

PRÁCTICAS CURRICULARES PREPROFESIONALES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAGISTERIO

Psic. Leonardo Martinelli¹

RESUMEN

En el presente artículo se da cuenta de un estudio realizado en el Instituto de Formación Docente de Salto que buscó generar conocimientos para mejorar la comprensión de los mecanismos y procesos mediante los cuales se produce subjetividad en el tránsito de estudiantes de magisterio por sus prácticas curriculares preprofesionales, contribuyendo a su análisis y abordaje. Lo anterior podría contribuir a mejorar los procesos formativos que tienen lugar en dichos espacios de práctica, promoviendo cambios que potencien la interrogación y desnaturalización de algunos instituidos sobre los que se sostienen las mismas: el carácter modélico, la centralización exclusiva en el aula y en los aspectos didáctico-instrumentales, la separación entre escuelas e institutos de formación y entre teoría y práctica, por ejemplo.

Durante la investigación se abordaron procesos y fenómenos de carácter subjetivo e intersubjetivo, lo que requirió de un enfoque metodológico de carácter cualitativo para dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales dichos procesos y fenómenos tienen lugar. Se parte de las principales características y funcionamiento del dispositivo curricular de las prácticas para seguir luego el punto de vista del estudiantado (autores y actores de situaciones siempre dinámicas, complejas y multidimensionales) y los significados y sentidos que construyen sobre sus experiencias formativas, rescatando sus singularidades.

Las principales conclusiones se refieren a destacar la ruptura que la práctica curricular implica respecto de las expectativas previas y de las imágenes sociales acerca del magisterio, la disociación entre teoría-práctica e institutos de formación-escuelas de práctica, la oscilación entre espacios de autonomía y prácticas modélicas, y la reproducción de la cultura institucional que consagra silenciamientos e invisibilizaciones de lo que ocurre fuera de los áulico-instrumentales de las prácticas.

PALABRAS CLAVE

Subjetividad, dispositivo, formación, prácticas curriculares.

ABSTRACT

This article illustrates a study carried out by the Teacher Training Institute of Salto, which aims to create knowledge in order to improve the comprehension of the mechanisms and processes through which subjectivity is produced within the course of student teachers in their pre professional curricular practices, contributing to its analysis and approach.

This could contribute to improve the training processes that takes place in such practices, which would pull forward changes that encourage the interrogation and denaturalization of some of the instituted training processes on which the practices are established: the model character, the exclusive centralization of the classroom and the didactic-instrumental aspects, the separation between schools and training institutes and between theory and practice, for example.

During the investigation processes and phenomena of subjective and intersubjective character were addressed, which required qualitative research methods in order to give account of the mechanisms through which they take place. The article begins with the main characteristics and operation of the practice's curricular device and continues with the point of view of the students (creators of constantly dynamic, complex and multidimensional situations) and the sense and meaning that build upon their learning experiences, preserving their singularities.

The main conclusions highlight the rupture that the curricular practice entails concerning the previous expectations and social images regarding Teaching, the dissociation between theory-practice and training institutes-practice schools, the oscillation between independent spaces and model practices, and the reproduction of institutional culture which enshrines the silencing and invisibilization of what happens outside the class-instrumental practices.

KEYWORDS

Subjectivity, device, training, curricular practices.

Introducción

Investigar los dispositivos de prácticas en la formación inicial de distintas profesiones se ha tornado relevante en los últimos tiempos, con el objetivo de comprender, más que los procesos de adquisición de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos, las dimensiones referidas a la socialización profesional, la construcción de identidad y la subjetivación del rol.

En referencia a la educación, no se puede perder de vista que la misma es una práctica humana de carácter eminentemente político y que las políticas educativas y de investigación están atravesadas y producidas por múltiples intereses.

En momentos en que la formación en educación en nuestro país se encuentra ante el desafío histórico de generar una nueva institucionalidad de carácter universitario, es pertinente trabajar en la producción de conocimientos que posibiliten la comprensión de los procesos de producción de subjetividad vinculados a la identidad y el rol de profesionales de la educación.

En el presente artículo se da cuenta de un estudio realizado en el Instituto de Formación Docente de Salto que buscó generar conocimientos para mejorar la comprensión de los mecanismos y procesos mediante los cuales se produce subjetividad en el tránsito de estudiantes de magisterio por sus prácticas curriculares preprofesionales, contribuyendo a su análisis y abordaje. Lo anterior podría contribuir a mejorar los procesos formativos que tienen lugar en dichos espacios de práctica, promoviendo cambios que potencien la interrogación y desnaturalización de algunos instituidos sobre los que se sostienen las mismas: el carácter modélico, la centralización exclusiva en el aula y en los aspectos didáctico-instrumentales, la separación entre escuelas e institutos de formación y entre teoría y práctica, por ejemplo.

Interrogantes

Se parte de las siguientes interrogantes que motorizan la exploración de los procesos subjetivos que se producen en las prácticas curriculares en la formación de estudiantes de magisterio:

- ¿Qué modificaciones respecto del imaginario y las percepciones previas de las estudiantes acerca del magisterio y de ser maestra se produce a partir de la inserción en las prácticas preprofesionales?

- ¿Qué significados construyen acerca del ser maestro los estudiantes durante sus prácticas de formación inicial?
- ¿Cuál es el sentido de las prácticas de formación inicial para los estudiantes?
- ¿Cuáles son los efectos que el dispositivo de las prácticas de formación inicial produce en la subjetividad de los estudiantes?
- ¿Qué lógicas fácticas -mudas- entran en juego en las prácticas de formación inicial de maestros?

Marco teórico

El marco teórico se plantea, al estilo foucaultiano, como una caja de herramientas en la que las teorías y conceptos no sean estructurados en forma de totalización ni de cierre que clausure las posibilidades de interrogación, de afectación mutua entre conceptos, de rearticulación teórica. Por lo tanto, es imprescindible tener en cuenta el carácter abierto y provisorio del mismo; cada herramienta teórica puede ser operativa en algunas situaciones y no en otras, puede permitir tanto anudar como desanudar nudos conceptuales, producir territorializaciones, pero también desterritorializar. Esta perspectiva desde la cual es pertinente encarar la construcción del marco teórico se torna imprescindible al trabajar con conceptos que no siempre se dejan capturar en definiciones cristalizadas y que se encuentran en permanente proceso de construcción y crítica.

Durante la investigación se trató de seguir un modelo de trabajo que concibe a los marcos teóricos y conceptuales como caja de herramientas (Foucault) buscando no totalizar ni clausurar posibilidades de interrogación. Cuando de abordar procesos de producción de subjetividad se trata, no se puede pensar en un objeto de estudio concreto, discreto -como sería enfocado desde una perspectiva científicista, positivista-. Los problemas referidos a la producción de subjetividad y subjetivación no son privativos de un campo disciplinar, sino que configuran nuevos campos problemáticos (Najmanovich, 1995) que desbordan las fronteras disciplinares para configurar lo que se viene denominando campo de problema de la subjetividad (Fernández, 1999); campo que abreva en diversas fuentes referenciales (psicoanálisis, psicología social, psicología institucional, antropología, historia, etc.)

No obstante, en aras de manejar de manera operativa algunas nociones básicas para la presente investigación, la forma en que Lewkowicz, Cantarell y Grupo Doce (2003) se

aproximan a las nociones de subjetividad y de subjetivación posibilita un buen soporte para comenzar a recorrer el marco teórico.

Desde un marco teórico que remite a la Historia de la Subjetividad -en un contexto en el que analizan el agotamiento del Estado Nación y el surgimiento de la dominancia del mercado neoliberal- los autores mencionados proponen las nociones de subjetividad socialmente instituida, envés subjetivo y subjetivación. La subjetividad socialmente instituida sería “la serie de operaciones necesarias para ser parte de una lógica. Vale decir que no se trata de meras operaciones exteriores para introducirse en esa lógica sino de operaciones que resultan de transitar esa lógica. En este sentido, las prácticas que producen subjetividad son las prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana” (Lewkowicz, Cantarelli y Grupo Doce, 2003: 26). Las operaciones -prácticas y discursos- mediante las cuales se instituye socialmente subjetividad producen marcas en el sujeto, es decir, producen efectos, lo constituyen de cierta forma y no de otras. De aquí podría desprenderse la idea de que la subjetividad estaría determinada por las prácticas y discursos que la producen y que dicha determinación dejaría al sujeto sin posibilidades de instituir algo diferente. Sin embargo, los mismos autores señalan la producción de un plus en el mismo proceso de instituir subjetividad, un plus que es efecto secundario de dicha operación. Ese exceso o plus es lo que llaman envés subjetivo (Lewkowicz, Cantarelli y Grupo Doce, 2003). La institución de subjetividad llevaría en sí aquello que se convierte en posibilidad de su alteración. La operación que surge de ese exceso o plus y que es capaz de alterar la subjetividad socialmente instituida es lo que estos autores denominan subjetivación (Lewkowicz, Cantarelli y Grupo Doce, 2003). Lo interesante de plantear de esta manera las cuestiones vinculadas a la producción de subjetividad es que permite salir del atrapamiento determinístico al que puede llevar el énfasis exclusivo en lo instituido de la subjetividad.

Todo proceso de producción de subjetividad socialmente instituida va de la mano de la producción de los dispositivos en los que se van a desplegar las prácticas y discursos que instituyen subjetividad.

En el caso de esta propuesta de investigación, el dispositivo del cual se trata es un dispositivo pedagógico, por lo cual hay que adentrarse en la conceptualización del mismo. Uno de los referentes más importantes para pensar la noción de dispositivo es Foucault (1977) dando cuenta del carácter productivo del mismo, las relaciones entre

saber y poder y la constitución del sujeto en dichas relaciones, pero sin definirlo en ningún momento de forma concreta.

Marta Souto (1999) señala el carácter normativo -que orienta la acción- y el carácter intencional -que orienta la finalidad- de los dispositivos pedagógicos. No obstante, del rastreo que la autora realiza de distintas definiciones del término dispositivo, va a destacar la coexistencia de sentidos contradictorios:

El dispositivo dispone y, aún más, lo hace para lograr resultados automáticos. Pero, también, encierra significados de creación y arte (...) en tanto arte de crear un artificio, arte de utilizarlo. (p. 97)

La autora destaca, sintetizando un poco, que lo productivo de esta coexistencia es pensarlo no como contradicción sino como paradoja para mantener la tensión productiva que la misma implica.

El dispositivo de prácticas preprofesionales de estudiantes de magisterio es un dispositivo pedagógico inserto en un marco curricular, por lo que se hace necesario conceptualizar la noción de curriculum. Aquí es interesante atender al planteo de Goodson (2007) cuando señala que:

se requiere cambiar de un curriculum prescriptivo a un curriculum como identidad narrativa, de un aprendizaje prescriptivo cognitivo a un aprendizaje narrativo de gestión de la vida. (p.2)

De esta forma en el aprendizaje narrativo emergen el trayecto, la búsqueda y el sueño como motivos centrales para una continua elaboración de la vida indicando que la historia de vida puede elucidar respuestas de aprendizaje (Goodson, 2007).

Este planteo importa en la medida que permitiría, a partir de un interesante giro en la forma habitual de pensar el currículum, abordar el dispositivo curricular de prácticas preprofesionales en magisterio, desde un enfoque que trascienda su carácter prescriptivo para abrir la posibilidad de indagar qué es lo que el estudiantado puede producir, como subjetivación, dentro del mismo.

Enfoque metodológico

Los procesos de producción de subjetividad no constituyen un objeto de estudio discreto, concreto; que pueda ser recortado con precisión y delimitadas sus

características fuera de su contexto. Por lo contrario, constituye un campo de problemas que exige contextualización permanente; se produce en las interacciones, en los vínculos, en las prácticas sociales e históricas concretas. Es construcción y no representación de una realidad preexistente a la observación.

Durante la investigación se abordaron procesos y fenómenos de carácter subjetivo e intersubjetivo, lo que requirió de un enfoque metodológico de carácter cualitativo para dar cuenta de los mecanismos mediante los cuales dichos procesos y fenómenos tienen lugar. Se parte de las principales características y funcionamiento del dispositivo curricular de las prácticas para seguir luego el punto de vista del estudiantado (autores y actores de situaciones siempre dinámicas, complejas y multidimensionales) y los significados y sentidos que construyen sobre sus experiencias formativas, rescatando sus singularidades.

En este tipo de enfoques, el lugar desde donde se ubica quien aborda el problema y los sujetos que participan de dicho abordaje, implica un diseño flexible, cambiante y una estrategia de investigación dinámica y abierta, móvil. La realidad no puede ser pensada a partir de relaciones causa efecto de tipo mecánico o eficiente, sino que se va construyendo y complejizando dinámicamente.

Desde esta perspectiva se realizaron entrevistas en profundidad con 9 estudiantes -todas mujeres- de magisterio pertenecientes al Instituto de Formación Docente “Rosa Silvestri” de la ciudad de Salto: 5 estudiantes de segundo año, 1 estudiante de tercer año y 3 de cuarto año; cerrándose el campo en función del criterio de saturación. Las escuelas en que realizaron sus prácticas docentes curriculares son 8: 3 escuelas para segundo año, 2 escuelas para tercero y 3 para cuarto.

La pauta de entrevista se organizó en torno a las siguientes dimensiones: proceso de elección de la carrera; valoraciones y expectativas previas al ingreso a la carrera y posibles modificaciones de las mismas; identificaciones y rechazos con estilos docentes y modalidades de desempeño del rol; procesos de análisis interno de las propias experiencias y vivencias durante las prácticas; organización del dispositivo de prácticas, desarrollo de actividades en las mismas e impactos sobre percepciones, valoraciones, fantasías, temores y expectativas respecto del rol de maestra.

El análisis de los datos se realizó desde un enfoque comprensivo de perspectiva de las estudiantes y de las experiencias vividas por estas respecto de la construcción de su

subjetividad en las prácticas curriculares, reconociendo al sujeto como autor y protagonista, rescatando su singularidad para comprender el significado que aquellas tienen para ellas.

La entrevista en profundidad es una técnica relevante en la investigación cualitativa ya que permite acceder de forma directa al discurso del sujeto y la forma en que este se construye al narrar sus vivencias, experiencias, fantasías, expectativas, etc. No obstante, es pertinente la triangulación de la evidencia a partir del uso de distintas técnicas cualitativas para dotar de mayor validez al análisis de los datos. Sin embargo, en este caso, en función del marco temporal que delimitó el trabajo de campo y por tratarse de un primer avance para el desarrollo posterior de una investigación más amplia, se optó por utilizar solamente la entrevista en profundidad señalando, en el último punto del presente artículo, las posibilidades que se pueden abrir con la ampliación de la investigación y la utilización de otras técnicas.

Importa destacar que la pertenencia de quien realiza la investigación (en el marco del Departamento Académico de Psicología), al colectivo docente del instituto en el que se realiza la misma, implica un conocimiento previo de las estudiantes y de sus percepciones acerca las prácticas curriculares, además de conocer los contextos escolares en que estas se producen. Esto permitió tener acceso rápido y directo a la muestra -la que fue seleccionada por conveniencia- y facilitó el desarrollo de un clima óptimo para la realización de las entrevistas. Además, posibilitó diseñar y ajustar en forma más pertinente la pauta de entrevista, para profundizar en algunos aspectos que parecen ser centrales para la producción de subjetividad en las prácticas preprofesionales de estudiantes de magisterio.

Los procesos que se abordaron se desarrollan en dispositivos de formación específicos, enunciados en el Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008, que establece los marcos en los que se encuadran las prácticas curriculares preprofesionales de estudiantes de magisterio.

Análisis y hallazgos preliminares

Rupturas en las expectativas previas y en el imaginario que las sostiene.

Inicialmente se destacan dos aspectos relevantes vinculados a las motivaciones que conducen a la elección de la carrera de magisterio y las expectativas previas sobre la

misma -sostenidas sobre el imaginario social- y el efecto de ruptura que sobre dichas motivaciones y expectativas tiene el tránsito por las prácticas curriculares.

La elección de la carrera aparece como segunda alternativa frente a otras opciones que por diferentes motivos (económicos, de residencia, etc.) no pueden concretarse. La elección de magisterio se produce en un marco de incertidumbre, con un carácter de experimentación y prueba, abierta a una confirmación futura sobre lo acertado de la misma:

“me empezó a gustar Magisterio porque yo hice educadora preescolar, entonces ahí tuve contacto con los niños, y ahí me encantó. Y bueno, y ahí siempre me incentivaron de que yo hiciera maestra. Y no me gustaba Magisterio por la matemática, por mi terror a la matemática...yo hice la Facultad de Derecho hasta tercer año.” (E. 3, segundo año).

“me decidí [a estudiar magisterio] a fines de terminar secundaria porque primero que nada opté por seguir esta carrera porque no tenía otra carrera que a mí me gustara acá en Salto” (E.1, segundo año).

“Yo en realidad como que no me lo imaginaba, no tenía ni idea de cómo podía ser, cómo era, no sé, no sabía. Y para mí fue todo nuevo, desde cómo plantear... como yo siempre entré acá [al instituto de Formación Docente], dije “bueno, vamos a probar”. “Yo pensé que iba a hacer un año e iba a dejar” (E. 4, segundo año).

La elección también aparece vinculada a una expectativa engarzada en el imaginario social sobre el magisterio pero que, posteriormente, es frustrada positivamente. Dicha expectativa se refiere a la supuesta facilidad académica de la carrera de magisterio que posteriormente no se confirma en la realidad del tránsito por la formación. Sin embargo, la frustración de esta expectativa es valorada positivamente por las estudiantes y las exigencias curriculares y académicas reales funcionan como afirmación de la necesidad de revalorización social del magisterio y del rol de maestro, produciendo un giro y un cambio de posicionamiento subjetivo de las estudiantes entrevistadas.

“Pensé también que iba a ser más fácil ¿no? [se refiere a las exigencias de la carrera de magisterio]. Como que uno siempre, por no saber, no estar informado de qué materias tiene, en qué consiste la práctica, como es, todo... como que uno de afuera dice Magisterio, y como que lo ve capaz, fácil, pero en realidad cuesta, hay que estudiar. Pero a pesar de eso, de que cuesta, es algo que me gusta, que lo hago porque... hoy no me veo en otra cosa.” (E. 1, segundo año)

“en la Facultad [se refiere a lo que percibía cuando estudiaba una carrera universitaria en la UdelaR] como que Magisterio lo tenían como un nivel más bajo de conocimiento, como que no se sabía mucho. Y por eso no me gustaba.” (E. 3, segundo año)

“No sé, nunca pensé que era así, nunca pensé [en referencia a la carrera de magisterio]. Y siempre todo el mundo, el próximo que encuentre que me diga que Magisterio es fácil, le doy un sopapo (risa) porque no, no...” (E. 4, segundo año)

Si bien Magisterio no aparece como opción primordial para la mayoría de las estudiantes entrevistadas, les resulta gratificante encontrar elementos que contradigan la desvalorización social que pesa sobre la carrera y la profesión. A partir de aquí aparece la posibilidad de que se generen posibles rupturas en un dispositivo de formación de carácter sedentario, abriendo procesos de subjetivación que reafirmen la construcción de la identidad y el rol docente, colocando a las estudiantes futuras maestras en una posición más activa y propositiva frente a la formación y ejercicio futuro de la profesión.

“...esta carrera [magisterio] a veces no es tan valorada, y como que se necesita que haya estudiantes que puedan representar digamos, y que puedan defenderla. Que haya una formación, y que haya una lucha por parte de los estudiantes, también.” (E. 1, segundo año).

Las prácticas como núcleo central de la identidad magisterial. Cortes y disociaciones.

Transitar por las prácticas curriculares parece operar un efecto de confirmación positiva de la elección de la carrera, despejando dudas e incertidumbres previas referidas a las posibilidades y dificultades respecto del trabajo en el aula, el manejo de contenidos y, fundamentalmente, la relación con el alumnado. Esto opera como apertura para los procesos de construcción de subjetividad docente, lo que posibilita asumirse en una posición de potencia frente a los dos elementos que consideran centrales de su futura práctica profesional: el trabajo con el conocimiento y el vínculo con el alumnado.

“con la práctica como que me dieron más ganas, se reafirmó el deseo de ser maestra. Al principio, yo nunca había querido, y como que con la práctica, me vinieron más ganas. Y se entiende más, estando en la práctica, cómo funciona la escuela... yo siempre menospreciaba a las maestras, como que no era gran trabajo el que hacían, y en la práctica sí lo pude ver, el trabajo que ellas llevan a cabo. Y el tema de cómo relacionarte con los niños, a mí por ejemplo me encantó” (E. 3, estudiante de segundo año).

“como primera cosa, algo que siempre lo decimos, siempre lo conversamos entre las chiquilinas, es que uno se da cuenta si le gusta [ser maestra] justamente ahora en segundo, cuando tiene contacto con la práctica. Porque en primero uno viene re entusiasmado que va a ser maestra, pero hay muchos que hacen ese clic cuando están en contacto con los niños y dicen “no, no es para mí” o “sí, me gusta”. (E. 5, segundo año).

Sin embargo, el carácter afirmativo de la práctica como elemento constitutivo de la subjetividad docente opera al menos tres cortes disociativos vinculados entre sí. Por una parte, un corte de índole institucional y de pertenencia estudiantil; corte disociativo entre el instituto de formación y la escuela de práctica que es constructor de subjetividad y que posiciona a las estudiantes en un lugar desde el cual presentan dificultades para construir pertenencia como estudiantes del instituto, quedando atrapadas, en el mejor de los casos, en una doble pertenencia institucional que no se logra resolver adecuadamente:

“Como que allá [se refiere a la escuela] yo soy alumna de la escuela, acá [en referencia al Instituto de Formación Docente] soy alumna del Instituto.” (E. 3, segundo año).

“En mi caso, me siento más de la escuela, como que me intereso más, o estoy más horas allá, no es que estemos horas, porque estamos más horas acá, pero a lo mejor el año que viene con otra escuela va a ser lo mismo. Entonces la pertenencia es acá, [en el instituto de formación] porque es donde no cambia, [se refiere a que no cambian todos los años de instituto como sí cambian de escuela] pero te volvés igual... te sentís perteneciente a la escuela. No sé si fue porque el primer [de la práctica], pero sí.” (E. 4, segundo año).

“No hay relación [entre la escuela de práctica y el instituto de formación]. Yo siento que no hay relación. O que la intermediaria es la directora, porque es la profesora de didáctica de acá, pero que no. Siento que no hay relación.” (E. 4, segundo año).

Allá [en la escuela] la Directora de nosotros es la profesora [la Directora de la escuela de práctica, por su condición de tal, es la Profesora de Didáctica en el Instituto de Formación Docente], allá [se refiere a la escuela] dejamos de ser alumnos del Instituto [de Formación Docente], es mi sentir ¿no? Como que yo dejo de ser alumna [del Instituto], como que todo gira en torno a la Directora, ella es mi Directora [se sigue refiriendo a la Directora de la escuela de práctica], pertenezco... como que aquél es otro Instituto. (E. 3, segundo año)

“Nosotros no asociamos la Directora del Instituto como Directora de nosotros en la escuela.” (E. 5, segundo año).

Este corte en la pertenencia institucional parece vincularse a otro, de carácter epistemológico, que concibe la teoría y la práctica de forma disociada, como dos procesos separados. Es común encontrar expresiones del tipo: *“bajar la teoría a la práctica”, “aplicación práctica de la teoría”* [E. 6, tercer año], *“llevar la teoría a la práctica”, “que la teoría te sirva para la práctica”, “vas a aprenderlo con la práctica, vas a aprenderlo haciéndolo”* (E. 9, cuarto año). Estas expresiones dan cuenta de una concepción en la que teoría y práctica tienen una relación de aplicación de la primera a la segunda, no forman parte de un mismo proceso indisoluble y dejan entrever una desvalorización de la teoría respecto de la práctica, los efectos de esta última sobre el aprendizaje son visualizados como más eficaces.

Esto lleva al tercer corte, vinculado a la identidad profesional, que implica percibirse y construirse como prácticos, en contraposición a los teóricos:

“al decir estudiar para ser maestra, entonces lo que vos enseguida idealizás, lo primero que pensás, es la maestra en el aula, el trabajo, o sea, la práctica” (E. 1, segundo año).

“lo que caracteriza al maestro es la práctica en el aula” (E. 2, cuarto año).

“...aprendes a ser maestra en la práctica, no en el instituto [de Formación Docente], en la práctica [se refiere a las actividades desarrolladas en las escuelas de práctica] es donde se aprende.” (E. 7, segundo año)

Dichos cortes producen subjetividad; componen las formas de sentir, pensar y actuar con las que construyen su identidad y su rol profesional. Parecen formar parte del sentido común magisterial atravesando y constituyendo los formatos de trabajo escolar, la forma de organización institucional y curricular de las prácticas preprofesionales y las lógicas fácticas que operan en la relación entre el instituto de formación y las escuelas de práctica.

La tensión entre la formación técnica y la formación profesional

En las entrevistadas realizadas aparecen, en forma recurrente, ciertas tensiones que parecen ser constitutivas del dispositivo de las prácticas curriculares y que surgen en el interjuego entre algunos aspectos formales de las mismas y la potencia productiva de sus intersticios.

El dispositivo curricular parece estar preparado para que se realicen prácticas de carácter modélico; es decir prácticas que promuevan elementos identificatorios fuertes con el docente a cargo de las mismas y con sus formas de actuar en relación con todo el proceso de enseñanza. Estas prácticas, si bien son sometidas a instancias de explicitación, principalmente tienen la función de mostrar cómo determinado docente (que debe reunir ciertas características) realiza su práctica docente y cómo la fundamenta, operando como modelo de procedimiento para las estudiantes.

“Las clases modélicas, son las clases que dan los maestros, por ejemplo este año tuvimos 5 clases modélicas. Que vos vas a ver el maestro dando una clase, y es el modelo que uno tiene que seguir, como ejemplo.” (E. 7, segundo año)

“Como que esta práctica me reafirmó y me ayudó en una cantidad de cosas. En los conocimientos, ya sea por las maestras, cómo se lleva a cabo la clase, cómo se desenvuelven, el prestar atención cuando las maestras nos decían, en las clases modélicas, cuando nos decían “así se lleva, así se encara un tema”. (E. 3, segundo año).

Durante la práctica de segundo y tercer año las estudiantes observan algunas de estas prácticas modélicas, con lo cual estarían accediendo a diferentes modelos de maestra, lo que posibilitaría complejizar los procesos de producción de subjetividad y la construcción de la identidad docente. Sin embargo, hay un deslizamiento hacia un componente puramente técnico de las prácticas, hacia un deber ser y hacer técnico-práctico que deja poco espacio para el desarrollo de la autonomía profesional. Las estudiantes destacan que no existen espacios curriculares para la confrontación de esos diferentes modelos, para la discusión acerca de los posicionamientos teóricos y metodológicos que cada uno implica; parecería no haber transmisión de una experiencia que implica a la subjetividad, que está construida en situación socio-histórica particular y que implica la singularidad de cada docente y de cada estudiante. La trama intersubjetiva que debería sostener los procesos formativos, produciendo espesor e intensidad a las prácticas curriculares, está ausente.

“Y, es que sí, cada maestro lleva ahí el cómo se maneja con nosotros, eso es cada maestro.” [Se refiere a la falta de criterios comunes entre las maestras adscriptoras para el trabajo con las practicantes] (E. 3, segundo año).

“No hay nada donde nos pongamos a discutir los distintos enfoques que pueden tener los maestros, sí porque planificó de tal o cual manera y por qué hizo esto y no lo otro, pero no que teorías usan y por qué.” (E. 5, segundo año).

Este carácter modélico de las prácticas, enmarcado en una racionalidad más técnica, convive con modalidades más flexibles y abiertas, que posibilitan condiciones para la construcción de una mayor autonomía por parte del estudiantado en prácticas curriculares, generando un mayor espacio para desplegar procesos donde las singularidades se pueden poner en juego. Esta modalidad permitiría procesos de construcción de subjetividad que posicionan a las estudiantes más cerca de la posibilidad de generar identidades que implican asumirse como autoras de sus propios guiones de trayectoria profesional y no simplemente intérpretes de los guiones técnicos de terceros.

“Y, en la práctica me imaginé que era todo como algo que los docentes por ejemplo ya venían y te decían “tenés que ser así así y así” como que todo venía prescripto. O sea, toda una serie de pasos que venían mandados por cada docente. Y también, que dependiendo de qué docente te tocara, era a su forma. Pero los docentes que tuve en la práctica, por suerte me han dado la libertad de tener mi forma de presentar las actividades y yo también tener mi postura en los grupos.” (E. 1, segundo año).

“cuando me tocó clase a mí sola, era mucho más lindo, manejo yo la clase a mi manera, y doy yo lo que quiero, o como quiero darlo.” (E. 9, cuarto año).

Subjetividades didáctico-instrumentales. Lo negado y silenciado en la producción de subjetividad de las futuras maestras.

Las estudiantes entrevistadas señalan el carácter áulico y didáctico-instrumental que las prácticas curriculares tienen. La práctica docente reducida a práctica de aula, de transmisión de conocimientos y despojada de su engarce en prácticas pedagógicas y prácticas sociales. Quedan por fuera de la práctica curricular otras dimensiones que articulan las prácticas docentes y que tienen que ver con diferentes espacios y tiempos - tanto formales como informales- que no son significados como importantes dentro del marco del rol docente y se visibilizan como espacios y tiempos residuales (recreos, comedor, reuniones con padres, aspectos de gestión escolar, participación en coordinaciones de colectivo docente).

“Ah sí, eso sí estaría bueno. Participar más con los padres, no estar así. Porque cuando estuvimos se dijo “están los practicantes...” Pero estaría bueno que nosotros también participáramos, o que habláramos en ese momento. “Y qué opinan ahora, ¿van a poder a raíz de esto ayudar a sus hijos?” O “¿qué pensaban ellos antes de ese taller, cómo los ayudaban ellos, cómo los van a ayudar ahora después de este taller?” No sé, sería distinto, en esos talleres sí tendría que haber más participación porque hay más aprendizaje al tener esa interacción.” (E. 7, segundo año).

Juntamente con lo anterior, otras dimensiones de la misma práctica áulica quedan también invisibilizadas y fuera de lo tematizable en el dispositivo de la práctica curricular. Lo didáctico instrumental queda dissociado del manejo del grupo en el nivel de la conducta, de las emociones, de los vínculos entre alumnos. Todos estos aspectos, fundamentales para la labor profesional, no están incluidos dentro de las dimensiones a trabajar en las prácticas curriculares, reforzando procesos de subjetividad que construyen imágenes parciales acerca del ser maestro, donde una parte es tomada por el todo empobreciendo la potencial multiplicidad de dimensiones que componen la identidad docente y negando el lazo que posibilita la construcción de subjetividad en la medida que las estudiantes perciben que hay aspectos de la docencia que son del orden de la transmisión -y por lo tanto de lo intersubjetivo- y aspectos que no entran en el registro de la transmisión y no se sostienen sobre ningún lazo, debiendo las practicantes hacerlo, en el mejor de los casos, solas.

“Porque el día de mañana, como que dar la clase es lo de menos, el tema es encargarse de todo el grupo Y todo lo que pase con cada uno de los niños...” (E. 6, tercer año).

“Y, en la práctica te dicen “vos tenés que motivar al chico, y que trabaje”. Y te lo dejan en eso. Es tu obligación hacer que el niño trabaje.” (E. 8, cuarto año).

En la misma línea se destaca la ausencia de dispositivos específicos dentro de las prácticas curriculares que atiendan a los procesos de subjetividad y subjetivación que se ponen en juego en las practicantes. Lo que a ellas les pasa en relación con las prácticas, sus vivencias, sus temores, ansiedades, expectativas y fantasías, sus logros y sus obstáculos, etc. no es parte del proceso formativo quedando silenciada y negada la subjetividad.

“me parece que tendríamos que tener aunque sea una hora, dos horas, con el maestro adscriptor por semana aparte de la escuela, o dentro de la escuela, pero en otro horario, para tener como más... que era lo que nosotros veíamos, que algunos se

quedaban a veces un rato con... Pero ta, nosotros no, y era como que lo necesitábamos. Porque no es lo mismo hablar con el maestro, y estar toda la clase ahí, que tenés que estar solos, y la instancia de decir “bueno, a mí me está pasando esto”. Como que nunca lo tuvimos.” [Se refiere a trabajar sobre lo que el estudiante siente en la práctica, sus vivencias, temores, etc.] (E. 2, cuarto año).

Estos fenómenos parecerían reproducir el funcionamiento y la cultura escolar en general, donde la centralidad la ocupan los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva didáctica e instrumental que no incluye como tema de análisis y estudio los modos específicos en que la escuela instituye subjetividad, desentendiéndose de lo que produce en los distintos actores.

Algunas conclusiones

Se pueden realizar algunas reflexiones y extraer algunas conclusiones que, en lugar de presentarse como forma de cierre, deberían abrir a la posibilidad de profundizar la temática, generar nuevas líneas para la investigación, complejizar la problemática que se aborda y su conceptualización.

En primer lugar, es pertinente destacar la ruptura que la práctica curricular implica respecto de las expectativas previas, de la elección de la carrera y de las imágenes sociales acerca del magisterio. En este sentido la práctica opera como revalorizadora del magisterio (quizá conteniendo un sesgo idealizante para compensar la desvalorización social) permitiendo a las estudiantes un reposicionamiento subjetivante que les permitiría escapar del atrapamiento en imágenes desvalorizadas y de impotencia frente a la tarea profesional.

En segundo lugar, parecen existir aspectos del diseño del dispositivo curricular, de las lógicas fácticas institucionales y epistemológicos -articulados entre sí- que producen y profundizan la disociación teoría-práctica, institutos de formación-escuelas de práctica, colaborando en la producción de imágenes que ubican subjetivamente a las estudiantes como formando parte de una tradición práctica de la cual la teoría es subsidiaria en la medida que su valor depende exclusivamente de su aplicación a la primera y los resultados que se obtengan de dicha aplicación, además de producir sentimientos de doble pertenencia institucional.

En tercer lugar, el dispositivo curricular de las prácticas, asociado a la tradicional cultura escolar oscila entre espacios de libertad y autonomía para las practicantes y el

“sometimiento” a prácticas modélicas que configuran los procesos de producción de subjetividad en forma silenciosa ya que no son tematizados ni confrontados los diferentes modelos en juego, reforzando la idea tradicional del magisterio de trabajo individual y solitario de cada docente.

Por último, el dispositivo curricular, en un funcionamiento que reproduce en cierta medida la cultura escolar, consagra una serie de silenciamientos e invisibilizaciones que dirigen el foco al carácter áulico, instrumental y didáctico de las prácticas; negando procesos vinculares, emocionales, relaciones de poder, etc. que forman parte sustancial de los procesos de subjetividad y subjetivación que tienen lugar en las escuelas. Al mismo tiempo, se niegan los procesos subjetivos que el tránsito por el dispositivo de práctica curricular construye en las estudiantes, ocultando aspectos que, si fueran tematizados en dispositivos específicos, enriquecerían los procesos formativos de las estudiantes.

Para finalizar es pertinente destacar algunas líneas que podrían abrirse a partir de ciertos elementos que surgen de las entrevistas realizadas y del diseño metodológico, a saber:

- El análisis de las diferencias que, dentro del mismo dispositivo curricular, dependen de las singularidades de las distintas escuelas en las que las prácticas se realizan, de las singularidades de los docentes adscriptores y de las direcciones de las escuelas.
- El análisis de las continuidades y discontinuidades de las prácticas curriculares entre el segundo y el cuarto año de la formación.
- Las diferencias o similitudes que podrían aportar entrevistas a estudiantes varones con la posibilidad de que se visualicen perspectivas vinculadas a la dimensión de género.
- Lo que podrían aportar nuevas entrevistas, realización de *focus group*, entrevistas a docentes adscriptores y a direcciones de las escuelas de práctica y la observación de diferentes actividades en las prácticas preprofesionales curriculares.

Referencias Bibliográficas

- Fernández, Ana María (1999) Instituciones estalladas. Eudeba. Buenos Aires.
- Foucault, Michel (1977) Historia de la sexualidad. La voluntad de saber. Vol 1. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Goodson, Ivor (2007) Curriculum, narrativa y el futuro social. Revista Brasileira de Educación (35). 241-252 (Traducción al español).
- Lewkowicz, I., Cantarelli, M., GRUPO DOCE. (2003) Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Altamira. Buenos Aires.
- Najmanovich, Denise. (1995) El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En Dabas, E. y Najmanovich, D. (1995) Redes. El lenguaje de los vínculos. Paidós. Buenos Aires.
- Souto, M. (1999) Grupos y dispositivos de formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

ⁱ **Leonardo Martinelli Escarone** es Psicólogo egresado de la Universidad de la República del Uruguay. Es Psicólogo en el Programa Escuelas Disfrutables del Consejo de Educación Inicial y Primaria - ANEP. Es docente efectivo en Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación, y docente del Seminario de Educación Sexual, en el Instituto de Formación Docente de Salto (Consejo de Formación en Educación - ANEP). Ex Profesor Adjunto de la Facultad de Psicología de la UdelaR y ex Coordinador de la Facultad de Psicología en el Cenur Litoral Norte de la UdelaR.