con Renata un vínculo de controlador – controlado. Por el lado de Renata, el modo que toma de ocupar el lugar en la clase es a través de entrar en una relación de imponer disciplina y aliarse con MC en contra de los niños. Por ejemplo, les da una tarea como castigo y se ríen en privado con MC de la estrategia empleada. Por detrás podemos inferir la existencia de una alianza inconsciente con MC. Esta alianza permite responsabilizar a los niños del fracaso de la clase (representado en el aburrimiento observado en los niños, su falta de atención, la agresión entre ellos) e invisibilizar el vaciamiento del curriculum y el fracaso de la enseñanza al que antes nos referimos.

En esta relación de alianza lo que predomina como forma de vínculo es la agresión, de Renata o de MC hacia los niños, o de los niños entre sí o hacia ellas; es decir, precisamente aquello que Renata había identificado como problema y se había propuesto modificar. Las formas que toma la agresión son múltiples: desacreditación de lo que el otro siente, agresión directa con maltrato verbal, amenazas de castigos como involucrar a padres, o dar tareas como castigo, agresión verbal indirecta por medio de la ironía o burlas. “MC: No me hables, te lo juro que no me interesa, no te quiero escuchar,... ¿seguís hablando? perfecto, gracias/ (en tono muy autoritario, casi un grito): Vos le tiras algo y te vas de mi clase. Y sino imagináte si cada vez que estas en mi clase yo te revoleo algo, ¿vos qué opinas?” (Observación de clase 26/5/2016) Al vínculo controlador – controlado se suma también un tipo de relación humillador – humillado ejercida por MC – “MC: No puedo creer que no hayas terminado, hasta Sofía (niña que siempre sancionan y que está presente en el aula) copio más que vos!”-, por Renata –“N: Señó me duele la mano de tanto copiar! / R: Seguí copiando. Ustedes no se metan (al resto de los niños) ¡Yo escribí todo eso y no me dolió nada! /N: Es una tortura.”- y por los niños entre sí – “N (a otro niño): Cállate cagón, mira quién habla. / N: Si, habla Carlos, ¿y qué?”<sup>4</sup> (Observación de clase 9/6/2016)

La agresión, las amenazas y castigos no impiden la indisciplina, por el contrario, los niños se vinculan desde la agresión y espejan la actitud (agresiva) de Renata y de MC en una escalada de violencia (Watzlawick,

Bavelas y Jackson, 1997), tal como se aprecia en los ejemplos anteriores y en este el ejemplo – “N: Yo no voy a copiar profe./R: Dame el cuaderno de comunicaciones./N: No lo tengo, lo perdí. / R: Ahora hablamos con tu mama. /N: Mentira, mentira, mentira.” (Observación de clase 26/5/2016)

Más allá de este predominio, se observan también en algunos momentos, contactos individuales de afecto de Renata con algún alumno de modo individual.

En términos de Bion (1980) podríamos hipotetizar acerca de la presencia de una mentalidad grupal que da cuenta de un supuesto básico de ataque fuga, donde en un clima grupal de agresión, el ataque queda a cargo de Renata, de MC o de los niños; se trata de un ataque a los vínculos mismos y una fuga del saber. “MC: Si, cerrá todo, basta. Se cancela todo.” (Observación de clase 9/6/2016) Nos preguntamos ¿Qué se está cancelando, el saber, el vínculo, el deseo?

Se observa que a medida que van pasando las clases Renata parece ir haciendo propia la forma de vincularse de MC. MC, por su parte, en la medida en que Renata asume el rol con amenazas y castigos, interviene menos. La alianza parece irse consolidando. Un día antes de terminar le dice a Renata “y bueno, son días, ya te vas; ya se acaba, ya se acaba.” (Informado por Renata en comunicación personal el 13/7/2016)

## **Renata a través de la interpretación que ella misma realiza de su proceso**

De acuerdo a lo que Renata afirma acerca de sí misma y del tránsito durante la formación advertimos una dinámica que va de la ilusión a la desilusión a lo largo del tiempo, así como la coexistencia, hacia el final del proceso, de dos discursos: uno ideologizado vinculado a la ilusión y otro crítico vinculado a la frustración.

Inicialmente Renata se muestra muy motivada, se siente segura de sí misma y capaz de cambiar lo que no le gusta. Habla con énfasis de su rol como agente de cambio. Se compara con sus compañeras indicando que para ella la tarea de la residencia resulta más fácil que para las otras.

Asimismo, se plantea como objetivo de su residencia que la MC aprenda de ella eso que siente que ella no consigue con los niños. A lo largo del proceso, mientras este objetivo no se cumple, esta imagen de sí va cambiando hacia su opuesto.

Renata capta algo del conflicto del grupo: “Había una desorganización general en el grupo, tenía que ver con la relación, con los otros. / Faltaba trabajar ahí lo grupal. /Hace falta alguien que los mire a ellos.” (Entrevista final 13/9/2016)

En la entrevista final se muestra muy crítica y evalúa negativamente el desempeño de todos los que considera responsables de la situación: -la escuela y los docentes: “Me tocó un grupo muy complicado”; - la institución formadora: “A mí me prometieron un grado con una maestra muy comprometida”; -la MC: “ella había vendido un progresismo en su discurso que efectivamente no realizaba, y al final se lavó las manos”. Se siente parte de un grupo que es impotente “Las problemáticas estaban ahí y no hicimos nada./Nadie sabía para dónde ir con esos chicos./ Nadie marcó el camino. / Nadie sabe cómo es.../ Pero estamos todos muy desbolados. No entendemos nada, no entendemos nada, los pibes nos superan, nos superan en cantidad de realidades, nos superan y nos desbordan totalmente, no tenemos forma de encausarnos porque parece que tenés que dejar de un lado lo pedagógico para trabajar lo social”. Se expresa la incapacidad de manejo del grupo como impotencia compartida.

En este contexto Renata señala que a ella se le exigía que resolviera la situación siendo más firme: “Me indicaron que tuviera una mayor presencia con la voz y con el cuerpo./ El grupo exige límites permanentes marcándolo con una mirada atenta. / Había que ser más fuerte, que ser más firme y que mirar más y gritar más”. (Comunicación personal 23/5/2016)

Con respecto a su propio desempeño, lo evalúa en la entrevista final del 13/9/2016 en relación a todo este entramado. Si bien resalta “Entonces yo no sé si pudimos, yo no pude hacer eso, tampoco pude desentramar... Tuve dificultades con el manejo del grupo.” Afirma que ella se distanció de lo esperado y de lo recomendado en cuanto al modo de lidiar con el conflicto grupal “Yo decidí vincularme desde otro lugar también.

Es una decisión pedagógica y política de dónde situarme. Yo dije “yo así no”, no me importa lo que ustedes me digan... no vengo acá ni a gritarle a nadie, ni a nada.” En esta línea, evalúa que pudo cumplir con su propósito de “dejarles algo”, “Les dejo el poder acercarse a alguien que abraza o a alguien que pide un abrazo. Me parece que los chicos necesitaban bastante eso y nosotros lo pudimos hacer, hubo ahí un encuentro desde lo físico, desde lo corporal, desde una apertura distinta... al final entendieron por dónde iba la cosa, por el vincularse desde otro lado.”(13/9/2016)

Coexisten en su discurso al final del proceso, entonces, dos miradas, una impotente y frustrada que la lleva a plantearse si no sería mejor abandonar la residencia: “La experiencia no me gustó. Pongo en duda todo, el dispositivo de residencia, el trabajo del maestro y si yo sirvo o no para esto. Si al final no sale, capaz la que no sirve soy yo” con otra mirada idealizada e ideologizada, representada en lo que cree haberles dejado ella como forma alternativa de vincularse.

En ambos lugares Renata pierde contacto con la realidad y no ve su propia alianza con MC, así como tampoco la violencia presente en los vínculos que antes mostramos. Define a MC como “fría” y dice “No quiero ser como ella”. Sin embargo, señala: “Ella tenía como una mirada un poco más firme con respecto a los chicos. También la necesitaban, la necesitaban a ella como referente en cuanto a la conducta. / MC era más fría, pero bueno es su modo de relacionarse.” Parece, pues, considerar la coerción y la violencia como parte necesaria del rol del enseñante, en su búsqueda de un modo de relacionarse con el grupo, confundiendo firmeza con autoritarismo.

Por todo esto afirmamos que de la ilusión e idealización inicial Renata se traslada hacia la ruptura de ese ideal de sí misma y de la escuela como agentes transformadores. Esta desilusión va acompañada de sentimientos de frustración e impotencia: “Yo no quería saber nada de la vida... porque tiene que ver con un desgano, con una desmotivación / Me veo muy mal, me veo perdida./Te machacan con el “no podés, esto está mal, no podés esto está mal, nono, no” y obviamente que si vos no tenés la autoestima un poco laburada, te rompen al medio.” (13/9/2016) Junto con la desilusión coexiste, al final, la ilusión de haberles dejado algo.

Operan en este proceso mecanismos como la disociación y la negación.

Por último, Renata reconoce hacia el final de la última entrevista, en relación a su vínculo con MC “Yo soy muy políticamente correcta./ Yo quedo bien igual, porque yo no me voy a pelear con nadie.” De esto inferimos que Renata es capaz de adaptarse a lo que identifica que el entorno requiere de ella como para “quedar bien”, más allá de su propia opinión al respecto. Es un modo de supervivencia.

## **El proceso de formación de Renata desde los aportes de las teorías**

Formularemos ahora una serie de hipótesis diferentes que echan luz sobre el proceso de formación de Renata desde dos teorías diferentes.

De todas las hipótesis hasta aquí enunciadas hicimos foco especialmente en algunas:

- El desencuentro entre lo que se propone “dejarles” - un modo diferente de vincularse -y su desempeño en el aula donde termina actuando precisamente del modo que criticaba.
- La aparente contradicción entre su desempeño en el aula y lo que ella misma es capaz de advertir: pasa por alto la coerción y la agresión en su modo de trato, las niega.
- La dinámica ilusión - desilusión y la coexistencia de ambas posturas hacia el final.
- Su característica de ser “políticamente correcta”.

Tomando la idea de la subjetividad como ficción (Rodulfo, 2009; 2013) formulamos una hipótesis que echa luz sobre las primeras dos afirmaciones recién enunciadas – el desencuentro entre su propósito y su desempeño y la aparente contradicción entre su desempeño y lo que ella misma advierte acerca de sí.

Podríamos hipotetizar el recorrido a lo largo de este tramo de la formación que tuvimos oportunidad de observar en Renata como un continuo de identificaciones: primero una identificación con la educación emancipadora, los partidos de izquierda y la militancia, y luego una



identificación con el rol docente modelado por la MC, ejercido con coerción y violencia tal como se le presenta en la situación. En relación al modo de ejercer el rol de MC advertimos tanto identificación – cuando Renata considera que los niños la necesitaban como referente y al respetaban y se desempeña de la misma forma que MC-, como contra identificación – cuando Renata critica y rechaza la actitud de MC en las entrevistas.

Si consideramos, siguiendo a Rodulfo (2009; 2013) que desde cada una de las identificaciones se ficcionaliza la realidad de modo diferente, podríamos pensar que Renata, en tanto identificada con aspectos de la MC construye la realidad de modo diferente a como lo hacía desde su posición previa identificada con la institución de formación progresista en la que se forma, ligada a la educación de poblaciones vulnerables. Desde esa nueva identificación con MC, más ligada a la enseñanza tradicional, que utilizaba premios y castigos para regular la disciplina, pasa por alto lo que antes hubiera considerado una conducta autoritaria y violenta. El modo que asume este pasar por alto su propia conducta autoritaria es el no reconocerse siendo autoritaria ella misma en su trato con los niños. Emplea para lograrlo el mecanismo de negación. Desde cada uno de los tipos de identificación Renata construye ideales y mandatos diferentes. Si el mandato dentro de la identificación con el progresismo consistía en valorar los vínculos, desde su identificación con la enseñanza tradicional en la escuela que representa MC, se trata de controlar al grupo.

Desde esta perspectiva no habría contradicción entre lo que Renata hace y lo que señala sobre sí, ni en las diferentes representaciones que muestra de sí, sino que las mismas estarían dando cuenta de diferentes modos de ficcionalizar la realidad desde la superposición de identificaciones – que representan una mirada ficcionalizada de la realidad.

De acuerdo a los postulados de la sociología clínica (De Gaulejac, 2008; 2013; De Gaulejac, Rodríguez Marquez y Taracena, 2006; Salomoney Grasseli, 2016) elaboramos otra serie de hipótesis que permiten comprender las cuatro hipótesis seleccionadas.

Podemos interpretar en el proceso de Renata una diferenciación paulatina de su condición social de origen que conlleva lo que desde esta

línea se ha denominado una transformación identitaria a través de una ruptura de identificación. A partir del relato inicial de Renata acerca de su llegada a la capital podemos suponer que inició un largo camino de separación de los valores y mandatos familiares y de cultivo de su diferencia, es decir una des-identificación de los modelos internalizados para reemplazarlos por otros. La imagen de sí que Renata parece haber internalizado de acuerdo a su experiencia en la provincia la llevó a viajar a la capital en busca de oportunidades, y a conseguir un trabajo en un negocio. Es influida por otras personas que le dicen que ella está para otra cosa. Esta influencia altera sus aspiraciones: Renata se siente entonces capaz de acceder a algo más que un trabajo de policía como el que había proyectado o el que tenía inicialmente en el negocio. Esta nueva aspiración -el profesorado -también funciona como excusa para permanecer alejada de su lugar de origen en el que “no tenes posibilidad de trabajar en nada digno”. (Entrevista inicial 25/4/2016) Todas estas decisiones dan cuenta del intento de Renata de diferenciarse de su condición de origen, asegurándose de que no la harán regresar a lo que considera “indigno”. Se trata de una elección de la carrera docente ligada a la supervivencia que en sus términos podría denominarse como “digna”.

El cambio en sus expectativas y las decisiones que Renata va tomando dan cuenta de una nueva manera de verse a sí misma que indica un ascenso social, en tanto aspira a estudios que no había siquiera considerado previamente. Recordemos que ella iba a estudiar para ser policía con tal de tener un medio de subsistencia. Sin embargo, al viajar a Bs. As se le presenta otra oportunidad al crear lazos con otras personas que se convierten en figuras de identificación significativas. Podríamos pensar que a partir de esta separación geográfica y la aparición de estas nuevas figuras identificatorias, se inicia en Renata un cambio en su identidad.

Este cambio conlleva un conflicto en tanto sus identificaciones originarias son rechazadas a favor de otras. El conflicto se pone de manifiesto a partir de su necesidad de diferenciarse de ese origen evidente en su esfuerzo por destacarse y ser reconocida por sus docentes como por sí misma y en su argumento acerca de porqué aceptó participar en la investigación, considerándose más habilitada que el resto de sus compañeras.

También se manifiesta en su deseo o ambición por “dejarle algo” al grupo y a la profesora como objetivo de su residencia. Todas estas referencias nos permiten pensar en un ideal del yo que estaría impulsando a Renata hacia el crecimiento, por un lado, a través de la búsqueda de modelos cada vez más exigentes. Por otro lado, se pone en evidencia la creación de un yo ideal o una imagen idealizada de sí. Esta idealización podría estar funcionando al servicio de evitar el contacto con aquello que podría remitirla a ese sentimiento de inferioridad ligado a sus orígenes, que aunque parezca poco visible permanece en la base, amenazando con hacerse presente por más que sea combatido por Renata. Parece ser esencial para Renata salvaguardar esta imagen idealizada de sí, bajo la forma de heroína con una misión, en una situación, como lo es la residencia, en que esa imagen es permanentemente amenazada.

Para salvaguardar esta imagen recurre a lo que De Gaulejac (2008) caracteriza como desdoblamiento-que en términos freudianos podría ser denominado una “disociación del yo”-, que le permite sostener discursivamente sus ideales y a la vez actuar de acuerdo a otros criterios según los cuales obtiene el reconocimiento de sus evaluadores y puede conservar ese status nuevo que le ha costado tanto esfuerzo, y que le permite defenderse de la identificación con sus figuras primarias. Se protege así, del riesgo del rechazo de los otros y del rechazo de sí misma.

Todos los argumentos que orientan la crítica de Renata hacia los demás agentes del sistema, vinculados a la militancia, la participación política y la ideología –“Nadie sabía para donde ir con esos chicos. Nadie marcó el camino. Nadie sabe cómo es” -, parecen constituir también mecanismos proyectivos al servicio de la defensa contra su identificación de clase y para controlar la posible emergencia de un sentimiento de inferioridad.

Es probable que el posicionamiento crítico que le confiere la identificación con el discurso ideológico haya contribuido inicialmente a la desnaturalización de la situación de pobreza de Renata, permitiéndole entenderla como una coacción objetiva y ayudándola a resituarse en relación con ella. No obstante, funciona, a la vez, generando argumentos que ubican la responsabilidad fuera de su ámbito de incumbencia y ocultan su

propia responsabilidad en las situaciones que vive. De este modo contribuye con la invisibilización de su quehacer ante sí misma. Nos referimos concretamente aquí al modo en que Renata pasa por alto el trato que confiere a los niños, y el hecho de que el mismo contradice sus propios objetivos.

Resumiendo, parecería que la ideología colabora con la salida de la pobreza, pero luego invisibiliza los mecanismos que emplea Renata para reinsertar -a través del maltrato a los niños - el mismo discurso al que se estaba oponiendo cuando se proponía vincularse con ellos de un modo diferente.

En efecto, en este caso, en el vínculo que entabla con los niños Renata reproduce la relación de opresión, relación humillador - humillado que ha vivido y que se ha propuesto modificar. Es decir que la estructura humillador – humillado se mantiene intacta, más allá de que Renata cambie de posición en ella, siendo ahora la que ocupa la posición jerárquica. Siguiendo esta idea, Renata habría huido de su situación social de origen en que se sentía humillada, hacia otra en la cual es ella la que queda en posición de humillar, en este caso a los niños, aliada con MC. Ocupar el rol docente parece significar para Renata ocupar el lugar opresor en este vínculo. Se produce así un círculo vicioso.

Por otro lado, la agresión a los niños podría también responder al hecho de que la indisciplina estaría confrontándola con su propia incapacidad de manejar el curso y atentando contra la imagen idealizada de sí, que necesita mantener para proteger su estructura yoica.

Este vínculo agresivo resulta ajeno a la conciencia de Renata, cuyos mecanismos de defensa la resguardan de la caída de su imagen ideal y del retorno del sentimiento de vergüenza ligado a su lugar de origen. Recordemos que De Gaulejac (2013) señala que cuando la vergüenza es disimulada u ocultada, con el fin de evitar el rechazo de los demás, uno se rechaza a sí mismo y se separa de la parte de sí que se considera detestable o vergonzosa. Podríamos pensar, siguiendo esta idea, que Renata, una vez separada de sí es capaz de posicionarse de una u otra forma según su conveniencia en la negociación con la situación. Se trata de lo que observamos en ella como su “doble cara”, rasgo que ella misma describe

como el ser “políticamente correcta”.

Si consideramos la idea de De Gaulejac (2008) de que la vergüenza se propaga por capas podríamos encontrar que esta situación de formación le habría dado nuevas oportunidades para propagarse. Se trata de un proceso de refuerzo cíclico según el cual en cada etapa las razones para tener vergüenza aumentan. El proceso atravesado por Renata da cuenta de una nueva etapa en la que se constituye una nueva capa que parece haber favorecido en este caso una nueva internalización de la vergüenza. La sumisión al juicio del otro es aumentada y cobra relevancia en el marco de la evaluación que tiene lugar en esta instancia de formación en la que la mirada del otro se vuelve especialmente aguda en tanto debe dar cuenta ante otros de un saber hacer.

Lo que desde un punto de vista psíquico se observa como propagación de la vergüenza y del vínculo humillador – humillado, desde lo social constituye la reproducción de las condiciones de origen de Renata en las cuales este tipo de vínculo fue introyectado por ella. Es decir, que un mecanismo que podría eventualmente ponerse al servicio de la transformación –la identificación con otras figuras-, resulta finalmente en la reproducción de sus condiciones de existencia, solo que en este caso con ella ubicada en el lugar de opresor. Tal como ella misma señala “no podemos hacer la revolución”.

## Reflexiones finales

El objetivo de este trabajo fue mostrar el interjuego entre los aspectos intrasubjetivos y los intersubjetivos en el despliegue de un proceso de formación de una estudiante durante la residencia. Para cumplirlo nos enfocamos en aquello que Renata refirió acerca de sí misma, antes y durante el proceso, en lo que observamos en su desempeño en las clases, así como en una serie de hipótesis que fuimos formulando y que completamos a partir de dos teorías que aportaban conceptos iluminadores.

Resumiendo lo hasta aquí desarrollado, podemos señalar una serie de cuestiones.

En primer lugar, que el hecho de hacer algo y decir otra cosa no necesariamente representa una contradicción. Si seguimos a Rodulfo (2013) podríamos pensar que coexisten identificaciones superpuestas desde las cuales se produce una particular forma de ficcionalizar la realidad.

Desde la sociología clínica podemos señalar que el proceso observado en Renata ha implicado una transformación identitaria, que parece haber dado lugar a una ruptura con las figuras de identificación del pasado y la adopción de nuevas figuras. Ahora bien, esas figuras identificatorias y la imagen de sí a las que se asociaban no quedan anuladas sino que funcionan desde un sustrato arcaico como aquello de lo cual el sujeto se defiende, para que no emerja. En este sentido continúan ejerciendo poder. Una manera de reaccionar a esta irrupción es la defensa, que en el caso analizado toma la forma de la militancia y de la ideología. Otro modo es la creación de una imagen nueva idealizada, acompañada de disociación y la negación de cualquier evento que ponga en duda dicha imagen. El abandono de esa imagen idealizada conllevaría una caída en esa imagen previa devaluada. La intolerancia a dicha caída de la ilusión produce un retorno a esa idealización a través del discurso que se manifiesta en el movimiento pendular entre la idealización y la desilusión que describimos.

El recorrido de Renata nos muestra cómo la ruptura de identificación que podría ser pensada como un modo reparatorio y de posible cambio subjetivo, paradójicamente resulta en un círculo vicioso según el cual se termina reproduciendo aquello mismo que se evitaba, sin posibilidad de tomar contacto consciente con ello. Desde el punto de vista psíquico se produce una nueva internalización de la vergüenza, que continúa creciendo en capas. Desde el punto de vista social, se reproduce en el entorno las condiciones de opresión propias de la condición de origen, en el caso de Renata el vínculo humillador – humillado.

El caso que presentamos podría ser considerado un ejemplo más de lo que De Gaulejac (2013) denomina una “víctima estructural”, donde el sufrimiento es provocado por las contradicciones de las instituciones y donde “las miserias de cada uno se multiplican”. Se trata de un conflicto de orden psíquico cuya génesis es externa. En este conflicto la identidad

es herida desde el exterior y desde el interior por las consecuencias subjetivas de esa violencia. Y el trayecto de la formación queda marcado por la perentoria necesidad del sujeto en formación de protegerse de ser “partido al medio”, lo que ocurre cuando “no tenés la autoestima muy laburada”, como dice la propia Renata.

Este tipo de situaciones nos enfrenta con los límites del cambio en las instituciones educativas actuales y con la necesidad de plantearnos formas de abordar la formación docente que permitan poner en visibilidad estos conflictos, así como crear dispositivos que permitan alojarlos y acompañar la elaboración psíquica que la formación conlleva, en tanto transformación identitaria.

## Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (1993). L’approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation. Analyses*, pp. 25-26. Paris: Université Paris VIII.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. London, Routledge.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol/Izquierdo Editores.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Del nuevo extremo.
- De Gaulejac, V., RodríguezMarquez, S. y Taracena Ruiz, E. (2006). *Historia de vida. Psicoanálisis y Sociología clínica*. México: Universidad Autónoma deQuétaro.
- Doyle, W. (1983). Academic Work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades

Educativas. Serie Formación de formadores.

Freud, S. (1979). *Introducción al Narcisismo*. En Obras Completas: Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

García Negroni, M. M. y Tordecillas, M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.

Krippendorf, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Manrique, M. S. y Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad. IELES*. Vol XIII, 13 (1-21).

Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

Rodulfo, R. (2009). *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia. Lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott*. Buenos Aires : Paidós.

Rodulfo, R. (2013). *Andamios del psicoanálisis. Lenguaje vivo y lenguaje muerto en las teorías psicoanalíticas*. Buenos Aires: Paidós.

Salomone, M. y Grasselli, F. (2016). Entre historia de vida y trayectorias sociales. Una reflexión desde la Sociología Clínica de Vincent de Gaulejac. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina

Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2 (2), 5- 18.

Souto, M. (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XVII, 29,57-74.

Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.

Watzlawick, P., Bavelas, B. y Jackson, D. D. (1997). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.



## Notas

- 1 Agradezco la lectura repetida, minuciosa y comprometida de este manuscrito por AUTOR y sus invaluable recomendaciones
- 2 Las nociones fueron seleccionadas a posteriori de analizar los datos y por su pertinencia para este análisis.
- 3 La docente en formación ha otorgado su consentimiento a participar de la investigación y a que el análisis sea publicado guardando su anonimato.
- 4 Todos los nombres están modificados para resguardar el anonimato