



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

*“Formación Magisterial: una
formación cargada de angustia y
sentimiento de culpabilidad*

Autor: María Fernanda Gutiérrez Pinto
Docente Tutor: Magdalena Filgueira
Revista arbitrada: Psicología, Conocimiento y Sociedad
Octubre, 2015
Montevideo, Uruguay

Resumen

El presente artículo es fruto del trabajo realizado en una intervención enmarcada en la práctica preprofesional de quien escribe. La intervención fue realizada en una escuela pública, que se caracteriza por ser una escuela habilitada de práctica. En este marco se trabajó con un grupo de nueve estudiantes mujeres que se encontraban realizando sus prácticas pertenecientes al tercer año de la carrera magisterial.

La intervención realizada dio lugar al surgimiento de un nuevo emergente: "la angustia y el sentimiento de culpa en la formación magisterial", temática central que tendrá artículo. Para esto se realiza una teorización acerca de la angustia y el sentimiento de culpabilidad, tomando como guía la teoría freudiana. Luego se expondrán los causantes de estos sentimientos en la formación de estudiantes magisteriales, dando prioridad a la palabra, significados y representaciones que producen las estudiantes como principales actores de este proceso angustioso y culposos.

Palabras claves: formación magisterial, angustia, culpa

Resumo

Este artigo é o resultado do trabalho realizado em uma intervenção enquadrado na prática pré-profissional do escritor. O procedimento foi realizado em uma escola pública, que caracteriza-se por ser uma escola habilitada para prática. Neste contexto se trabalhou com um grupo de nove estudantes do sexo feminino que estavam realizando suas práticas relativos à terceiro ano da carreira docente.

A intervenção deu origem a uma nova emergente: "a angústia e culpa na formação de professores", tema central deste artigo. Para isto realizasse uma teorização sobre a angústia e culpa guiada pela teoria freudiana. São depois expostas as causas desses sentimentos na formação dos alunos da carreira docente. Dando-se prioridade à palavra, significados e representações produzidas pelas estudantes, como os principais atores desse processo angustiante e culposos.

Palavras-chave: formação de professores, angústia, culpa

Presentación del trabajo

El presente artículo es fruto del trabajo realizado en mi práctica preprofesional, “Simbolización y subjetivación en contextos educativos. Novela de la (des) afiliación. Inclusión/Exclusión social: articulación educación-clínica” a cargo de la Mag Magdalena Filgueira. Práctica que se encontraba en el marco del Módulo de Prácticas y Ejecución de Proyectos, del ciclo integral de la Licenciatura en Psicología del Plan 2013.

La intervención fue realizada en una escuela pública ubicada en Villa Aeroparque. Esta localidad reconocida como villa rural-metropolitana, se encuentra en el Departamento de Canelones - Uruguay, la misma cuenta con características similares a otras localidades del Área Metropolitana de Montevideo. Está conformada por pobladores recientes que han llegado de las vecinas ciudades y de localidades del medio rural. Es “una comunidad que se ve enfrentada a graves problemáticas entorno a las condiciones básicas de existencia, la integración social y la construcción de identidad” (Pedrosian, 2008, s/p).

Esta escuela fue creada en 1998 lo que hace que sea nombrada por la comunidad como la “nueva” escuela. Se caracteriza por ser una escuela habilitada de práctica por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, la misma tiene dos destinatarios: los niños desde Nivel 4 de Educación Inicial hasta 6° año de Educación Primaria que concurren a la escuela en horario matutino y vespertino, y por otro lado recibe a los estudiantes de la Carrera Magisterial del instituto de Formación Docente de Ciudad de la Costa, los que concurren en horario matutino.

En este marco se trabajó con un grupo de estudiantes conformado por nueve mujeres, que en mayoría tenían más de 25 años y ya habían transitado por otras carreras

terciarias (algunas relacionadas a la Educación). Estudiantes que se encontraban inmersas en su proceso formativo, realizando sus prácticas pertenecientes al tercer año de la carrera magisterial. Concurrían a la escuela tres días a la semana, de los cuales dos días trabajaban en clases con los alumnos de la escuela y las maestras adscriptoras, y otro día trabajaban en “taller” con la directora de la escuela. Cabe señalar que por tratarse de una escuela habilitada de práctica, la directora de la misma es a su vez la profesora de didáctica del instituto de formación.

Nuestra intervención fue realizada desde el enfoque de la psicología institucional que sugiere Bleger (1966), sosteniendo que la psicología institucional se trata de un campo de investigación, investigación que en sí misma implica una intervención pues modifica la institución y crea tensiones en el psicólogo mismo. Como plantea el autor, cuando un psicólogo trabaja en una institución su tarea primordial es investigar y tratar la institución misma, “el psicólogo como profesional debe pasar de la actividad psicoterápica (enfermo y curación) a la de la psicohigiene (población sana y promoción de salud)” (p. 44). Pasando del enfoque individual a un enfoque social, como ya planteaba Freud (1921) en Psicología de las masas y análisis del Yo:

Es verdad que la psicología individual se ciñe al ser humano singular y estudia los caminos por los cuales busca alcanzar la satisfacción de sus mociones pulsionales. Pero sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, puede prescindir de los vínculos de este individuo con otros. En la vida anímica del individuo el otro cuenta con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente psicología social en este sentido mas lato, pero enteramente legítimo.... (p. 67.)

La intervención se trató de una investigación – acción. Se planteó como objetivo general: Investigar que herramientas y/o estrategias brinda la formación docente a sus

estudiantes, respecto a su posición docente en éste contexto escolar determinado. Dentro del objetivo general, se plantearon algunos objetivos específicos: * Propiciar el desarrollo de un diálogo y escucha sostenedora para los actores de la institución. * Conocer las experiencias que transitan las estudiantes de magisterio en su formación en este contexto escolar.

En la búsqueda de lograr los objetivos planteados se realizaron entrevistas abiertas y semi-dirigidas, observaciones y dinámicas grupales en las cuales intervine directamente. Estas últimas fueron realizadas con las practicantes, con las cuales se acordó un encuadre que constó en trabajar una vez a la semana, con una duración de 1 hora y 30 minutos aproximadamente, durante el período de seis meses.

Como venimos planteando desde líneas anteriores, tomando una posición de psicólogo clínico institucional sostenemos que indagación y acción fueron inseparables, enriqueciéndose recíprocamente en el proceso de esta práctica. Por lo tanto a medida que avanzamos en las intervenciones se fueron develando conflictos que en un primer momento no se manifestaban como motivo de demanda, pero que al surgir modificaron la propia intervención (Renau, 1998).

Uno de los hechos clínicos que marcaron la intervención realizada, fue durante una de las dinámicas grupales donde se estaba trabajando “como se sentían las practicantes en este contexto escolar”, cuando al ir culminando la misma una de las estudiantes irrumpe saliendo del salón muy angustiada, dando lugar a que una de sus compañeras comentara: “*cada una de nosotras tenemos nuestras presiones*”.

Cabe señalar que éste sentimiento de angustia entrelazado con un sentimiento de culpa, fue manifestado en reiterados momentos, tanto en las dinámicas grupales como en las entrevistas personales. Fragmento de una entrevista: “*Yo siento que hay mucha*

angustia en la formación docente. Si vos hablas con las gurisas una angustia de llorar todo el tiempo, mi pregunta es para que seguimos?...”

A raíz de estos hechos se les pregunta a las estudiantes si querían proponer alguna temática para trabajar en este formato de dinámica grupal, surgiendo así como demanda trabajar “la culpa”. Esta instancia permitió ver cómo pesan los modelos hegemónicos en las estudiantes de magisterio, dando lugar a un pensar, detenerse, cortando la alienación predominante, favoreciendo que las practicantes pudieran poner en palabras su angustia y sus sentimientos de culpa.

Por lo tanto, este artículo tendrá como temática central este emergente que surge de la intervención realizada, “la angustia y el sentimiento de culpa en la formación magisterial”. Partiremos de los conceptos acerca de los sentimientos de angustia y culpa, tomando como guía la teoría freudiana. Luego se expondrán los causantes de estos sentimientos en la formación de estudiantes magisteriales, dando prioridad a la palabra, significados y representaciones que producen las estudiantes como principales actores de este proceso angustioso y culposo.

Angustia

La angustia es algo que se siente, pero es un concepto que en psicoanálisis implica mucho más que esto. Cabe señalar que Freud particularmente le ha dedicado un lugar central en su obra, respecto a la cual hay dos teorías que serán presentadas brevemente a continuación.

La primera teoría respondería a un enfoque predominantemente económico, donde la angustia se consideraba como el resultado de una tensión libidinal acumulada y no descargada (Laplanche y Pontalis, 2004). La descarga del exceso de energía sexual o

libidinal se realiza a través otras vías somáticas, generando la represión que trae consigo la angustia.

Sin embargo, ya en la Conferencia 25, Freud (1916) manifestaba que el desarrollo de angustia no es lo más adecuado. Planteando que lo primero en surgir es un apronte para el peligro, exteriorizado a través del aumento de la atención sensorial y en una tensión motriz, el cual es sentido como estado de angustia. El estado de apronte angustiado manifiesta una señal para impedir la descarga de una grave angustia, por lo tanto debe reconocerse que ese apronte expectante es ventajoso y su falta puede traer importantes consecuencias.

En la segunda teoría encontramos dos modalidades de la angustia: la angustia automática donde asistimos al desarrollo pleno de angustia, en contra posición a la angustia señal, concepto que fue introducido en "Inhibición, síntoma y angustia" y constituye la idea principal esta teoría. Freud (1926) indica que en ambos casos la angustia debe considerarse como "producto del estado de desvalimiento psíquico del lactante" (p. 130).

La angustia automática es una "reacción del individuo cada vez que se encuentra en una situación traumática, es decir, sometido a una afluencia de excitaciones, de origen externo o interno, que es incapaz de controlar" (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 27).

En cambio la señal de angustia es un "dispositivo puesto en acción por el yo, ante una situación de peligro, con vistas a evitar el ser desbordado por el aflujo de excitaciones, la señal de angustia reproduce en forma atenuada la reacción de angustia vivida primitivamente en una situación traumática, lo que permite poner en marcha operaciones defensivas" (Ibid., p. 399).

Esta señal de angustia que se desprende en el yo, pone en juego el mecanismo de defensa de la represión, permitiendo concluir que en esta segunda teoría la represión ya no genera angustia sino que es la angustia la que genera la represión.

Según Freud (1926) las situaciones de peligro van cambiando en las distintas etapas de la vida, aunque en común implican la separación o pérdida de un objeto amado, o la pérdida de su amor, que puede por distintas vías, conducir a una situación de desvalimiento del sujeto. Al inicio la situación de peligro puede ser la pérdida del objeto-madre, en la castración el peligro implica la separación de los genitales y luego de la castración tenemos el causado por el poder del Superyó.

La angustia de castración se desarrolla como angustia de la conciencia moral, como angustia social. Ahora ya no es tan fácil indicar qué teme la angustia. La fórmula «separación, exclusión de la horda» sólo recubre aquel sector posterior del superyó que se ha desarrollado por apuntalamiento en arquetipos sociales...Expresado en términos generales: es la ira, el castigo del superyó, la pérdida de amor de parte de él, aquello que el yo valora como peligro y a lo cual responde con la señal de angustia. Me ha parecido que la última mudanza de esta angustia frente al superyó es la angustia de muerte (de supervivencia), la angustia frente a la proyección del superyó en los poderes del destino (Freud, 1926, p. 132).

Agregando que “Con la entrada en relaciones sociales, la angustia frente al superyó, la conciencia moral, adquiere un carácter necesario” (Ibid., p. 138).

Sentimiento de culpa

Laplanche y Pontalis (2004) lo nombran como sentimiento de culpabilidad y sostienen que en psicoanálisis es un término utilizado con un sentido muy amplio.

Puede designar un estado afectivo consecutivo a un acto que el sujeto considera reprehensible, pudiendo ser la razón que para ello se invoca más o menos adecuada ...o también un sentimiento difuso de indignidad personal sin relación con un acto preciso del que el sujeto pudiera acusarse.... el sentimiento de culpabilidad se postula en psicoanálisis como sistema de motivaciones inconscientes que explican comportamientos de fracaso, conductas delictivas, sufrimientos que se inflige el sujeto, etc (p. 397)

En la obra “El malestar en la cultura” Freud (1930) se pregunta ¿cómo alguien puede llegar a tener un sentimiento de culpa? respondiendo que uno se siente culpable cuando ha hecho algo que comprende como malo. Freud aclara que lo malo y lo bueno es determinado por una influencia ajena, influencia a las cuales el hombre se somete a causa de su desvalimiento y dependencia de otros, designándolo angustia frente a la pérdida de amor. Agregando que esta pérdida de amor del otro de quien depende implica quedar desprotegido frente a diversas clases de peligros como ser el peligro al castigo. Por lo tanto, al comienzo, lo malo es aquello que amenaza con la pérdida de amor y es preciso evitarlo por la angustia frente a esa pérdida. De acuerdo con ello no resulta relevante si ya se hizo algo malo o solo se lo quiera hacer, pues en ambos casos el peligro se encuentra solamente cuando la autoridad lo descubre.

En cambio cuando la autoridad es interiorizada por la instauración de un superyó, desaparece la angustia frente a la posibilidad de ser descubierto, también desaparece la diferencia entre hacer y querer hacer el mal, pues ante el superyó nada puede ocultarse, ni siquiera los pensamientos. El superyó pena al yo pecador con los mismos

sentimientos de angustia y vigila oportunidades de hacerlo castigar por el mundo exterior.

Entonces para Freud el sentimiento de culpa tiene dos orígenes: uno es el miedo a la autoridad, la que obliga a renunciar a la satisfacción de los instintos; el segundo es el temor al superyó, el cual además impulsa al castigo, dado que no es posible ocultar ante el superyó la permanencia de los deseos prohibidos. Por lo tanto se puede decir que hay una continuación de la severidad de la autoridad externa, la desdicha externa se ha renovado en una desdicha interior permanente.

Freud (1930) señala que el sentimiento de culpabilidad es en el fondo una “variedad tónica de la angustia” (p. 131) que en sus fases posteriores coincide por completo con el miedo al superyó.

Laplanche y Pontalis, (2004) plantean que en la concepción freudiana el sentimiento de culpa es la expresión de un conflicto intersistémico entre el yo y el superyó, un superyó autocrítico y castigador, por lo tanto el sentimiento de culpabilidad sería la percepción que se da en el yo de esa feroz crítica y reproches superyoicos

Causantes de la culpa y angustia

Lo que se espera de mí desde la familia, lo que se espera de mí desde la institución de formación, lo que se espera de mí como futura maestra (rol docente), en

contraposición con lo que puedo realizar, con lo que me pasa y con lo que deseo.

Variables que se entrecruzan y retroalimentan continuamente en el transcurso de su carrera, generándoles una señal de angustia y un sentimiento de culpa por no cumplir con estos mandatos sociales.

Lo que se espera de mí desde la familia

El apoyo familiar aparece como factor común entre las estudiantes, surgiendo como imprescindible el apoyo económico por parte de la misma. Las practicantes manifiestan que la extensa carga horaria de la carrera no les permite trabajar, pues asisten a la escuela en la mañana y en la tarde concurren a clases en el Instituto de Formación, en sus palabras: *“...once materias y la practica...es imposible...es una carrera que está pensada para gente que no trabaja”*.

Como planteamos anteriormente este grupo de practicantes estaba compuesto por mujeres de las cuales tres eran madres, lo que también implica tener que “dejar” a sus hijos con algún integrante de la familia. *“Yo siento que acá en el instituto hay mucha materia, que te saca mucho tiempo, que capaz que no te aporta y te saca tiempo...Tiempo en el que pensás dejé a mis hijos solos. Dejé a mis hijos solos, ¿para qué?. Otra estudiante manifiesta: ...Mis padres siempre me apoyaron, mi marido también, divino, mis padres me cuidan a mis hijos...”*

Pero este apoyo familiar que parece ser indispensable para su continuidad en la carrera magisterial, también es sentido por las estudiantes como “presiones” para culminar su formación, manifiestan: *“a veces me siento cansada...siento que no puedo... pero tengo que poder hacerlo”*.

“Yo estoy estudiando porque yo quiero, no porque ellos me dijeron (refiriéndose a sus padres), pero yo desde chica fui buena alumna, ellos siempre están esperando que rinda...” dice otra estudiante.

Respecto a lo manifestado por las estudiantes se visualiza que tanto la señal de angustia como el sentimiento de culpabilidad implican una situación de peligro ante la pérdida del objeto amado o la pérdida de su amor; si no cumplo con lo que mis padres

esperan de mí, ellos pueden dejar de apoyarme, esto implicaría un estado de desvalimiento pues sin este apoyo sería imposible la continuidad de la carrera de magisterio.

No podemos olvidar que los primeros en inculcar lo que está bien y lo que está mal son los padres, es en la familia donde se gesta el superyó por interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales. Superyó que luego se encarga de criticar y reprochar al yo haciendo que surja el sentimiento de culpabilidad.

Lo que se espera de mí desde la institución de formación

Como toda institución educativa el Instituto de Formación Docente se basa en un plan de estudio, en este caso el plan vigente es el Plan 2008. En el documento “Sistema Único Nacional de Formación Docente” (2007), se sostiene que el Plan 2008 surge como una “propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los distintos contextos en que le toque actuar” (ANEP, 2008, p. 9). Se puede decir que a través del currículo asignado en el plan 2008 se determina los saberes que el estudiante magisterial debe adquirir para su formación.

En lo que refiere al plan de estudio las estudiantes consideran que la carga horaria es alta al igual que la exigencia, también plantean estar desilusionadas de los contenidos del mismo, dicen que tienen “*un montón de talleres de los cuales no se puede sacar provecho*” ya que hay un desfase de lo teórico con los talleres que realizan, agregando además que “*depende mucho del docente que te toque*”.

En las dinámicas grupales las estudiantes manifestaron que se sentían sobrecargadas con las tareas a cumplir con sus estudios y esto les impedía cumplir con otros

quehaceres de su vida cotidiana (familia, trabajo, ascio), lo que en algunas circunstancias las llevaba a pensar en abandonar la carrera.

Como plantea Giglia, 2002 (citado en Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás, L. E. 2012, p. 31) “la educación tiene forzosamente que inhibir, prohibir, sojuzgar” [...] para ser admitido como miembro del grupo, el sujeto se somete o es sometido, ya que para que esto suceda deberá aprehender no sólo los contenidos curriculares, sino también los valores, normas, formas de proceder que la institución ha seleccionado a su criterio.

Las estudiantes manifestaron que en períodos de exámenes es cuando sentían más “presiones” y mayor es la señal de angustia y el sentimiento de culpa, en palabras de ellas: *“tengo que poder hacerlo...se espera de mí...”*.

Esto hace necesario convocar a Lidia Fernández (1994), la que plantea que una institución expresa poder social y lo hace a través de normas-valor que regulan el comportamiento individual. El sujeto humano desde su nacimiento “se produce en una trama de relaciones y sucesos pautados por diversas instituciones ...que...por el proceso de socialización pasan a formar parte del interior de la subjetividad y funcionan como un regulador social interno” (p. 7). Podríamos decir que la interiorización de estas normas-valor hace que el sujeto conciba que la transgresión ante estas sea censurable, expresándose como culpa y remordimiento.

Una de las estudiantes nos narra una anécdota: estaba en período de pruebas y tenían que entregar un parcial el cual no lo pudo hacer porque tenía otros trabajos que entregar y *“esto hizo que la profe me llamara...con muy buena voluntad, pero yo le dije no me da el tiempo, no lo puedo hacer...por un lado esta buenísimo...por otro lado eso te exige...se había tomado el tiempo para llamarme y me dio cosa dejar la materia”*. Esto llevo también a que las estudiantes hablaran sobre el sistema educativo

del Instituto de formación docente, dicen *“es como un sistema liceal o escolar... todos los banquitos así arreglados en fila”*.

Se puede apreciar que las estudiantes se ven inmersas en un sistema similar a un sistema escolar, lo que nos recuerda que la escuela fue construida en base a una noción totalizadora de universalidad, marcada por las formas de agrupación, distribuyendo el espacio y el tiempo, clasificando el saber; donde los modos de evaluación y la organización del trabajo docente, remitían a “criterios de autoridad inmutables, llámense ciencia, conocimiento oficializado, jerarquías organizacionales que respondían a concepciones únicas de entender y organizar la vida social y en consecuencia, la vida escolar” (Duschatzky, 1996, p. 8). Criterios a los que estas maestras en formación quedan a su vez sometidas, en una suerte de simetría con lo infantil.

Las estudiantes expresaron que en el transcurso de su práctica habían planteado ante las autoridades del instituto posibles cambios en algunas metodologías de trabajo, pero según las estudiantes *“se nos dio la negativa y no se nos escucho”*, a esto una de las estudiantes agrega: *“es un sistema que no está hecho para ser cambiado...pretenden formar una cabeza crítica y en la práctica nada que ver...”*.

En referencia a este tema pudimos visualizar que el grupo se subdivide en dos grupos, por un lado algunas estudiantes se mostraban entusiasmadas por querer cambiar cosas y dispuestas a continuar enfrentándose a las autoridades para lograr estos cambios, resaltamos sus palabras: *“ todo el mundo se queja que está mal..bla bla bla..pero nadie hace nada”*. En cambio otras, preferían no manifestar sus controversias por miedo a las relaciones de sumisión, plantean *“...yo hago lo que me pidan, en esta instancias, yo quiero dar los exámenes y ta...no me voy a poner a decirles nada...”*.

También hicieron referencia a la evaluación de las maestras, el cual es realizado a través de un sistema de puntajes, dicen las estudiantes: *“al fin pasas a ser un numerito”*. Con respecto a la evolución que se les realiza en la práctica comentan: *“te dicen que se evalúa el proceso...la evaluación esa de media hora es una obra teatral”*. Cabe destacar que la evaluación de la Práctica Docente de 3º año consta de una instancia teórica y de una práctica, en esta última las estudiantes deben dictar una clase la cual es calificada por un Tribunal designado por la Dirección del Instituto (ANEP, 2008).

Lo que se espera de mí como futura maestra (rol docente)

Debemos decir que el plan de estudio además de determinar los saberes que el estudiante magisterial esta “obligado” a adquirir, plantea que estos saberes les proporcionara una formación que les permitirá desarrollarse como profesionales, o sea que les permita cumplir su rol como maestro en los distintos contextos en que le toque actuar, pero esto ¿realmente sucede?

Como plantea Perrenoud (2001), “no se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas” (p. 3), según el autor el rol de los profesores dependerá del modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, pero principalmente de las finalidades que se asignen a la escuela. Por este motivo se hace necesaria una revisión bibliográfica acerca del origen de la institución escuela, como dice Follari (1996) la escuela hija de la modernidad.

Ignacio Lewkowickz & Corea (2005) plantea que la existencia institucional (la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión) obedece al paradigma disciplinario como apoyo a la metainstitución Estado-Nación, apoyo que les proveía sentido y consistencia integral. De esta forma las instituciones operaban

analógicamente sobre el sujeto forjando las marcas previas, construyendo un lenguaje común y una subjetividad disciplinaria. El Estado-nación delegaba en las instituciones la producción y reproducción del ciudadano, siendo la familia nuclear burguesa y la escuela las instituciones primordiales para dicha producción. Ésta ciudadanía postulaba la igualdad para todos ante la ley que prohíbe y permite por igual. En la sociedad de la vigilancia se distribuyen los espacios de encierro construyendo una población homogénea que registra, anota la normalidad y castiga la desviación, los individuos se distinguen – en el marco de la normalidad – por sus desviaciones, ya que la desviación se convierte en identidad.

Así es que la modernidad le asignó a la escuela una función clave, el disciplinamiento y normalización, de tal manera que el paso por ella transformara a cada individuo en ciudadano útil para la sociedad. Por lo tanto el contrato fundacional entre sociedad – escuela le daba el legado a la escuela de instruir al pueblo y formar ciudadanos (punto de vista político social), asegurar la futura integración al mundo del trabajo (económico) y además asegurar una formación que brinde recursos para la elaboración de nuevos saberes (Frigerio, Poggi & Tiramonti, 1992).

Pero hoy ¿estas funciones han cambiado? al realizar una lectura del documento mencionado anteriormente (Sistema Único Nacional de Formación Docente”) encontramos que la formación magisterial esta direccionada a que el maestro pueda cumplir con una serie de “deberes” que implican su rol. Según el Estado (como encargado de la formación) ser maestro supone un compromiso en tres dimensiones (ANEP, 2008):

* Compromiso con la educación en general y con el niño en particular, el maestro como profesional de la educación deberá tener conocimiento específico para “saber qué enseñar”, deberá tener conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica para “saber cómo enseñar”, deberá conocer la realidad de sus estudiantes para

“saber a quiénes se enseña”, y por último deberá “saber para qué se enseña” o sea conocer cuál es el proyecto de hombre que la sociedad espera y que la educación deberá contribuir en su desarrollo.

* Compromiso con la sociedad, lo cual implica: ver el proceso educativo como un “camino para reconstruir redes de socialización que contrarresten los procesos de fragmentación social que se vienen desarrollando”, ser responsable de la “construcción de ciudadanía” y asumir la condición de “intelectual transformativo”, desarrollando “una capacidad de problematizar y transformar la realidad en lugar de adaptarse a ella” (Ibid., p. 31); y por último tendrá un

* Compromiso con lo ético lo que implica respetar al otro, comprometerse con el reconocimiento, la defensa y la promoción de los Derechos Humanos; además “en el compromiso con su tarea, el maestro deberá buscar constantemente la comprensión del fenómeno educativo en la realidad compleja en que hoy nos toca vivir” (Ibid., p. 31). Pero ¿cuál es esta realidad compleja en que hoy nos toca vivir?

En la actualidad se ha desarmado el paradigma moderno y hay una nueva definición ontológica del hombre, pues el hombre de hoy es un hombre que se inserta en las redes del mercado (de ciudadano a consumidor o usuario) (Lewkowickz & Corea , 2005).

Como plantea Duschatzky (1996),

Hoy donde la explosión mediática rompe la hegemonía de la escritura, que la informática nos coloca en la simultaneidad de los acontecimientos, que la sucesión de imágenes organiza nuestra percepción sin solución de continuidad, que la idea de tiempo cambia y por lo tanto los modos de reflexión, la escuela se encuentra frente a desafíos ineludibles (p. 9).

Sin Estado-nación, el cual ha agotado su función como metainstitución regulatoria, la escuela ve alterado su sentido y su campo de implicación, podríamos decir que se desvaneció el suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias, el tablero donde se mueven las piezas (Lewkowickz & Corea , 2005).

Sin embargo analizando los “deberes” que tiene el maestro, se puede apreciar que son “deberes” típicos de la modernidad, donde la escuela funcionaba “como gran redentora social”, universal y obligatoria, que transmitía conocimiento para todos, conocimiento que “todo lo lograría: los positivistas se permitían confiar en que gracias a la ciencia se superarían las guerras, la pobreza, las enfermedades” (Follari, 1996, p. 16).

Pudimos apreciar que las estudiantes tienen claro cuáles sus “deberes” como futuras maestras, ya que cuando indagamos lo que era para ellas el “el rol del maestro” surgieron las siguientes ideas: Desafío, Multifunción, Enseñar, Compromiso, Transformación social y Construcción.

Pero basándonos en la teoría de Lacan (1983) en la cual prima el significante (imagen acústica, sonido) sobre el significado (el concepto de la cosa), donde la importancia no está en las cosas como tales sino en el lugar que ellas ocupan, o sea, en la organización de los significantes entre sí, es que podemos decir que el significante que primó en sus discursos fue el desafío.

Esto nos permite decir que por más que las estudiantes conozcan sus “deberes” como futuras maestras, cuando “encarnan” el rol en su práctica, sienten que poder cumplir estos “deberes” es un gran desafío. Las estudiantes plantearon que el desafío está en poder enseñar, “*es un desafío en esta sociedad*”, también plantean que el desafío es “*buscar un cambio*”... “*se deben enseñar valores*”... “*ya no hay los valores que había antes*”... “*en las familias ya no se enseñan los valores que nos enseñaban nuestros*

padres”...”no hay formación de la familia”. Dicen que la sociedad cambio haciendo que cambiaran las instituciones, con respecto a esto una de las estudiantes dice: “*y vos decís ¿por qué? ...yo nunca pensé...”*. Sin dejar pasar esta oportunidad haremos nuestras las palabras de Follari (1996):

No está de más recordar que la nostalgia del pasado moderno parece haber hecho desaparecer de miras muchos de los males acompañados de ese período. El autoritarismo, la intolerancia, la violencia encontraba campo fértil en la creencia irrestricta acerca de verdades universales e incommovibles, en la apelación a una razón en el fondo absolutista, en cuyo nombres se daban diversificadas formas de imposición (p.35).

Les preguntamos ¿por qué decían transformación social y no formación? A lo cual responden “*vos estas formando ciudadanos...capaz cambiar los ciudadanos de hoy...de lo que está mal desde la familia*”. Manifestaron que en la escuela no hay apoyo de las familias, una de ellas dice “*te das cuenta que no hay compromiso por las comisiones, los llamas y nadie viene*”.

Cabe destacar que como plantean Frigerio, Poggi & Tiramonti (1992) hoy en día estamos viviendo un divorcio entre sociedad y escuela, llamado “crisis de la educación”, el cual se debe a la ruptura contractual entre ambas partes. Agregando que tanto especialistas como la opinión pública en general, han relativizado la posición social positiva de la escuela. “La escuela deja de perfilarse en un espacio social privilegiado: se convierte apenas en un lugar más” (Follari, 1996, p 27). Con respecto a esto las estudiantes manifiestan “*es que se perdió el respeto por la escuela*”, comentan que la escuela donde están realizando su práctica ha sufrido muchos daños, que han prendido fuego, han robado y han roto cosas.

Estas futuras maestras sienten que su rol implica una multifuncionalidad en este siglo, una de las estudiantes dice: *“nos piden muchas cosas...no debería ser multifunción”* *“debería ser enseñar”*, agregan además que hoy *“la escuela, es como una guardería...los dejo acá y después en otro lugar”*. Esto nos permite ver que la escuela de hoy no forja subjetividad, sino que brinda un servicio donde se reparte capacitación, comida o becas, haciendo que se genere una enorme demanda sobre la misma (Lewkowickz & Corea, 2005).

Las estudiantes reafirmaron que su rol primordial es enseñar, *“vos tenes que asegurarte cubrir tu rol que es enseñar”*..., otra dice *“pero sabemos que por ejemplo el niño no puede tener hambre sino no aprende”*, comentan que en la escuela ven a niños que vienen desabrigados en pleno invierno y que eso las choca, que piensan en traerles un buzo o algo, pero que saben que con eso no van a poder hacer mucho, una de ellas expresa *“el contexto no puede sobrepasar...hay cosas que no vamos a solucionar”*. Con respecto a esto otra estudiante dice *“vos tenes que enseñar aunque no trajo el buzo, esta es tu función”*, agregando *“le damos la enseñanza que es algo que le va quedar”*.

Como lo plantea Follari (2001) pareciera que para esta Pedagogía la única condición del sujeto es el aprender, no se toma en cuenta lo humano, sino que se mira qué es lo que esperamos de los humanos, por eso la única preocupación del dispositivo pedagógico es cómo conseguir alumnos adaptados a lo escolar.

Una de las estudiantes nos cuenta que en la clase donde realiza su práctica, hay una niña que tiene discapacidad intelectual y ella intenta dedicarle otro tiempo, pero que por parte de la institución educativa esto es rechazado, expresa: *“me critican por eso...porque debe ser a la par...igual a todos...ese caso me está matando....yo no tengo herramientas para trabajar con ella...me preguntan ¿qué pretendes de ella?”*. A

raíz de esto que expone la estudiante, otra compañera dice: *“el niño viene y no es sólo aprender...ellos tienen necesidad de contar cosas...necesitan su momento...te das cuenta que quieren contar...”*.

Recordando que nuestra intervención tenía como objetivo principal investigar ¿qué herramientas brinda la formación docente a sus estudiantes para que puedan posicionarse como maestras en éste contexto escolar determinado?, debemos decir que cuando se exploró esto entre las estudiantes, la respuesta de las mismas fue *“no nos da nada”*. Dicen que se les transmite y se les pide algo que en la práctica no es real, aunque piensan que donde más aprenden es en la práctica. Al igual que las estudiantes, la directora y profesora de didáctica también manifiesta que donde se aprende es en la práctica, que si bien el Instituto brinda herramientas teóricas, la realidad supera a las mismas. En sus palabras: *“lo que sucede... en el Instituto hay profesores de áreas específicas y capaz que no conocen, los que conocemos más la situación somos los del área didáctica...muchos profesores que no son maestros se asombran de lo que nosotros contamos, de lo que hemos vivido...”*.

Vemos que al realizar su prácticas estas estudiantes pueden vivenciar que en la escuela prospera la desolación, como plantean Lewkowickz & Corea (2005) ya no hay paternidad estatal ni fraternidad institucional, las marcas de hoy son la destitución y la fragmentación, en la escuela hay un clima de desorganización, donde ya no hay normativa compartida. Hoy el mandato homogeneizador está trastocado. Ni la nación, ni la etnia ni la clase social permiten sentidos de identidad, sino que surgen nuevos referentes de identidad, inestables y sin un consenso nacional (Duschatzky, 1996, p. 7). Las escuelas han dejado de ser instituciones para transformarse en galpones en donde se amontonan suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos, desregulaciones legitimadas. Podríamos agregar que por un lado se puede encontrar la subjetividad pedagógica, la cual

designa una posición armada en relación con la ley, con las figuras portadoras de autoridad, obviando que el oyente es “oyente disciplinado, oyente y vidente de jerarquías” (Duschatzky, Farrán, & Aguirre, 2010, p. 74), pero en cambio por otro lado se encuentra una subjetividad inestable y desterritorializada, típicas de nuestra sociedad. El galpón carece de cohesión lógica y simbólica: cada uno de los habitantes del galpón arma su escena y construye sus reglas, sin que se pueda garantizar las representaciones compartidas y las condiciones de encuentro (Lewkowickz & Corea, 2005).

Palabras de una estudiante: *“entramos y la maestra enseña otra cosa...hacemos un acting en la práctica, la maestra no hace lo que hacemos nosotros, te enseñan más lo que tenes que cumplir que lo que realmente pasa...es feo el niño parece una accesorio... además no existe, no me exijas a mí lo que la maestra no puede hacer, pues yo tampoco lo voy a poder hacer”.*

Esto nos permite decir que las estudiantes sienten que se forman para cumplir un rol que no es “real”, ya que cuando hacen carne éste rol se les demanda otras funciones, otros “deberes” diferentes y a veces contrapuestos de los que les “deberes” que les ordeno el Estado. Sin embargo en su práctica ellas deben ponerse en escena y “hacer como que cumplen” esos “deberes”, aunque no estén dadas las condiciones para eso.

Conclusiones finales

Al inicio de este trabajo planteábamos la de angustia y sentimientos de culpa surgían a causa de tres variables: Lo que se espera de mí desde la familia, lo que se espera de mí desde la institución de formación y lo que se espera de mí como futura maestra (rol docente), sin embargo estamos en condiciones de decir que el principal causante de estos sentires en las estudiantes magisteriales es lo que se espera de mi desde la institución de formación, ya que ésta incide directamente en las otras dos variables.

Por un lado, el hecho de encontrarse en este proceso de formación genera que estas estudiantes presenten una mayor dependencia de su familia, pues sin el apoyo de la misma sería imposible la continuidad de su carrera. Esta situación hace que las estudiantes rememoren estados psíquicos más infantiles, haciendo que la angustia señal surja a raíz del peligro ante la pérdida del objeto amado o la pérdida de su amor.

Por otro lado, es en la institución formadora donde se enseña que implica el rol del maestro, y desde ahí se las forma, se les “da una forma” para que cumplan con los “deberes” que implica su rol. Este proceso donde se les “da una forma” hace que las estudiantes estén sometidas a una serie de valores, normas y formas de proceder que la institución ha seleccionado.

Podemos decir que en su proceso de formación las estudiantes magisteriales interiorizan estas normas-valor incorporándolas a los ideales del superyó, normas-valor que no son solamente de la institución docente, sino que son compartidas por el sistema educativo en general. Sistema caracterizado por las relaciones jerárquicas y burocráticas, donde alumnos son subordinados a docentes, que a su vez están subordinados a otros superiores, y así sucesivamente, formando una pirámide en cuya cúspide se puede localizar el poder máximo: el Estado. Esto permite decir que desde

la formación se apunta a la producción y reproducción de sentidos, ya que cuando estas estudiantes están en formación se produce en ellas, lo que luego ellas mismas como futuras maestras deberán reproducir en sus alumnos.

Cabe señalar que desde la formación magisterial se transmite una imagen idealizada de lo que es “ser maestro”, donde se espera al niño ideal, a una escuela ideal y un contexto ideal, sin embargo ninguno de estos ideales se encuentran en la realidad que se insertan las futuras maestras, pues los ideales que se transmiten son ideales de un tiempo pasado, de un tiempo de modernidad.

Esto hace que las estudiantes sientan que su formación “no les da nada” pero “les exija mucho”. Es en su práctica preprofesional donde se ven interpeladas a cumplir lo que se les demanda desde la formación, y es ahí donde la instancia intrapsíquica entre el yo y el superyó de las estudiantes juega en papel crucial, haciendo que en la práctica surja un apronte angustioso.

Aunque estas futuras maestras sientan que alcanzar la tarea que se les demandó implica un gran desafío, vemos que ellas no lo rechazaban sino que al contrario, aspiraban poder llegar a ese ideal. ¿Por qué no lo puedo hacer? ¿Soy yo el problema?, “*debo poder hacerlo...se espera de mí*”, es ahí donde se instala este sentimiento de culpabilidad, donde el yo percibe la exigencia, crítica y reproche del superyó.

Podemos decir que este sentimiento de culpabilidad fortalece la sumisión y obediencia, actuando como un freno a la renovación de valores, pues como apreciamos estas estudiantes se mostraron entusiasmadas por plantear cambios, pero este entusiasmo se solapaba por el temor ante la autoridad, resumiéndose a “*todo el mundo se queja que está mal..bla bla bla..pero nadie hace nada*”.

Implicación en el trabajo

Como expusimos al inicio de este artículo el posicionamiento y el enfoque de psicólogo sería clínico institucional, dado que al realizar una intervención siempre se producirá algo en el psicólogo mismo y en esta oportunidad no fue diferente.

La intervención fue realizada en transcurso de formación y realizando nuestras prácticas preprofesionales, factor que no resulta menor ya que fue imposible no entrar en un proceso de identificación con estas estudiantes magisteriales.

Al momento de escritura de este artículo fue resurgiendo el proceso propio de formación, haciendo revivir nuestras “presiones”, nuestros sentimientos de culpa y nuestras angustias como estudiantes.

Estudiantes que también hemos sido sometidos a una serie de normas, valores y formas de proceder de una institución educativa que nos “ha dado forma”.

Referencias Bibliográficas

ANEP. Sistema Único de Formación Docente 2008. Documento Final. Extraído el 03 de julio de 2011 desde

http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf

Bleger, J. (1966). Psicohigiene y psicología institucional. Buenos Aires: Paidós

Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad, en Propuesta Educativa, año 7 N°15, pp. 45-49, Buenos Aires.

Duschatzky, S. ; Farrán, G. & Aguirre, E. (2010). "ESCUELAS EN ESCENA. Una experiencia de pensamiento colectivo" Buenos Aires: Paidós.

Fernández. L. (1994). Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós.

Follari, R. (1996). ¿Ocaso de la escuela? Argentina: Ed Magisterio del Río de la Plata.

Follari, R (2001). El sujeto en lo escolar. Educação e filosofia, vol. 15, no 30, p. 179-189. Recuperado en:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/703/639>

Freud, S. (1915-1916). Conferencia 25. La angustia. En Obras completas, XV. Conferencias de introducción al psicoanálisis (Partes I y II). Buenos Aires: Amorrortu, 1978

Freud, S. (1920-1921). "Psicología de las masas y análisis del yo". En: Obras completas, Vol. XVIII, Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo, y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu, 1984

Freud, S (1925-1926). "Inhibición, síntoma y angustia". En: Obras completas, tomo XX, Presentación autobiográfica, Inhibición, síntoma y angustia, ¿Pueden los legos ejercer el análisis?, y otras obras. Buenos Aires, Amorrortu. 1986

- Freud, S (1927-1931). El malestar en la cultura. En: Obras Completas de Sigmund Freud (Ammorrtu), Volumen XXI: El porvenir de una ilusión, El malestar en la cultura, y otras obras. Buenos Aires, Amorrortu. 1986
- Frigerio, G; Poggi, M; & Tiramonti, G. (1992) "Cara y Ceca. Las Instituciones educativas. Elementos para su comprensión". Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás, L. E. (2012). La violencia está en los otros. Palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce
- Lacan, J. (1983) El Seminario de Jacques Lacan, Libro 2 EL Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-55), Bs. As., Argentina: Paidós.
- Laplanche, J. y Pontalis J. (2004). Diccionario de psicoanálisis, 1ª ed. 6ª reimp.- Buenos Aires : Paidós
- Lewkowickz, I. & Corea, C. (2005). Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós Educador
- Renau, Ma. Dolors . (1998). ¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario. Barcelona: Paidós.
- Pedrosian, E. (2008). «Aterrizando en Aeroparque. Diagnóstico antropológico de una villa rural en el Área Metropolitana de Montevideo, Uruguay». ENCuentros URUGUAYOS. Revista del Centro de Estudios Interdisciplinarios del Uruguay (CEIU-FHCE-UdelaR), Año 1, N° 1, octubre, pp. 166-193, Montevideo. Edición Electrónica. Recuperado en <http://eduardoalvarezpedrosian.blogspot.com/2008/04/aterrizando-en-aeroparque-diagnostico-de.html>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 14(3), 503-523. Recuperado en http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/La%20formacion%20de%20los%20docentes%20en%20el%20siglo%20XXI_Perrenoud.pdf