



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

UNA MIRADA AL VÍNCULO INTERSUBJETIVO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA
PSICOANALÍTICA.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

VIOLETA MARÍA ALINA CORTÉS GALVÁN

TUTOR

Dr. Rodrigo Páez Montalbán

Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe

CO – TUTOR

Dr. Philippe Chaussecourte

Faculté de Sciences Humaines et Sociales

Comité Tutorial

Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Patricia Mar de Guadalupe Mar Velasco

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dra. Claudia Beatríz Pontón Ramos

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Facultad de Filosofía y Letras

Ciudad de México, Marzo
2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis vínculos familiares

María y Agustín:

Mis amados padres, primeras imagos parentales, su amoroso vínculo continúa abrazándome dónde quiera que estén.

A mi hermana y sobrinos

Porque el amor ha prevalecido en nosotros

A Yeshua

La rama más joven de mi árbol familiar

Agradecimientos

La realización de este trabajo evoca la presencia de aquellas personas, familias e instituciones que a lo largo de este proceso de aprendizaje marcan una huella en mi vida, a todas ellas deseo expresar mi agradecimiento.

A mi tutor el Dr. Rodrigo Páez Montalbán, presente en todo este trayecto, siempre con la palabra exacta, la escucha atenta, la orientación académica precisa en esta construcción doctoral; animándome a indagar más allá de las fronteras nacionales. Gracias por ayudarme a encontrar la luz al final del túnel.

Al Dr. Philippe Chaussecourte, mi tutor durante la estancia realizada en Paris X -Nanterre Ouest Université, generoso, atento y vigilante para mostrarme otros horizontes para acceder a nuevas vías de conocimiento.

Al Comité Tutorial: a la Dra. Claudia Pontón por sus acertadas observaciones que enriquecieron esta investigación; a la Dra. Patricia Ducoing por todo lo que de ella pude aprender; a la Dra. Patricia Mar, compañera y amiga solidaria por sus valiosas sugerencias y acompañamiento durante este periodo formativo; a la Mtra. Martha Corenstein por mostrarme con entusiasmo nuevos senderos metodológicos en los seminarios impartidos y la detallada revisión que fortaleció este trabajo.

A Jaqueline Braun, por compartir conmigo tu hogar, tu cariño y tu familia. Eres mi vínculo al otro lado del Atlántico; amiga, compañera entrañable, a través de nuestra cotidiana convivencia te convertiste en una segunda mamá.

A mis amigas y amigos, compañeros de ruta que siguieron de cerca este camino, alegrándose por mis logros e impulsándome a no bajar los brazos cuando las cosas no marchaban bien.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, instituciones invaluable que han marcado mi vida personal y profesional.

Al grupo objeto de estudio que dio vida a esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

À mes liens familiaux

María et Agustín :

Mes parents chéris, premières images parentales, leur lien d'amour continue de m'envelopper où qu'ils soient.

À ma sœur et à mes neveux

Parce que l'amour nous a portés

À Yeshua

La plus jeune branche de mon arbre généalogique

Remerciements

La réalisation de ce travail évoque pour moi la présence des personnes, familles et institutions qui tout au long de ce processus d'apprentissage ont laissé leur marque dans ma vie; à toutes celles-ci, je souhaite exprimer ma gratitude.

À mon tuteur, le Dr Rodrigo Páez Montalbán, présent durant tout le trajet, toujours avec le mot exact, l'écoute attentive, l'orientation académique précise dans cette construction doctorale; me poussant à chercher au-delà des frontières nationales. Merci de m'avoir aidée à trouver la lumière à la fin du tunnel.

Au Dr Philippe Chaussecourte, mon tuteur durant mon séjour à Paris X-Nanterre Ouest Université, généreux, attentif et vigilant pour me montrer de nouveaux horizons pour accéder à de nouveaux chemins de connaissance.

Au Comité de tuteurs : à la Dre Claudia Pontón pour ses observations justes qui ont enrichi cette recherche; à la Dre Patricia Ducoing pour tout ce que j'ai pu apprendre d'elle; à la Dre Patricia Mar, compagne et amie solidaire pour ses suggestions précieuses et son accompagnement durant cette période de formation; à Martha Corenstein pour me montrer au cours des séminaires avec enthousiasme de nouveaux sentiers et pour la relecture précise qui a renforcé ce travail. À Jacqueline Braun, pour partager avec moi ton foyer, ta tendresse et ta famille. Tu es mon lien de l'autre côté de l'Atlantique; amie, chère camarade, au cours de tous ces moments que nous avons partagés, tu es devenue comme une deuxième mère pour moi. À mes amies et amis, compagnons de route qui ont suivi de près ce cheminement, se réjouissant de mes réussites et me poussant à persévérer quand ça n'allait pas bien.

À l'Université Nationale Autonome du Mexique, institutions qui ont marqué ma vie personnelle et professionnelle.

Au groupe qui a été l'objet d'étude à la base de cette recherche

Au Conseil National de Sciences et Technologies (CONACYT)

ÍNDICE

Introducción.....	1
--------------------------	----------

Capítulo 1: Un acercamiento a la formación de maestros en la Escuela normal

Acerca de la formación.....	10
La formación de docentes en la Escuela Normal.....	12
La formación de docentes mirada desde el psicoanálisis.....	15
La orientación psicoanalítica llevada a la formación de docentes en el contexto nacional.....	16
Definición del problema.....	16
Propósito.....	19
Una institución centenaria dedicada a la formación de docentes: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.....	20
Estructura organizativa de la BENM.....	20
El personal docente.....	21
Los grupos de pertenencia: una añeja división entre democráticos e institucionales.....	22
Las Escuelas Normales, instituciones centenarias en la formación de docentes.....	23
El plan 1984 y la nueva Licenciatura en Educación Primaria.....	25
Orientación metodológica.....	30

Capítulo 2: Presencia del vínculo intersubjetivo en la formación de docentes

La intersubjetividad.....	32
Acerca del vínculo.....	36
El vínculo intersubjetivo.....	40
Acerca de la transferencia.....	45
La transferencia en el terreno de la educación.....	46

El grupo un entramado de representaciones psíquicas.....	49
El grupo de la formación docente.....	51
Las alianzas inconscientes.....	55

Capítulo 3: La estrategia metodológica

Diseño de investigación.....	61
Lugar del estudio.....	61
Los sujetos del estudio.....	62
Los procedimientos.....	62
Desarrollo metodológico.....	63
Acerca del trabajo en el campo.....	63
La observación.....	66
El cuestionario.....	68
Las entrevistas.....	69

Capítulo 4: Los sujetos y sus vínculos

Un grupo particular, el 3º D.....	72
Las configuraciones al interior del grupo.....	76
Un grupo que se transforma radicalmente al cambiar de profesor.....	82
Acerca de los profesores y el lugar del saber.....	83
Los formadores que sabían pero los trataban mal.....	85
Los formadores que no sabían pero los trataban bien.....	86
Los formadores que sabían y además los trataban bien.....	87
Saber afectividad y autoridad: elementos en cuestión en la transmisión de la profesión en la Escuela Normal.....	89
Los elementos externos en la vida de la BENM.....	93
Los elementos internos o cómo cada formador habita su docencia.....	94

Tradiciones en la formación de docentes.....	96
El imaginario normalista.....	98
La mirada de los formadores del 3º D.....	100

Capítulo 5: Discusión y conclusiones

El saber psicoanalítico, un auxiliar valioso en la formación de docentes.....	106
Mirar al grupo de estudio con la lente del psicoanálisis.....	107
El aula, como un juego de espejos.....	110
En cuanto a las funciones fóricas en el 3º D.....	112
Conclusiones.....	117
Bibliografía.....	120

Anexos

1) Croquis del grupo.....	127
2) Cuestionario.....	128
3) Registro de observación.....	130
4) Entrevista focal.....	135

INTRODUCCIÓN

La realización de este trabajo de investigación doctoral, es resultado de la inquietud por encontrar explicaciones a las vivencias y ciertos cuestionamientos planteados a lo largo de estos quince años como formadora de docentes de educación primaria en una Escuela Normal¹; cuando reflexiono acerca de mi trayectoria como formadora de docentes, recuerdo que propiciar el aprendizaje en los estudiantes a mi cargo era una gran preocupación, pues si bien contaba con los saberes pedagógicos requeridos para desarrollar los programas curriculares de los espacios asignados, no dejaba experimentar inquietud por esos otros elementos (inasibles e intangibles) pero siempre presentes en el espacio áulico y que de alguna manera, la formación normalista no puede abordar, porque se refieren al involucramiento de cuestiones emotivas que tienen que ver con la psique humana y para su abordaje se requiere recurrir a otros recursos y posturas epistémicas que la estructura de la escuela normal no posee².

Al trabajar con los diferentes grupos, comencé a vivenciar que ser especialista en el campo disciplinar en que se trabaja, no es suficiente, pues hay *algo*³ que va más allá de la mera transmisión de saberes, que si bien son relevantes en el proceso de formación inicial, no son suficientes para lograr comprender esas manifestaciones del orden del inconsciente.

Poco a poco iba descubriendo que los estudiantes desarrollaban mejor sus potenciales y mostraban mayor disposición a involucrarse en las actividades de aprendizaje, expresando actitudes amables, colaborativas y abiertas si la clase se constituía como un espacio que permitiera la escucha respetuosa de la voz del otro, en el que pudieran manifestar sus inquietudes y preocupaciones que surgían en el proceso formativo de esta profesión tan

¹ Woods (1998;17) explica que “En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas sobre sí mismas”

² La Escuela Normal cuenta con un departamento psicopedagógico, pero no abordan este tipo de cuestiones relacionadas con las cuestiones afectivas de los sujetos.

³ Tiempo después descubriría que se trata de la transferencia

* Este concepto se aborda en el capítulo 2

compleja; con el transcurrir del tiempo, descubrí que un mismo grupo podía mostrar diferentes comportamientos y actitudes en un mismo día en las distintas clases.

Los alumnos podían exteriorizar aceptación o rechazo a los formadores de diversas maneras, por ejemplo: no asistir o llegar frecuentemente tarde a clase (ya sea individual o colectivamente); negativas constantes a participar en las actividades propuestas en el desarrollo de la asignatura; falta de realización de los trabajos o tareas encomendadas; sostener conversaciones entre ellos, sin prestar atención al profesor, con la finalidad de hacer patente su falta de interés en la clase.

Por otro lado, el mismo grupo podía mostrar mucha disposición ante una clase, estando atento, interesado, propositivo y participativo e inclusive demandar tiempo extra a los profesores; era como si el grupo tuviera una *vida y personalidad propia*, que reaccionaba de formas diferenciadas ante los estímulos que se le presentaban; me percataba de ello no solo por mis experiencias y observaciones, sino también por los comentarios y pláticas de mis colegas.

Al respecto los formadores manifestaban llevarse bien con determinados grupos que atendían; algunos referían tenerles cierto aprecio, atribuyéndoles características de “buen grupo con el cual se puede trabajar, porque es un grupo comprometido, interesado y con disposición para aprender”; mientras que otros docentes calificaban a los grupos como “un grupo indolente, difícil, con el cual nunca se estableció conexión por la gran resistencia y evasión al trabajo que presentó constantemente” ¿Por qué a los formadores les resulta más fácil y agradable trabajar con algunos grupos que con otros?, ¿qué factores intervienen para que un grupo manifieste rechazo o aceptación por los profesores?

El cuestionamiento permanentemente me acompañaba, por tratar de comprender que sucedía en esta compleja dualidad de maestros y alumnos, en la que sin duda el formador es un factor clave, pues según los estudiantes de esta investigación, el formador de docentes puede en cierta medida, contribuir o no, a propiciar las condiciones para ayudar

a la integración del grupo, generando espacios favorables para el trabajo, en los que se promueva el respeto por el otro y su diferencia, permitiendo que los alumnos puedan expresarse con libertad y confianza; pero también señalan que en ocasiones son los mismos profesores quienes dan lugar al surgimiento de problemáticas al interior del grupo, sobre todo cuando hacen ostentación de sus preferencias por ciertos alumnos, generando incomodidad y malestar en los demás.

Me percataba pues, como las cuestiones afectivas entraban en escena e iban cobrando fuerza a partir de relacionarse con el otro; presenciaba el surgimiento de nuevas relaciones entre los alumnos, entre el grupo, de los estudiantes conmigo como formadora, pero en ese entonces carecía de un dispositivo que me permitiera pensar en el lugar que ocupa la intersubjetividad en la construcción de nuevos vínculos entre los sujetos que participan en la formación, y el significado que ellos les otorgan.

Poco a poco, descubrí que en un espacio áulico compartido, no solamente se desarrollan actividades relacionadas con los procesos de enseñar y aprender, según Freire (1994;8) “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón”. Es así como el aula puede convertirse en un lugar de interés para la investigación de orientación psicoanalítica pues también se constituye como un espacio psíquico⁴(Blanchard, 2000), en él que suceden eventos que bien sean perceptibles o no, adquieren relevancia al dejar huellas profundas en la historia personal de quienes lo hemos transitado; huellas que frecuentemente, tienen su origen en eventos de aprobación, de simpatía, de afecto, de agresión, de rechazo, de impotencia, de desprecio por no aceptar al otro desde su diferencia.

La inquietud y el deseo de saber, acerca de estos eventos del orden de lo inconsciente se convirtieron una constante que me impulsó a buscar otros

⁴ Este espacio no se refiere a un sentido espacial. Este término alude a un conjunto de psiquismos de los alumnos y el maestro. Es decir este conjunto es más que la suma de sus elementos, la clase va más allá de una reunión grupal.

horizontes que me posibilitaran la adquisición de nuevos saberes, para ahondar formal y sistemáticamente en su investigación tratando de encontrar una vía que me permitiera indagar qué pasa en *el trayecto de la formación*⁵, respecto a esos eventos sutiles, poco asequibles pero siempre presentes en las relaciones de los sujetos⁶ que los protagonizan.

Es así como surge esta investigación, que me ha llevado desde las aulas del Posgrado en Pedagogía de la FFYL en la UNAM, hasta las aulas de la Universidad de París X Nanterre, Francia; en busca de elementos que me permitieran construir una tesis doctoral a la que he denominado: *Una mirada al vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica*, la cual pretende contribuir a abonar el campo de la formación de docentes priorizando, la relación entre la pedagogía y el enfoque psicoanalítico.

Puede considerarse complicado plantear la puesta en marcha de la relación pedagogía y psicoanálisis; pues el psicoanálisis es presentado como una práctica y como un saber, particularmente destinado a la cura mediante el empleo de conocimientos psicoanalíticos, si bien "... el psicoanálisis es una ciencia, donde se trata como en todas las ciencias de descubrir detrás de las propiedades, las cualidades directamente percibidas del objeto, que cualquier otra cosa que depende menos de las particularidades de nuestros órganos sensoriales y que se aproximan más de lo que supone ser el estado real de las cosas" (Freud, 1940;70).

Sin embargo "el psicoanálisis funciona como un ***procedimiento de investigación*** específico de los contenidos inconscientes en el nivel de funcionamiento psíquico del sujeto en su relación consigo mismo y con los otros" (JC.Filloux, 2001; 13, el subrayado es mío), por su parte la pedagogía se refiere a prácticas, a teorías o a teorizaciones sobre la práctica, referentes a procesos de enseñar y aprender.

⁵Utilizo la denominación construida por Ferry (1999) para abordar la formación científica y pedagógica de los docentes, que toma en consideración tres grandes modelos: uno centrado en las adquisiciones y orientado a la competencia, otro centrado en los procesos que privilegia la experiencia, y uno más, centrado en el análisis, que subordina el saber – hacer a las representaciones.

⁶ Empleo la categoría *sujeto(s)*, porque tanto la pedagogía como el psicoanálisis no pueden trabajar en términos de alumnos, exclusivamente, pues ambos campos requieren incluir la categoría de <<sujeto>>. "Sujeto de la educación en una, sujeto del inconsciente en otra" (Aromí, en Tizio,2003;125)

A decir de J.C.Filloux (2001;8) “El psicoanálisis se comprometió con lo que puede ser un enfoque psicoanalítico en la relación maestro – alumno, de la articulación de los deseos, de las pulsiones en juego en el campo pedagógico, para dar cuenta de lo que se juega en dicho campo”, por tanto emprender una revisión de acontecimientos que ocurren en los procesos de formación docente a través del psicoanálisis, no sólo se torna posible, sino recomendable, pues es factible encontrar explicaciones desde los saberes psicoanalíticos, aun cuando no se trata precisamente de una situación de tipo clínico.

El hecho de mirar y estudiar a los procesos educativos desde la óptica psicoanalítica, no es ningún acontecimiento novedoso, su origen se remonta a los tiempos de Freud, desde las primeras décadas del siglo pasado, Aichorn y Pfister sus primeros discípulos educadores, comienzan a hacer los primeros acercamientos del psicoanálisis a la educación.

August Aichhorn, pedagogo vienés, nacido el 27 de julio de 1878 quien estuvo a cargo de un centro educativo para delincuentes juveniles, cuya educación le fue encomendada después de la Primera Guerra Mundial, por las autoridades vienesas. En oposición a la rigidez de la educación imperante en los reformatorios de la época basada en restricciones, humillaciones, sanciones y castigos, este pedagogo toma a la transferencia como punto de partida en la relación educativa, considerando sus diversas experiencias surgidas de los centros que dirigió; en los que se atendía a niños y adolescentes provenientes de familias pobres, propuso una educación orientada a la preocupación por sí mismo y por los otros. Adquirió gran relevancia, por ser el primero en aplicar el psicoanálisis en la educación de niños y adolescentes considerados como delincuentes juveniles.

Es célebre su obra publicada en 1925 ***Juventud descarriada*** (*Jeunesse à l’abandon*), ya que es el mismo Freud, quien habrá de escribir el prefacio en el que alude a los tres oficios imposibles: curar, educar y gobernar. Al mismo tiempo asentó lo siguiente, para referirse al trabajo de su discípulo: “su conducta hacia las criaturas bajo curatela brotaba de una cálida simpatía por el destino de estos desdichados, y su compenetración empática, intuitiva, con sus necesidades anímicas lo guiaban por el camino correcto” (1925; 297)

En este texto expresaba que el origen del comportamiento antisocial de los menores radicaba en las vivencias emocionales sufridas en la infancia y sostenía que el conocimiento de los móviles inconscientes de tales actuaciones sería de gran ayuda para la reinserción social de niños y jóvenes con comportamientos difíciles. Aichhorn⁷ es uno de los pioneros más connotados en aplicar los descubrimientos de Freud a la *educación de niños delincuentes*.

Por otro lado, Pfister⁸ consideraba que el psicoanálisis sería de gran utilidad a los educadores, dado que ellos trabajaban con un material precioso y hasta cierto punto maleable; sin embargo advertía que el profesor no debía formar a las jóvenes vidas según sus propios ideales, sino de acuerdo a las disposiciones y posibilidades inherentes a cada alumno. A partir de la teoría freudiana publica *El método psicoanalítico* (La méthode psychanalytique) y *El psicoanálisis al servicio de los educadores* (La psychanalyse au service des éducateurs), en 1913 y 1916 respectivamente con la intención de contribuir a la labor de los educadores con ciertas orientaciones psicoanalíticas.

En el prefacio del primer libro, escrito por Pfister, Freud escribe: “Ojalá la utilización del psicoanálisis al servicio de la educación pueda aportar la realización de esperanzas depositadas en ella”; es pues, mediante las aportaciones tanto de Pfister como de Aichhorn que la posibilidad de contribuirá la educación desde el psicoanálisis queda inaugurada, cuyo impacto ha trascendido el tiempo y sus fronteras, tal como lo demuestran las obras de diferentes teóricos que le han sucedido, en diferentes lugares del mundo en donde la formación, en particular las prácticas docentes son revisadas y analizadas desde una orientación psicoanalítica.

⁷ August Aichhorn, nació en Viena el 27 de julio de 1878, Su aproximación al psicoanálisis, es debido a la amistad que sostenía con Anna Freud, rápidamente se incorpora a la Sociedad psicoanalítica de Viena y comienza su análisis didáctico con Paul Federn.

Después de la Primera Guerra Mundial, las autoridades vienesas le encomiendan la educación de niños y adolescentes con problemas; así mismo se encargó de un centro educativo para delincuentes juveniles. Este pedagogo adquirió gran relevancia, por ser el primero en aplicar el psicoanálisis en el tratamiento de estos jóvenes infractores; en oposición a la rigidez de la educación imperante en los reformatorios de la época.

⁸ Nació en Wiedikon, Suiza el 23 de febrero de 1873 y muere el 6 de agosto de 1956, era pastor protestante y pedagogo. Fue uno de los fundadores de la Sociedad Suiza de Psicoanálisis

Freud (1932; 136), referirá de nuevo acerca de la aplicación del psicoanálisis al terreno pedagógico en su conferencia 34ª titulada: *Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*⁹ señalando que "... hay un tema que no puedo pasar de largo tan fácilmente, no porque yo entienda gran cosa de él ni haya aportado mucho. Todo lo contrario apenas, si lo he tratado alguna vez. Pero es importantísimo, ofrece grandísimas esperanzas para el futuro, quizá es lo más importante de todo cuanto el análisis cultiva. Me refiero de la aplicación del análisis a la pedagogía, la educación de la generación futura. Me regocija decir al menos mi hija Anna Freud se ha impuesto este trabajo como la misión de su vida reparando así mi descuido". Es así como esta antigua relación pedagogía y psicoanálisis, ha sido trasladada a los tiempos actuales mediante los trabajos de diferentes teóricos como: Anzaldúa, Anzieu, Baïetto, Blanchard, Chaussecourte, Cifali, Ferry, Janine y Jean Claude Filloux, Mosconi, Kaëz, Páez, Ramírez, Reyes, Zúñiga, entre otros, mostrado que es posible plantear la aplicación de algunas de las aportaciones del psicoanálisis a la educación.

En sus trabajos los autores señalan a la transferencia y el deseo como elementos invariablemente concurrentes en toda relación educativa cuya presencia impacta en la generación de los nuevos vínculos intersubjetivos al interior de los grupos por lo que " la reflexión sobre el deseo, el saber y la transferencia es capital ya que ellos están también presentes en todo acto pedagógico" (Páez, 2008; 14)

Por lo que esta investigación pretende contribuir a fertilizar el campo de la formación priorizando, la relación entre la pedagogía y el enfoque psicoanalítico, situándose en áreas de conocimiento poco exploradas; no obstante, prometedoras de una mayor posibilidad de comprender los procesos intersubjetivos que suceden en el día a día de la relación educativa, y que de una forma u otra impactan en la formación de los nuevos docentes de educación primaria.

⁹ Esta conferencia pertenece a la 2ª serie titulada *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*, las cuales nunca fueron dictadas debido a una operación quirúrgica que lo inhabilitó como orador. Freud señala que son continuación y complementos a la primera serie, las cuales fueron dictadas en la sala de una clínica psiquiátrica de Viena.

El trabajo está dividido en cinco capítulos, en el primer capítulo se propone un acercamiento a la formación de maestros en la Escuela Normal, desarrollándolo en tres momentos: el primero refiere brevemente a la formación de docentes, el segundo momento alude a la posibilidad de mirarla desde una orientación psicoanalítica recuperando los recorridos de caminos ya transitados por otros, en los que se expone una antigua relación entre la educación y el psicoanálisis y en un tercer momento se describen los elementos principales de la investigación: la definición del problema, el propósito, la orientación metodológica y la pregunta de investigación. También se anexa un breve panorama en la formación de docentes de educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, el cual presenta de manera sucinta determinadas características de la institución en la que se llevó a cabo este estudio.

El segundo capítulo *Presencia de la transferencia y el vínculo intersubjetivo en la formación de docentes*, refiere principalmente al marco teórico que da sustento a esta investigación de orientación psicoanalítica en el que las aportaciones de autores como: Freud, Anzieu, Cifali, Ferry, Janine y Jean Claude Filloux, Mosconi, Kaëz, y Páez me permitieron encontrar principalmente tres hilos conductores¹⁰: intersubjetividad, vínculo y transferencia como elementos presentes en la formación de docentes, retomando éstos para así elaborar un tejido con los hallazgos presentados por el grupo estudiado y reconocer sobre todo que la transferencia “...desempeña un papel importante en la relación educativa y, por tanto, en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es también uno de los procesos de subjetivación que se encuentran atravesados por el dispositivo pedagógico, que deja “marca” en los sujetos de la pareja educativa: en sus manifestaciones de deseo, en las significaciones imaginarias que sostienen su identidad y en la forma en que estructuran sus relaciones” (Anzaldúa, 2004; 27).

En el tercer capítulo *La estrategia metodológica*, muestra la orientación de este estudio de corte cualitativo con la utilización de instrumentos etnográficos, porque “la etnografía ofrece a los docentes un acceso a la investigación, una forma de

¹⁰ No son éstos los únicos que existen, se encuentran también el narcisismo, la identificación, la proyección; pero no son motivo de este estudio.

controlarla y unos resultados que ellos consideran dignos y útiles en la práctica de su docencia” (Woods, 1999; 25) y a través de la estancia prolongada en el campo es como se puede ir arribando a construir preguntas, tratando de encontrar posibles respuestas, esto implicó la incorporación de saberes teóricos, la realización de lecturas de distintos ámbitos académicos saberes metodológicos. El trabajo de campo, no solo incluyó: observar, escuchar, preguntar, registrar, relacionar acontecimientos, unir indicios, sino también *estar allí*¹¹, aprendiendo del sentido que los actores dan a su cotidianeidad, pero sobre todo se privilegió la voz de los informantes.

El cuarto capítulo *Los sujetos y sus vínculos*, da cuenta de los hallazgos, producto del trabajo de campo realizado durante dos años, con un grupo de veintidós estudiantes de la Licenciatura en educación primaria y seis formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; los cuales aportaron valiosos elementos que generaron la posibilidad de mirar el surgimiento de un nuevo vínculo: el vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica.

El quinto capítulo muestra la *Discusión y conclusiones* a las que se logró arribar mediante la realización de esta investigación en donde la formación de docentes, fue abordada desde otra perspectiva teórica como el psicoanálisis, para tratar de explicar el surgimiento del vínculo intersubjetivo en los sujetos por la vía de la transferencia.

¹¹ Frase empleada por Geertz (1989)

INTRODUCTION

La réalisation de ce travail de recherche doctoral est le fruit de la volonté de pouvoir expliquer les expériences vécues et les questionnements récurrents au cours des 15 années que j'ai passées comme formatrice de professeurs des écoles au sein d'une École Normale¹²; lorsque je pense à ma trajectoire comme formatrice de professeurs, je me souviens d'une préoccupation constante pour parvenir à provoquer un apprentissage significatif chez mes étudiants, car malgré le fait que je possédais les savoirs pédagogiques requis pour appliquer les programmes de formation, je ressentais une inquiétude pour d'autres éléments (insaisissables et intangibles) toujours présents dans l'espace de classe et que d'une certaine façon la formation de l'École Normale ne peut pas aborder, car ils impliquent les émotions qui ont à voir avec la psyché humaine, et pour les traiter il est nécessaire d'avoir recours à d'autres ressources et à des postures épistémiques que l'école Normale ne possède pas¹³.

En travaillant avec les différents groupes dont j'avais la charge, j'ai commencé à me rendre compte qu'il ne suffit pas d'être spécialiste du champ disciplinaire que l'on enseigne, car il y a *quelque chose*¹⁴ qui va au-delà de la simple transmission de connaissances, qui, bien qu'elles soient importantes dans le processus de formation initiale, ne sont pas suffisantes pour comprendre ces manifestations de l'ordre de l'inconscient.

Je me rendais compte peu à peu que les étudiants développaient mieux leur potentiel et montraient une plus grande disposition envers les activités d'apprentissage, avec une attitude aimable, collaborative et ouverte, si la classe se constituait comme un espace qui permette l'écoute respectueuse de la voix de l'autre, dans lequel les étudiants puissent manifester les doutes et préoccupations qui surgissaient dans le processus de formation de

¹² Woods (1998;17) explique que « Parfois, les personnes qui font des recherches le font pour découvrir des choses sur elles-mêmes ».

¹³ L'École Normale possède un département psychopédagogique, mais il n'aborde pas ce genre de questions liées aux affects des sujets.

¹⁴ Je me rendrai compte plus tard qu'il s'agit du transfert.

* Ce concept est abordé dans le chapitre 2.

cette profession si complexe ; au cours du temps, j'ai découvert qu'un même groupe pouvait avoir des comportements et attitudes différentes pendant la même journée, dans les différents cours.

Les élèves pouvaient extérioriser de l'acceptation ou du rejet envers les formateurs de diverses manières, comme par exemple : ne pas assister aux classes ou arriver fréquemment tard (individuellement ou collectivement); refuser constamment de participer aux activités proposées dans le développement de la matière; ne pas faire les devoirs; discuter entre élèves sans accorder attention au professeur, avec le but de montrer leur manque d'intérêt pour la classe.

Par ailleurs, le même groupe pouvait montrer une très bonne disposition envers une classe, en étant attentif, intéressé et participatif, en prenant des initiatives et même en demandant une rallonge du temps de cours aux professeurs; c'était comme si le groupe avait une *vie et personnalité propres*, qu'il réagissait de manières différentes face aux stimulus qui se présentaient à lui; je me rendais compte de cela non seulement par mes propres expériences et observations, mais aussi au travers des commentaires et discussions de mes collègues.

A ce sujet, les formateurs manifestaient s'entendre bien avec certains groupes dont ils avaient la charge, certains affirmaient les apprécier, leur attribuant des caractéristiques de « bon groupe avec lequel on peut travailler, car c'est un groupe engagé, intéressé et avec de bonnes dispositions pour l'apprentissage », alors que d'autres professeurs qualifiaient les groupes de « un groupe indolent, difficile, avec lequel je n'ai jamais pu établir une connexion, car il a constamment fait preuve de résistance et de rejet face au travail. » Pourquoi les formateurs trouvent-ils plus facile et agréable de travailler avec certains groupes plutôt que d'autres? Quels facteurs interviennent pour qu'un groupe manifeste du rejet ou de l'acceptation envers les professeurs?

Ce questionnement m'accompagnait en permanence, la volonté de comprendre ce qui se passait dans cette complexe dualité entre professeurs et élèves, dans laquelle le formateur

est de toute évidence un facteur clé, puisque d'après les étudiants de ce travail de recherche, le formateur de professeurs peut, dans une certaine mesure, mettre en œuvre les conditions pour aider à l'intégration du groupe, en générant des espaces favorables au travail, dans lesquels soient encouragés le respect de l'autre dans sa différence, en permettant que les élèves s'expriment avec liberté et en toute confiance ; mais ils signalent également que dans certaines occasions, ces mêmes professeurs provoquent l'apparition de problèmes au sein du groupe, en particulier lorsqu'ils montrent ostensiblement une préférence pour certains élèves, générant ainsi une gêne et un mal-être chez les autres.

Je me rendais compte, enfin, comment les affects entraient en scène et acquéraient de la force en entrant en relation avec l'autre; j'observais le surgissement de nouvelles relations entre certains élèves, au sein du groupe en général, et entre le groupe et moi-même en tant que formatrice, cependant, à l'époque je manquais d'un dispositif qui me permette de penser à l'espace qu'occupe l'intersubjectivité dans la construction de nouveaux liens entre les sujets qui participent à la formation, et la signification qu'ils leur donnent.

Peu à peu, j'ai découvert que, dans l'espace partagé de la salle de classe, se ne se développaient pas uniquement des activités liées au processus de transmission et acquisition du savoir. Selon Freire (1994;8), « nous étudions, apprenons, enseignons et connaissons avec notre corps tout entier. Avec les sentiments, avec les émotions, avec les désirs, les peurs, les doutes, la passion, et aussi la raison ». C'est ainsi que la salle de classe peut devenir un lieu intéressant pour la recherche de type psychanalytique, puisqu'elle se constitue comme espace psychique¹⁵ (Blanchard, 2000), dans lequel se déroulent des événements qui, qu'ils soient ou non perceptibles, acquièrent une importance particulière en laissant des traces profondes dans l'histoire personnelle des personnes qui y transitent; ces traces ont souvent pour origine des événements d'approbation, de sympathie,

¹⁵ Il ne s'agit pas ici d'un espace au sens physique. Ce terme fait référence à un ensemble de psychismes, ceux des élèves et du professeur. C'est-à-dire que cet ensemble est plus grand que la somme de ses éléments, la classe va au-delà d'un groupe.

d'affection, d'agression, de rejet, d'impuissance, de mépris pour ne pas accepter l'autre dans sa différence.

La préoccupation et le désir de comprendre ces événements de l'ordre de l'inconscient sont devenus une constante, qui m'a poussée à chercher d'autres horizons qui me permettent d'acquérir de nouveaux savoirs, pour les approfondir de manière formelle et systématique en essayant de trouver une voie qui me permette de comprendre ce qui se passe dans *le trajet de la formation*¹⁶ par rapport à ces événements subtils, peu accessibles mais toujours présents dans les relations des sujets¹⁷ qui y prennent part.

C'est ainsi que surgit cette recherche, qui m'a emmenée de la faculté de Philosophie et Sciences Humaines de la UNAM jusqu'à l'Université de Paris X Nanterre, en France, en quête d'éléments qui allaient me permettre de construire une thèse de doctorat que j'ai nommée : *Un regard sur le lien intersubjectif dans la formation d'enseignants depuis la perspective psychanalytique*, dont le but est d'enrichir le domaine de la formation des enseignants, en priorisant la relation entre la pédagogie et le point de vue psychanalytique.

On peut penser que la mise en place de cette relation entre la pédagogie et la psychanalyse est compliquée; puisque la psychanalyse est présentée comme une pratique et comme un savoir, destiné en particulier à guérir grâce à l'utilisation de connaissances psychanalytiques, et selon Sigmund Freud « la psychanalyse est une science où il s'agit comme dans toutes les sciences de découvrir derrière les propriétés (les qualités) directement perçues de l'objet, quelque chose d'autre qui dépende moins des particularités

¹⁶ J'utilise le terme construit par Ferry (1999) pour aborder la formation scientifique et pédagogique des enseignants, qui prend en considération trois modèles : l'un centré sur les acquisitions et orienté vers la compétition, un deuxième centré sur les processus qui privilégie l'expérience, et le dernier, centré sur l'analyse, qui subordonne le savoir-faire aux représentations.

¹⁷ J'utilise la catégorie sujet(s) car ni la pédagogie ni la psychanalyse ne peuvent travailler exclusivement en termes d'élèves, et les deux ont besoin de ma catégorie de "sujet". "Sujet de l'éducation dans l'une, sujet de l'inconscient dans l'autre" (Aromí, en Tizio, 2003; 125).

de nos organes sensoriels et qui se rapproche davantage de ce qu'on suppose être l'état des choses réel » (Freud, 1940;70).

Cependant, « la psychanalyse fonctionne comme un **procédé de recherche** spécifique des contenus inconscients au niveau du fonctionnement psychique du sujet dans sa relation à lui-même et aux autres » (JC.Filloux, 2001; 13, le surlignage est de moi) ; de son côté la pédagogie se réfère à des pratiques, à des théories ou à des théorisations de la pratique, qui touchent aux processus d'enseignement.

Selon JC Filloux, (2001;8) « la psychanalyse s'est engagée dans ce qu'on peut appeler un point de vue psychanalytique dans la relation maître-élève, l'articulation des désirs, les pulsions qui entrent en jeu dans le champ pédagogique, pour rendre compte de ce qui s'y joue »; il est donc non seulement possible, mais recommandable de se lancer dans une révision des événements qui se produisent au cours des processus de formation pédagogique depuis la psychanalyse, puisque l'on peut trouver des explications depuis les savoirs psychanalytique, bien qu'il ne s'agisse pas au sens strict qu'une situation de type clinique.

Le fait d'observer et étudier les processus éducatifs avec une approche psychanalytique n'est pas nouveau, son origine remonte à l'époque de Freud; dès les premières décennies du siècle passé, Aichhorn y Pfister, ses premiers disciples éducateurs, amorcent un rapprochement entre la psychanalyse et l'éducation.

August Aichhorn, pédagogue viennois, né le 27 juillet 1878, a dirigé un centre éducatif pour jeunes délinquants dont la charge lui a été donnée après la première Guerre Mondiale par les autorités viennoises. En opposition à la rigidité de l'éducation en œuvre dans les Centres d'éducation surveillée de l'époque, basée sur les restrictions, les humiliations, les sanctions et les punitions, ce pédagogue pose le transfert comme point de départ de la relation éducative, en se basant sur ses diverses expériences dans les centres qu'il a dirigés, dans lesquels étaient accueillis des enfants et adolescents issus de familles pauvres : il a proposé une éducation tournée vers l'attention envers soi-même et envers les autres. Il est devenu

une référence, en tant que pionnier de l'application de la psychanalyse à l'éducation d'enfants et adolescents considérés comme délinquants juvéniles.

Son ouvrage *Jeunesse à l'abandon*, publié en 1925, est célèbre pour la préface écrite par Freud lui-même, dans laquelle il fait référence aux trois métiers impossibles : soigner, éduquer et gouverner. En même temps, il se réfère au travail de son disciple en ces termes : « Son comportement envers les jeunes pris en charge trouvait sa source dans l'intérêt chaleureux qu'il portait au destin de ces malheureux, et une intuition empathique de leurs besoins psychiques le guidait sur la juste voie. » (1925; 297)

Dans ce texte, il affirmait que l'origine du comportement antisocial des mineurs se trouve dans les expériences émotionnelles douloureuses de l'enfance et, et argumentait que la connaissance des motifs inconscients de ces actions aiderait grandement la réinsertion sociale d'enfants et de jeunes aux comportements difficiles. Aichhorn¹⁸ est l'un des pionniers les plus célèbres à appliquer les découvertes de Freud à *l'éducation d'enfants délinquants*.

D'un autre côté, Pfister¹⁹ considérait que la psychanalyse pourrait être très utile aux éducateurs, étant donné qu'ils travaillaient avec un matériau précieux et dans une certaine mesure malléable; cependant, il avertissait les professeurs qu'ils ne devaient pas former de jeunes vies selon leurs propres idéaux, mais plutôt selon les dispositions et possibilités inhérentes à chaque élève. À partir de la théorie freudienne, il publie *La méthode psychanalytique* et *La psychanalyse au service des éducateurs*, en 1913 et 1916

¹⁸ August Aichhorn est né à Vienne le 27 Juillet 1878. Son approche de la psychanalyse est le résultat de son amitié avec Anna Freud; il s'incorpore rapidement à la société psychanalytique de Vienne et commence son analyse didactique avec Paul Federn. Au sortir de la Première Guerre Mondiale, les autorités viennoises lui confient la charge de l'éducation d'enfants et d'adolescents à problèmes; il s'est également chargé d'un centre éducatif pour délinquants juvéniles. Ce pédagogue a acquis une grande notoriété, car il a été le premier à appliquer la psychanalyse au traitement de jeunes en rupture avec la loi, en opposition à la rigidité de l'éducation qui primait dans centres d'éducation surveillée de l'époque.

¹⁹ Il est né à Wiedikon, en Suisse, le 23 février 1873, et mort le 6 août 1956; il était pasteur protestant et pédagogue. Il est l'un des fondateurs de la Société Suisse de Psychanalyse.

respectivement, avec l'intention de contribuer au travail des éducateurs avec quelques indications psychanalytiques.

Dans la préface du premier livre, écrit par Pfister, Freud écrit : « Pourvu que l'utilisation de la psychanalyse au service de l'éducation puisse apporter la réalisation des espérances en elle déposées » ; c'est-à-dire que grâce aux apports de Pfister et de Auchhorn, la possibilité de contribuer à l'éducation depuis la psychanalyse est ouverte, et son impact a transcendé le temps et les frontières, comme le montrent les œuvres postérieures de différents auteurs, dans divers endroits du monde dans lesquels la formation, et en particulier les pratiques pédagogiques, sont évaluées et analysées d'un point de vue psychanalytique.

Freud fera de nouveau référence à l'application de la psychanalyse au champ de la pédagogie dans sa 34^{ème} conférence intitulée *Eclaircissements, applications, orientations*²⁰, signalant que « ...un seul thème cependant me retiendra un instant, non pas qu'il me soit très familier, ni que j'y aie moi-même beaucoup travaillé ; bien au contraire, à peine m'en suis-je préoccupé jusqu'ici, mais de tous les sujets étudiés par la psychanalyse, c'est celui qui nous semble avoir la plus grande importance, vu les magnifiques perspectives qu'il offre pour l'avenir. Je veux parler de l'application de la psychanalyse à la pédagogie, à l'éducation de la génération à venir. Je suis heureux tout au moins de vous dire que ma fille *Anna Freud* s'est vouée à cette tâche ; voilà qui rachète ma propre abstention. » (1932; 136)

C'est ainsi que cette longue relation entre la pédagogie et la psychanalyse s'est poursuivie jusqu'à nos jours, aux travers de travaux de divers auteurs comme Anzaldúa, Anzieu, Baietto, Blanchard, Chaussecourte, Cifali, Ferry, Janine et Jean-Claude Filloux, Mosconi, Kaëz, Páez, Ramírez, Reyes, Zúñiga, entre autres, démontrant qu'il est possible de proposer l'application de certains des apports de la psychanalyse à l'éducation.

²⁰ Cette conférence appartient à la deuxième série intitulée Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse, qui n'ont jamais été prononcées en raison d'une opération chirurgicale qui l'a empêché de parler. Freud signale qu'elles poursuivent et complètent la première série, dont les conférences ont été prononcées dans une clinique psychiatrique de Vienne.

Dans leurs travaux, les auteurs signalent le transfert et le désir comme des éléments invariablement présents dans toute relation éducative, avec un impact sur la création de nouveaux liens intersubjectifs à l'intérieur des groupes, raison pour laquelle « la réflexion sur le désir, le savoir et le transfert est capitale, puisque ces éléments sont présents dans tout acte pédagogique » (Páez, 2008; 14).

Voilà pourquoi cette recherche prétend contribuer à fertiliser le champ de la formation, en priorisant la relation entre la pédagogie et l'approche psychanalytique, en se situant dans des domaines de connaissances peu explorés, et promettant cependant une plus grande possibilité de comprendre les processus intersubjectifs qui ont lieu au quotidien dans la relation éducative, et qui ont, d'une manière ou d'une autre, un fort impact sur la formation des nouveaux professeurs de l'éducation primaire.

Ce travail de recherche est divisé en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous proposons une analyse de la formation des professeurs d'éducation primaire au sein de l'École Normale mexicaine, développée en trois phases : la première expose brièvement la formation des enseignants, la deuxième considère la possibilité d'analyser cette formation depuis un regard psychanalytique en récupérant les chemins parcourus par d'autres auteurs, mettant à jour la longue relation entre éducation et psychanalyse, et, dans la troisième, nous décrivons les éléments principaux de la recherche : la définition du thème traité, le but, l'orientation méthodologique et la problématique.

Nous proposons également en annexe un bref panorama de la formation d'enseignants de l'éducation primaire au sein de la, présentant de manière succincte certaines caractéristiques de l'institution au sein de laquelle s'est déroulée la présente recherche.

La deuxième chapitre, *Présence du transfert et du lien intersubjectif dans la formation des enseignants*, porte principalement sur le cadre théorique qui soutient cette recherche d'orientation psychanalytique dans lequel les apports d'auteurs comme Freud, Anzieu, Cifali, Ferry, Janine y Jean Claude Filloux, Mosconi, Kaëz, et Páez m'ont permis de trouver

trois principaux fils conducteurs²¹ : l'intersubjectivité, le lien et le transfert en tant qu'éléments présents dans la formation des enseignants, en reprenant ceux-ci afin de les entrelacer avec les trouvailles présentées par le groupe étudié et de reconnaître principalement que le transfert « ...occupe un rôle important dans la relation éducative, et donc dans le processus de transmission et acquisition de connaissances. Il constitue également un des processus de subjectivation qui sont traversés par le dispositif pédagogique, qui laisse une « trace » sur les sujets du couple éducatif : dans ses manifestations du désir, dans les significations imaginaires qui soutiennent son identité et dans la manière dont ils structurent leurs relations. » (Anzaldúa, 2004; 27).

Dans le troisième chapitre, *La stratégie méthodologique*, nous montrons les orientations de cette recherche de type qualitatif avec l'utilisation d'instruments ethnographiques, car « l'ethnographie offre aux enseignants un accès à la recherche, une manière de la contrôler et des résultats qu'ils considèrent dignes et utiles dans leur pratique pédagogique » (Woods, 1999; 25); et c'est au travers de la présence prolongée sur le terrain qu'on parviendra à construire des questions, cherchant à trouver les réponses possibles. Cela a requis l'incorporation de connaissances théoriques, la lecture de textes provenant de divers champs académiques et de savoirs méthodologiques. L'enquête de terrain a inclus non seulement : observer, écouter, poser des questions, prendre des notes, relier des événements, rassembler des indices, mais également être là²², m'imprégnant du sens que les acteurs donnent à leur quotidien, mais au dessus de tout le reste, nous avons privilégié la parole des informants.

Le quatrième chapitre, *Les sujets et leurs liens*, expose les résultats des découvertes issues du travail de terrain réalisé durant deux années, avec un groupe de 22 étudiants de la Licence en éducation primaire et six enseignants de la Vénérable Ecole Nationale de professeurs (Benemérita Escuela Nacional de Maestros); toutes et tous ont apporté des

²¹ Ce ne sont pas les seuls qui existent, on trouve également le narcissisme, l'identification, la projection; mais ces derniers ne sont pas le motif de cette recherche.

²² Expression employée par Geertz (1989).

éléments importants, qui ont permis de voir surgir un nouveau lien : le lien intersubjectif dans la formation d'enseignants, depuis une perspective psychanalytique.

Le cinquième chapitre expose les *Conclusions* auxquelles je suis arrivée au terme de ce travail de recherche, dans lequel la formation des professeurs a été abordée depuis une autre perspective théorique qui est la psychanalyse, afin de tenter d'expliquer le surgissement du lien intersubjectif entre les sujets par le biais du transfert.

CAPÍTULO 1

Un acercamiento a la formación de maestros en la Escuela Normal

Acerca de la formación

La formación es el término con el que se designa a un proceso propio del ser humano el cual se genera y dinamiza por medio de acciones orientadas hacia la transformación de los sujetos, al respecto Gilles Ferry (1997; 54) afirma que: “la formación consiste en encontrar formas para cumplir ciertas tareas ejercer un oficio, una profesión, un trabajo”, así mismo expresa que: “nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es el que se desarrolla, el sujeto se forma solo y por sus propios medios, uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación”, presentar la formación de esta manera, implica una reconfiguración de los roles de maestro y alumnos.

Ferry (1999; 43) añade: "... formarse puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura", formarse, entonces significa transformarse por medio del contacto con la realidad y en el espacio de esta formación, generar capacidades para gestionar por sí mismo la propia formación.

Evidentemente la formación no ocurre espontáneamente se requiere de agentes y condiciones que la posibiliten la mediación, así “los formadores son mediadores humanos,

lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...” Ferry (1997; 55), por tanto la formación no es algo que se puede adquirir de manera definitiva, ni tampoco es posesión de unos cuantos, así mismo no está sujeta a temporalidades o a edades específicas, pues puede desarrollarse a lo largo de la vida y

aprovechar el ejercicio de las potencialidades del individuo, esto significa que nos formamos permanentemente en los distintos ámbitos de desarrollo.

Todo proceso de formación implica al sujeto un desarrollo personal en el que se encuentran involucrados sus aprendizajes, experiencias, interacciones con otros, al mismo tiempo que se incrementan sus potenciales, así como la percepción que del mundo tiene, esto también le lleva a "...descubrir sus propias capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares" (Ferry,1997;96) sino que es necesario que exista la posibilidad de trabajar para sí y sobre sí mismo, trabajar sobre los propios obstáculos, los propios temores y angustias, así como los hallazgos y soluciones, pero para posibilitar la formación, según este autor es necesario tomar en consideración: lugar, tiempo y relación con la realidad.

Lugar. - A partir de que la formación implica la realización de un trabajo sobre sí mismo, trabajar sobre sí mismo sólo puede hacerse en los lugares previstos para tal efecto, se requiere pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para ser, eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo. Reflexionar implica proyectar y tratar de comprender, sólo así habrá formación.

Tiempo.- Determinar la duración del período de formación, las instituciones determinan los límites en los que definen la durabilidad de la formación.

Se requiere de tiempo y lugar para la formación, tiempo y lugar para el trabajo sobre sí mismo, que no puede confundirse con el trabajo profesional que es un trabajo para otros.

Relación con la realidad.- Se precisa de una toma de distancia de la realidad para poderla representar, re-presentar significa presentarse de nuevo la realidad, pues de alguna manera estamos relacionados con esta realidad, no obstante en el espacio y tiempo de la formación es preciso alejarse de ella, para poder trazarse sus representaciones ya que al estar en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones, no se trabaja

específicamente en la realidad. Representar quiere decir trabajar con imágenes, con símbolos con la realidad mental, pero no con una realidad concreta.

Hasta aquí, la formación ha sido presentada desde la postura de Gilles Ferry, como parte de un proceso de desarrollo referente al ser humano, que transcurre a lo largo de toda la existencia, ligada a un proyecto de vida, que no transcurre en solitario, sino que se requiere de la presencia de los otros; estudiar la formación desde esta postura epistémica implica profundizar en otras áreas que subyacen más allá de los procesos cognitivos, las cuales han sido poco exploradas desde otras perspectivas teóricas como el psicoanálisis.

La formación de docentes en la Escuela Normal

Desde la creación de las primeras escuelas normales en el país en 1879, hasta la actualidad la formación de maestros de educación primaria, ha sido una tarea conferida históricamente por el Estado a estas instituciones (Arnaut, 1998). Al ser esta una profesión de Estado queda sujeta a las disposiciones de las instancias gubernamentales correspondientes, razón por la cual la formación de maestros se lleva a cabo con apego a los planes de estudio diseñados por la instancia correspondiente en la Secretaría de Educación Pública, en los que se establecen los perfiles de egreso esperados, de acuerdo a la política educativa nacional imperante y en los que la formación docente es considerada como: "... una tarea esencial del Sistema Educativo Nacional y desde los orígenes del sistema de educación pública, durante el último tercio del siglo pasado, ha sido función de las escuelas normales" (SEP, 1997;11).

La formación de docentes en Educación Básica, se imparte en las escuelas normales, espacios en donde se forman los futuros maestros y maestras; México, se encuentra entre los pocos países de América Latina que cuenta aún con este tipo de instituciones. En la ciudad de México, existen actualmente cinco instituciones formadoras de docentes para los

diferentes niveles educativos de la Educación Básica: la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), correspondiente a la formación de maestras para el nivel

preescolar; la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), encargada de la formación de maestros para el nivel primaria; la Escuela Normal Superior de México (ENSM), facultada para la formación de maestros de nivel secundario; la Escuela Normal de Educación Especial (ENEE), autorizada para la formación de docentes especializados en necesidades educativas especiales, que interfieren en el aprendizaje de los alumnos y la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) a cargo de la formación de maestros de educación física y deportiva.

Por tanto, “Hablar de la formación de los docentes normalistas exige reconocer las distintas historias institucionales de las normales que integran el subsistema nacional de formación normal que, amalgamadas con las sucesivas políticas educativas para la formación de maestros de educación básica, han contribuido a la existencia de múltiples procesos formativos en estos docentes” (Sandoval, 2009;86), es decir “...la formación de maestros se ha considerado como algo dado, como una oferta externa que ellos, **los formadores** tienen que asimilar” (Rosas, 2003;42, el subrayado es mío), pues los formadores no participan en el diseño de los planes de estudio. Esos múltiples procesos formativos obedecen a ciertas tendencias en la formación de docentes que se encuentran plasmadas en la propuesta curricular oficial, marcadas por la política educativa imperante que determinará el rumbo y las orientaciones a seguir en todas las escuelas normales del país.

Es decir, se trata de una propuesta oficial producto de la política educativa imperante, la que determina el rumbo, las orientaciones y tendencias a seguir para la formación de docentes en todas las escuelas normales del país, es así como: “la escuela normal singular –espacio donde se desarrolla la formación de maestros– queda atada a decisiones externas, con pocas posibilidades de participar en ellas, pues carece de facultades normativas e incluso pedagógicas” (Sandoval, 2009;96) limitando su autonomía no solo en cuanto a los procesos de la formación de docentes, sino en todo lo referente al desarrollo, operación y gestión de la institución.

Actualmente la formación de docentes se rige por el plan de estudios 1997²³ para la Licenciatura en Educación Primaria, en éste se encuentran ya definidos los distintos programas, los saberes específicos y los aprendizajes esperados, que los estudiantes adquirirán y desarrollarán en los diferentes espacios curriculares, los cuales posibilitarán su inserción laboral como docentes en la escuela primaria.

Al mismo tiempo dan cuenta del tipo de maestro que se pretende formar, el plan señala que "...se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato. Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela"(SEP,1997;29,30)

Aunque este plan de estudios apunta hacia una formación de docentes de una manera más integradora aún se sigue privilegiando la adquisición de saberes, abordando tangencialmente los aspectos relacionados con la afectividad del ser humano, pues la formación no es sólo una suma de saberes, sino que la formación puede explicarse desde dos vertientes: como formación escolar y como recorrido de vida. En ese sentido el sujeto que se forma, requiere del desarrollo de capacidades, de descubrimientos, de transformaciones, estos no son solamente originados en contextos escolarizados; pues al asumir a la formación, como un trabajo sobre sí mismo, se le asume también, como "un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias"(Ferry,1999;50),que le permitirán un reposicionamiento ante la propia formación, es por eso la proposición de mirar la formación de docentes desde otros campos del saber.

²³En el tiempo en que se realizó esta investigación, se encontraba vigente este Plan de y se iniciaba la aplicación del plan 2012.

La formación de docentes mirada desde el psicoanálisis

Emprender una reflexión sobre la formación de docentes desde el punto de vista del psicoanálisis, es la intención de este trabajo, apuntar hacia una exploración de ciertos elementos que se encuentran presentes en toda relación pedagógica. Este no es un nuevo planteamiento, Freud desde 1913, consideraba que algunas aportaciones psicoanalíticas, podrían constituir una herramienta útil para la pedagogía, tal como lo muestra su texto ***El interés del psicoanálisis***, escrito en ese mismo año, pero ¿qué eventos sucedidos en la tarea pedagógica pueden ser revisados desde el psicoanálisis?, ¿a qué elementos se hace alusión?

La referencia se hace específicamente a ciertos elementos tan finos y sutiles difíciles de percibir, y distinguir a simple vista, pero siempre presentes en las relaciones que se desarrollan en el espacio áulico, como la transferencia, que por ser un evento de orden inconsciente solo puede ser abordada y explicada desde la teoría psicoanalítica.

Sin duda, mucho se ha cuestionado acerca de la validez epistémica del psicoanálisis, pero es por medio de éste, que es posible arribar al descubrimiento de los procesos inconscientes, y será el investigador quien tratará de objetivarlos para descubrir las propiedades que existen al interior, procurando construir formas inteligibles de comunicar los efectos psíquicos observados (Ciccone, 1998); es así como través del psicoanálisis se abre la posibilidad de explorar acontecimientos que ocurren con cierta frecuencia en el terreno educativo.

La orientación psicoanalítica llevada a la formación en el contexto nacional

En nuestro país, ha habido esfuerzos significativos por construir un abordaje de la formación a través del psicoanálisis desde el siglo pasado, por diferentes instituciones públicas y privadas, destaca la presencia de la Universidad Nacional Autónoma de México, a través de la Facultad de Filosofía y Letras, mediante la realización de una diversidad de actividades académicas con orientación psicoanalítica, (ya sea seminarios, publicaciones, conferencias, seminarios, tan solo por señalar algunas) en las que sobresale la participación de: Jiménez Silva, Páez Montalbán, Landesman, Bercovich así como los trabajos de Gerber, Remedi Allione.

De acuerdo a lo reportado en el estado del conocimiento de la última década (2002 – 2012) por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en el área de Procesos de formación destacan los trabajos investigativos de Tamayo (2004), Anzaldúa (2004,2009) y Ramírez (2009) que dan cuenta de este abordaje; para estos autores la formación de docentes precisa tomar en consideración las subjetividades y los procesos psíquicos inconscientes de los sujetos, “vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas”. (Anzaldúa, 2009; 364), visto desde esta óptica el psicoanálisis puede compartir sus aportes y contribuir particularmente a ampliar el horizonte en la formación de los nuevos docentes (Tamayo, 2004), pues “la formación no se reduce al aprendizaje de modos de ser o pensar, no data exclusivamente de un movimiento exterior que determina las condiciones a las que habrá de socializarse el o los sujetos o los saberes que tendrá que portar para adecuarse a la realidad”(Ramírez, 2009;386), así, la formación docente tendría que ser repensada desde otras configuraciones, permitiendo otorgar un nuevo sentido y significado a este proceso.

Definición del problema

Por todo lo planteado hasta aquí, considero motivo de interés abordar como objeto de investigación la formación, de los futuros docentes de educación primaria desde la orientación del psicoanálisis, por supuesto no desde un sentido clínico, sino con la intención de aprovechar sus aportes respecto de la comprensión de determinados elementos inconscientes de la condición humana que siempre están presentes en todo proceso educativo.

Así, los formadores podrán descubrir que los resultados del psicoanálisis les aportan cierta utilidad para el desarrollo de su tarea, pues les resultaría más fácil comprender algunas de las fases del comportamiento humano (Filloux, 2008), sobre todo reflexionar que la

formación de un sujeto va más allá de los saberes formulados en los planes y programas de estudio ofertados por las instituciones educativas, en los que se prioriza el aprendizaje de

la profesión, mediante el cual, el nuevo docente habrá de contribuir a la educación de otros desde perspectivas y orientaciones ya pre-establecidas "... como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber -hacer o de saber -ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante" Ferry (1999;50), desde esas lógicas de la formación, los acontecimientos que a nivel psíquico habrán de ocurrir, entre los sujetos que participan en los procesos de enseñar y aprender, son escasamente considerados.

En cuanto a los trabajos que han investigado a la formación de docentes desde el psicoanálisis, se encuentran los trabajos realizados por Ramiro Reyes Esparza (1993) y Rosa María Zúñiga Rodríguez (1993), extintos docentes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), destacados formadores, no solo por su militancia política en contra de las inequidades por parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) sino por ser académicos comprometidos con la profesión, interesados por investigar a la formación docente desde otras posturas teóricas y que al mismo tiempo alentaban a sus pares al trabajo colaborativo, a la formación de círculos de estudio, a continuarse formando profesionalmente, convocándolos a cuestionar su hacer en las aulas; como resultado de estas acciones en 1985, arriban a la publicación de la Revista *Cero en conducta*²⁴, como miembros fundadores.

Para Zúñiga (1993), la prioridad radicó en pensar y explicar el normalismo como parte de una cultura magisterial en donde se entrecruzan saber, poder y deseo, como lo escribe en sus textos: *Un imaginario alienante: la formación de maestros; El imaginario normalista; Sociedad, clases y contrato escolar; La institución escolar: lugar de deseos y de lucha de poderes.*

Por su parte Reyes (1993), se orienta a la investigación de las determinantes de la formación docente, exponiendo la cuestión subjetiva de la formación, estos planteamientos los

²⁴ Esta revista constituyó una plataforma para la expresión y difusión de experiencias de maestros de distintos niveles educativos, así mismo mostraba un pensamiento pedagógico de avanzada en distintas áreas de la educación.

expondrá en sus artículos: *El aula como espacio de formación; La investigación y la formación en las escuelas normales; La subjetividad del docente y el grupo de formación.*

Por supuesto que las aportaciones de Reyes y Zúñiga, han arrojado luces para mirar a la formación de docentes desde otros campos del saber, sin embargo las escuelas normales aún, están lejos de contar con las condiciones para favorecer este tipo de trabajo que permita a todos los sujetos que participan en la formación docente, replantear sus propios procesos formativos, pues si bien la mayoría de las normales cuentan con un departamento psicopedagógico, éste se ocupa de atender situaciones relacionadas con alguna circunstancia (de tipo académico, económico, familiar, entre otras) que interfiera de forma notoria en el rendimiento escolar de algunos estudiantes.

A partir de reflexionar acerca de la docencia pero sobre todo de la formación de docentes como actividades eminentemente humanas, comienzo por plantear estas preguntas: ¿Por qué los aspectos subjetivos sólo son abordados tangencialmente en los currículos de formación de docentes? , ¿Qué elementos del orden del inconsciente participan en la relación educativa para la creación de un nuevo vínculo?, ¿Cómo ocurre la constitución de un nuevo vínculo intersubjetivo en la formación de docentes?

Estas primeras interrogantes están relacionadas con los acontecimientos que a nivel psíquico ocurren entre los sujetos que participan en los procesos de enseñar y aprender, los cuales, en cierta medida, se pueden explicar desde los aportes freudianos.

No se trata pues, de convertir a los docentes en psicoanalistas, sino de aprovechar los aportes que la teoría psicoanalítica nos ofrece, a partir de reconocer que existen otras posibilidades a considerar en la formación docente, en las que la psique humana sea tomada en cuenta y al mismo tiempo generar la posibilidad de colaborar a la construcción de nuevas opciones para la formación de maestros, aportando a los formadores de docentes nuevas luces que les ayuden a explorar, a repensar su labor y quizá a despejar algunas incógnitas.

Por lo que esta investigación prioriza el campo de la pedagogía y el enfoque psicoanalítico, situándose en áreas de conocimiento poco exploradas, no obstante, prometedoras de una mayor posibilidad de comprender los procesos intersubjetivos que se suceden en la interacción educativa, desde el supuesto de que ahí ocurren cosas que hay que dilucidar, pues al final de cuentas, determinan en gran medida lo que ocurre en esa interacción y para lo cual considero de suma importancia investigar sobre la relación entre *educación* y *psicoanálisis*, concretamente la formación de docentes.

Propósito

Este estudio de corte cualitativo, pretende investigar acerca de las determinaciones que subyacen en las relaciones entre los sujetos que participan en el proceso de la formación de docentes de educación primaria, plantea una mirada al vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde una orientación psicoanalítica. Al mismo tiempo, este trabajo implica un acercamiento a una profesión, colmada de creencias, rituales, usos y costumbres, anclados a añejas tradiciones que mantienen sujetos a maestros y alumnos en modelos predeterminados de *ser maestro*, de *ser alumno* y que de alguna manera u otra siguen permeando hasta hoy en día en la formación de maestros.

A partir del reconocimiento de que el hecho educativo presupone en tiempos distintos, encuentros, desencuentros y también reencuentros entre los sujetos en donde la diferencia se torna evidente es posible suponer que se generarán situaciones difíciles de explicar derivadas de las actuaciones de los sujetos, sobre todo porque refieren a eventos del inconsciente, que pensados desde la perspectiva psicoanalítica están presentes en las relaciones intersubjetivas propias de los trayectos de la formación docente, pero ¿cómo acceder a la comprensión de este tipo de eventos que ocurren en la formación de docentes cuando se carece de un dispositivo que permita su abordaje?

Es por eso que esta investigación podrá contribuir a ampliar el campo científico del conocimiento, en cuanto a la recuperación de la perspectiva psicoanalítica en la formación de docentes, pues no se ha llevado suficientemente a este ámbito, así mismo abrirá líneas de investigación, en esta perspectiva poco estudiada en las escuelas normales, dado que el

objeto de estudio de este trabajo se sitúa en una Escuela Normal formadora de docentes: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Una institución centenaria dedicada a la formación de docentes: la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Esta escuela ocupa un lugar particular por sus características y la especificidad de sus funciones en el rango de instituciones educativas de nivel superior, es una institución de educación pública que ha tenido gran trascendencia en el contexto educativo nacional, no únicamente por las numerosas generaciones de profesores que ha formado sino también por su relevancia histórica.

En décadas pasadas el alumnado provenía de todos los estados del país, de ahí el título de Nacional, en la actualidad la población estudiantil compuesta por 1525 estudiantes proviene de los Estados de México, Morelos, Hidalgo y en menor número de esta ciudad.

Estructura Organizativa.

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) comparte una estructura organizativa similar a las otras Escuelas Normales del país, conformada por la dirección, una subdirección académica con las áreas de docencia, investigación y difusión y extensión a su cargo; una subdirección administrativa responsable de los departamentos de recursos humanos, recursos financieros y recursos materiales. En cuanto a la designación de los directores o directoras de los planteles, se da al margen de la comunidad académica, el nombramiento ocurre por la vía oficial, la mayoría de las veces el cargo es ocupado por una persona externa a la institución y ellos a su vez nombran al cuerpo directivo que les acompañará durante su gestión, tal como lo señala Sandoval (2009; 96) a nivel de la escuela, el verticalismo toma forma a través del cuerpo directivo y muy particularmente del director, quien accede al cargo por designación de la autoridad estatal o bajo su aceptación, y en este proceso la opinión de la dirigencia sindical es un factor importante.

Así cada espacio determina su particular forma de organización y funcionamiento, pues no existen órganos institucionales que regulen la vida académica y las definiciones del director tienen un peso significativo en las acciones cotidianas que en este aspecto se llevan a cabo

en la escuela (Sandoval, 2009; 97) y afectan los diferentes niveles de actuación tales como: la toma de decisiones, cuestiones de autonomía académica, formas de gobierno, escasez de recursos materiales y económicos, falta de procesos serios de actualización, directivos faltos de preparación para el cargo que desconocen las problemáticas de la formación, que frenan u obstaculizan (en la mayoría de las ocasiones) la posible mejora de las Escuelas Normales; éstas entre otras problemáticas, repercuten fuertemente en el desempeño de la comunidad educativa.

Y como consecuencia no siempre las propuestas emanadas de la dirección responden a las necesidades educativas de los sujetos (Tizio, 2003) porque impactan de manera distinta en la vida de la institución generando diferencias sustanciales al interior de la comunidad educativa, sobre todo entre los docentes de la Normal.

Por otra parte, dentro del contexto educativo nacional, la Escuela Normal muestra un variado panorama en el que es posible distinguir escenarios y actores matizados por las intersubjetividades de mujeres y hombres de edades distintas, con preferencias propias, con formas de ser, de pensar y de estar en el mundo inherentes a cada cual, sin embargo al mismo tiempo desempeñan roles (alumnos, alumnas; maestros, maestras; directivos, encargados de tareas administrativas) con características específicas.

El personal docente.

La planta docente actual de la BENM, se constituye por 177 profesores (contratados de forma definitiva) ubicados en diferentes categorías laborales: profesores de asignatura, profesores asociados y profesores titulares en niveles A, B y C con medio tiempo, tres cuartos de tiempo y tiempo completo²⁵.

Por lo que se refiere a la formación académica de los formadores de la BENM, Mejía (2011;26) subraya que "...las diferencias de perfil académico no son tan acentuadas, la mayoría del profesorado posee estudios sobre la docencia en educación básica (primaria concretamente) la formación académica de especialidad es similar, debido a que una mayoría tiene estudios de la Escuela Normal Superior " y "un poco más de la mitad de los

²⁵ Este tipo de estructura se encuentra homologada a la del Instituto Politécnico Nacional.

académicos de la escuela normal afirma haber realizado estudios de posgrado (especialización, maestría o doctorado)”.

Uno de los rasgos que distingue a la planta docente es que en su mayoría son de extracción normalista y han sido maestros de primaria; por tanto ser egresado²⁶ de la BENM, cobra gran valor y significación entre la comunidad docente, porque ser *hijo de la escuela* aludiría estar implicado con la institución, así como la identificación y pertenencia a alguno de los grupos de maestros existentes en la escuela.

Los grupos de pertenencia: una añeja división entre democráticos e institucionales

En esta como en otras instituciones educativas los maestros se agrupan a partir de sus concepciones educativas, proyectos de trabajo, estilos de docencia, pero sobre todo “se mueven en razón de sus posturas políticas e ideológicas y por sus filiaciones sindicales, sin embargo en más de una ocasión esos intereses políticos entran en franca contradicción con ciertas actitudes y en los hechos sus acciones apuntan hacia metas materiales inmediatas” (Mejía, 2011;31) que repercutan en las condiciones laborales.

Es así como los profesores se ubican en dos grupos: los *institucionales*, que se identifican fundamentalmente con las representaciones sindicales y con las autoridades oficiales, y los *democráticos*, con una postura que interpela y cuestiona a éstas representaciones. Ambos grupos sostienen una añeja disputa, que a veces se encuentra en un estado latente, pero siempre está presta a emerger y cobrar revancha, esto trasciende todos los ámbitos de la vida de la Normal, lo cual en muchas ocasiones produce un entorno laboral enrarecido y hostil que dificulta el avance de la institución.

Estas diferencias se manifiestan en el trabajo académico, pues al no haber espacios para la reflexión y el análisis de los procesos implicados en la formación de docentes, la toma de decisiones ocurre de forma fragmentada y aislada, lo cual genera vacíos en la comunicación

²⁶ Este es un factor de gran peso para el ingreso como formador de la BENM

provocando que los formadores se sientan marginados y no tomados en cuenta por sus pares.

Sin embargo al interior de los dos grupos la tarea y compromiso de la formación de docentes, se entiende y asume de forma diferente, esto a su vez genera desconcierto en los estudiantes y aunque la mayoría insisten en la necesidad de la resignificación de la profesión, aún falta llegar a acuerdos académicos comunes y hacer proyectos compartidos, pues como apunta Sandoval (2009; 106) la naturaleza específica de enseñar a enseñar, objeto de trabajo de los formadores, requiere la construcción de nuevos paradigmas de docencia, la capacidad de transformar concepciones educativas y adaptar su propia práctica para apoyar las necesidades diversas y cambiantes de sus estudiantes.

Apuntar a la construcción de un nuevo paradigma, implica asumir el reto del cambio, dejar a un lado determinadas posiciones y discursos que por largos periodos han llevado a ciertos docentes, a concebir certezas con respecto a sus haceres y los saberes de tipo pedagógico requeridos en la profesión magisterial.

Las Escuelas Normales, instituciones centenarias en la formación de docentes

El origen de las escuelas normales, así como su crecimiento, desarrollo y transformación se encuentra estrechamente ligada al desarrollo histórico, político, social y económico del país. Una de las tareas prioritarias, del Sistema Educativo Mexicano a lo largo de la historia de la educación ha sido la formación de docentes de educación primaria.

La aparición y funcionamiento de las escuelas normales en nuestro país data desde el siglo XIX, experimentando continuidades y cambios en su devenir histórico, es en 1849 el año en que surge la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí; en 1879 la Escuela Normal de Puebla; en 1881 las Normales de Nuevo León y Jalisco y en 1886 las de Michoacán, Querétaro y Veracruz. En la Ciudad de México el antecedente inmediato a la creación de la Escuela Normal que surgiría en 1887 fue, la Escuela Nacional Secundaria de Niñas. La Escuela de las Vizcaínas y la Nacional Preparatoria, impartían también cursos de pedagogía.

El 24 de febrero de 1887 se fundó la Escuela Normal para Profesores con base en un

proyecto que presentó para su creación el maestro Ignacio Manuel Altamirano, siendo presidente de la República el General Porfirio Díaz y Secretario de Justicia e Instrucción Pública el Lic. Joaquín Baranda; respecto a la denominación de Escuela Normal, Baranda expresó lo siguiente:

"... El nombre de Escuela Normal explica bien el objeto de tal institución, sirve de norma y de regla a que debe ajustarse la enseñanza; en la escuela matriz o central de la que se derivan las demás escuelas. En la Normal se forma y educa al maestro, perfeccionando sus conocimientos, y aprende prácticamente a transmitirlos, haciendo en las escuelas anexas la clínica del profesorado. Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales..."²⁷

La Escuela Normal para Profesores, "...no se limitaba a recibir a alumnos solo de D.F, sino que admite también a alumnos de los estados, ya enviados por sus gobiernos respectivos y sostenidos con pensiones que éstos les concedan, ya vengan a estudiar por su propia cuenta" (López, 1979;27) de ahí su carácter nacional. Esta institución se convirtió en la hoy Benemérita Escuela Nacional de Maestros al cumplir 100 años de su fundación y ha sido una de las escuelas más significativas en la preparación del magisterio nacional.

En 1925, como parte de la reforma encomendada al maestro Lauro Aguirre Espinosa, la institución adoptó el nombre de Escuela Nacional de Maestros; con una organización diferente, fusionando las antiguas escuelas de profesores y profesoras de Instrucción Primaria. Es a partir de esta fecha que las diferentes generaciones de aspirantes a profesores han sido formados por los distintos planes de estudio 1887, 1902, 1922, 1928, 1925, 1932, 1936, 1945, 1959, 1960, 1969, 1972, 1975, el de 1984 cuyo impacto expongo de forma sucinta a continuación:

²⁷Fragmento de discurso que pronunció con motivo de la inauguración de la Escuela Normal para Profesores publicado el 25 febrero 1887 por el periódico: El Siglo Diez y Nueve.

El plan 1984 y la nueva Licenciatura en Educación Primaria

Este plan representó un parte aguas en la formación de maestros de educación primaria, pues por décadas el nivel de estudios al egresar de las Escuelas Normales se ubicó en el rubro de Educación Media Superior.

Es a partir del 22 agosto 1984 que, por decreto presidencial, se establece este nuevo plan de estudios para las Escuelas Normales del país, el cual se puso en marcha el 1 septiembre del mismo año para el ciclo escolar 1984 -1985, y la nueva Licenciatura en educación primaria coloca a estas instituciones en el rango de Educación Superior, marcando así una nueva etapa en el normalismo mexicano.

Este plan llevó a las escuelas normales a generar una reestructuración en su organización, al incorporar funciones sustantivas de investigación y difusión de la educación superior a su hacer pedagógico; tal acontecimiento implicó dificultades pues la comunidad docente de las normales no contaba con los recursos necesarios, y en muchos casos, tampoco con la preparación suficiente, que les permitiera arribar al status de Licenciatura, porque como señala Sandoval:

Los formadores se forman como tales en la práctica misma y, por ello, su espacio de formación privilegiado (y en ocasiones el único) es la misma escuela normal. Este proceso se da a través de su incorporación y apropiación de los rasgos de una cultura profesional específica, en la que el concepto de normalismo, aún vigente, va marcando formas particulares de docencia y que en su peor acepción, la sindical, imprime prácticas y formas de gestión que anulan o al menos dificultan iniciativas de transformación (2009; 105)

Los profesores que vivieron esa transición, refieren el suceso como algo abrupto, "... nos preparamos como pudimos para afrontar con seriedad y responsabilidad los programas que se nos avecinaban" (Morales, 2012; 269), es así como se pretendió trasladar el modelo universitario a las normales, sin generar condiciones previas y sin considerar que su naturaleza y función ha sido la docencia.

Desde entonces la Educación Normal se elevó al rango de licenciatura, otorgándoles a las

normales un status de escuelas de nivel superior, evento que en la realidad solo ha ocurrido en el discurso, porque a pesar de que algunas de estas escuelas, tienen más de cien años, aún no han alcanzado la mayoría de edad, pues : “... la profesión docente fue primero, como todo un asunto de nadie, después un asunto de los particulares, luego pasó a ser un asunto de los empleadores y de las corporaciones civiles y, finalmente, un asunto del Estado”(Arnaut, 1999; 99); a este plan le han sucedido el de 1997 y el de 2012²⁸.

Estos planes han dado lugar a modelos curriculares específicos, de acuerdo a los elementos teóricos, metodológicos y didácticos que engloban. A cual más, siempre señala su superioridad sobre el que le precedió y la promesa constante de apuntar hacia una formación de maestros de óptimos niveles. No se desconoce la existencia de bondades de algunos sobre otros, pero no es el motivo de esta investigación abundar al respecto.

En el momento de la realización de este trabajo se encontraba vigente el plan de estudios 1997 para la Licenciatura en educación primaria, el cual enmarca en los distintos programas los saberes específicos y los aprendizajes esperados, que los estudiantes adquirirán y desarrollarán en los diferentes espacios curriculares, los cuales pretenden posibilitar su inserción laboral como docentes en la escuela primaria y al mismo tiempo dan cuenta del tipo de maestro que se pretende formar.

Al respecto este plan afirma lo siguiente: “...se han definido con la mayor precisión posible los rasgos del maestro de educación primaria que México requerirá en el futuro inmediato. Esos rasgos responden no sólo a las necesidades de conocimiento y competencia profesional que plantea la aplicación del currículum de la escuela primaria, sino también a las actitudes y valores que caracterizan al buen educador en el ámbito más amplio de sus relaciones con los niños, con las familias y con el entorno social de la escuela”(SEP,1997;29,30)

Así los rasgos específicos deseables del nuevo maestro se han definido en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza,

²⁸ Se encontraba en el proceso de implantación.

competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; en cada campo se hace un listado de las habilidades, conocimientos, actitudes y valores con los que contarán los estudiantes al término de la formación, los cuales aparecen a continuación:

1 Habilidades intelectuales específicas

- a) Posee alta capacidad de comprensión del material escrito y tiene el hábito de la lectura; en particular, valora críticamente lo que lee y lo relaciona con la realidad y, especialmente, con su práctica profesional.
- b) Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección en forma escrita y oral; en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de sus alumnos.
- c) Plantea, analiza y resuelve problemas, enfrenta desafíos intelectuales generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias. En consecuencia, es capaz de orientar a sus alumnos para que éstos adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas.
- d) Tiene disposición y capacidades propicias para la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y para poner a prueba respuestas, y reflexión crítica. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.
- e) Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material audiovisual, en especial la que necesita para su actividad profesional.

2 Dominio de los contenidos de enseñanza

- a) Conoce con profundidad los propósitos, los contenidos y los enfoques que se establecen para la enseñanza, así como las interrelaciones y la racionalidad del plan de estudios de educación primaria.
- b) Tiene dominio de los campos disciplinarios para manejar con seguridad y fluidez los temas incluidos en los programas de estudio.
- c) Reconoce la secuencia lógica de cada línea de asignaturas de educación primaria y es capaz de articular contenidos de asignaturas distintas de cada grado escolar, así como de relacionar los aprendizajes del grado que atiende con el nivel y el conjunto de la educación básica.

- d) Sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos educativos con los procesos cognitivos y el nivel de desarrollo de sus alumnos.

3 Competencias didácticas

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en práctica estrategias y actividades didácticas, adecuadas a los grados y formas de desarrollo de los alumnos, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en los lineamientos y planes de estudio de la educación primaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.
- c) Identifica las necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos, las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de relación en el grupo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros, combinándolos con otros, en especial con los que ofrece el entorno de la escuela.

4 Identidad profesional y ética

- a) Asume, como principios de su acción y de sus relaciones con los alumnos, las madres y los padres de familia y sus colegas, los valores que la humanidad ha creado y consagrado a lo largo de la historia: respeto y aprecio a la dignidad humana, libertad, justicia, igualdad, democracia, solidaridad, tolerancia, honestidad y apego a la verdad.
- b) Reconoce, a partir de una valoración realista, el significado que su trabajo tiene para los alumnos, las familias de éstos y la sociedad.

- c) Tiene información suficiente sobre la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo mexicano; en particular, asume y promueve el carácter nacional, democrático, gratuito y laico de la educación pública.
- d) Conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben resolverse para fortalecer el sistema educativo mexicano, en especial las que se ubican en su campo de trabajo y en la entidad donde vive.
- e) Asume su profesión como una *carrera de vida*, conoce sus derechos y obligaciones y utiliza los recursos al alcance para el mejoramiento de su capacidad profesional.
- f) Valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y el mejoramiento de la escuela, y tiene actitudes favorables para la cooperación y el diálogo con sus colegas.
- g) Identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana; en particular, reconoce la importancia de la educación pública como componente esencial de una política basada en la justicia, la democracia y la equidad.

5 Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno y de la escuela

- a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.
- b) Valora la función educativa de la familia, se relaciona con las madres y los padres de los alumnos de manera receptiva, colaborativa y respetuosa, y es capaz de orientarlos para que participen en la formación del educando.
- c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja.
- d) Reconoce los principales problemas que enfrenta la comunidad en la que labora y tiene la disposición para contribuir a su solución con la información necesaria, a través de la participación directa o mediante la búsqueda de apoyos externos, sin que ello implique el descuido de las tareas educativas.
- e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente. (SEP, 1997:32-35)

Así, la formación docente en su aspecto inicial, se encuentra intrínsecamente ligada a los saberes pedagógicos, competencias y habilidades entre otros, que un estudiante habrá de desarrollar y adquirir en la Escuela Normal, durante un periodo de cuatro años, que le

posibilitará ulteriormente, su inserción laboral como docente, a cargo de un grupo de alumnos en la escuela primaria.

Por tanto el nuevo docente formado con este plan de estudios habrá de contribuir a la educación de otros desde perspectivas y orientaciones ya pre-establecidas "... como una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber -hacer o de saber -ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico o, más generalmente de la cultura dominante" Ferry (1999; 50); este plan de estudios apunta hacia una formación de docentes de una manera más integradora.

Es así como los distintos planes de estudios para la formación de maestros de educación primaria, acordes la política educativa nacional han sido aplicados en un contexto histórico determinado en el que la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) ha sido escenario de su aplicación.

La formación en la Escuela Normal precede y sitúa en tiempos y espacios definidos a la comunidad educativa, proporcionándole cierta estructura, sin embargo sería necesario considerar en primer plano la cuestión del sujeto (Tizio, 2003) en búsqueda y construcción permanente, para poder mirar a la formación de docentes no con la añoranza del normalismo mítico, sino pensarlo desde otros campos del saber que posibiliten su enriquecimiento y lo fortalezcan para impactar en la formación de maestros para este siglo.

Orientación metodológica

Este estudio se inscribe dentro de la investigación cualitativa, de acuerdo a Creswell (2007), es una forma en la cual los investigadores hacen una interpretación de lo que ellos ven, escuchan y entienden", lo cual resulta conveniente pues permite al investigador una construcción particular del objeto de investigación así como la utilización de ciertos elementos para la recolección de los datos, en este trabajo se utilizaron instrumentos etnográficos. Particularmente el capítulo tres se desarrolla lo referente a las precisiones metodológicas.

Pregunta de investigación

¿Qué elementos intervienen para la construcción de un nuevo vínculo intersubjetivo en la formación de docentes de un grupo muestra de estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?

Esta pregunta demanda la realización de un trabajo de investigativo, que pueda profundizar sobre el surgimiento de los nuevos vínculos surgidos de las relaciones intersubjetivas de un grupo de estudiantes de la Escuela Normal, como resultado de la convivencia y de las situaciones cotidianas en las que se desarrolla la formación docente.

Investigar acerca de estos fenómenos psíquicos que suceden al interior de la formación, es lo que intenté desarrollar en la realización de este estudio, a través del establecimiento de

nexos entre los campos de la *educación* y el *psicoanálisis*, para explicar el vínculo intersubjetivo en la formación de docentes de educación primaria.

Este nexo ha sido poco estudiado en nuestro país, pero poder dilucidar, comprender y aprender lo que hay al interior de la escena pedagógica, conlleva a la potencialidad de estar “en un tú a tú con el inconsciente”²⁹ (Freud 1910), es esto lo que el psicoanálisis puede aportar al campo educativo.

De ahí el interés por contribuir modestamente a abonar el campo respecto al abordaje de la formación de docentes de educación primaria, desde la perspectiva del psicoanálisis, a través de una periodos prolongados en el campo, así como de los referentes teóricos que sustentan este trabajo los cuales son abordados en el siguiente capítulo.

²⁹ Carta a Pfíster del 24 - I - 1910.

CAPÍTULO 2

Presencia de la transferencia y el vínculo intersubjetivo en la formación de docentes

Para investigar acerca del surgimiento de un nuevo vínculo intersubjetivo al interior de un grupo que realiza la formación como docentes de educación primaria, se ha recurrido al abordaje teórico de elementos desarrollados por Freud para el psicoanálisis, así como a trabajos más recientes, realizados por Anzieu, Baïeto, J. y J.C, Filloux, Mosconi, Kaës, Tizio, entre otros porque desde ahí es posible proponer una explicación a propósito de los fenómenos del orden del inconsciente que entran en juego en los procesos educativos, es decir pensar la formación docente desde otro lugar en el que propone algo más que centrar la atención en las situaciones prácticas y prescriptivas de la profesión, sino convocar a los implicados en la formación docente a considerar mayormente el factor humano de los agentes que participan, implicando cuestiones que tienen que ver con lo individual, con la singularidad de quienes participan en los procesos de enseñar y aprender, a partir de considerar la subjetividad de los sujetos y su intersubjetividades, así como la emergencia de los nuevos vínculos.

La intersubjetividad

El concepto de intersubjetividad constituye un tema muy amplio de abordar, pues ha sido construido a partir de retomar problemáticas de la filosofía, particularmente la filosofía

dialéctica de Hegel y la fenomenología de Husserl, posteriormente en las filosofías del reconocimiento y de la reciprocidad con Buber y Lévinas, ha sido estudiado también por la

psicología de la conciencia y del sujeto en relación con el reconocimiento del otro, pero para este trabajo considero a la intersubjetividad desde la estructuración del psicoanálisis, donde la intersubjetividad es vista como una de las condiciones de la vida psíquica y para su desarrollo retomo los aportes de René Kaës³⁰.

Este autor entiende por intersubjetividad “... no solo un régimen de interacciones comportamentales entre los individuos, sino la experiencia y el espacio de la realidad psíquica que se especifica por las relaciones de los sujetos en tanto que éstos son sujetos del inconsciente” (Kaës, 2008; 774)

Al respecto agrega: “He llamado intersubjetividad a la estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o más sujetos. Este espacio común, conjunto, compartido y diferenciado comprende los procesos, las formaciones y una experiencia específica, a través de las cuales cada sujeto se constituye, por una parte que concierne a su propio inconsciente. En este espacio, en ciertas condiciones, particularmente aquella del desprenderse de las alianzas que lo mantienen asujetado a los efectos del inconsciente, pero también que lo estructuran, un proceso de subjetivación hace posible de devenir *Yo* pensando su lugar en el seno de un *Nosotros...*” (Kaës 2010:28)

³⁰ René Kaës Nació el 19 de febrero de 1936 fue estudiante y después colega de Didier Anzieu(quien fue su director de tesis en la Universidad de Paris – X – Nanterre en 1974), sus numerosas contribuciones teóricas se han orientado a la psicología social y al enfoque clínico de grupos, así como al psicoanálisis grupal.

Sus líneas de investigación: el psicoanálisis de grupo y los procesos psíquicos en los grupos, los procesos de formación, las instituciones, han dado continuidad a los trabajos de Anzieu.

Ha desarrollado numerosos conceptos acerca del vínculo en relación con los procesos psíquicos observados en los grupos: el aparato psíquico grupal, las cadenas asociativas grupales, las alianzas inconscientes, el complejo fraternal, las funciones fóricas, etc.

Fundó en 1992 el Centre de recherche en psychopathologie et psychologie clinique (CRPPC EA 653) en la Université de Lyon. Ha sido también miembro fundador del CEFFRAP, *Cercle d'Études Françaises pour la Formation et la Recherche - Approche Psychanalytique du groupe, du psychodrame, de l'institution*, fundado en 1962 y disuelto el 23 de marzo de 2014.

Actualmente es profesor emérito de la Universidad Lumière Lyon 2.

Por todo lo anteriormente planteado al estudiar la intersubjetividad, es necesario tomar en consideración a todos los procesos y formaciones internas, para poder articular una lógica de correlaciones de las subjetividades, una lógica que dé lugar a la conjunción y la disyunción de los sujetos y para la que Kaës propone la siguiente fórmula: “No el uno sin el otro ni sin el conjunto que los constituye y los contiene; el uno sin el otro pero en el conjunto que los reúne”. Esta fórmula sostiene que no podemos ser sino la intersubjetividad esto significa que el sujeto se manifiesta y no existe más que en relación al otro, y agrega: más de otro. (Kaës, 2008; 775)

En esta co-actividad psíquica de los sujetos da lugar a la generación de nuevos espacios psíquico con una estructura dinámica la cual es vivida como un **espacio común, conjunto, compartido y diferenciado** según Kaës (2010) comprende los procesos, las formaciones y una experiencia específica, a través de las cuales cada sujeto se constituye por una parte concerniente a su propio inconsciente y le atribuye las siguientes caracterizaciones:

- Lo *común* es la substancia psíquica que une a los miembros de un vínculo, cualquiera sea la configuración: una familia, una pareja, un grupo. Inherente a todos los sujetos del conjunto
- Un espacio *compartido*, es decir que cada uno toma allí el lugar que le corresponde. Lo *compartido* es la parte que toma cada sujeto o el lugar propio y complementario que él ocupa en una alianza, un contrato, un sistema defensivo común respecto al vínculo.
- Es también *diferente*, lo que quiere decir que una parte de este espacio permanece privada y singular. Es la parte que le corresponde al sujeto particular, aquella que no es ni común ni compartida. Es un espacio subjetivo individualizado.

El resultado de la combinación entre lo común, lo particular y lo diferente es la composición de vínculos, que se desarrollan en un espacio psíquico intersubjetivo el cual es compartido por aquellos que se encuentran ligados entre sí por ciertas sujeciones recíprocas a los

mecanismos constitutivos del inconsciente Kaës (2010). Por lo tanto es la intersubjetividad la condición del proceso de subjetivación del sujeto y de la construcción de la subjetividad; el inconsciente del sujeto se forma por los vínculos intersubjetivos que le han antecedido: por el grupo familiar y por las alianzas inconscientes que se anudan a ese nivel.

Así, los sujetos formados y ligados entre sí por sus sujetamientos recíprocos – estructurantes o alienantes- o mecanismos constitutivos del inconsciente: las inhibiciones y las denegaciones en común, los fantasmas y los significantes compartidos, los deseos inconscientes y las prohibiciones fundamentales que los organizan, compartiendo así su intersubjetividad ya sea en pareja, familia o grupo.

Para Bernard Brusset, (2006) la intersubjetividad refiere a la reciprocidad de dos sujetos deseantes inmersos que sin perder su individualidad construyen una nueva co-actividad psíquica distinta a la que es propia de cada uno y a su vez Benhaim, (2013) le atribuye las siguientes características: a) La descripción de una cierta categoría de fenómenos pero no pueden explicarse, b) La *reciprocidad* entre dos sujetos deseantes, c) La "*co-actividad psíquica*" en la que los dos sujetos comparten una misma actividad psíquica o un mismo sentir y acota que el sujeto sólo puede en la intersubjetividad, es decir somos sujetos en y por la intersubjetividad.

En cuanto a la puesta en escena de la intersubjetividad en la formación de docentes, Jean Claude Filloux, señala que lo básico se ubica en el margen de las interacciones, en la capacidad que tenga el formador de tomar conciencia de lo que pasa en su relación con aquéllos a los que forma y al mismo tiempo sea capaz de hacer *un retorno sobre sí mismo* en el que pueda realizar una reflexión y "... Análisis de lo que se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible pues, la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo"(J C.Filloux, 1996;41)

La formación docente basada en una relación entre adultos, implica "... un diálogo de los inconscientes que va a enraizarse en cuando fueron niños el formador y el formando" (J.C. Filloux, 1996:23). Esto apuntaría a ir más allá, en la historia de vida de cada uno y preguntar

acerca del por qué, ambos han elegido la docencia como profesión; es decir, explorar en la intersubjetividad de los sujetos.

Por tanto, la intersubjetividad no es solamente la parte constitutiva del sujeto que sostiene al sujeto en la subjetividad de otro o más de un otro. Ella se construye en un espacio psíquico propio a cada configuración de vínculos. Es decir que la cuestión de la intersubjetividad consiste en el reconocimiento y la articulación de dos espacios psíquicos parcialmente heterogéneos y dotados cada uno de sus propias lógicas.

Acerca del vínculo

El vínculo en la teoría psicoanalítica es explicado como un lazo, un enlace que implica un cierto trabajo psíquico en los sujetos, necesario para enlazar las representaciones y los afectos, las pulsiones o las ideas. Cuando Freud (1914) realiza indagaciones acerca del vínculo (*die bindung*) llevadas más allá del espacio del análisis en el diván, tal como lo muestran los textos: *Psicología de las masas y análisis del yo*, (1921) puntualiza en las relaciones libidinales entre los individuos que se producen a través de la identificación particularmente las que surgen en el marco de los grupos, de las masas y de las instituciones, pero sobre todo en su texto *"Tótem y tabú"* Freud, (1913) acentúa que la significación del vínculo social, podía incluso llegar a ser más importante que la del vínculo físico, enfatizando que el vínculo, se caracteriza por la transferencia, que no siempre es positiva, y que se remite al vínculo más antiguo en la vida del ser humano: el vínculo con la madre o con quién asume esta función.

No obstante algunos teóricos señalan a W. Bion³¹ (1959) como el primer autor psicoanalítico en mencionar el término vínculo profundizando en el estudio de su función que tiene sus raíces en el psiquismo más primario de cada uno de los miembros que lo integran y que remite a la relación madre – hijo.

³¹ William Bion (8 de septiembre de 1897 – 8 de noviembre de 1979) En su obra *Réflexion faite*, expresa respecto al vínculo: "Empleo la palabra "vínculo" porque deseo examinar la relación del paciente con una función, más que con el objeto que reemplaza una función: no me intereso solamente por el pecho, el pene o el pensamiento verbal, sino por su función, que es hacer un vínculo entre dos objetos" (1952/1992; 115). Para Bion el vínculo debe entenderse como expresión del mecanismo de identificación proyectiva tanto desde el niño hacia su madre como el retorno de la madre al niño "identificación proyectiva de comunicación" (Dupré 2002; 28)

Por otra parte Pichón- Rivière (1985), realiza un amplio desarrollo teórico acerca del vínculo, explicándolo como una estructura dinámica en continuo movimiento, cuyo funcionamiento está relacionado a motivaciones psicológicas resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en la relación interna como en la relación externa³² con el objeto³³, es decir en todas sus relaciones el sujeto realiza una reproducción constante de determinados patrones de comportamiento, pues “el inconsciente está constituido por una serie de pautas de conducta acumuladas en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos”(Pichón- Rivière,1985;49)

Enuncia que “el vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados. Por ello el vínculo se relaciona posteriormente con la noción de status, de rol y de comunicación” (Pichón- Rivière, 1985; 47), además un vínculo racional con alguien siempre incluye una situación latente.

En cuanto al rol, éste siempre va a estar incluido en el vínculo, considerar la comprensión del otro en términos del rol lo cual proporciona una posibilidad para poder entrar en la situación y entenderla.

De igual forma, Pichón- Rivière (1985) enfatiza que nunca existe un tipo único de vínculo sino que en las relaciones que el sujeto establece con el mundo, emplea diferentes estructuras vinculares que implican a un otro (la pareja, la familia, los amigos), así los sujetos van modelando y construyendo vínculos.

Por su lado Kaës (2007) señala en cuanto al vínculo que se trata de un espacio psíquico co-construido a partir de la materia psíquica implicada en sus relaciones en particular a través de las alianzas inconscientes que las organizan y los acoplamientos que se producen en los individuos singulares desde su encuentro, es decir el sujeto se construye en la pluralidad de los vínculos y de las alianzas en las que él se forma, en los conjuntos organizados por los

³²Lo externo es lo visible de la conducta del sujeto, no es posible separar lo externo de lo interno, pues ambos conforman las vivencias en las que psique, cuerpo y mundo se encuentran estrechamente ligados.

³³ Para J. Laplanche y J. -B. Pontalis, (1967; 359) la relación de objeto es un "término utilizado con gran frecuencia en el psicoanálisis contemporáneo para designar el modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad, de una aprehensión más o menos fantaseada de los objetos y de unos tipos de defensa predominantes."

procesos y las formaciones psíquicas comunes a muchos sujetos, y donde él es parte de lo constituido y lo constituyente. Son tres los pilares del psiquismo para este autor: la sexualidad infantil, la palabra y el vínculo (Kaës, 2010; 61), y su definición respecto de éste último es la siguiente: "llamo vínculo a la realidad psíquica inconsciente específica construida por el encuentro de dos o más sujetos" y añade "un vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, representaciones y de acciones que asocian a dos o más sujetos para ciertas realizaciones psíquicas: levantamiento de prohibiciones, acciones comunes ..." (Kaës, 2008; 770), el autor concluye que El vínculo es el movimiento más o menos estable de investiduras, de representaciones y de acciones que asocian dos o más sujetos por la realización de algunos de sus deseos.

Otros autores como Bernard (2002) y Jaroslavsky (2012) han caracterizado al vínculo de forma particular, por ejemplo Bernard (2002), atribuye al vínculo las siguientes funciones:

a) El vínculo como institución. Según Kaës (1996) Se determina por efecto de una doble conjunción.

La primera de ellas es el deseo de sus sujetos de inscribir su relación en un contexto de duración y estabilidad, lo cual supone para su realización un número de formaciones intersubjetivas: alianzas, contratos, pactos, etc., que requieren ser investidas observadas recíprocamente por los sujetos. La segunda se refiere a las formas sociales que sostienen desde lo político, cultural, económico, entre otras la institución de este vínculo. De acuerdo a Kaës, este vínculo tiene tres componentes: la alianza, la comunidad de realización de fines y de intereses, la permanencia del tiempo, la estabilidad y la sujeción. Entre las configuraciones posibles de este tipo de vínculo se incluye a las parejas, las familias, los grupos y las instituciones.

b) El vínculo como envoltura. Anzieu (1986) define al grupo como una envoltura, que permite que los individuos se mantengan juntos, en el que tienen lugar las relaciones de simbolización, apuntalamiento y de satisfacción libidinal, con el mundo interno de sus integrantes.

c) El vínculo como encuadre en la cotidianidad. Hace alusión a la tarea que los miembros del vínculo se han propuesto; el entramado que entre ellos se va estableciendo a partir de reestructuraciones de roles sociales y/o

internacionalmente establecidos, y de complejas redes de atribuciones de sentido, conscientes e inconscientes, producen, a partir de la cotidianidad y rutinización de la relación, una serie de constantes que los enmarcan y contienen.

Para Jaroslavsky (2012), los vínculos tienen cuatro puntos de apoyo que son a la vez sus bordes:

- *La experiencia corporal* (tiempo formador decisivo: del tiempo del apego fusional inicial)
- *La experiencia intersubjetiva*, (el "nosotros")
- *La experiencia intrapsíquica* (significando y resignificando de modo singular y único, los sentimientos, las ideas, dando un sentido a las expresiones, gestos, actos de los otros en el nosotros)
- *La experiencia social* (tiempo histórico, espacio geográfico, condiciones socio-económicas, culturales, religiosas)

Es por la vía del vínculo que el individuo se constituye como tal a través de las relaciones que va construyendo a lo largo de su vida, es a través del vínculo que se comunica toda la personalidad del sujeto. El vínculo ayuda al individuo a darle sostén mediante una transmisión psíquica, en la que puede hablarse de una transmisión generacional por medio

de la cual el vínculo es modelado por la influencia cultural mediante diferentes prácticas: sociales, políticas, religiosas, económicas, entre otras, pues el vínculo es considerado como un lazo afectivo que se articula con lo social, lo contextual, lo funcional en la realidad, ya que todo ser humano, desde su psiquismo, es único y busca en sus vínculos, el estado de completud perdido, que no encontrará jamás.

Al interior del proceso de formación de docentes, maestros y alumnos, se manifiestan en relación con el otro, con más de otro, así se da lugar a un vínculo, Tizio, (2003; 172) lo ha llamado *vínculo educativo* y señala que éste es "... del orden de lo particular; con sujetos es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones", pues hace referencia a una relación

entre los sujetos, apoyada en sus imaginarios y al mismo tiempo provocadora de tensiones; esta relación es cambiante, pues "... se trata de un instante fugaz, tal vez sólo una mirada, pero que deja su marca. El vínculo educativo no es del orden de lo estable" (Tizio, 2003; 38); éste es temporal, sin embargo a pesar de no ser estable este vínculo propone un tiempo nuevo, un tiempo distinto en el que los estudiantes construirán una nueva identidad profesional y que dejará huellas en los sujetos que comparten el espacio relacional en la Escuela Normal, es decir el vínculo implica una atadura, según Tizio (2003)

"ata a un destino humano: a ser, inexorablemente seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de las generaciones cada sujeto, ha de buscar su lugar propio..."

De tal forma al compartir espacios comunes se propicia no sólo la adquisición de aprendizajes, sino que ocurren encuentros que movilizan las intersubjetividades de cada uno, dando lugar al surgimiento de nuevos vínculos intersubjetivos.

El vínculo intersubjetivo

Como ya se abordó en párrafos anteriores el vínculo nos remite a la reunión afectiva de orden psíquico de dos o más sujetos y la intersubjetividad apuntaría hacia la reciprocidad entre esos sujetos del vínculo. Eiguer, (2008; 28) expone que el vínculo intersubjetivo "es una relación de reciprocidad entre dos sujetos, en el que los inconscientes se influyen mutuamente", es decir el vínculo existe sin que los protagonistas puedan dimensionar su amplitud, pues el vínculo es tributario del funcionamiento del inconsciente y termina por configurar una nueva espacialidad psíquica.

Este autor explica el significado que posee la intersubjetividad con respecto al concepto de vínculo. "Este concepto <<reúne>> tres psiquismos, el del sujeto, el del otro y el de la relación entre ellos, sin privilegiar a ninguno de los tres" (Eiguer, 2008; 33), así mismo enfatiza que el concepto de intersubjetividad tiende a ser enriquecido por el de vínculo, pues la idea de intersubjetividad también posee ciertas limitaciones, por ejemplo las dos siguientes: a) los intercambios de dos compañeros implican habitualmente niveles profundos del inconsciente y no solamente su subjetividad, un proceso muy próximo de la consciencia; b) habitualmente la

“subjetividad” es comprendida como un ensayo de unificación de vivencias y no como una tentativa que engendra una diferenciación donde el reconocimiento mutuo entre los sujetos juega un rol mayor.

De acuerdo a Eiguer (2006) los psiquismos de los protagonistas se influyen y constituyen gradualmente una nueva entidad psíquica, un tercero, que no es ni uno ni otro de ellos pero está representado en ambos, por lo que cada vínculo es particular e irrepetible y “... es en la relación intersubjetiva en donde se encuentra la esencial fuerza de transformación” (Cifali, 2013:168)

Es así como el sujeto manifiesta la tendencia a recrear el vínculo primario en la constitución de otros nuevos que le permitan transitar en nuevos mundos relacionales (Eiguer, 2006), y en el vínculo intersubjetivo dos o más sujetos comparten un espacio psíquico, sustentado desde sus propios psiquismos, considerando que se requiere del reconocimiento y del respeto recíproco entre los protagonistas de dicho vínculo, para enfatizar este lazo afectivo llamado vínculo, Eiguer (2008) señala los siguientes aspectos que comprende el vínculo intersubjetivo:

1. El respeto, lo que supone que no se juzgan,
2. El reconocimiento de la diferencia del otro,

3. La responsabilidad por el destino del otro, sus sufrimientos; cada uno se siente implicado por lo que le ocurre al otro
4. La reciprocidad en una intersubjetividad creativa

Tanto Kaës (2008), como Benhaïm (2013), manifiestan que el inconsciente del sujeto está sujetado y trabajado por los vínculos intersubjetivos que le preceden en el grupo familiar primario, por las alianzas inconscientes que son allí anudadas y cuya función es mantener esas ligaduras en los espacios psíquicos que el sujeto comparte con más de un otro.

Así, el estudiante de la Escuela Normal durante el proceso de la formación inicial buscará y generará nuevos vínculos en diferentes estratos: con aquellos que conjuntamente van a formarse con él en la misma profesión; con la propia institución formadora de docentes;

con sus profesores; Daviny (2002:22), enuncia que " la escuela también es un sistema de vínculos, sostenidos a través de rutinas, rituales, interacciones, intercambios lingüísticos e instancias de producción cultural..." que propiciarán en los agentes involucrados en la formación de docentes, el encuentro con otros, generando la posibilidad de llegar a ser constituyentes de la relación vincular, sin olvidar que los sujetos se vinculan de manera inconsciente, dado que: "El sujeto del inconsciente es un sujeto sujetado a las formaciones y a los procesos del inconsciente, escribe Kaës, él está bajo el efecto de un orden, de una instancia, de una ley que le constituye como sujeto" (en Benhaïm, 2013;4) y sin embargo para subjetivarse el sujeto buscará en parte desatarse de esos vínculos; esta afirmación parecería quizá contradictoria pero este acontecimiento le permitirá constituirse como sujeto, es decir, subjetivarse en la intersubjetividad; y Filloux, J.C (1996;38) añade: " *yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro* ", pues para poder encontrarse como sujeto, se requiere del reconocimiento de los otros.

Hasta aquí he abordado elementos nodales para este trabajo, como la intersubjetividad, el vínculo, y el vínculo intersubjetivo, resulta pertinente destacar que "el vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. La transferencia se dirige a un rasgo del educador; sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo" (Tizio, 2003; 174), la transferencia, pues es una parte fundamental del motor que pone en movimiento la psique humana, y va a manifestarse durante todos los procesos educativos, por tanto es importante la centrar la atención en la transferencia.

Breve apunte sobre el origen de la transferencia

El término *transferencia*, es uno de los conceptos fundamentales que, sostienen la construcción teórica del psicoanálisis, esta noción es descubierta por Freud en la cura de pacientes, introduciendo innovaciones técnicas en el tratamiento de las afecciones histéricas, como una alternativa ante las dificultades con las que se encontraba para practicar la hipnosis a determinados pacientes.

Es así, como Freud optó por otros métodos de tratamiento que no requerían de la hipnosis; descubre poco a poco que la relación entre el paciente y el médico desempeña un papel nada despreciable en la cura, y que la hipnosis solo entorpecía

esta relación, particularmente a una parte específica de ésta, a la que dará el nombre de *transferencia*.

Ante este descubrimiento continuará con la teorización al respecto en diversos escritos de su obra: *Sobre la dinámica de transferencia* (1912); *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* (1914); *la 27ª.conferencia. La transferencia* (1917); *Análisis terminable e interminable* (1937). Particularmente, en su vasta producción destacará *Fragmento de un análisis de histeria* o mejor conocido como “el caso Dora”, pues en este caso señala enfáticamente que: “... a la creación de un tipo particular de formaciones de pensamiento, las más de las veces inconscientes, a las que puede darse el nombre de **transferencias**” (Freud, 1905; 101), con esta enunciación como preámbulo para explicar el término transferencia, Freud inicia planteando la pregunta: ¿Qué son las transferencias?

A lo que él responde: “Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse conscientes; pero lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la

persona del médico. Para decirlo de otro modo: toda una serie de vivencias psíquicas anteriores no es revivida como algo pasado, sino como vínculo actual con la persona del médico. Hay transferencias de éstas que no se diferencian de sus modelos en cuanto al contenido, salvo en la aludida sustitución. Son entonces para continuar con el símil, simples reimpresiones, reediciones sin cambios” (Freud, 1905; 101).

En otras palabras, “La situación de transferencia es un *volver a vivir*, (Filloux.J, en Páez, 2008; 255) mediante la manifestación de afectos que los sujetos expresan en las relaciones que establecen; la transferencia es un evento psíquico, que no ocurre de forma voluntaria y se produce en todas partes.

Concretamente se alude a las vivencias de la infancia que han dejado marcas, positivas o negativas en la psique de un sujeto, ya que es durante los seis primeros años de la infancia que el ser humano cimenta sus vínculos y afectos con los otros

que le son cercanos, ya sean de su mismo sexo o del opuesto. Desde esa época está en posibilidades de explayarlos y transmutarlos, más no de suprimirlos (Freud, 1914).

Las personas que obtendrán toda su atención durante esa edad temprana son los padres y los hermanos, tíos u otros próximos que desempeñen ese rol, en ocasiones pueden serlo las personas encargadas de la crianza. Ellos constituirán sus primeros objetos de amor y con las que se encuentre después a lo largo de la vida, serán meros sustitutos de estas “imago”³⁴.

Así, cuando el sujeto entabla nuevas relaciones con un otro fuera del entorno familiar, sus afectos son desplazados conservando sus características de origen, es decir “...esos conocidos posteriores han recibido una suerte de herencia de sentimientos, tropiezan con simpatías y antipatías a cuya adquisición ellos mismos han contribuido poco; toda la elección posterior de amistades y relaciones amorosas se producen sobre la base de huellas mnémicas que aquellos primeros arquetipos dejaron tras de sí” (Freud, 1914:249)

La transferencia va a manifestarse durante toda la vida del ser humano, en las distintas relaciones que establezca, pero es importante destacar que a su vez existe la transferencia positiva, que se manifiesta mediante sentimientos tiernos y la transferencia negativa, expresada a través de sentimientos hostiles, por tanto, al ser del orden de lo inconsciente la transferencia, solo puede ser reconocida y trabajada en el marco de la situación de análisis.

Acerca de la transferencia

Este concepto ha trascendido y adquirido gran relevancia, posteriormente para otros psicoanalistas, Roudinesco (2011) documenta que a partir de Freud una gran cantidad de trabajos han sido consagrados a la cuestión de la transferencia, cada uno se esfuerza por repensar el concepto de forma armónica, acorde a las inclinaciones o las modificaciones sucesivamente aportadas a la teoría original.

³⁴Pontalis y Laplanche (2003; 191) Definen el concepto de imago como: Prototipo inconsciente de personajes que orienta electivamente la forma en que el sujeto aprehende a los demás; se elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantaseadas con el ambiente familiar.

Por su parte Pontalis y Laplanche (1993; 439), han retomado el término freudiano para hacer su propio desarrollo en sus conocidos diccionarios de vocabulario psicoanalítico, y explican que la transferencia: “designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad”.

De igual forma, aclaran su pertinencia y alcance, subrayando que “la palabra transferencia no pertenece exclusivamente al vocabulario psicoanalítico. En efecto, posee un sentido muy general, parecido al de transporte pero que implica un desplazamiento de valores, de derechos, de entidades, más que un desplazamiento material de objetos” (Pontalis y Laplanche 1993; 439).

En este caso el desplazamiento está orientado a la repetición de afectos que surgen en una relación, sin embargo “esta repetición no debe tomarse en un sentido realista que limitaría la actualización a relaciones efectivamente vividas; por una parte, lo que se transfiere es,

en esencia, la realidad psíquica, es decir, en el fondo, el deseo inconsciente y las fantasías con él relacionadas; por otra parte, las manifestaciones transferenciales no son repeticiones literales, sino equivalentes simbólicos, de lo que es transferido” (Pontalis y Laplanche 1993; 444).

En los párrafos anteriores Laplanche y Pontalis, plantean la aplicación de la transferencia y sus efectos, no solo en el campo de la clínica psicoanalítica, sino que también nos llevan a pensar en la posibilidad de que sus efectos transferenciales están siempre presentes en lo cotidiano de las relaciones humanas, ya sean familiares, laborales, profesionales, y también se incluye el campo educativo, Páez (2008; 20) refiere: “Transferencia presente en toda forma de sugestión y, por tanto, en toda labor educativa, transferencia propia al campo de la cura psicoanalítica, con los dispositivos propios para su *manejo*, transferencia también presente en toda relación del sujeto con el Otro”, si bien la transferencia da lugar a un nexo en la cura psicoanalítica, en el campo educativo genera “un lazo complejo que reúne

maestro y alumno” (Tizio,2003;130) y da lugar a un vínculo educativo, es así como la transferencia atraviesa todo proceso educativo.

La transferencia en el terreno de la educación

El saber psicoanalítico nos ilustra, acerca de los fenómenos transferenciales, existentes en las relaciones educativas, pues “... reconocer que la transferencia existe, es reconocer la existencia de procesos psíquicos inconscientes y de las leyes que los gobiernan: afirmar que la transferencia se encuentra por todas partes, es simplemente confirmar que el desplazamiento sustitución de objetos es un fenómeno universal” (Filloux.J, 2005; 344).

De acuerdo a Páez (2008;20) la transferencia se encuentra presente en toda labor educativa al implicar la relación de un sujeto con otro, en este sentido el conocimiento de la existencia de la transferencia, no intenta analizar las afecciones psíquicas de los sujetos en el ámbito educativo, pues la práctica analítica y la pedagógica son prácticas bien diferenciadas, pues la “transferencia propia al campo de la cura psicoanalítica, cuenta con los dispositivos propios para su **manejo**” y Janine Filloux (2008;343) añade : “Se comprenderá que, cuando se describe la naturaleza de los lazos que ligan al docente con sus alumnos, al educador y el niño, el formador y los sujetos en formación en términos de transferencia, se habla de fenómenos transferenciales, *de* transferencias, y no de la transferencia en el marco de la práctica analítica ” y Filloux, J.C enfatiza que “Si existe una transferencia específica en el espacio de la escuela, hay que situarla, en primer término, de acuerdo con el texto de Freud, en el nivel del alumno que convierte al maestro en un objeto de transferencia, para interrogar tanto en el sentido de la transferencia en el alumno como en la manera en que esta es percibida por el maestro”. (2001; 46)

De tal manera que la transferencia atraviesa todos los procesos formativos, particularmente en el espacio psíquico de la clase la transferencia siempre está presente, y va a manifestarse a través de las actitudes, de las expresiones de afecto, ya sean positivas o negativas, por parte de todos los miembros de un grupo; Cifali (2013;168) afirma que “la capacidad transferencial de cada uno es preciosa, pero esta misma le vuelve vulnerable” más aun en el espacio de la formación docente en el que muy poco se le conoce, pues “la relación

docente - alumno es producto de transferencias, proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones”... Filloux, J.C (2001:8)

En ese mismo sentido, Cifali (2003; 127) expone que: “Freud reconoce la presencia de efectos transferenciales en la relación pedagógica: la transferencia de los hombres no es para nada unívoca, sino que presenta mociones hostiles junto a mociones de ternura y deduce que el maestro tiene ante él una tarea muy difícil”.

Sin duda alguna, el maestro es quien en la cotidianeidad de su trabajo se verá enfrentado y confrontado por los fenómenos transferenciales, según Cifali (2013;170) “un docente es, ciertamente, el blanco privilegiado de la transferencia: repetición, desplazamiento de afecto hacia él, confusión entre el presente y el pasado”, en ese mismo sentido la autora expresa que: “Freud reconocía entonces que un profesor tenía una tarea fuerte y difícil, afirma él **debe saber y comprender eso**”, ese juego de amor y de odio en el que él será el objeto, aun sin saberlo ; **ese juego donde nadie está verdaderamente en su lugar**, siempre más allá en el imaginario del otro.” (Cifali, 2013; 163, el subrayado es mío)

Anoticiar³⁵ a los formadores de los fenómenos transferenciales en la práctica pedagógica puede permitir iluminar la naturaleza del proceso educativo, dado que la transferencia en el ámbito de la formación puede ocurrir del alumno al maestro, de éste al alumno; de un alumno a otro; del alumno al grupo; del grupo al alumno; del maestro al grupo y de éste al maestro. Sin embargo, es pertinente aclarar que sólo el marco de la cura permite el conocimiento real de la transferencia; fuera de este marco, "la naturaleza real de la transferencia permanece secreta" *y es en este secreto mismo en donde reside una condición esencial de socialización: la transferencia "fenómeno afectivo normal, gobernado por el mecanismo inconsciente de desplazamiento está destinada a promover la adaptación social"* (Filloux, J.C, 2005; 257)

³⁵ Término empleado por Freud para informar a los pacientes acerca de un acontecimiento relacionado con los procesos psíquicos.

Por otra parte cuando el maestro, se sitúa como una figura de autoridad, se convierte en un relevante objeto de transferencia, tanto en sentido positivo como negativo, a este respecto Baiëtto explica:

Paralelamente a las transferencias positivas, se dan transferencias negativas que expresan el rechazo de aquello que es resentido como sumisión a un amo; la expresión verbal violenta responde a la coerción antiguamente encontrada por parte de los pedagogos o de adultos, de lo cual el formado conserva una imagen odiada. (2008; 226)

Esta misma autora abunda respecto a la conveniencia de preservar la situación de transferencia:

El reto para el campo educativo es sostener la transferencia justo en esos términos, ya que, por el contrario, por su naturaleza, lo que produce es más una transferencia no donde el sujeto se transforma a través del otro, sino que es transformado por el otro que tiene el poder de saber. En efecto, en el campo educativo el problema reside en el hecho de que el saber que se transmite en las instituciones, así como el agente que lo hace (el profesor) se juegan su identidad y su razón de ser justo ahí donde desde su perspectiva no hay carencias: teorías curriculares, métodos de evaluación, competencia académica, etcétera, son temáticas que pertenecen a prácticas discursivas que precisamente no haya nada del orden de la carencia (2008; 241)

A diferencia del campo educativo que trata de evitar la carencia, ésta es vista y valorada por el psicoanálisis como una condición que posibilita la transferencia y la movilidad de los sujetos (Hameline, 2008; 241) según Filloux, J “... el fenómeno de la transferencia no es un "fenómeno psicoanalítico", un "producto" del psicoanálisis, sino un fenómeno que brota del corazón mismo de la actividad educativa, y también afirmar que el psicoanálisis no podría constituir una panacea contra los fracasos de la pedagogía” (2008;268)

Es así como en estos juegos de luces que iluminan pasado y presente mediante manifestaciones de amor y odio por la vía de la transferencia, ninguno de los que participan en la relación pedagógica queda fuera, porque roza la intersubjetividad de los sujetos, pues “...cuando se trata de la escuela, el psicoanálisis habla del que enseña en tanto sujeto que enseña- desea, sometido a pulsiones, a la imagen de él- alumno; al mismo tiempo, le habla al docente para invitarlo a trabajar sobre sí mismo, a comprender, “a la luz” del psicoanálisis

y de los resultados de sus investigaciones, lo que implica el juego simultáneo de la violencia y del amor a su práctica (Filloux,JC, 2001;69),es así como la transferencia es vivida por los diferentes actores de los procesos educativos de la formación docente entre ellos el grupo.

El grupo: un entramado de representaciones psíquicas

En la etimología del término grupo, proviene del italiano "*gruppo*" o "*grupo*", cuyo origen se remonta a hacia la mitad del siglo XVII. Significa "una reunión de elementos o de objetos". Este término se empezó a emplear en el campo de las artes, será un siglo después cuando se emplea en el lenguaje para designar a una "reunión de personas".

Didier Anzieu (2007), a partir del psicoanálisis ha realizado amplios trabajos acerca del grupo, señalando diferentes atributos para su caracterización:

- El grupo es una envoltura gracias a la cual los individuos se mantienen juntos.
- Todo grupo tiene un entramado de reglas -implícitas o explícitas -, de costumbres establecidas, de ritos, actos y hechos que tienen valor de jurisprudencia.
- Existe una asignación de puestos dentro del grupo y las particularidades de la expresión verbal entre los miembros que solamente ellos conocen.
- Toda vida del grupo está atrapada en una trama simbólica que es la que lo hacen perdurar.

Explica que de acuerdo al número de integrantes los grupos se configuran como grupos primarios y secundarios.

El grupo primario o grupo restringido es determinado por su número limitado de miembros, está constituido de seis a trece personas. En este grupo cada integrante tiene una percepción individualizada del otro y numerosas posibilidades de intercambios individuales; los participantes tienen en común los mismos objetivos, existe una interdependencia y una solidaridad al exterior.

El grupo está regido por la relación afectiva que surgen de las reuniones y acciones comunes las normas, las señales y los ritos propios que interiormente han establecido. El grupo primario está anudado por lazos personales, íntimos, calurosos que se instalan entre sus miembros.

Anzieu y Martin (2007; 22), señalan que el grupo primario es "un lugar investido de esperanza y amenazas" que permite establecer un lazo entre las ocupaciones personales y las actividades sociales. A la inversa, el grupo favorece la separación del individuo de la sociedad.

Los grupos secundarios, son aquellos constituidos por un número mayor de integrantes, como los grupos escolares, en el que sus miembros persiguen propósitos similares o complementarios, pero las posibilidades de interacción entre la totalidad de los integrantes es limitada.

El grupo a gran escala (Estado, armada, órdenes religiosas y organizaciones colectivas), sin embargo al interior surgirán grupos limitados, que eventualmente llegan a representar una amenaza, para los grupos grandes, pues nace la desconfianza con respecto a los pequeños grupos, por ejemplo: la desconfianza de las iglesias con respecto a las sectas, los partidos políticos respecto a las reuniones fraccionadas de gobernantes o de los administradores con respecto a la autogestión, los profesores respecto al trabajo en grupo. En general existe el temor hacia todo aquel grupo que se aísla, porque puede representar a un grupo que conspira o puede conspirar.

Anzieu (2007) sostiene que los individuos demandan al grupo una realización imaginaria de sus deseos reprimidos. Él emplea el término de *ilusión grupal*, lo que significa: la búsqueda en el grupo de un estado de fusión colectivo, pues el hombre por su naturaleza es un ser social, grupal.

El grupo de la formación docente.

Cuando un estudiante ingresa a la institución formadora de docentes, sabe por las experiencias vividas en su historia escolar, que la formación docente la realizará en compañía de otros que tienen el mismo propósito que él: realizar la formación inicial como docentes de educación primaria.

Así, con expectativas particulares de un grupo al que aún no conocen, pero que de alguna manera ya imaginan, los estudiantes quedan inscritos en una especie de agrupación escolar nombrada por un numeral o una letra, - para diferenciarla del resto de agrupaciones similares – que quizá después se constituirá como que se reconoce como tal.

Para que un grupo logre consolidarse, es necesario que el sujeto experimente diferentes acontecimientos, como: el sentimiento de pertenencia al grupo; que se identifique desde su singularidad con el grupo, pero sobre todo que internamente sienta que forma parte

del grupo y que los demás lo reconozcan como tal, esto no depende del tiempo que los sujetos pasen juntos, sino de los vínculos afectivos que se establecen con los otros. Suele ocurrir que el sujeto vincula intensamente, que “el grupo será una evidencia, un todo, donde el individuo no percibe la vida de otro modo. Se trata por ejemplo de la familia, la tribu, el pueblo...” (Anzieu, 2007; 20)

El grupo posibilita diversos aprendizajes a través de las experiencias vividas en conjunto, a decir de Baïetto (2009; 92) “la clase es <<un lugar donde los estudiantes aprenden a vivir juntos>>, lo que cuenta también es la relación vívida. Entonces la clase deviene ***un grupo de vida autorizado***” (el subrayado es mío)

Así, cuando un grupo se ha constituido como tal, “... cada uno se siente sujeto y quiere obtener del otro el reconocimiento y la satisfacción de algunos de sus deseos” (Anzieu, 2007; 55), según este autor “un grupo, para sobrevivir, para triunfar, reforma su programa en función de los consejos, críticas, exigencias y maniobras de otros grupos, formuladas

válidamente o expresadas indirectamente por sus actos". Al respecto, Freud, (1921; 79) ha señalado ya, en su texto *Psicología de las masas* que: "La condición que se requiere para que los miembros de una multitud de seres humanos agrupados por casualidad formen algo semejante a una masa en sentido psicológico es que esos individuos tengan algo en común, un interés por un objeto, pareja orientación afectiva dentro de cierta situación y cierto grado de capacidad para influirse recíprocamente."

Por otro lado, Baietto (2009; 91- 92) considera al grupo como un "**microcosmos social**" explica que "el grupo en sí mismo es una especie de reflejo de la sociedad total y otorga a los individuos la posibilidad de vivir plenamente los intercambios y las influencias que deberían producirse normalmente en una sociedad no mecanizada (el subrayado es mío)

Es así como desde los primeros momentos del encuentro grupal, los miembros del grupo instalan, sin saberlo y por consentimiento implícito, mecanismos de defensa conjuntos y comunes. La represión, la regeneración o la escisión de las representaciones peligrosas y la supresión de los afectos penosos concurren a la producción precoz de contenidos inconscientes ligados a la situación grupal. (Kaës, 2010)

Si bien, es posible definir al grupo como un conjunto de sujetos reunidos en un mismo espacio temporalmente para la consecución de un fin similar, cada grupo en lo particular, dispone de estructuras, organizaciones y procesos psíquicos que le son privativos, creándose entidades psíquicas, del orden de lo inconsciente que no existirían sin el agrupamiento (Anzieu, 2007; Kaës, 2010), por lo tanto, el grupo por sí mismo va a desarrollar una *realidad psíquica propia*.

Concerniente a esta *realidad psíquica* Kaës, (2010:16) ha establecido tres niveles lógicos para su estudio:

- El espacio del sujeto singular. Es el sujeto que no es "el individuo intercambiable", no importa quién es el elemento base del "colectivo". Este sujeto es el sujeto del inconsciente. Es también el sujeto del vínculo y de las alianzas inconscientes en el grupo.
- El espacio del vínculo. El vínculo no es la suma de dos o más de dos sujetos: es un espacio psíquico construido de sus relaciones, particularmente a través de las alianzas inconscientes que los organizan.
- El espacio del grupo. El grupo es una disposición de psiques singulares y de vínculos entre sujetos, esta disposición de varios espacios de la realidad psíquica confiere a un grupo una consistencia específica.

En suma, los sujetos en condición de grupo, experimentan la vivencia del conjunto, articulando los espacios del grupo, los del vínculo intersubjetivo y el intrapsíquico.

Es posible afirmar que cada grupo conforma un aparato psíquico grupal, según Kaës este aparato, "es un aparato de formación, de transformación y de vinculación de la realidad psíquica entre los sujetos que constituyen el grupo. Es también el aparato que produce, contiene, vincula, transforma integra la realidad psíquica específica del grupo"(2011; 19).

Es así como cada sujeto contribuye a la transformación de la realidad psíquica grupal, desde su singularidad. Es importante precisar que lo <<singular>> corresponde al espacio psíquico individual que marca con su especificidad de estructura, la historia y la subjetividad de un sujeto singular: su organización funcional, sus fantasías secundarias, sus mecanismos de defensa y sus contenidos reprimidos o escindidos, sus identificaciones, sus relaciones de objeto: en resumen, lo que singulariza su deseo inconsciente.

Este mismo autor, plantea que cuando un sujeto al formar parte del grupo vive una doble tensión: entre ser para sí mismo de acuerdo a sus propias motivaciones y por la otra ser eslabón, beneficiario, servidor y heredero de una cadena intersubjetiva y

transgeneracional³⁶, que lo define como sujeto del grupo y al mismo tiempo como sujeto del inconsciente.

Por su parte Baietto, añade que debido a las propias polarizaciones que el grupo manifiesta, se genera cierto aprendizaje de una ideología de la vida, entonces el grupo deviene “formador en sí mismo” (2009; 97)

Según Kaës (2010; 143) al interior del grupo se producen una serie de relaciones intrapsíquicas y de formaciones intersubjetivas, las cuales explica mediante los siguientes enunciados:

Los enunciados básicos del modelo del aparato psíquico grupal.

- 1) No estamos sólo ante una colección de individuos, sino ante un grupo, con fenómenos específicos, cuando entre los individuos que lo constituyen se ha operado una construcción psíquica común y compartida. El aparato psíquico grupal es el medio de esta disposición y el resultado de una determinada acomodación combinatoria de las psiques.
- 2) El aparato psíquico grupal cumple un trabajo específico: liga, reúne, acuerda entre estas psiques y conflictualiza parte de la psique individual movilizada para construir el grupo.
- 3) El aparato psíquico grupal no es la extrapolación del aparato psíquico individual, sino una estructura independiente de la psique es que él reúne según sus propias leyes, y que posee su propia organización y su propio funcionamiento. Los procesos que gobiernan la realidad psíquica común y compartida son tributarios de una lógica diferente de la que gobierna el individuo.
- 4) Este acoplamiento es el que constituye la realidad psíquica de y en el grupo. Esta se organiza según modalidades donde lo <<común>> y lo <<compartido>> predominan sobre lo <<privado>> y lo <<diferente>>.

³⁶ De acuerdo a Tizio, (2003;40); se teje sutilmente un vínculo que funciona como “un articulador de las generaciones; ya que teje finos hilos de confianza, necesarios entre éstas”

5) El aparato psíquico individual se forma, en parte, en este acoplamiento, procede de él y en él se transforma, de él se diferencia y, en ciertas condiciones adquiere su propia autonomía.

Así es posible apreciar que el grupo determina al individuo como sujeto del inconsciente regido por procesos, marcados sobre todo por la afectividad, que dan lugar al surgimiento de alianzas a nivel del inconsciente.

Las alianzas inconscientes

René Kaës, (2010) expresa que cada uno de nosotros, necesita del otro para realizar aquellos de sus deseos inconscientes que son irrealizables sin el otro, y recíprocamente, las más de las veces el acuerdo resultante permanece inconsciente.

La consumación de una alianza es el acto por el cual dos o más personas se ligan entre sí para realizar un fin preciso, lo que implica de su parte un interés común y un compromiso

mutuo, sobre todo para construir un vínculo, ya sea de familia, de pareja, como integrante de una comunidad; comenzamos por identificarnos entre nosotros a nivel inconsciente. Así, nuestras identificaciones, que se despliegan según diferentes modalidades, estarán fundadas en consonancia previas, que acompañan a nuestras primeras experiencias intersubjetivas, habrán suscitado y encontrado resonancias fantasmagóricas, cumplimientos de deseos y frustraciones. (Kaës, 2010:247)

El autor enfatiza que para hacer vínculo se necesitan estas experiencias y estos procesos, pero ello no basta: debemos además anudar y sellar entre nosotros alianzas, algunas conscientes y otras inconscientes cuya función principal es mantener y estrechar (contraer) nuestros vínculos, fijar sus apuestas y sus términos e instalarlos en el tiempo.

Respecto a las alianzas inconscientes Kaës (2010:248) plantea la siguiente explicación: “He denominado <<alianza inconsciente>> a una formación psíquica intersubjetiva construida por los sujetos de un vínculo para reforzar en cada uno de ellos, y establecer en la base de ese vínculo, las investiduras narcisistas y objetales necesarias, los procesos, funciones y

estructuras psíquicas que necesitan y que proceden de la represión, del rechazo y de la desmentida”, es así que las alianzas inconscientes son la base de todos los vínculos.

La alianza va a construirse de forma tal que el vínculo obtiene para cada uno de sus sujetos un valor psíquico determinante, Kaës (2010: 248) agrega que las alianzas inconscientes se inscriben de manera fundamental en la formación psíquica del vínculo intersubjetivo: el concepto de intersubjetividad puede encontrar en ellas su materia, y la realidad psíquica del vínculo, su consistencia.

Para Kaës (2010: 249) las alianzas inconscientes tienen otra dimensión, que atañe a cada sujeto comprometido en ellas. Requieren de estas obligaciones y sujeciones, les distribuyen beneficios y les prometen gratificaciones: los beneficios que aportan las alianzas inconscientes deben ser juzgados según los costos psíquicos que ellas exigen de los sujetos.

Sin embargo, nuestra atención debe dirigirse a un punto más importante aún: cada uno de nosotros es sujeto del inconsciente bajo los efectos de las alianzas inconscientes. Éstas fabrican una parte del inconsciente y de la realidad psíquica de cada sujeto. Kaës (2010) clasifica las alianzas en tres grandes categorías:

Las alianzas estructurantes, que abarcan a las alianzas primarias y secundarias

- Primarias: constituyen la base de todos los vínculos que estructuran el pensamiento psíquico, por ejemplo: los vínculos de una pareja o el vínculo madre- hijo. Estas alianzas permiten a los individuos forjarse un lugar en el seno de un grupo.

- Secundarias: implican la renuncia frente a la prohibición de ciertas de nuestras pulsiones, por ejemplo la muerte y el incesto.

Las alianzas defensivas y ofensivas

Las alianzas ofensivas se establecen sobre la base de una coalición organizada con miras a un ataque contra otro o más de un otro, a fin de ejercer sobre él una dominación, someterlo o destruirlo, por ejemplo: un equipo de fútbol, un comando, un equipo de trabajo, una pandilla se organizan sobre tales alianzas.

Las alianzas patógenas y alienantes

Elas son fuentes productoras de desorganización psíquica o de destrucción del espacio interno y del espacio intersubjetivo, mediante la expresión de lo negativo en el ámbito de la intersubjetividad.

En suma, las alianzas inconscientes producen sus efectos más allá de los sujetos, de las circunstancias y del momento que las hicieron necesarias y que las elaboraron: son el agente y la materia de transmisión de la vida psíquica entre generaciones y entre contemporáneos. El concepto de alianza inconsciente da un contenido preciso a esta fórmula que Kaës (2010) ha utilizado para caracterizar la lógica del vínculo: << No uno sin el otro, y sin el vínculo que los une y los contiene >> de forma tal que las parejas, la familia,

los grupos obtienen su realidad psíquica como producto de las alianzas, contratos y pactos que los sujetos establecen y para conservar su lugar en el conjunto están obligados a mantener. Por tanto las alianzas inconscientes ocupan un lugar singular en el surgimiento del vínculo intersubjetivo al interior de los grupos, así pudo apreciarse en el grupo de este estudio.

CAPÍTULO 3

La estrategia metodológica

Al indagar en este trabajo, acerca del vínculo intersubjetivo en la formación de docentes de educación primaria la atención se enfocó principalmente en los alumnos y alumnas del grupo estudiado, y debido a los hallazgos que se presentaron durante el periodo que duró el trabajo de campo se apuntó la mirada tangencialmente hacia los formadores, que sin duda resultaría una vía rica y amplia de trabajo a abordar en ulteriores investigaciones.

La realización de este estudio se abordó desde un enfoque psicoanalítico freudiano, lo cual ha resultado complejo porque “...estudiar el comportamiento individual y colectivo; incursiona más allá de la superficie de la acción social significativa y considera el peso de los mecanismos inconscientes y procesos de identificación subjetiva en el comportamiento humano.” (Bertely, 2000; 31)

Por tanto siempre se consideraron las actuaciones de los sujetos desde la intersubjetividad de los mismos con un interés investigativo y no desde el lado de la clínica psicoanalítica.

Así pues, para poder estudiar parte de este panorama se recurrió al uso de herramientas investigativas de corte etnográfico; éstas constituyeron un recurso propicio que permitió la obtención de información valiosa dado que el dispositivo investigativo propio del psicoanálisis solo es aplicable en el setting y no en otros espacios, sin embargo la implementación de dichas herramientas posibilitaron dilucidar acerca del vínculo intersubjetivo en el grupo estudiado.

La utilización de herramientas etnográficas, implica una movilización de procesos, que no es la mera inmersión en los océanos de la teorización sino, adentrarse a un mundo cruzado por la afectividad, en el que la palabra, tanto la propia como la de los sujetos (o *nativos ethnoi*) de la investigación entraña compromiso, respeto y responsabilidad.

Mediante el empleo de herramientas como: la observación, el registro y la entrevista traté de indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentaron en el centro educativo, delimitando un universo de estudio, en este caso, un grupo de la Normal.

Realicé observaciones por periodos prolongados (Taylor y Bodgan, 1996), en distintas situaciones de la vida cotidiana del grupo, lo que me permitió presenciar sus formas de actuación en diferentes espacios, no solo en el transcurso de las clases, sino en periodos de descanso, cuando se encontraban únicamente entre pares; éstos resultaron ser los momentos en que los sujetos del estudio se mostraron más expresivos y sus comportamientos parecían más auténticos.

A lo largo de la recogida de información pretendí privilegiar la propia voz de los *nativos* (Woods,1998) a partir de asumir que la tarea investigativa no es un proceso lineal, sino cíclico, que se torna en un constante ir y venir entre periodos de trabajo de campo, de revisión de fuentes documentales, análisis y de producción, así como la asistencia a seminarios y a una amplia gama de actividades académicas (conferencias, talleres, coloquios) ofrecidos por el Posgrado en Pedagogía de la UNAM, así mismo la posibilidad de asistir y participar en eventos académicos nacionales e internacionales han enriquecido mi formación.

De esta forma, al contar con una serie de nuevos elementos en esta *caja de herramientas*³⁷ obtenidos en estos espacios, las condiciones para acercarme al estudio y análisis de un segmento de la formación, desde otros lugares de conocimiento adquirieron una consistencia más sólida, para construir el diseño de esta investigación.

Diseño de investigación

Para la elaboración de este estudio, he recuperado los aportes de expertos etnógrafos como Bertely, Geertz, Levinson, Rockwell, Velazco y Díaz de Rada, Taylor, Woods, entre otros que han arrojado nuevas luces para su realización, permitiéndome ir entretejiendo la trama de

³⁷ Es la acepción empleada por Michel Foucault para referirse a la utilización de la teoría para la reflexión de una situación determinada.

este texto con elementos teóricos del campo pedagógico, de la formación de docentes y del psicoanálisis con los hallazgos del campo.

Estos hallazgos provenientes de la rutinización de los ambientes educativos, a veces por ser tan familiares, pasan inadvertidos pues constituyen el paisaje cotidiano y para su abordaje se requiere de un trabajo teórico intenso y continuo por parte de quien investiga, para poder generar argumentos que le permitan sustentar sólidamente el objeto de estudio y producir nuevos conocimientos por medio del desarrollo de sus propios planteamientos, documentando lo no documentado (Rockwell, 2009).

Así nuevas realidades en torno a la formación de docentes, a través de la presentación de los hallazgos, pueden ser develadas, pues si bien es sabido, hay ciertas situaciones pedagógicas que al ser atravesadas por eventos del orden del inconsciente, no cambiarán de fondo, pero valdría la pena considerar la posibilidad de ayudar a la transformación de los entornos educacionales mediante su conocimiento.

Lugar del estudio

La investigación se realizó en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), institución encargada de la formación de docentes de educación primaria que al egresar se insertarán en el ámbito de la Educación Básica, la cual depende de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal (DGENAMDF), la cual, forma parte de la Administración Federal de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Los sujetos del estudio

Se trata de un grupo de 22 estudiantes: de los cuales 18 son mujeres y 4 hombres cuyas edades oscilan entre los 20 y 24 años, así como 6 profesores, que han impartido alguna asignatura al grupo de la escuela normal de 3er. año de la Licenciatura educación primaria. Los veintidós estudiantes del grupo fueron encuestados, a lo largo de la primera etapa, que incluyó también diferentes momentos de observación del grupo, así mismo se realizaron entrevistas a profundidad a ocho estudiantes y seis profesores.

Estos profesores forman parte de la planta docente de la BENM que se compone de 177 profesores con una diversidad de niveles académicos, formaciones disciplinares, edades, años de ejercer la docencia, concepciones del hecho educativo, entre otras y que

comparten un contexto institucional particular en relación con el resto de las escuelas normales del país.

Los procedimientos

A lo largo de la recopilación de la información, así como para su posterior procesamiento, existen aspectos fundamentales que teóricos como Bertely (2000), Rockwell (2009), Woods, (1998;) entre otros, recomiendan tomar en cuenta:

- Desde el lugar de investigador, es imprescindible, hacerse preguntas durante todo el proceso, en torno a lo que se investiga
- Registrar todo lo que acontece
- Implicarse con la comunidad, pero teniendo presente que esto, no nos convierte en *nativos*
- Sobre todo, recordar el respeto para los acontecimientos y dinámicas propias del contexto que se está estudiando

Desarrollo metodológico

El desarrollo de este estudio comprendió dos años de trabajo de campo que comprendieron observaciones, elaboración de registros y de diarios de campo, realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios, los cuales se explican en los párrafos siguientes.

Los instrumentos y técnicas de indagación

Se recurrió a la observación (en espacios abiertos y cerrados) a la aplicación de cuestionarios, a la realización de entrevistas a profundidad, estructuradas, semi-estructuradas de forma individual y a grupos focales, pues la realización de trabajos con orientación etnográfica “...se funda principalmente en registros de observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica” (Bertely, 2000; 50) de igual forma se procedió a la elaboración de registros y diarios de campo³⁸.

³⁸ Ciertas evidencias de aplicación de estos instrumentos, se encuentran en la parte correspondiente a los anexos de este trabajo.

Acerca del trabajo en el campo

La entrada al trabajo de campo, es una de las vetas que mayor riqueza ofrece al investigador, es precisamente, de donde obtendrá valiosa información del contexto, y de las subjetividades de los sujetos; así mismo podrá documentar lo no documentado (Rockwell,2009) mediante la elaboración de registros de observación, el diario de campo, grabaciones, cuestionarios, fotos y mapas; para lo cual “es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión...” Bertely (2000; 50); esto favorecerá la escritura el análisis, la reflexión sobre lo ocurrido en el campo en momentos posteriores, permitiendo así dar lugar a los diferentes niveles de interpretación.

Por otra parte, al entrar al campo, es necesario tomar en consideración *las acciones, los objetos y las transformaciones*, por lo que resulta muy útil la construcción previa de un mapa de navegación, por lo menos mentalmente, en el que se señale los puntos de salida y de llegada, así como la ruta o rutas a transitar que lo harán posible.

Velasco y Diaz de Rada (1997) estipulan que el trabajo de campo, en una investigación que contempla elementos etnográficos, hay ciertas precisiones a considerar durante el desarrollo del trabajo, las cuales me fueron muy útiles para este estudio y en las que puedo distinguir en tres momentos:

Primer momento

El investigador cuenta con ciertos supuestos respecto al trabajo que pretende realizar; procede a la selección del objeto de estudio; selecciona a los sujetos (informantes); emplea procedimientos para la recolección de información; promueve situaciones dialógicas; establece algunas categorías preliminares; efectúa un replanteamiento teórico – experiencial; construye categorías formales.

Segundo momento

Es imprescindible la consulta de fuentes de información a lo largo de toda la investigación; se requiere también de la construcción de la ruta investigativa que ha de marcar las orientaciones a seguir; otro factor primordial es la toma de notas, así como el registro de

las interacciones, observaciones y participaciones con los sujetos en el diario de campo; por otra parte habrá de considerarse la obtención de información mediante la aplicación de instrumentos, así como la elaboración de registros.

Tercer momento

Este momento implica el procesamiento de la información por medio del análisis, reflexión, interpretación, y argumentación de la misma para dar lugar a la producción de texto y posibilitando al investigador un replanteamiento sobre el propio trabajo.

Estos tres momentos marcaron puntos de salida y llegada en la intención de investigar acerca del vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica freudiana, mediante la recuperación apropiada de los datos empíricos, del *estar allí*, en la cotidianidad de los sujetos del estudio, compartir sus espacios cotidianos; así como la escucha y registro de sus testimonios, me posibilitaron el tránsito a otros escenarios, en donde la interacción con los profesores universitarios, los autores y mis pares, para tratar de teorizar las voces de los informantes.

Así, la llegada al campo de estudio significó una movilización en mis esquemas, pues desde hace varios años formo parte de la planta docente de la BENM, por lo tanto realizar la investigación en la institución en la que laboro implicó reconocermelo como parte del objeto de investigación, sin embargo procuré cuidar la vigilancia epistémica, así como tratar de volver extraño lo familiar (Rockwell, 2009).

Precisamente, ser profesora de esta institución es lo que me lleva a configurar este proyecto de investigación; en ese sentido Ardoino (1997) refiere a la implicación institucional que tiene que ver con cuestiones inconscientes de quien investiga. Por otra parte siguiendo a Woods (1998) la elección del objeto de investigación no es neutra, está relacionada con la propia historia de quien investiga, es decir con el yo del etnógrafo, con mi propio yo situándome en el lugar de quien realiza la investigación, es así como se elige un objeto de investigación y no otro.

Como resultado de transitar por distintos espacios académicos del Plan de Estudios 1997³⁹, las cuestiones relacionadas con la intersubjetividad de los participantes en el proceso de formación inicial siempre han llamado fuertemente mi atención, es así como decidí abordar el estudio de un fragmento de la formación docente desde la mirada psicoanalítica.

Por otra parte, el hecho de formar parte de la planta docente de esta institución, favoreció la entrada directa al campo, de acuerdo a (Taylor, 1996:36) “El escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador tiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos”; así que acudí con la titular del Área de Docencia, para explicar la intencionalidad de este trabajo y realizar las gestiones pertinentes para solicitar el acceso a un grupo de 3er. grado de la Licenciatura, es así como inició este estudio, el cual se desarrolló en dos etapas:

La primera, comprendió el ciclo escolar 2010-2011 en la que realicé el seguimiento de un grupo conformado por 22 estudiantes que cursaban el 3er año de la Licenciatura en educación primaria (LEP).

Al mismo tiempo inicié el trabajo con los seis profesores, que en el trayecto de la formación docente impartieron alguna asignatura al grupo, los cuales son seleccionados por medio de los testimonios de los informantes. Estos profesores me permitieron observar el desarrollo del grupo en sus clases y posteriormente accedieron a ser entrevistados.

La segunda etapa se llevó a cabo en el ciclo escolar 2011-2012, en la que fue necesario ajustar el diseño, pues de acuerdo a las características del plan de estudios 1997, en el último año de la formación inicial, se pasa a la modalidad de seminario; los alumnos, de acuerdo a su escalafón, eligen al profesor con el que habrán de cursar los dos últimos semestres de la formación docente, de tal forma que continué el estudio con ocho estudiantes.

³⁹ Los programas de estudio para la formación de maestros en las Escuelas Normales, son realizados en instancias designadas por la Secretaria de Educación Pública, así como el equipo que participa en su elaboración.

Ciertamente esta amplia estancia en el campo⁴⁰ implicó la interacción con los sujetos - alumnos y profesores - en sus ambientes cotidianos escolares, quiénes aportaron un cúmulo de experiencias e información, y gracias a sus testimonios contribuyeron a la construcción de este trabajo.

La observación⁴¹

En este caso se recurrió a la observación participante, de acuerdo a Taylor (1999) es aquella que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en su medio y durante la misma, se recopila información de forma sistemática y no intrusiva; para Bertely (2009) este tipo de observación implica reconocer ante otros nuestro deseo de saber acerca de lo desconocido.

Las observaciones fueron llevadas a cabo en distintos períodos durante los dos años que duró el trabajo de campo, de acuerdo a Bertely, (2000; 48) “observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos” fue así como la observación constituyó una valiosa fuente de información que me permitió dar orientación y sentido en distintos momentos a la investigación.

Por otra parte la observación se encuentra estrechamente relacionada con las interacciones que el investigador establecerá con el objeto de estudio a observar (Taylor, 1999), las cuales no se establecen de manera inmediata, los comportamientos de los sujetos varían conforme la investigación se desarrolla, como era de esperarse mi presencia modificó el ambiente escolar (Bertely, 2000), sin embargo también me sentí observada.

Los alumnos en un inicio, manifestaron extrañeza por la presencia de alguien externo en su espacio áulico⁴² se mostraron muy callados, un tanto herméticos, parecía como si estuvieran muy interesados en sus clases⁴³, Bertely (2000; 48) sostiene que: “A fin de cuentas, el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las

⁴⁰ Realizada durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012.

⁴¹ En el apartado de anexos se integra uno de los registros de observación.

⁴² Es conveniente precisar que los estudiantes ya habían sido informados a través de sus profesores (quienes a su vez fueron notificados, por la jefa del Área de Docencia de la institución) de mi presencia como observadora en el grupo.

⁴³ Algunos de los profesores comentaban que el grupo no siempre se comportaba de esa manera.

primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone que espera observar el investigador”

Desde un inicio se informó a los estudiantes el motivo de mi presencia en su aula, poco a poco comencé a interactuar con ellos, de acuerdo a Bertely (2000; 49), resulta primordial que “Desde que llega al espacio de estudio, el investigador comienza a ganarse la confianza de sus informantes, la cual se establece a partir del modo en que comunica sus intereses y motivaciones”

Paulatinamente me ubicaron como parte de su escenario grupal, mediante un continuo interactuar, no siempre conversábamos, sin embargo, un cruce de miradas o un movimiento de cabeza tenía significado (Yuni, 2005); ellos sabían que yo *estaba ahí* dispuesta a observar el desarrollo de sus actividades y a registrar lo que ocurría; hubo determinados momentos, en que a algunos alumnos les llamaba la atención mirarme escribir continuamente y preguntaban:

Aa 1: Bueno maestra, ¿usted que tanto escribe en su libretita?

Aa 2: Pues cosas de nosotros, ¿verdad maestra?

Las observaciones se llevaron a cabo en variados escenarios como: sesiones de clases, con distintos profesores, asistencia a conferencias, películas u otros eventos académicos.

Los estudiantes también realizaban otras acciones fuera del aula como: la organización por equipos para la exposición de temas en diversas asignaturas, preparaban planeaciones y actividades a realizar en las escuelas de práctica; coordinaban y participaban en escenificaciones y obras de teatro (que a veces presentaban a los niños y niñas de las escuelas de primarias), en ocasiones hacían un espacio entre todas sus actividades para celebrar algún convivio.

Así mismo los diferentes periodos de observación constituyeron una rica veta de información que posibilitó el acercamiento hacia una explicación de cómo se construyó el vínculo intersubjetivo en los diferentes miembros del grupo.

El cuestionario⁴⁴

Esta técnica de interrogación sistemática de individuos, refiere a un listado de preguntas que deberán contestar los sujetos de la muestra, resulta muy adecuada para conocer su opinión respecto de un tema seleccionado por el investigador (Castañeda et al. 2004; 176); las preguntas o reactivos – abiertas o cerradas - que contiene el cuestionario se relacionan con los propósitos o intencionalidades de la investigación.

En este caso el cuestionario se aplicó a todo el grupo, la participación requerida a los estudiantes fue de forma libre y anónima, se incluyeron preguntas abiertas, en las que no se ofrecían opciones de respuestas específicas.

La condición de anonimato contribuyó a la obtención de información más amplia que permitió conocer otros elementos relevantes de la vida del grupo.

Las entrevistas⁴⁵

Se realizaron entrevistas individuales, grupales y a profundidad (a ocho estudiantes y seis profesores) en las que los entrevistados aportaron amplia información respecto a la construcción y existencia del vínculo intersubjetivo, a través de expresar sus opiniones, sentimientos y experiencias vividas en diferentes tiempos y espacios como integrantes de un grupo en la Escuela Normal.

En un inicio, los sujetos de la entrevista se limitaban a responder de forma breve aportando poca información, al transcurrir del tiempo los entrevistados se expresaban con mayor apertura, confianza y fluidez.

Desde el inicio de las entrevistas se pidió el consentimiento de los participantes para registrar en grabadora o video sus testimonios, señalándoles que su identidad quedaría en el anonimato.

Es así como todos sus testimonios contribuyeron significativamente a la investigación, cuya interpretación se aborda en el siguiente capítulo.

⁴⁴ Este el instrumento fue elaborado en el Seminario: “La etnografía en la investigación educativa coordinado por la Mtra. Martha Corenstein, impartido en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.(Se adjunta en el apartado de anexos)

⁴⁵ Se integra uno de los registros de entrevistas en el apartado de anexos.

CAPÍTULO 4

Los sujetos y sus vínculos

En este capítulo se presentan los hallazgos obtenidos durante la realización del trabajo, los cuales constituyeron una veta rica de información que permitió responder a la pregunta de investigación: ¿Qué elementos de orden del inconsciente, desde el enfoque psicoanalítico intervienen para la construcción de un nuevo vínculo intersubjetivo en la formación de docentes en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en educación primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros?, es lo que se pretendió mostrar en la producción de este texto, como resultado de la triangulación entre la información obtenida en el campo, los referentes que otorgan un sustento teórico y la interpretación propia.⁴⁶

En el transcurso de los primeros meses del desarrollo del trabajo de campo, la duda, la incertidumbre y la angustia fueron mis constantes acompañantes, en ese tiempo como estudiante del Doctorado en Pedagogía, me encontraba ante una nueva experiencia y de cierto modo, me sentía como si fuera un tanto ajena a la institución, de alguna manera se había establecido una cierta distancia, entre la escuela normal, la docencia y yo; era una nueva etapa de gran trascendencia en mi formación profesional que me llevaría a nuevos descubrimientos y aprendizajes.

Sí bien conocía ciertos aspectos de la institución, como formadora (lo cual en cierta medida me facilitó el acceso), pero entrar y buscar los distintos hilos que van conformando ese complejo entramado que es la Escuela Normal, para desarrollar una investigación acerca del vínculo intersubjetivo en la formación de docentes desde la perspectiva psicoanalítica, implicaba una situación diferente, sin duda esta era una etapa distinta a las que había experimentado anteriormente, en mi trayectoria como docente.

⁴⁶Bertely (2000) las ubica como categorías sociales, teóricas y propias o interpretativas.

Durante nueve ciclos escolares me había desempeñado como profesora del último grado de la Licenciatura, el contacto con estudiantes de otros grados había sido nulo; así pues al iniciar el seguimiento con el grupo de estudio, prácticamente era una desconocida, lo cual fue útil para la realización de este trabajo, tal como lo expresa una de las integrantes del grupo⁴⁷

Sarahí: “El día en que se presentó en nuestro grupo, cuando la vimos al principio no sabíamos quién era, y nos preguntábamos, ¿quién es esa maestra y qué va a hacer en nuestro grupo? Decíamos: hay que portarnos bien, porque a lo mejor nos está calificando, estábamos como los niños de la primaria, hay que participar en la clase; y si lo notó ¿no? los primeros cinco minutos, muy callados, tranquilos y participando bien.

Ya nos habían dicho que usted iba a venir a observarnos en varias ocasiones, pero luego cuando nos explicó que estaba estudiando un doctorado, a muchos nos llamó la atención saber de qué se iba a tratar lo que usted iba a hacer, entonces, nos empezamos a comportar como somos”

Evidentemente la presencia del observador modifica el entorno, porque “... el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone que espera escuchar el investigador” (Bertely, 2000; 48)

Pero con el paso del tiempo, los alumnos me ubicaron como parte de su escenario, pues como Bertely señala: “En la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción” (2000;49)entonces su comportamiento fue más auténtico y revelador, asimismo me invitaron a asistir a las diferentes actividades que realizaban:

Lucía: ¿Vas a venir la otra semana?

⁴⁷ El numeral del grupo y los nombres que aparecen en este apartado han sido cambiados para guardar el anonimato de los participantes. Las iniciales V.C, refieren a mi participación.

V.C: Probablemente, ¿por qué?

Lucía: Porque nos gustaría que vinieras a vernos...

Gabino: Sí ven a vernos, es el viernes de la próxima semana, vamos a presentar nuestros trabajos, es en el "Sor Juana"

Este tipo de manifestaciones, me permitieron avanzar con mayor agilidad y confianza en la recolección de los datos del grupo de estudio.

Un grupo particular, el 3º D

Inicialmente el grupo estuvo constituido por 25 alumnos, durante los dos primeros años hubo movilidad; tres se cambiaron a otros grupos en la misma escuela; dos se incorporaron y una más se dio de baja para cursar sus estudios en otra institución, ya para el tercer grado el grupo quedó compuesto por 22 integrantes, los cuales formaron parte de este trabajo.

Una de las características de los grupos en la Escuela Normal es que los grupos permanecen fijos durante los tres primeros años de la carrera, posteriormente se distribuyen en diferentes grupos en el último año.

Al principio del primer grado en la Escuela Normal, todos los estudiantes del 3º D eran extraños, ante ellos se encontraba una institución y una profesión por descubrir: la formación docente, en la que según Páez, (2008; 193) se trata de "...un proceso y un espacio en el que se juegan tanto las determinaciones psíquicas y sociales del sujeto, como los modos de relación intersubjetiva que marcan su historia en tanto sujeto social"

En ese espacio del recién formado grupo, los estudiantes se encontraron, se reunieron y a través de la convivencia cotidiana, empezaron a entablar comunicación pues "Uno se reconoce a través de los otros del grupo, los otros a través de uno, búsqueda también aquí del otro semejante" (Baiëtto en Páez, 2008; 228), tal como lo expresan los alumnos:

Gabino: "...En ese tiempo, nadie nos conocíamos; entonces nos juntábamos con los más cercanos a nuestro lugar, sobre todo para hacer equipos, para trabajar en alguna clase y así

poco a poco empezamos a tratarnos y después ya empezamos a formar nuestros propios equipos con los que nos caíamos bien”

Lucía: “Cada quién andaba por su lado, nos sentíamos raros, como solos... algo así, después ya no; ya nos empezamos a hablar y a llevarnos más”

Efectivamente el acercamiento entre los estudiantes empezó por la proximidad de los asientos que ocupaban en el aula, después de la vecindad, emergieron los primeros contactos con los que les eran gratos, ya que sin tener muy claro el porqué, algunos se *caían bien*, desde el principio. Esto ocurre porque el grupo funge como el lugar en el que se movilizan, reciben y transforman las formaciones y los procesos inconscientes de cada sujeto, (Kaës, 2010; 49), pues el inconsciente se inscribe y se manifiesta en diferentes registros y lenguajes: en los del grupo, en los de cada sujeto y en los del vínculo intersubjetivo.

Por otra parte Kaës, (2010; 148) explica que “el grupo es además un medio de protección contra la soledad y el miedo, un objeto de espera confiada, de participación en los ideales comunes y en las ilusiones, un lugar de estructuración de las identificaciones” es decir un espacio que da lugar al anudamiento de las alianzas inconscientes entre los diferentes miembros del grupo.

Como producto de la convivencia cotidiana, los estudiantes empezaron a compartir trabajos escolares colectivos, intercambiaban opiniones acerca de las clases así como de sus gustos, preferencias y formas de pasar el tiempo libre, incluso algunos compartían los minutos de receso. Así ellos dejaron de percibirse ajenos al grupo, para experimentar como paulatinamente, surgían las primeras identificaciones con determinados integrantes, al

respecto Freud, advierte que “la identificación es la forma primera y la más originaria, del lazo afectivo” (1921; 100), así mismo la identificación posibilita en el sujeto experimentar la pertenencia como miembro de ese grupo, pues sin duda cada grupo es único y su existencia como tal, está sujeta a una temporalidad (Anzieu, 2007)

Sí bien cada alumno, es miembro de muchas agrupaciones como el grupo familiar, el grupo social, el grupo regional entre otras; ahora era parte de otra agrupación: el grupo escolar *D*, por los siguientes tres años. Por tanto este grupo fue configurando un estilo propio, que no se produciría sin el agrupamiento, a decir de Kaës (2010) existe una psique del grupo⁴⁸ fundada en una serie de estructuras, organizaciones y procesos psíquicos inconscientes que le son propios.

En ese sentido los aspectos relacionados con las cuestiones vinculares de los sujetos no son abordados en los currículos de las Escuelas Normales, Páez subraya que "... el sujeto en formación se mueve entre lo prescrito, y la norma y la información, por un lado, y lo inédito, lo lúdico y lo re – creativo, por el otro"(2008; 25), pero el hecho de que no sean tomados en consideración no significa que no existan y que dejen de tener repercusión en la vida de los sujetos y del grupo mismo.

Desde la orientación psicoanalítica el vínculo intersubjetivo atraviesa el proceso de la formación docente, pues "El sujeto que va a *aprender* a la escuela es también un sujeto inacabado, al que los andamiajes curriculares no logran cerrar, puesto que sus interrogantes van siempre más allá de lo enseñado, hacia la constitución de preguntas que sólo se pueden responder desde *otro espacio*, puesto que son interrogaciones sobre los orígenes y el deseo" (Páez, 2008; 15-16)

Este grupo empezó a gestar un desarrollo propio desde el primer año de la carrera, de acuerdo a Kaës, el grupo forma una entidad psicológica que se complementa con otras organizaciones de la vida psíquica de los sujetos, pues la experiencia del grupo es, esencialmente la experiencia del ensamble, o del acoplamiento, entre los espacios del grupo, de los vínculos intersubjetivos y lo intrapsíquico (2010; 70)

⁴⁸El grupo es el escenario de una acción psíquica cuyo libreto ejerce una función de convocación o de atractor para los emplazamientos psíquicos de sus miembros,(Kaës, 2010; 147)

Esas primeras semanas del grupo en la Escuela Normal, son recordadas por los estudiantes como un peculiar proceso de adaptación a la nueva vida escolar, con usos y costumbres establecidos por esa cultura normalista propia.

A decir de muchos de ellos, los remitía a su estancia por la escuela secundaria, les sorprendía la realización de ciertas prácticas como: la ceremonia de los lunes cargo de los alumnos de diferentes grupos, el descanso de veinte minutos, el uso del uniforme en determinadas circunstancias, la existencia de prefecturas, tan solo por citar algunas; sin embargo el 3º D se incorporó a las prácticas de la vida cotidiana de la BENM.

Así fue como el 3ºD, un grupo diverso compuesto por veintidós historias de vida y trayectorias escolares distintas, fue fraguando una identidad propia, por medio de las relaciones, de situaciones afines, del establecimiento de alianzas y como suele ocurrir en todo grupo secundario (Anzieu y Martin, 2007), siempre habrá subgrupos al interior producto de los vínculos intersubjetivos. En este caso el 3ºD, no fue la excepción con el transcurrir del tiempo se integraron en subgrupos, equipos o *grupitos* (como ellos mismos decían) al interior del mismo grupo, nombrándose ellos mismos o bien siendo nombrados por los otros, de acuerdo a ciertas condiciones que les caracterizaban. Al interior de este grupo se distinguían cinco configuraciones diferentes: las Anas, las tres mosqueteras, los de la esquina, la familia, las apestadas y dos alumnas que permanecieron aisladas.

Enfatizar en estas configuraciones fue considerado relevante porque contribuyeron a dar un sentido a la vida del grupo, y al mismo tiempo impactaron en la generación de los nuevos vínculos intersubjetivos⁴⁹ entre sus integrantes, porque “la *formación*, implica procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero *especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales* con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas” (Anzaldúa, 2009; 364), sobre todo porque la formación implica un

⁴⁹ Para Kaës, El psiquismo humano se asienta sobre tres pilares fundamentales: la sexualidad infantil, la palabra y los vínculos intersubjetivos(2010; 21)

entramado donde convergen una gran variedad de procesos: sociales, cognitivos, históricos, educativos, psíquicos, entre otros.

Las configuraciones al interior del grupo

El subgrupo de *las Anas*, estaba compuesto por tres estudiantes, cuyas integrantes tenían, entre otras situaciones compartidas llamarse Ana, era un equipo participativo en las diferentes actividades educativas, se mostraban comprometidas con el trabajo escolar, socializaban con facilidad y se integraban sin complicaciones con el resto del grupo cuando era requerido.

Otro equipo era el de *las tres mosqueteras*, el grupo las nombró así por la amistad y solidaridad que manifestaban entre ellas, la cual podían hacer extensiva en ocasiones al grupo. Su participación en los trabajos escolares era consistente y activa.

El subgrupo de *los de la esquina*, estaba constituido por dos alumnas y un estudiante, el grupo los denominó de esa forma en alusión a su ubicación física en el salón, se caracterizaban sobre todo por su sentido del humor, podían integrarse fácilmente con el resto del grupo.

El subgrupo más numeroso era el denominado *la familia* integrado por ocho elementos, cinco mujeres y tres hombres, en el que los roles familiares de papá, mamá, los tíos, tías las hijas, sólo eran dos (gemelas, una de ellas era Lucía) estaban definidos y los integrantes los asumían con cierto agrado; este equipo surgió por la participación directa de Lucía, que se ubicaba como una de las hijas e intentaba colocarse como elemento central de la familia, ella expresaba:

“Esos roles nos los tomamos en serio, y realmente reaccionábamos como una familia porque a la hora de ponernos de acuerdo, por ejemplo para hacer un trabajo, Adriana (que era la mamá) siempre estaba diciendo: tú vas a hacer esto, tú haces aquello, tú haces lo otro y él lo va a organizar (refiriéndose a quien hacía el rol de papá) y luego entre todos lo vamos a presentar”

Los miembros de este subgrupo, conformado desde el primer año, parecían sentirse cómodos formando parte del mismo, sobre todo Lucía, quien pretendía asumir un rol protagónico no sólo dentro de esta configuración, sino en cuanto al grupo, intentaba por todos los medios asumir el liderazgo, aun cuando participaba en actividades intergrupales ella trataba por todos los medios de hacer patente su presencia, incluso en alguna ocasión llegó a liarse a golpes con un alumno de otro grupo, (evento que ella narraba con cierto orgullo) en defensa de una de sus compañeras.

Permanentemente pretendía atraer la atención de sus compañeros y profesores a través de su comportamiento explosivo, protestaba ante cualquier situación que no fuera de su agrado, aun sin tener argumentos consistentes para rebatir, en seguida elevaba la voz y comenzaba a proferir insultos.

Los vínculos intersubjetivos que generó este equipo, se originaron a partir de considerar la posibilidad de construir una familia *ad hoc*, situación que me lleva a los siguientes cuestionamientos: ¿qué buscaban los elementos de este equipo al tratar de constituirse como una supuesta *familia*?, ¿acaso tratar de encontrar alguna forma que respondiera a su deseo de familia ideal?, ¿satisfacer sus propias carencias?, ¿por qué sujetos disímbolos aceptan constituirse como una *familia*?

Había otro subgrupo muy particular, señalado por el grupo como: *las apestadas o las arpías*, estaba formado por tres alumnas rechazadas por la totalidad de los estudiantes, pues las responsabilizaban de las dificultades surgidas desde el primer año, las cuales incidieron en la dinámica grupal:

“Al principio la unión del grupo era mucha, después fueron existiendo conflictos personales,

sobre todo por tres malas personas que trataron de volverlos grupales y hacer que nos peleáramos sin haber razón” (A.14)

“Pues siento que era un buen grupo de trabajo, existía el trabajo en equipo, pero a partir de unos problemas que hubo, por culpa de las arpías esto cambió, fue difícil pero las hicimos a un lado, para poder seguir con el trabajo y no dejar que nos dividieran con sus intrigas” (A.8)

Los comportamientos que mostraba este subgrupo eran un tanto destructivos y primitivos, manifestándose por agresiones verbales y físicas, como si se tratase de niñas pequeñas que pretenden la destrucción o la apropiación de objetos de los otros. Cuando ocasionalmente dos de ellas (Margarita y Gina), mostraban interés por integrarse a las actividades grupales, inmediatamente eran obstaculizadas por Malinalli quien, les rasgaba las hojas de sus cuadernos, les rayoneaba las notas que habían tomado; les rompía los trabajos, destruía las construcciones o diseños que habían elaborado; burlándose de ellas o reclamándoles, actuando como si la estuvieran traicionando; los celos la envidia y los deseos de apoderarse de lo que no se tiene eran sobre todo la constante de esta alumna, ante esta situación Gina y Margarita reaccionaban de la misma manera, como si ésta fuera la única vía posible de establecer contacto entre ellas.

Si bien la agresividad en el humano, es la base de la sublimación según los freudianos y se requiere de cierto monto de ésta para la creación, para la adquisición de un saber, para responder a la inseguridad, para protegerse de la amenaza de lo desconocido para la defensa de su territorio; suele convertirse en una situación nociva cuando es el único lenguaje a su alcance, y la única manera de comunicarse (Cifali, 2013).

En general la integración del grupo se caracterizaba por la inclusión de las cuatro primeras configuraciones de forma espontánea, pero en el caso de última configuración la excluían tanto como fuera posible para evitar ser agredidos por ellas, concretamente por Malinalli quien frecuentemente mostraba un trato hostil hacia sus compañeros y ningún interés por relacionarse con algún otro compañero/a, al preguntarle su opinión acerca del grupo, del cual era alumna, respondió:

“No los soporto, nunca logré tener una buena relación con ellos son muy desagradables, agresivos, mal hablados, envidiosos, es un grupo muy pero muuuuy feo, que bueno que el año próximo pasamos a cuarto y ya no estaré con ellos”.

Al hacer la misma pregunta a las otras integrantes de este equipo *sui géneris*, sus respuestas fueron:

“No me llevo bien con todos, por eso no me agradan y creo que cada año deberíamos cambiar de grupo” (Gina)

“En realidad nunca formé parte del grupo” (Margarita)

Este subgrupo se sabía rechazado, aunque esta situación parecía afectar solamente a Gina y a Margarita, no lograron ninguna modificación a su status, pues estaban fuertemente vinculadas a Malinalli.

La constitución de los vínculos intersubjetivos que privaban entre los integrantes de estos dos últimos subgrupos, *la familia y las arpías*, generaron un cierto contrapeso que influía en el ambiente grupal, sin embargo el resto del grupo ejerció fuerzas de oposición para tratar de neutralizarles y no permitir el empoderamiento de ninguno de estos equipos. Así, cuando se encontraban ante acontecimientos que implicaban la toma de decisiones o algún evento que incidiera en la vida del grupo; el recurso que les permitía resolver la situación era la discusión entre ellos, confrontando sus diferentes posiciones, tratando de encontrar alternativas de solución.

Finalmente había dos alumnas más (Delia e Ivon), que nunca se integraron ni entre ellas, ni a ninguna de las configuraciones; mostraban disposición para trabajar con cualquiera de los subgrupos, pero no formaban parte del ninguno.

Delia estudiaba al mismo tiempo una licenciatura en arte, en otra institución y pasaba sus ratos libres haciendo lecturas o preparando trabajos de sus respectivas escuelas, trataba de ser amable y colaborar con sus compañeros cuando se lo requerían y evitaba situaciones que le generaran conflictos. Ella provenía de un contexto rural en el interior del país, por lo que estaba interesada en aprender todo lo que fuera posible, para después regresar al lugar del que provenía y apoyar a la superación de las condiciones de su comunidad; sus compañeros decían *“Delira siempre está en su mundo”*, y al mismo tiempo afirmaban con un dejo de admiración *“ella va a ser una buena maestra”* en general el grupo le manifestaba aceptación y respeto.

No era así en el caso de Ivon, quién transitó temporalmente por las diferentes configuraciones, parecía mimetizarse al subgrupo en turno, sin lograr encontrar su lugar en ninguno, era como sí quisiera estar en todos los subgrupos, sin saber por quienes decidirse; esto generó que el grupo la catalogara como inestable y fácilmente influenciable, aunque no la rechazaban abiertamente, hacían lo posible por evitarla.

La existencia de las distintas configuraciones del grupo, recrean las formas de vincularse de los sujetos, donde entra en escena lo que hay en las profundidades del inconsciente de cada uno y que está ligado a la manera de relacionarse con los otros (Blanchard, 2003), pues "... en los procesos de formación se actualiza, se revisa, se analiza y se transforma el modo como el sujeto se representa a sí mismo y al otro, así como la forma en que el sujeto se posiciona y hace su historia" (Páez, 194), así mismo los espacios de la formación permiten la emergencia de vínculos entre las diferentes subjetividades que dan origen a una vida propia del grupo a la cual, los estudiantes dan un significado:

"Es un grupo que trabaja mejor bajo presión, aunque hay o existen diferencias pero es un buen grupo" (A.11)

"Pues, la mayoría del grupo es participativa y sabe trabajar en equipo con sus excepciones - las arpías -" (A.10)

"Me ha agradado trabajar con casi todos, pero he de confesar que las relaciones entre todos cambiaron en 2º año, por lo que iba a pedir mi cambio de grupo, pero seguí aquí... como sea ya los conozco y que tal si el otro grupo es peor." (A.12)

"Casi todos en el grupo son muy buenas personas... aunque hemos tenido nuestras diferencias, las hemos solucionado entre la mayoría" (A.15)

El 3º D se sabía un grupo *sui generis* señalado por otros como difícil, sin embargo la mayoría de sus integrantes se interesaba por su proceso formativo como futuros docentes por eso la demanda ejercida a sus profesores, era de poseer compromiso y saberes; al respecto

Páez, señala que: “La educación se nos presenta como un campo de demandas que exige respuestas a las dificultades propias de todo proceso de enseñanza – aprendizaje. Demandas de ayuda para comprender lo que sucede en momentos de conflictos o de fracasos, incluso para elaborar métodos de enseñanza o para formar sujetos que respondan a las situaciones propias de éste” (2008; 26)

Al encontrarse la relación pedagógica mediada por el deseo de saber (Filloux JC, 2001), los estudiantes eran severos y exigentes, pues requerían de formadores que los sostuvieran mediante sus saberes, ayudándoles a construir los puentes para transitar entre el currículo de la escuela Normal y el de la escuela Primaria, mediante los ajustes pertinentes.

Por otra parte hay ciertos docentes que tienen claro que: “en la formación se trata de actuar sobre la personalidad entera; se trata de la acción del sujeto sobre sí mismo. Así, podemos decir que formar se caracteriza por una triple orientación: a) transmitir conocimiento como la instrucción, b) trabajar sobre el sujeto, y c) integrar el saber a la práctica, a la vida (Páez, 2008; 193), sin embargo otros profesores se encuentran ajenos a esta mirada provocándoles conflictos con determinados estudiantes o grupos que les resultan poco comprensibles.

En el caso del 3º D, el trabajo con este grupo, además de representar un reto, resultaba sumamente desgastante para los profesores, máxime en el caso de aquéllos que mostraban inconsistencias tanto en sus saberes como en sus actitudes, así lo expresó uno de los alumnos:

“Si, nuestro grupo tiene su fama... algunos maestros no nos quieren y se quejan de que no saben qué hacer con nosotros, yo creo que también es problema de ellos que no nos entienden y no están bien preparados” (A.1)

Implícitamente, el 3º D se encontraba ante un contrato pedagógico, (FillouxJ, 2005) es decir se presupone la existencia de dos contratantes que estarán aliados durante un período escolar, sobre la base de que una de las partes, “está ahí para enseñarles algo” y la otra “están ahí mismo para aprender algo”; así la presencia de uno estará justificada por la presencia del otro, pero sólo se justifica y se legitima sólo sí uno, representa el saber para

el otro, y en cierta forma este grupo trataba de llevar a los formadores a cubrir su parte en este contrato, por lo tanto valoraban y respetaban a los docentes que les mostraban dominio de sus campos disciplinares, en función de esta situación su comportamiento y disposición al trabajo era cambiante.

Un grupo que se transforma radicalmente al cambiar de profesor

Al pasar de una asignatura otra, al salir del aula un profesor y entrar otro el grupo experimentaba una transformación inmediata; los estudiantes que minutos antes habían mostrado interés por determinada asignatura, que escucharon al profesor (a), y mostraron una participación activa, de pronto reaccionaban de forma totalmente diferente: llegaban tarde, se salían de clase y no volvían, realizaban actividades de otras asignaturas, platicaban entre ellos, enviaban mensajes por sus teléfono móviles y de la materia de enseñanza sólo les interesaba cómo aprobarla, estas actitudes eran la respuesta a las capacidades docentes que el profesor en turno demostraba, es decir el grupo condicionó su relación con los profesores en función del saber de éstos; no obstante que: “El saber de los maestros es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional” (Tardif, 2004; 10)

Pero la tarea no se centra solamente en los profesores, ni en una cierta relación con el saber, sino también en el alumno como sujeto poseedor de un nombre, una historia inconsciente, de una cierta relación con el saber, una relación transferencial con la escuela y con el docente (Cifali en Páez, 2008; 153), sin embargo para este grupo puso el acento en la relación que cada profesor tenía con el saber.

Acerca de los profesores y el lugar del saber

Sin duda el saber de los docentes se encuentra íntimamente relacionado al trabajo que desempeñan en la escuela y en el aula al cual se le otorga un reconocimiento social, pues el saber de los docentes “es compartido por todo un grupo de agentes que poseen una formación común, trabajan en una misma organización y están sujetos, a causa de la estructura colectiva de su trabajo cotidiano, acondicionamientos y recursos comparables, como los programas, las materias que enseñar, las reglas del centro”(Tardif,2004;1)

Por otra parte el saber de los profesores no se circunscribe particularmente a conocimientos disciplinares, tiene que ver también con todos los aprendizajes adquiridos al través de su trayectoria profesional y cómo son capaces de ponerlos en práctica para mejorar sus ambientes de trabajo; Tardif (2004; 12) enfatiza que “el maestro trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos”, en ese sentido el 3º D tenía claro que estaban *ahí* para que sus profesores les aportaran elementos para su formación como futuros docentes, es así como el grupo otorgó suma importancia a la cuestión del saber de sus profesores.

En la formación docente el saber representa la posibilidad del encuentro entre maestros y alumnos durante un periodo escolar determinado, el docente será catalogado por el saber que posee acerca de su disciplina, otorgándolo así cierta autoridad ante sus alumnos. En un inicio el saber representa el elemento que instaura la relación entre unos y otros, Janine Filloux (2005) refiere la situación como al establecimiento de un *contrato pedagógico* en que la permanencia de los contratantes se circunscribe a la duración del curso y se sustenta en dos premisas como base: “estoy aquí para enseñarles algo”, del lado del formador y “estamos aquí para aprender algo”, del lado de los alumnos; en ese sentido la presencia del formador se justifica y legitima en razón de que represente el saber para sus alumnos.

Al comienzo del curso el docente se encuentra en la posición de quien posee el saber en relación con el alumno, lo cual determina su función de enseñar y su status de autoridad (Baïetto, 2009; 36), en ese sentido los estudiantes presuponen que los formadores son poseedores de un saber y albergan la expectativa de que ellos promoverán y compartirán conocimientos útiles para su vida futura como maestros. Al respecto Baïetto señala:

Es atribuida desde el principio al docente una actividad de difusión de conocimientos que comprende muchas funciones: en primer lugar una función conservadora de la cultura y de la ideología que deben ser transmitidas para que la sociedad continúe; la transmisión de una generación a otra. El acto de transmisión asegura igualmente una *función de poder* del docente, poder que deriva del saber que posee (2009; 47)

Es por el saber que posee y por la forma de transmitirlo que el formador establece una relación pedagógica con el alumno y con el grupo, así el profesor configura formas de interacción, pues por una parte ciertos docentes utilizan al saber cómo un medio para ejercer su poder y autoridad.

Por otra parte Baïetto (2009; 57) subraya que el docente no directivo, manifiesta otra reacción, pues no niega esta posición de poder que le otorga el saber, pero trata de atenuar los efectos causados por sus intervenciones y por la iniciativa que permite a sus alumnos en su trabajo. El docente sabe que la desigualdad entre él y sus estudiantes persiste, pero tratará de privilegiar el aprender en conjunto mediante otras formas de convivencia que posibiliten el desarrollo de saberes que potencien la integralidad del individuo y del saber sobre sí mismo, pues como esta autora señala que las demandas se juegan no nada más en el registro escolar, sino en el registro relacional y el docente se transforma en educador solo si puede separarlas.

De tal forma el grupo que funcionó como universo de este estudio, el 3º. D planteó a los profesores una doble demanda: la referida al saber y la ligada a la cuestión afectiva. Así emergieron tres categorías de formadores⁵⁰: en la primera se encontraban *los que sabían pero los trataban mal*; en la segunda *los que no sabían y los trataban bien* y en la tercera *los que sabían y además los trataban bien*, las cuales se presentan a continuación:

Los formadores que sabían pero los trataban mal

Este tipo de docentes, era valorado y respetado por el grupo en función de sus saberes, parecía no importarles tanto si el trato que les proferían era cordial o no, lo realmente importante era la forma en que los contenidos eran impartidos, su utilidad, así como las estrategias implementadas para dinamizar los aprendizajes.

A estas clases los alumnos asistían puntualmente, realizaban las actividades que les habían sido encomendadas, presentaban sus tareas a tiempo, se mostraban comprometidos, con gran disposición a participar en los procesos de enseñar y aprender:

⁵⁰ Las cuales dan cuenta también de la cuestión referida a la transferencia de los estudiantes hacia los profesores. Se plantean brevemente porque como ya se indicó en el capítulo anterior las cuestiones referentes a los formadores se abordaron de forma tangencial.

“Reconozco que esa/ese maestr@ sabe mucho, sus clases son muy buenas, hemos aprendido bastante, pero a mí y a varios nos cae muy mal, por su forma de ser. A veces se burla y es sarcástic@, pero sabe. Ahí sí, nos ponemos a trabajar... y ¡qué tiempo vamos a tener para mandar recaditos, ni nada!” (A.12)

Estos docentes eran reconocidos por sus saberes y por la forma de organizar su trabajo, no obstante parecían olvidar que el objeto principal de su trabajo está constituido por seres humanos, quienes tienen la particularidad de existir como individuos. “Aunque pertenezcan a grupos, a colectividades, existen primero por sí mismos, como individuos. Ese fenómeno de la individualidad está en el centro del trabajo del profesorado, pues aunque trabajen con grupos de alumnos, deben llegar a los individuos que los componen, pues son los individuos quienes aprenden.

Es claro que los docentes ubicados en esta categoría se encontraban en la posición de quien posee el saber en relación con el alumno, lo que determina su función de enseñar y su status de autoridad (Baïetto, 2009; 36), sin que mostraran alguna inquietud por los vínculos que se generaban con los estudiantes.

Los formadores que no sabían y los trataban bien

En este caso los alumnos esperaban que los profesores pusieran en juego sus saberes y recursos pedagógicos para promover los aprendizajes que les fueran útiles en el futuro, sin embargo los docentes ubicados en esta segunda categoría, trataban de suplir los vacíos de saberes y carencias de trabajo con el grupo, mediante manifestaciones de amabilidad y buenos tratos, pero esto no era relevante para los alumnos, por el contrario lo desaprobaban, para ellos la labor fundamental del formador es enseñar, pues “aunque los profesores utilicen diferentes saberes, esa utilización se da en función de su trabajo y de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad”(Tardif, 2004; 14), de tal forma que los profesores quedaban en deuda con el grupo, no obstante el buen trato que les manifestaban:

“De que nos sirve que el/la maestr@ nos trate bien, si no nos enseña nada. Hay maestros que nos tratan como niños. A veces, por ejemplo jugamos el papel de alumnos, pero también

en otro momento, el papel de maestro, cuando vamos a la primaria a las prácticas. Entonces, hay una confusión aquí...yo digo: bueno ¿me van a enseñar cómo enseñar?, ¿cómo ser un maestro?, ¿me van a enseñar a enseñar? o ¿qué papel estoy jugando aquí?
(A.5)

Para estos docentes el trabajo con el 3º.D resultaba sumamente complicado y hasta tortuoso al no cubrir la demanda de saber, la reacción de resistencia de los alumnos ante esos profesores era aguda, pues al sentirse defraudados en cierta forma; el grupo se transformaba: los alumnos no asistían o llegaban tarde; jugaban en clase, comían, se pintaban las uñas; hacían dibujos o tareas de otras asignaturas; enviaban mensajes por teléfono, algunos incluso, llegaron a quedarse dormidos, pero también como señala Baietto: "Es innegable que toda demanda de formación es, ante todo, demanda de modelos a seguir en su práctica, incluso de recetas, o también de teorías a las cuales es cómodo someterse" (en Páez,2008;227)

Lo cual llevó a los alumnos a través del tiempo, a crear esquemas de subsistencia, de sobrevivencia hacia sus profesores, pues sabían que a pesar de su falta de saber, encubierta o no; eran esos docentes quienes tenían el poder para aprobarlos en su asignatura, porque en definitiva ostentaban un cierto nivel de autoridad (Baietto, 2009)

Estos maestros no les agradaban, los estudiantes consideraban que la mayoría de las veces, sus estrategias de enseñanza eran inconsistentes y cerradas a nuevas oportunidades:

"Muchos maestros no me agradan por su método de enseñanza, que muchas veces es muy anticuado y cerrado a nuevas oportunidades" (A.9)

"No me gusta la incongruencia de los maestros, quieren que seamos los docentes perfectos pero ellos no lo son y ni siquiera lo intentan" (A.1)

El grupo de una forma u otra expresaba su inconformidad, pues por los semestres cursados anteriormente vislumbraban que en la formación "se trata de aprender a saber hacer, a saber vivir juntos y de un saber sobre sí mismo de forma de conseguir por medio de la

experiencia personal un funcionamiento global del individuo” (Baïetto, 2009; 51), y justamente era lo que no estaba presente en la práctica de estos profesores.

Los formadores que sabían y además los trataban bien

Esta tercera categoría incluyó a los profesores que manifestaban amplio dominio sobre los saberes relacionados con su campo disciplinar, quienes fueron potencialmente investidos por el 3º. D, pues en cierta forma habían conseguido privilegiar el espacio de la clase, porque los estudiantes eran considerados individualmente, sin perder la visión del grupo en general; los docentes poseían un nuevo saber sobre el alumno y sobre el grupo, es decir un saber pedagógico que le permite en consecuencia recuperar un cierto poder sobre la clase (Baïetto, 2009; 44)

Ante este tipo de formadores los alumnos les atribuían cierta superioridad, producto de su saber y experiencia en la docencia, por una parte manifestaban aceptación por sus profesores y por la otra expresaban su respeto y aprecio por ellos:

“Han sido algunos maestros, los que nos hacen ver la realidad y se preocupan por nuestro proceso y eso hace que sigamos adelante” (A3)

“La metodología, el carácter y la disciplina de algunos maestros, me exigen y me inspiran para ser una maestra comprometida” (A11)

Estos formadores mostraban preocupación por la transmisión del saber y al mismo tiempo consideraban las aspiraciones de los alumnos (Ferry, 1997), lo que les lleva como parte de su práctica a estar en la búsqueda continua de elementos que les ayuden a incrementar su propia formación.

Como dice Baiëtto, (en Páez, 2008; 221) “El formador tiene que ver con el saber, no porque haya escogido formar a los otros, sino a la inversa, sino porque tiene que transmitir algo de lo que piensa haber adquirido, porque tiene un problema con el saber: tiene permanentemente que medirse con el saber”

En torno a algunos de estos maestros, los alumnos generaron cierta identificación y dependencia al considerar sus necesidades eran satisfechas, los tomaron como un ideal (JC.

Filloux, 2001), sobre todo valoraban su capacidad para hacer de sus clases un espacio confortable para el aprendizaje, además estos formadores los involucraban a participar en diferentes actividades, invitándolos a superarse, a expresar lo mejor de sí mismos a asumir el compromiso y responsabilidad de su propia formación:

“Hemos tenido maestros, muy poquitos, a los que de verdad estimamos, que nos han demostrado que hay muchas cosas por aprender en la educación y que incluso ellos mismos siguen superándose. Ellos son diferentes: comprensivos, nos entienden y a ellos no nos los podemos chorear⁵¹ para trabajar menos. ¡No se dejan! Con ellos, todos llegamos con gusto y a tiempo a su clase, pues sabemos que siempre va a haber algo interesante que nos van a enseñar” (A. 20)

Al parecer la práctica de estos formadores se encontraba respaldada no sólo por los saberes de los que son poseedores y logran transmitir, sino además se incluyó la práctica de una buena relación (Ferry,1997) que generó vínculos con los estudiantes al considerar en buena medida, su demanda satisfecha.

Por otro lado la carga transferencial dirigida a los formadores es fuerte, (tanto si es positiva como negativa); a partir de considerar que la transferencia no es solo un artefacto del psicoanálisis, sino que ésta interviene en lo cotidiano de las relaciones, profesionales, laborales, educativas o de otro tipo, pues cada uno tiene la capacidad de desplazar sus afectos, sobre otras personas, de revivirlos en el presente, aunque éstos estén ligados a un tiempo pasado.

Referente a las figuras de autoridad como son los maestros, es pertinente subrayar la reminiscencia de las imago parentales y como sus efectos involucran a la psique humana; particularmente en la formación se posibilita la emergencia de las subjetividades y el surgimiento de vínculos, entre los actores de la relación pedagógica (Ramírez, 2009). Concretamente al interior de las tres categorías mostradas el saber, la afectividad y la

⁵¹ Los testimonios fueron escritos textualmente, esta palabra hace referencia al engaño, a tratar de sorprender o engañar al maestro.

autoridad de los profesores son elementos siempre presentes y determinantes de la relación pedagógica que se establece con el grupo.

Saber, afectividad y autoridad: elementos en cuestión en la transmisión de la profesión en la Escuela Normal

La forma en la cual el profesor comunica el saber a los alumnos, expresa a la vez como se inscribe él mismo ante la función de ese saber, “de tal suerte que por su disciplina el docente conserva su lugar de ostentador del saber y en consecuencia una cierta forma de autoridad sobre los alumnos” (Baïetto, 2009; 62), que da lugar al reconocimiento social de la comunidad educativa y de la propia institución.

En ese sentido el saber será el medio por el cual se produce un cruce de deseos en esa relación pedagógica: por un lado, el deseo de enseñar del formador, de que el ser en

formación aprenda de él, que su saber se origine en el del formador, en poder crear o engendrar un ser nuevo,(Baiëtto en Páez, 2008;225) y por el otro lado el deseo de aprender del alumno que lo remite a ese otro, con la intención de encontrar un objeto de conocimiento que lo ayude a satisfacer su demanda de formación, la cual vincula lo afectivo y el saber.

Por otra parte hay un cierto tipo de docente, que nunca está satisfecho con el saber que posee y continua en la búsqueda, porque su culto del saber le impone ese afán incansable, es decir que el deseo de saber está siempre activo para él (Baiëtto en Páez, 2008; 221); es una cuestión de cierto modo encubierta por la relación que privilegia el profesor, porque es justo por la vía del saber que el profesor promueve el acercamiento con los alumnos, y además es la forma en la que él mismo se re- encuentra(Baïetto, 2009).

Este tipo de docente no niega su posición de poder y trata de atenuar los efectos causados por sus intervenciones y por la iniciativa que permite a sus alumnos en su trabajo. El docente sabe que la desigualdad entre él y sus estudiantes persiste (Baïetto, 2009; 57) pues es doblemente poseedor de la autoridad: la que el saber le brinda y la que le ha sido conferida por la institución.

Como escribe Baïetto, “Si la autoridad se relaciona con un individuo en particular, el poder comporta una dimensión social, en la que se podrá “compartir” como lo decidan los docentes, pero la autoridad no se distribuye” (2009; 17), por eso para algunos profesores del grupo de estudio resultaba todo un desafío sostener esa doble autoridad de la que son poseedores.

Pues se les precisaba en primera instancia, saber acerca de *eso* que iban a enseñar; implícitamente el 3º D se encontraba ante un contrato pedagógico (Filloux J, 2005), es decir se presupone la existencia de dos contratantes que estarán aliados durante un año sobre la base de que una de las partes, “está ahí para enseñarles algo” y la otra “están ahí mismo para aprender algo”; así la presencia de uno estará justificada por la presencia del otro, pero sólo se justifica y se legitima sólo sí uno, representa el saber para el otro.

En cierta forma este grupo trataba de llevar a los formadores a cubrir su parte en este contrato, pero la demanda no sólo era de carácter escolar, sino enfatizaban en otorgar atención a los elementos de orden afectivo, que estuvo presente todo el tiempo que el grupo permaneció integrado:

“... nos hubiera gustado que un maestro siguiera nuestro proceso y nos ayudara a los problemas que se fueron presentando, pero este maestro debería ser el mismo para conocernos y apoyarnos” (A.17)

“El maestro colabora para integrar al grupo” (A.8)

“los maestros pueden crear un ambiente agradable y difuminar las riñas existentes...” (A.14)

“Ellos tienen cierto control en las actividades y pueden mejorar el ambiente en el aula” (A.16)

“... ellos puede influir realizando actividades integradoras en las que los alumnos logren relacionarse con los demás de manera respetuosa” (A.19)

En cuanto a la relación del docente con sus alumnos, no sólo se inscribía en el registro de lo escolar, sino era el registro relacional el de mayor peso, en cierta forma los estudiantes convocaban a un *otro* que pudiera instaurar la ley, y al mismo tiempo ayudarle a satisfacer sus necesidades afectivas pero aquí la situación se torna compleja, porque tiene que ver con cuestiones referentes a la psicología individual de cada uno de los estudiantes y esto se vuelve complicado para los profesores porque generalmente no tienen la posibilidad de distinguir dichos registros, pues de acuerdo a Filloux J,(2005;349)se trata de *la transferencia* que aquí como en la mayor parte de las relaciones juega un rol decisivo y donde la influencia generalizada en el desarrollo de la relación maestro – alumno⁵² , significa ir más allá de lo aparente, porque de acuerdo a esta autora, el alumno requiere de reconocimiento por parte de sus profesores.

Si bien el maestro como depositario del “saber” y busca de manera consciente, “transmitir” sus conocimientos, intenta enseñar lo que sabe, lo que puede, lo que cree que es importante para sus alumnos,(Anzaldúa, 2009)esto no siempre es posible porque al llegar a este punto nos encontramos ante un escenario que muestra claroscuros, porque al hablar del docente subrayamos que no es el inconsciente del que forma, es el formador el que forma con su inconsciente (Filloux JC, 1996; 83) y reproduce los modelos con los cuales se identifica.

De acuerdo a este orden de ideas, FillouxJ(2005; 349);expresa que el acto educativo es un proceso dinámico que tiene lugar entre el educador y el alumno y donde la transferencia y contra – transferencia, están siempre presentes jugando un gran rol y que los resultados se derivan efectivamente de la transferencia. Esto no quiere decir que únicamente dependan de ésta; el nivel intelectual del alumno, sus talentos y habilidades, la participación de la escuela son igualmente determinantes sin embargo cualquier situación de grupo es una situación que moviliza las transferencias (Filloux JC, 1996; 65)

Empero Cifali (2013), señala que un docente puede provocar una transferencia positiva y aprovechar para que un alumno revele su saber, pues en un trabajo de formación de formadores no se puede escapar, no se puede dejar de mostrar la problemática de la

⁵² La cual ha sido descrita por primera vez por Freud.

transferencia (Filloux JC, 1996; 65), en el caso del grupo del estudio responsabilizaba a los maestros del lado poco iluminado de la escena:

“Influye mucho un profesor ya que muchos de los problemas que ha tenido el grupo son por los profesores” (A.18)

“... muchas veces los maestros tenían preferencias con ciertos compañeros y eso era incómodo para los demás” (A.13)

“A mí, una maestra me ridiculizaba delante del grupo y les decía que no se juntaran conmigo porque era una mala influencia, y nos decía a mi amiga y a mí: [yo no los veo a ustedes como maestros]... yo me sentía mal pero no se lo demostraba” (A.2)

Ciertamente los afectos, las preferencias, los desagrados son mostrados en la escena *transferencial* de la enseñanza, mediante el establecimiento de relaciones, en algunos casos no siempre favorables, porque impiden a los estudiantes desarrollar y expresar sus potencialidades; hay maestros suelen sentirse orgullosos de sus “mejores alumnos”, de los que se parecen a ellos, aquellos que les muestran cierta complacencia al confirmarles como buenos docentes (Cifali,2013) y rechazan a los que se atreven a interpelarlos, a cuestionarlos, a los que piensan diferente y lo expresan, a éstos los descalifican y rechazan porque su autoridad se ve amenazada y su saber cuestionado; ¿Acaso estarán considerando que el alumno es su construcción teórica o su reflejo en otro espejo?, ¿Será por eso que prefiere a unos y a otros no?

De suyo la labor de los formadores, es promover aprendizajes en la transmisión de la profesión magisterial y preservar ciertos elementos de la cultura, pero esto no ocurre llanamente, porque existen elementos externos relacionados con el contexto institucional que han sido pre-establecidos que condicionan y limitan el funcionamiento de las Escuelas Normales, de igual forma sí se explora con mayor profundidad en la vida académica de la BENM se encuentran otro tipo de elementos, a los que en este estudio se ha nombrado elementos internos, los cuales están directamente relacionados con los formadores y sus prácticas que toman forma y manifiestan sus repercusiones en la cotidianidad.

Los elementos externos en la vida de la BENM

Los elementos externos son los inherentes a las cuestiones normativamente establecidas, para la Escuela Normal y en cierta forma, cruzan la práctica de los formadores las cuales ejercen un sujetamiento, que genera las más de las veces, en la comunidad educativa, sentimientos de vivir en un mundo cerrado, monótono, desvitalizado, plagado de una serie de obstáculos de tipo político, financiero, académico, entre otros, que repercuten en el desarrollo cotidiano de las actividades de la comunidad educativa.

El resultado de todo lo anterior el contexto de la BENM se torna complicado y su condición para la formación de maestros se agrava más por las políticas nacionales e internacionales imperantes.

Por otra parte, ciertos formadores consideran que la Escuela Normal requiere ser considerada de otra forma, para poder asumir el lugar que como institución de educación superior le correspondería, es decir tener un sentido de libertad para mirar al mundo y entenderlo, que favorezca en la comunidad estudiantil arribar a un compromiso social y con la profesión para la cual se forman.

Estos formadores saben que la Escuela Normal de la que forman parte posee un prestigio y una trayectoria histórica relevante a nivel nacional, a la que en el presente ya resulta difícil darle continuidad, por las condiciones de exacerbada limitación a las que día tras día se ve enfrentada.

Los elementos internos o cómo cada formador habita su docencia

En cuanto a los elementos internos, éstos son determinantes y no pueden ser unificados porque dan cuenta de la individualidad de cada formador, así como de su forma de ser y estar en la docencia, pues cada uno tiene una historia de vida propia que involucra su pasado escolar, (donde se rememora primero como alumno y, después se resitúa como docente), y de cierta forma marcan su práctica. En este sentido el docente que se ha comprometido a formar a otros, no solo responde a una demanda de formación, que va más allá de saber o de hacer, sino él también está ahí con una demanda (Baiëtto en Páez.2008; 225), por lo plantearía las siguientes preguntas: ¿Por qué trabaja en la escuela

normal?, ¿Cómo llegó a ser formador/a?, ¿Por qué continua?, ¿Qué le significa ser formador@ de docentes?

En esta puesta a distancia, a partir de considerar lo elementos aportados por los informantes fue posible distinguir principalmente dos tendencias, en los docentes en cuanto a la forma de ocupar su lugar en el proceso; por un lado se encuentran aquellos docentes que han generado inercias hacia su trabajo en la Escuela Normal y por el otro, están los que han manifiestan compromiso en la formación, mediante sus diferentes formas de actuación:

Los formadores que han desarrollado inercias

Son señalados severamente por sus alumnos y por sus colegas, los censuran por percibir un salario que no justifican, así como por sus prácticas dentro y fuera del aula; suelen repetir los mismos discursos semestre tras semestre o bien reparten el temario del curso a los estudiantes para que ellos lo expongan por equipos al resto del grupo; llegan tarde a clase o no asisten, y en muchas ocasiones solo dejan pasar el tiempo, esperando que termine la sesión.

A decir de Ramírez, (2009; 399) sus modalidades didácticas no siempre guardan relación con un proyecto político ético-educativo definido o reflexionado, convirtiéndose en burócratas de la educación sin posición clara de para qué forman o de las necesidades de su entorno inmediato.

Todo esto se traduciría en que los procesos de aprendizaje de los estudiantes no les son trascendentes; regularmente estos docentes ejercen cierto tipo de manipulaciones con los grupos, a diferentes niveles para no verse afectados en su *statu quo*; así han llegado a convertirse en cómplices de representaciones sindicales deshonestas con tal de recibir algunos privilegios, agrupándose en busca de ciertos espacios de poder, e incluso llegan a obstaculizar el trabajo de otros formadores.

Los formadores que han desarrollado compromiso

Estos formadores consideran la profesión docente como una carrera de vida, han asumido que la formación de docentes no es tarea simple y que el rol docente no es fácil, lo cual les lleva a reflexionar, a repensar el trabajo que realizan; saben que ejercen un trabajo remunerado, por tanto asumen como parte de su labor generar las condiciones para que el alumno aprenda y al mismo tiempo se los profesores⁵³ cuestionan su propio hacer:

¿Qué les estoy enseñando a mis alumnos?, ¿cómo impacta la asignatura que imparto en la formación integral de los estudiantes?, ¿de qué manera les va a servir para situarse como docentes ante un mundo tan cambiante y convulsionado? (F3)

Así constantemente rediseñan sus estrategias de enseñanza, tratan de proponer nuevas opciones de trabajo colaborativo a sus pares, y continúan actualizándose profesionalmente para poder enfrentar los retos que la situación educativa local y nacional les depara.

Pero en este paisaje contrastante, los formadores se inscriben también en una cierta forma de concebir la formación de docentes, a las que Davini(1995) ha llamado tradiciones.

Tradiciones en la formación de docentes

Se entiende por **tradiciones** en la formación de docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (Davini, 1995; 20, el subrayado es mío).

Asimismo, diversas tradiciones coexisten en el presente, que se reflejan en las prácticas escolares en la concepción de cada formador tienen en la docencia, Diker y Terigi (1997; 102) señalan las siguientes tradiciones en la formación de docentes:

El enfoque práctico -artesanal, o concepción tradicional -oficio

⁵³ Estos cuestionamientos corresponden a extractos obtenidos de las entrevistas realizadas con los formadores que participaron en la muestra para este estudio

Según este enfoque, el conocimiento experto en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión insoslayable de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos.

Para esta tradición la enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo en una secuencia que comienza por situaciones apoyadas por un experto avanzando hacia niveles crecientes de trabajo autónomo. (Diker y Terigi, 1997; 112)

La tradición normalizadora - disciplinadora

Pone el acento en el modelamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización. Revistiendo la labor docente de prestigio simbólico y valor social, el docente es concebido como un combatiente contra la barbarie y un agente de civilización para esta tradición, los procesos formadores deben reunir dos requisitos: se cumplen en la práctica en el ámbito de la Escuela Normal. La formación normalista tiene un valor disciplinador en la formación del futuro maestro, y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite.

Es, como puede suponerse una formación eminentemente conservadora: lo "normal" (casi como sinónimo de lo correcto, por no decir "lo sano"), en el ámbito educativo, es lo que responde al proyecto educativo en vigencia, desde el que se estipula quién y cómo debe ser el alumno y del docente; qué cosas deben enseñar y aprender. (Diker y Terigi, 1997; 113)

La tradición academicista

Este enfoque de la docencia y de la formación suscribe que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que estos conozcan sólidamente la asignatura que enseñan. Para esta tradición la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún un obstáculo para la formación de los docentes. Este modelo prioriza la formación disciplinaria de los futuros docentes (Diker y Terigi, 1997; 114)

El enfoque técnico -academicista⁵⁴, o concepción tecnológica⁵⁵ o tradición eficientista⁵⁶ Esta tradición establece una clara distinción entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y entiende al segundo como una aplicación del primero. El impacto de esta tradición sobre las prácticas y la formación ha sido enorme: temas como el control del aprendizaje y la evaluación objetiva del rendimiento; recursos instruccionales como la microenseñanza, la instrucción programada y la enseñanza audiovisual.

La formación se centra en la preparación técnica del docente para la programación, y en menor medida en su capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza.

La concepción personalista o humanista

Alimentada por la pedagogía de la no directividad de Rogers, y por las pedagogías institucionalistas, concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo, lo peculiar del enfoque humanista es que pone el acento en la formación del profesor en la afectividad, las actitudes, el cambio personal (Diker y Terigi, 1997; 116)

El enfoque hermenéutico–reflexivo enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

El docente deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en sujeto que reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia.

El carácter emergente y situacional del conocimiento que se requiere y de la construcción metodológica explica la sensibilidad de este enfoque hacia la orientación del profesor a la investigación y hacia la autonomía personal (Diker y Terigi, 1997; 116)

⁵⁴ Así llamado en Pérez Gómez (1993)

⁵⁵ Aparece con esta denominación en Rodríguez Marcos y Gutiérrez Ruíz (1995)

⁵⁶ Así llamada en Davini (1995)

Por su parte Zúñiga (1993) como producto de su experiencia como formadora de docentes en la BENM y su formación como psicoanalista reflexiona acerca del peso de una tradición particular a la que llamó el imaginario normalista.

El imaginario normalista

Zúñiga (1993;16), expresa que alrededor del magisterio normalista, se ha definido un deber magisterial altamente irracional que parece responder a representaciones imaginarias, fantasías y deseos que la sociedad, los estudiantes y los propios maestros normalistas tienen y proyectan sobre la profesión docente con ella se ha ido configurando una identidad paradigmática: el normalismo.

Así, de generación en generación se ha ido construyendo y heredando este imaginario, pues "... para el maestro normalista, la historia del normalismo épico es real, porque a través de este mito, él en tanto maestro, pueden investirse de tal ropaje e identificarse con el misionero cultural que llegó incluso al sacrificio de la vida por cumplir su tarea" (Zúñiga, 1993; 20). No olvidemos que los formadores de docentes desempeñan un factor nodal, pues son ellos quienes a partir de sus propias representaciones otorgan sentido y significado a como tendría que ser la actuación y la formación de los maestros.

De hecho, este imaginario normalista, no sólo es producto de la Escuela Normal, también es apuntalado por los discursos oficiales en los que se expresa que: "es en los maestros y maestras donde se apoya el progreso del país" y los coloca en una posición de quienes tienen el poder de transformarlo todo, con su encomiable labor, sin importar las condiciones en las que se desempeñen.

En efecto, los tiempos han cambiado drásticamente, pero aún los alumnos normalistas de este tiempo se han investido del imaginario del normalismo todopoderoso, como lo demuestran las siguientes afirmaciones de los alumnos del grupo estudiado:

(A.4)... como maestro(a), en mis manos recaerá la formación de los nuevos ciudadanos de este país

(A.11)...Un ser responsable, ejemplo a seguir alguien que da mucho sin esperar nada a cambio

(A.14) Ser maestro, es algo muy importante ya que está en mí el futuro de muchas generaciones.

(A.9) Significa todo, pues un maestro en la actualidad y en épocas pasadas son personas "que saben todo" entonces son de gran importancia para la sociedad

Sin embargo se puede percibir que la formación docente formal impartida en la Escuela Normal privilegia la adquisición de saberes pedagógicos dejando de lado los acontecimientos que a nivel de la psique humana ocurren entre los sujetos que participan en los procesos de enseñar y aprender, así en los casos en que se han considerado, se abordan tangencialmente.

Pero es necesario enfatizar que la formación no es sólo una suma de saberes académicos, sino que puede explicarse desde dos vertientes: como formación escolar y como recorrido de vida, por lo cual es inevitable que el sujeto y las sociedades construyan sus imaginarios respecto a la profesión docente y que tienen un peso determinante sobre lo que se deposita en un docente. Si bien el sujeto que se forma, requiere del desarrollo de capacidades, de descubrimientos, de transformaciones, estos no son solamente originados en contextos escolarizados, porque al asumir a la formación, como un trabajo sobre sí mismo, se le asume también, como "un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias"(Ferry,1999:50), que le permitirán un reposicionamiento ante la propia formación.

Sí bien estas tradiciones atraviesan las prácticas de los formadores, también ellos configuran una percepción propia del entorno y los grupos que les son asignados, como es el caso de los formadores que en distintos momentos trabajaron con el grupo estudiado, lo que me llevó a preguntar ¿cómo experimentaban estas cargas transferenciales que los alumnos depositaban en ellos? y ¿cómo miraban los formadores al 3º.D?

La mirada de los formadores del 3º D

Por su parte los formadores también tenían un conocimiento propio de los alumnos y del grupo en su conjunto, el cual les permitía ejercer cierto poder sobre el grupo (Baïetto, 2009) y al mismo tiempo poseían una impresión particular del 3º.D, independientemente de la

categoría en la que fueron ubicados por los estudiantes. Ellos coincidían en haberlo experimentado como un grupo muy diferente a los que habían tenido en varios años en su desempeño docente; algunos formadores expresaron sentirse sumamente extrañados ante las reacciones del grupo:

“Estaba de verdad terriblemente desconcertada por la respuesta de un grupo tan, tan especial, no lo voy a caracterizar prefiero dejarlo así” (F. 1)

“No dejaban de hablar, siempre hablaban gritando, no escuchaban. No escuchaban lo que trataba yo de comunicar, es que siempre retándole retando al maestro, la figura de autoridad si hace rato que no tenía yo un grupo como este y bueno he tenido varios grupos que han sido difíciles...” (F.6)

“Me costó mucho esfuerzo, pero no les quedó de otra que ponerse a trabajar” (F.2)

“Una ocasión invité a mi otro grupo a trabajar con ellos, el otro es un grupo que nada que ver con éste, los alumnos son muy participativos, trabajan muy bien. ¡Bueno, estaban como asustados!, ¡no querían ni hablar!, yo me quedé sorprendid@, después me dijeron: Maestr@ que grupo tan feo, son como vándalos” (F.3)

“Un grupo difícil, muy complicado, hay algunas algunos con personalidades interesantes alumnas muy preparadas, alumnos muy preparados pero con un estilo muy especial... Nos hemos ido adentrando en el curso y logramos avanzar... pero ellos siempre exigiendo, un grupo que te exigía a gritos” (F.4)

Este grupo tan *especial* al que los maestros consideraban un desafío trabajar con él, implicaba que los maestros pusieran en juego además de sus saberes una cierta capacidad emotiva que les permitiera aproximarse a los estudiantes, pues como apunta Blanchard – Laville (2013; 99) las emociones que colorean por consiguiente nuestra vida afectiva y relacional tienen un peso muy importante en la medida en que éstas interactúan en nuestros comportamientos cotidianos y en la toma de decisiones.

Además tienen un rol en las cuestiones relativas a los aprendizajes y tanto en los alumnos como en los maestros e influyen sobre sus actuaciones en el salón de clase, y sobre todo reconocer que la enseñanza es una práctica profesional que produce cambios emocionales inesperados en la trama experiencial de los actores del proceso (Tardif, 2004)

Las diferentes miradas de los formadores, manifiestan como vivenciaron al grupo en cuanto al registro escolar y al registro relacional, pero al mismo tiempo: “los educadores necesitan un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar; para entender; para dar un tiempo a los

tiempos de la educación de cada sujeto” (Tizio, 2003; 76), es así que los profesores de ese grupo pensaban sobre su hacer docente desde distintos posicionamientos:

“¿Qué les voy enseñar a los muchachos?, ¿por dónde... puedo incidir en ellos? y no sólo quedarme en un modelo... sin contextualizar este embate. Este embate que tiene que ver no sólo con el ataque a los docentes del país; sino a la educación pública. Entonces es un jaloneo constante, entre qué enseñar y por dónde trabajar, como abordar los contenidos...”
(F.1)

“De verdad estos jóvenes son unos majaderos, mal educados no tienen valores, no saben respetar... parece que nada les importa: no leen, tienen una redacción y una ortografía pésima y de su cultura... bueno ni hablar; es un grupo feroz. No sé qué clase de maestros van a ser” (F.3)

“Luego me pongo a pensar como contribuir, con esta tarea cotidiana, de formar en cuanto a la calidad, sí... pero sobre todo provocar una manera de ser en los alumnos, les digo a los jóvenes: la educación es para transformar nuestra realidad, y tratar de hacerla más congruente, mejor para nosotros, más habitable, ¿no?” (F.5)

Para algunos docentes solo contaban las situaciones referentes al conocimiento, y a su difusión que ya el hecho en sí mismo, según (Baïetto, 2009; 47) comprende muchas funciones: en primer lugar una función conservadora de la cultura y de la ideología que deben ser transmitidas para que la sociedad continúe; la transmisión de una generación a otra. Igualmente el acto de transmisión asegura una *función de poder* del docente, poder que deriva del saber que posee.

Sin embargo, para otros profesores resulta esencial intentar comprender a los alumnos así como las situaciones que experimentan; asumir que no solo es el conocimiento el único elemento a considerar en la formación, sino la construcción de vínculos de apoyo, de comprensión, de empatía con los estudiantes, *y eso otro* tiene que ver con el apasionar por el saber:

“Para mí es necesario establecer esos vínculos de aprendizaje, de asombro por el conocimiento, es una relación también entre personas, de lo que deseo, no solo es solamente transmitir el conocimiento sino el deseo de aprender, el gusto de seguirse sorprendiendo...”
(F.5)

Estas miradas diversas de los formadores dejaban percibir la disposición del maestr@ para conocer a sus alumnos como individuos, y como señala Tardif debe estar impregnada de sensibilidad y de discernimiento, con el fin de evitar las generalizaciones excesivas y de sofocar la percepción que tienen de los individuos (2004; 197); así, había quienes conocían más de cerca las condiciones de vida de los estudiantes de este grupo; sabían de dónde venían; en dónde y en qué circunstancias vivían:

“A veces pienso en [..... en.... y....] cómo acercarse a ellos con esas carencias económicas que tienen y que luego tienen que decidir entre pagar los pasajes para llegar a la escuela y regresar a su casa o comprar algo para comer... y que a pesar de todo quieren terminar la carrera para poder cambiar su forma de vida” (F.6)

“Hay alumnos que vienen del Estado de México y hacen tres horas para llegar a la escuela, sus condiciones de vida son difíciles; a algunos su familia los apoya pero, a otros no. Tienen que trabajar para poder estudiar y con horarios tan pesados... a qué hora estudian, hacen tareas y preparan trabajos... Es difícil su situación” (F.1)

Los formadores expresaban que todos estos factores influían en los niveles de desempeño, sin tratar de justificar el comportamiento particular de este grupo; el cual todo el tiempo les representó un reto, trataban de comprender la situación de los estudiantes y buscaban ajustar sus formas de trabajo en la intención de poder dar respuesta, en cierta manera a

las necesidades y exigencias de una sociedad sujeta por cuestiones derivadas de la política económica nacional dominante inmersa en el contexto de la globalización.

De acuerdo a ese orden de ideas, el estudiante como un sujeto en constante evolución, precisa formarse y prepararse para atender las tareas encomendadas a un docente, que se desempeñará en la esfera del trabajo sociocultural y para ello, según Davini(2001;133)

requiere una pedagogía propia que fortalezca la autonomización creciente, el trabajo colectivo y solidario, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de variadas fuentes de información, y que se elaboren trayectos de acción que reconozcan críticamente la diversidad de sujetos y contextos culturales.

Para algunos profesores no solo el currículo requiere de su atención y dominio para la formación de los futuros docentes, para ellos es fundamental transmitir la pasión por el saber y aprender que va más allá de la convergencia de diferentes perspectivas teóricas, se trata de cuestiones referentes a la afectividad que permean las relaciones con sus alumnos. Aun cuando el profesor haya decidido considerar las cuestiones afectivas, la mayoría de las veces desconoce que se encuentra ante un cruce de caminos, en donde un tiempo pasado se conecta con su tiempo presente y el de los alumnos, por el cual se convierte en destinatario de sus afectos y efectos, al colocarse en el lugar que se le ha convocado a ocupar, lugar que también se encuentra habitado por sus propia historia.

Es así como este grupo tan *especial* al que los formadores no querían categorizar, pero lo referían como un grupo *complicado*, cuyos integrantes necesitaban gritar para hacerse escuchar; al que costaba mucho esfuerzo hacerlo trabajar y, constantemente cuestionaba las figuras de autoridad, dejó claro que la transferencia juega un rol esencial en la construcción del vínculo intersubjetivo en la formación de docentes.

CAPÍTULO 5

Discusión y conclusiones

Con la intención de contribuir a mirar la formación de docentes a la luz de otras perspectivas teóricas, como es el psicoanálisis este trabajo se orientó a investigar qué elementos del orden del inconsciente intervienen en el vínculo intersubjetivo en la formación de docentes de educación primaria, pues si bien la formación de docentes en la Escuela Normal, ha sido revisada en distintos tiempos y por profesionales adscritos a diversos campos del conocimiento, aún quedan territorios desde donde explorarla.

Considerar la aplicación del psicoanálisis a otros dominios no relacionados con la cura, parecería un tanto extraño, sin embargo el psicoanálisis incluye aspectos teóricos y prácticos, que hacen posible llevar este saber a otros ámbitos fuera del medio terapéutico, incursionando en diferentes espacios como el arte, la literatura, el cine, el teatro para explicar los procesos psíquicos que tienen lugar a nivel de lo inconsciente de un sujeto (Freud, 1913), por lo mismo puede llevarse al ámbito de la formación de docentes.

Porque al reflexionar la formación de docentes a través de la perspectiva psicoanalítica, es viable centrarnos en la reflexión y en el conocimiento de lo que le corresponde al maestro en la relación con el alumno (Filloux J.C, 2001; 69), a partir de la premisa de que todo proceso educativo se encuentra permeado por la cuestión afectiva, y que al mismo tiempo es poco abordada, en las diferentes propuestas curriculares.

Bajo la lógica de pensar que en la formación de docentes se encuentran implicados otros procesos que van más allá de la mera adquisición de saberes teóricos y aluden principalmente a la movilización de procesos psíquicos subjetivos (Anzaldúa, 2009; 363) siempre presentes en relaciones interpersonales, en el caso de mirar desde la perspectiva psicoanalítica a la educación y a las prácticas docentes, se trata de encontrar en el psicoanálisis un saber que esclarezca o que transforme dichas prácticas, para lo cual es preciso determinar el fin que se persigue, un saber práctico. Así la pedagogía puede sacar

del saber teórico psicoanalítico algo que prescriba a su práctica, aunque sería diferente de la cura, puesto que se trata de prácticas diferentes (Páez, 2008; 161)

Por otra parte en la formación de docentes, se encuentran implicados procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de los conocimientos, pero *especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales* con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas (Anzaldúa, 2009; 364); a partir de la premisa de que el psicoanálisis se interesa más por los procesos afectivos que por los intelectuales, más por la vida anímica inconsciente que por la consciente, y sí se sigue este planteamiento, entonces tanto los alumnos como los formadores son cruzados por situaciones afectivas que tienen su fundamento en cuestiones relacionadas con la psique de los sujetos.

La intención de construir puentes entre el campo psicoanalítico y el pedagógico, sí bien no es un tema nuevo, porque se remonta a los primeros pedagogos discípulos de Freud, deja aun caminos por recorrer; es por eso que me propuse estudiar a la formación de docentes desde otras ópticas, investigar ¿Qué elementos del orden del inconsciente, desde el enfoque psicoanalítico, intervienen para la construcción de un nuevo vínculo intersubjetivo en la formación de docentes de un grupo muestra de estudiantes de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros? es la pregunta principal que sustentó esta investigación, cuya discusión y conclusiones abordo en este último capítulo.

El saber psicoanalítico un auxiliar valioso en la formación de docentes

La formación de los nuevos docentes, puede implicar un desafío, para un buen número de formadores, sobre todo cuando la preocupación fundamental de los formadores gira en torno a la transmisión de aprendizajes y no a los elementos individuales que intervienen en la aprehensión del conocimiento (Baiëtto, 2008), acorde a este planteamiento es necesario repensar los procesos de formación bajo otras estructuras que impliquen la afectividad de los sujetos , a partir de reflexionar que: “... lo relacional en la instrucción involucra estar

atentos a lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del miedo, de la angustia y también de lo que surge del inconsciente, así como lo que tiene que ver con lo intelectual, con el funcionamiento de la inteligencia” (Castañeda, 2009:84), es por todo eso que se propone replantear la relación entre formación docente y psicoanálisis.

Considerar la posibilidad de construir una nueva práctica pedagógica inspirada o auxiliada por el psicoanálisis, sería muy útil para los profesores, sin la intención que éste pretenda sustituir las cuestiones propias de la formación de docentes; sin embargo ciertos errores y fracasos que generan conflictos podrían prevenirse si los formadores tuviesen conocimiento acerca de los fenómenos transferenciales, de acuerdo a Anzaldúa (2009;364), toda práctica requiere además de conocimientos teórico-técnicos, sensibilidad para conocer e intervenir en los procesos subjetivos presentes en el "*qué hacer*" y "*qué ser*" de la persona en formación, así mismo señala (Filloux JC, 1996; 57) que es en la medida en que uno piensa sobre lo que hace, sobre su significación, sobre los fracasos que uno vive, es a partir de esta reflexión que uno puede autoformarse como formador. Es así como puede ayudar al formado a ir más allá de la simple absorción de conocimientos.

Mirar al grupo de estudio con la lente del psicoanálisis

A través de las observaciones, cuestionarios y entrevistas realizados al grupo de estudio pude constatar que:

- En el proceso de la formación inicial el sujeto se resignifica continuamente en un ir y venir entre el tiempo pasado, presente y futuro mediante la recuperación, el replanteamiento y análisis de sus experiencias porque como escribe Kaës (en Anzaldúa, 2009; 364) "... de la formación concierne al sujeto a nivel de su ser en el saber, que es también el de su sentir ser consigo mismo y con los otros", pues a lo largo de la formación inicial docente todas las significaciones personales para los individuos y para el grupo vienen a ocupar un lugar relevante, no solo las cuestiones operativas de las aplicaciones teóricas y didácticas (Ferry, 1997)
- Los formadores de docentes ocupan un lugar relevante en el proceso porque son capaces de promover la identificación con determinados contenidos de enseñanza,

pues como señala Cifali (2013; 174) la conexión al saber se realiza por una conexión con aquel que enseña. Algunos alumnos llegaron a manifestar haber generado preferencia por alguna materia que antes no les interesaba en absoluto, a partir de la identificación con el maestro/a: *“A mí no me gustaba para nada la historia...¿cuándo me iba a imaginar que mi documento recepcional iba a estar centrado en esa materia?, es que la verdad la maestra que tuvimos era muy buena y sabía mucho, eso hizo que me gustara mucho”* (A.16), es así como los docentes muestran en su relación con el objeto de enseñanza una relación de transferencia, sin decirlo explícitamente. De acuerdo a ese orden de ideas, Cifali (2013; 175) subraya que un docente está entonces autorizado provocar una transferencia positiva y aprovechar para que un alumno revele su saber.

- El clima que priva al interior del aula se constituye por un lazo entre lo afectivo y el deseo de aprender, estando todo aprendizaje atrapado en una relación (Baiëtto en Páez, 2010), es por eso que la actuación de los formadores desempeña un rol importante porque por una parte se juega el deseo de saber de los estudiantes y continuar formándose. Porque la formación docente alude a un proceso que durará a lo largo de toda la vida (Ferry, 1999), así la formación viene a dar cuenta de que en tanto sujetos, poseemos cierta noción de incompletud, esto movilizará el deseo de estar en una constante búsqueda de satisfactores que atenúen los vacíos.
- Por otra parte, existe una demanda de orden inconsciente por parte de los alumnos del 3° D, dirigida a los formadores en la que colocados como figuras de autoridad -en reminiscencia de las figuras parentales- se les pide su intervención para generar ciertas condiciones para lograr un ambiente grupal más favorable:
 - *“El maestro colabora para integrar a un grupo”* (A.8)
 - *“El ambiente de trabajo de grupo lleva implícita la mecánica, motivación e interrelación que tenga el maestro con el alumno”* (A.12)
- - *“Los maestros tienen cierto control en las actividades y pueden mejorar el ambiente en el aula”* (A.16)
 - *“En primero teníamos un profesor que nos hacía que nos uniéramos en cuanto dejamos de tener clase con él, el grupo decayó”* (A. 11)

- *“... nos hubiera gustado que un maestro siguiera nuestro proceso y nos ayudara a los problemas que se fueron presentando, pero este maestro debería ser el mismo para conocernos y apoyarnos (A.17)*
- *“... los maestros pueden influir realizando actividades integradoras en las que los alumnos logren relacionarse con los demás de manera respetuosa” (A.19)*

En este conjunto de expresiones parecería convocar a un ideal de profesor que promueva la integración, el trabajo, respeto en el grupo; sobre todo que permanezca durante el periodo de la formación docente, sin embargo también existe un malestar (que sólo se verbaliza a través del anonimato, en este caso) ante la expectativa no cubierta:

- *“Influye mucho un profesor ya que los problemas que ha tenido el grupo son por los profesores” (A.18)*
- *“muchas veces los maestros tenían preferencias con ciertos compañeros y era incómodo” (A.13)*

En cuanto a la influencia de un profesor Jean Claude Filloux, lo explica de la siguiente manera:

“... influir sobre un alumno es marcarlo, es decir regir sus propios deseos y al mismo tiempo, hacerse reconocer en los deseos propios, como docente, pedirle al alumno que se identifique con sus propios proyectos. Querer regir el deseo del alumno es en cierto modo pedirle “no ser” El apoderamiento pedagógico no juega más que sobre el deseo (o placer) de dominación. (2001; 37)

Así, en esta relación asimétrica maestro- alumno, atravesada por la intersubjetividad y mediada por el saber coloca a cada uno de los sujetos, en posiciones distintas dentro del proceso de la formación en las que saber y poder son caras de la misma moneda; donde la superioridad de uno sobre el otro, otorga *poder* tangible al docente: poder de aprobar, de reconocer, de aceptar a ciertos alumnos; pero también lo contrario, poder de rechazar, descalificar, despreciar y de preferir a unos sobre otros.

- La actuación de los formadores durante los años de la formación inicial de los estudiantes, reviste suma importancia en la transmisión de la profesión pues en cierta forma impactará su práctica futura como docentes. Se requiere un cuestionamiento acerca del tipo de maestros que están contribuyendo a formar y abrir la posibilidad de considerar otras propuestas teóricas que les ayuden a formular otras explicaciones acerca de la formación docente.
- Por otra parte, sí un profesor sabe que al interior de la formación existen ciertas dificultades atribuidas a elementos del orden del inconsciente, entonces tendrá la posibilidad de un reposicionamiento en los procesos de enseñar y aprender, pues la adquisición de un saber teórico psicoanalítico sobre la práctica pedagógica, según Mosconi (2008;188), le permitirá saber sobre sí mismo, sobre su práctica y tener presente que el aula deviene como un juego de espejos en el que se reflejan diferentes representaciones psíquicas.

El aula, como un juego de espejos

El aula es un espacio privilegiado por la serie de acontecimientos del orden de lo inconsciente que allí se presentan; autores como Blanchard-Laville(2003;237citada en Chaussecourte), han dado en señalar al aula como un espacio psíquico, mismo que describe como uno de los elementos de la envoltura psíquica modelada por el docente, envoltura cuya función esencial es de contención. En la envoltura psíquica producida por el docente, el espacio psíquico es el lugar de proyecciones psíquicas de los alumnos, y el lugar donde el docente puede elaborar las fuerzas de desenlace puestas en acción en la situación didáctica.

Es pues el aula un espacio privilegiado, en el que el trabajo del formador, sobre todo en cuanto a la intersubjetividad vive ciertas cosas que no pueden ser voluntariamente evitadas como: lo relacionado con la inquietud, la preocupación, la angustia la ansiedad, la acción subterránea de las transferencias (Filloux JC, 1996; 63), porque entran en escena diferentes elementos psíquicos que dan lugar al surgimiento de vínculos y de transferencias⁵⁷, pues la

⁵⁷ Estas transferencias pueden ser del grupo al maestro; del maestro hacia el grupo; del alumno al maestro; del maestro al alumno; de un alumno a otro alumno

relación docente- alumno es producto de transferencias, proyecciones, sublimaciones, idealizaciones, identificaciones (Filloux JC, 2001;8), y como escribe Cifali (2013;171) en la relación de enseñanza, la transferencia sería obligatoria porque la formación de docentes se encuentra cimentada en la subjetividad.

Por su parte Anzaldúa, (2009; 364-365) explica que la subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etc. Todo aquello que va construyendo al sujeto, que estructura su realidad psíquica y que conforma su identidad.

El sujeto y la subjetividad(es) no son elementos aislados, sí bien son diferenciados se encuentran estrechamente ligados entre sí y también guardan importante relación con la intersubjetividad pues como apunta Kaës (2008; 775), la intersubjetividad no es solamente la parte constitutiva del sujeto que sostiene al sujeto en la subjetividad de otro o más de un otro. Ella se construye en un espacio psíquico propio a cada configuración de vínculos. Esto viene a decirnos que la cuestión de la intersubjetividad generalizada consiste en el reconocimiento y la articulación de dos espacios psíquicos parcialmente heterogéneos y dotados cada uno de sus propias lógicas.

Así al interior del grupo de estudio las subjetividades de los integrantes manifestaron tendencias particulares de coerción, sus miembros se desempeñaron con sus propias reglas fueran éstas explícitas o no; y algunos de ellos ejercían un rol particular en la vida del grupo, pues a decir de Kaës existen ciertas funciones intermediarias que cumplen algunos sujetos en los pasajes entre los espacios psíquicos de cada uno y los espacios psíquicos comunes y compartidos: en una pareja, un grupo, una familia, una institución; a las cuales ha denominado *funciones fóricas* (2010; 198)

En cuanto a las funciones fóricas en el 3º D

Es a partir del verbo griego **phorein** (portar), cuya raíz se encuentra en <<metáfora>> (métaphorein: transportar, desplazar) que Kaës (2010; 198) explica el concepto de funciones fóricas, señala que estas funciones refieren a la ligazón entre dos espacios separados. Subraya que las personas que las ejercen, al tiempo de *portarlas* también son portadas por

ellas, llevan la huella de lo que las ha creado y de aquello en lo que se fundan, es decir estas funciones tienen una doble determinación.

De acuerdo a este autor los sujetos que cumplen estas funciones ocupan un cierto lugar en el conjunto, a menudo sin saberlo, por efecto de una determinación propia de éste, en el que son parte activa y constituyente. Así mismo Kaës (2010;209) explica que un sujeto porta y transporta – sin saberlo- por otros, o por un conjunto de otros – sin que ellos lo sepan-, signos, afectos, objetos, buenos o malos, escenas inconscientes, ideas e ideales.

Entre las funciones fóricas⁵⁸, se encuentran la del *porta-palabra*, *el porta-síntoma*, *el porta-ideal* y al interior de un grupo es posible encontrar a ciertos integrantes asumiendo alguna de ellas; en el 3º.D se manifestaron las siguientes:

El porta- palabra

La primera función: una voz y un discurso que acompañan, comentan y ponen sentido en los sujetos hablantes que en ese momento les falta la palabra.

La segunda función: *metafórica*, describe una instancia de delegación y de representación de orden exterior al grupo y cuyas leyes, principios y prohibiciones enuncia el discurso en el grupo

La tercera función: representativa, porta la palabra de los otros y los representa ante otros. A través de él se anudan los emplazamientos subjetivos de varios miembros del grupo.

En la trama del grupo, se sitúa: el de la fantasía, el del discurso asociativo y el de la estructura intersubjetiva en los puntos de anudamiento de tres espacios: el de la fantasía, el del discursos asociativo y el de la estructura intersubjetiva de los vínculos grupales (...). Aunque el porta- palabra habla por un mandatario y para un destinatario, no por eso es siempre escuchado por ellos... (Kaës, 2010; 203)

Esta función fue asumida por Adriana, sus compañeros la elegían para que representara al grupo, cuando se solicitaba la presencia de algún estudiante en diferentes eventos relacionados con la institución, de igual forma sí querían hablar con alguno de sus maestros acerca de una situación determinada, era ella quien hablaba por sus compañeros. A decir

⁵⁸ Dentro de las funciones fóricas, se encuentran también la del porta- sueño, el porta – cripta, el porta- memoria, pero para este estudio sólo abordé las que aparecen enunciadas.

de Kaës (2010), el porta -palabra, es portador de una palabra de la cual algunos de sus miembros no disponen, pero también de una palabra que importa los otros, y cuyos términos los porta -palabra despliegan sin saberlo. Cuando el sentido faltante devenido asunto de varios, la palabra faltante puede aparecer en la organización intersubjetiva del discurso grupal. (2010; 121)

En las cinco configuraciones existentes en el grupo, Adriana se integraba en el subgrupo de *la familia*, en donde asumía el rol de *la mamá*. Los demás integrantes se sentían muy cómodos con ella, sus compañeros expresaban: *“es como una mamá gallina, nos apoya y es buena amiga, sí por eso ella es la que cuando pasa algo habla con los maestros”* según Kaës (2010; 209)...el porta-palabra toma la o recibe la carga de hablar en nombre de varios, en el lugar de Otro o de un conjunto de otros. Él es su delegado y los representa pero su función le es atribuida por el conjunto.

Otra función es:

El porta síntoma

Cumple una función fórica y una función intermediaria. Es también un lugar de retorno de lo reprimido en el espacio psíquico del grupo y en los espacios internos de cada uno de sus miembros. Cuando el síntoma deja aparecer sus fundamentos, o bien se resuelve o bien se desplaza, o bien se transforma... pero es raro que desaparezca, porque lo que subsiste de todas estas maneras es

también lo que organiza la realidad psíquica del grupo y su permanencia. Por lo tanto, es posible preguntarse si todo grupo no produce siempre al menos un porta- síntoma. (Kaës, 2010; 207)

El porta- síntoma da consistencia y visibilidad a los conflictos intrapsíquicos latentes o reprimidos...Participa así en el proceso de simbolización, que puede apoyarse sobre estos signos pero que solo puede desplegarse si se establece el vínculo entre ellos y lo que significan o representan. (Kaës, 2010; 214)

Esta función era ocupada por Lucía, era ella quien daba pasaje al acto a las inconformidades y malestares contenidos de sus compañeros, frecuentemente expresaba su desacuerdo con los profesores o con su propio grupo a través de gritos, insultos e incluso golpes, como

comenta un miembro del grupo: *“esa chava está muy loca, cuando estábamos en primero, rompió unos vidrios a puñetazos⁵⁹... sólo con sus amigos se lleva bien, los demás la toleramos. Lo que pasa es que siempre quiere llamar la atención”*

Los comentarios de los profesores respecto a esta alumna eran diversos: *“el grupo es muy difícil pero esta alumna es la peor de todos, sin ella el grupo tal vez estaría mejor”*; *“para ella ha sido muy duro llegar a este nivel, sobre todo por el medio socio económico del que proviene”*

Kaës (2010; 214) explica que el proceso de delegación sigue una vía compleja en la que se conjugan proyección, identificación proyectiva o depósito en un aparato psíquico externo, predispuesto para recibir partes de la psique (afectos, emociones, cargas pulsionales y representaciones) que otro o (más de un otro) no puede o no quiere retener en él y que evacúa o pone a resguardo en este otro fin de sustraerlas del destino que tendrían si las conservara en su propio espacio psíquico.

Según este autor el porta-síntoma además de asumir una función fórica es un portador de signos: un semáforo (Kaës 2010) y funge como receptáculo de los malestares del grupo.

Una última función fórica es:

El porta-ideal

El que representa y porta o encarna los sueños de deseos irrealizados de los otros. El porta-ideal se encarna también en la figura del líder, que recibe y representa la parte abandonada de las formaciones del ideal de cada uno.

El porta-ideal representa, encarna, el alma del cuerpo imaginario grupal, garantiza la permanencia del vínculo y de la existencia de cada uno. (Kaës, 2010; 207)

Además el sujeto que es colocado como el porta-ideal no sólo tiene por función portar y transportar, transmitir y transferir la palabra, el ideal (...). Su función es también contener esas formaciones cuando estas no pueden ser contenidas en el espacio subjetivo o en el del grupo. (Kaës, 2010; 214), pues esta función al igual que las anteriores, tienen relación con

⁵⁹ Ella mostraba con cierta satisfacción la cicatriz en una de sus manos, sí había ocasión.

la fantasía inconsciente común y compartida tanto en los discursos asociativos como en las transferencias.

En el 3º D esta función fue atribuida a Delia, quién cursaba dos licenciaturas a la vez y manifestaba el deseo de regresar a trabajar a la escuela de su pueblo al concluir ambas; ella comentaba acerca de las carencias y necesidades, porque las vivió directamente, por eso decía que tenía que aprender todo lo que pudiera para ayudar a sus comunidad. Esa era una fuerte motivación que la llevaba a dedicar la mayor parte de su tiempo a la realización de las actividades y tareas escolares, por lo que el tiempo para la convivencia con sus compañeros era escaso, sin embargo éstos la respetaban y reconocían su esfuerzo. A algunos de los miembros les resultaba como un modelo al que no se atreverían a imitar: *“Delia es muy dedicada, hasta me dan ganas de irme con ella a trabajar a su pueblo... pero no, no creo que yo pudiera... soy muy de aquí”*, para el grupo ella representaba a la persona que encarnaba un proyecto digno de admiración, que a pesar de parecerles interesante ellos no lo realizarían.

Adriana, Lucía y Delia cumplieron una función fórica al interior del grupo al ser elegidas para asumir tareas de delegación, representación, transmisión porque hablaron en nombre del otro; proyectaron o reflejaron el malestar o el deseo inconsciente del otro; lo cual además de llevarlas a ocupar un lugar como delegadas, representantes y depositarias, a la vez constituyeron un eslabón de transmisión (Kaës, 2010). En ese sentido la historia personal y estructura psíquica de cada una fueron determinantes para posicionarse como servidoras y beneficiarias del mandato inconsciente del grupo, pues al mismo tiempo cumplen su propio deseo, según Kaës, el sujeto que cumple una función fórica elige ser elegido y portan sin duda la palabra, las fantasías, los conflictos y los síntomas de algunos otros, pero los portan junto con los propios sin saberlo (2010; 212)

Es así como estas tres delegadas al cumplir sus funciones fóricas (porta- palabra, porta-síntoma o porta-ideal) portaron sin duda la palabra, las fantasías, los conflictos y los síntomas de algunos otros, pero los portan junto con los propios sin saberlo. Al cumplir sus

funciones de portadores y de delegados cumplen su propio fin y se constituyen como eslabones, servidores y beneficiarios del conjunto al que están sujetos (Kaës 2010) dado que el sujeto portador encontrará la oportunidad de satisfacer deseos inconscientes.

Esta estructura estuvo presente hasta el tercer grado, al pasar al último grado de la carrera, el grupo quedó disuelto⁶⁰, evento que para ciertos estudiantes representó una situación de pérdida y tristeza; para otros fue vivido como una especie de liberación y de mejorar sus condiciones de permanencia en la escuela; hubo quienes decidieron no construir vínculos nuevos, sino que conservaron y fortalecieron los que ya tenían; finalmente para algunos más, significó la oportunidad de conocer a nuevos compañeros y generar nuevos vínculos.

⁶⁰ Tal como lo expliqué en el capítulo 3, los alumnos al llegar a 4º grado se integran a nuevos grupos, (constituidos por un promedio de 10 estudiantes y con un solo profesor titular durante todo el año escolar) de acuerdo a lo establecido en el Plan de Estudios 1997.

CONCLUSIONES

La formación de docentes alude a un proceso formativo profesional enmarcado en un contexto histórico – social ,siempre dinámico y complejo en el que diferentes elementos son objeto de consideración: el saber, las cualidades y aptitudes de maestros y alumnos, lo referente a nivel intelectual, sin embargo es necesario subrayar las cuestiones concernientes a la intersubjetividad de los alumnos y formadores, pues la influencia ejercida a nivel inconsciente (Eiguer, 2008) marca o determina en cierta forma su actuación.

Como se ha señalado en páginas anteriores, no se pretende convertir a los formadores en psicoanalistas, sino precisar en la añeja relación entre la educación y el psicoanálisis, en la que el proceso de formación está tensado entre la marca de lo que siempre falta, de lo inacabado, del tiempo por venir y del contenido con propósito y prescriptivo al que se pretende llegar (Páez, 2008; 194), sobre todo que los formadores reconozcamos y asumamos el compromiso que implica la formación de profesionales, en donde el aspecto humano es el principal factor a considerar.

Sí bien en la formación de los nuevos docentes es importante que los formadores tengan conocimiento y dominio de los aspectos curriculares, mucho les ayudaría saber que una ventaja al estudiar la formación de docentes desde el enfoque psicoanalítico, es que les dirá a los formadores como formar, y les dirá también, y sobre todo a los formadores de formadores que estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente es decir con el funcionamiento de la inteligencia Filloux JC (1996; 25), porque como ya lo han señalado diversos autores⁶¹ desde Freud hasta el presente: el profesor siempre estará expuesto a la existencia de la transferencia y sus implicaciones (Filloux JC, 1996; 65)

De tal forma que cualquier situación de grupo es una situación que moviliza las transferencias y en un trabajo de formación de formadores no se puede escapar, no se

⁶¹ Entre ellos: Anzieu, Anzaldúa, Baietto, Blanchard- Laville, Cifali, Ferry, J. Filloux, JC. Filloux, Kaës, Ramírez.

puede dejar de mostrar la problemática de la transferencia, porque al interior de todo grupo ocurre una movilización de transferencias, más aun sí se trata de la formación de maestros, y como escribe JC. Filloux (2001;46) las transferencias respecto del maestro se establecen espontáneamente y una forma de comprensión suficiente del fenómeno transferencial debería ayudar al maestro en el uso que puede hacer de ellas, la idea de encontrar la medida justa, de tolerar las fuerzas afectivas en juego al reconocerlas.

Visto desde esta perspectiva la transferencia dejará sentir sus efectos, pues siempre aparece y reaparece cruzando todo acto educativo (Cifali, 2013) anotar a los formadores acerca de la transferencia y sus efectos en relación con su tarea de formar a nuevos docentes les implicará:

“Considerar la práctica de la enseñanza como un trabajo esencialmente relacional, a la vez, situarla personalmente, vivirla y asumir la dinámica de las interacciones con sus modalidades de reciprocidad, de dominación, de dependencia, de conflicto. Juego apasionante o más bien compromiso pasional al que uno deja de jugar, donde la pedagogía se burla de toda pedagogía, asume riesgos, y conjura el miedo de no poder lograr dominar las fuerzas que de todas maneras actúan, pero que ya no se pueden ignorar” (Ferry, 1999; 42)

Desde el lado del formador, es necesario repensar y replantear su actuación, pero esto sólo será posible si es capaz de destruir los añejos patrones que le impiden avanzar, pues como dice Filloux JC, el verdadero educador es aquel que crece todavía psíquicamente al hacer crecer. Se puede hablar aquí del formador pero con una idea de crecimiento, de desarrollo. El verdadero educador es aquel que se sigue desarrollando, que sigue creciendo psíquicamente al hacer crecer al alumno (1996; 58), pues una de las funciones del formador sería constituirse como un facilitador o un articulador de la profesión docente (Tizio, 2003)

pero también es necesario reconocer que los alumnos están ahí por su propio proyecto y deseo de saber, y de formarse como docentes.

Pues el educador; para educar; supone al otro como sujeto, capaz de hacerse cargo de las herencias de la cultura, del saber y del querer saber sobre el mundo.

Por todo lo planteado hasta aquí, se considera que esta investigación ayudará a ampliar el campo científico del conocimiento, en cuanto a la recuperación de la perspectiva psicoanalítica en la formación de docentes, pues no se ha llevado suficientemente a este ámbito.

Así mismo servirá para ofrecer un planteamiento explicativo de cómo impacta la interacción del formador de formadores porque no está ampliamente estudiado, con la intención de hacer un aporte que, además, abra líneas de investigación, en esta perspectiva poco estudiada por las instituciones educativas y sobre esta problemática tan importante para las escuelas normales.

Es así como mi inserción en esta centenaria casa de estudios, desde otro lugar, me ha aportado elementos valiosos para el desarrollo de esta investigación, y deja una puerta abierta para la exploración de otros terrenos.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DOCUMENTALES.

- Anzieu, D. (2007). *El grupo y el inconsciente*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Anzieu, D., et Martin, J. (2007). *La dynamique des groupes restreintes*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Arduino, J. (1997) *La implicación*, Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad en UNAM, México el 4 de noviembre de 1997.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: SEP/ Biblioteca del Normalista.
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México: SEP / Cuadernos de Discusión 17.
- Bañeto, M. (2008). "Clínica y formación". En M. Jiménez, R. Páez (Coord.), *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.
- Bernard, M. (2006). Vínculo y relación de Objeto, Buenos Aires: www.intersubjetividad.com/ar/website/articulo.asp consultado el 20 de diciembre de 2011.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas*, México: Paidós.
- Blanchard- Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Cicccone, A. (1998). *L'observation clinique*, Paris: Dunod.
- Cifalli, M. (2003). *¿Freud pedagogo? Psicoanálisis y educación*, México: S XXI.
- _____ (2010). *Entretien*, par Louis-Marie Bossard, en *Revue Cliopsy*, n° 3, 2010, p. 93-107. www.revue.cliopsy.fr
- _____ (2010). *Variation pour une départ*, Genève: <https://mediaserver.unige.ch> consultado el 10 de febrero de 2013.
- _____ (2013). *Le lien éducatif: Contr-jour pasychanalytique*. Paris: Puf.

Chaussecourte, P. (2003). *Observations Cliniques en Sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de Mathématiques*. (Thèse de Doctorat). Université Paris X Nanterre.

Davini, M. (1995). *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires: Paidós.

_____ (2001). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós.

Dupré La Tour M. (2002). *Le lien: repères théoriques*, París PUF

Durán, N., y Jiménez, P. (2009). *Cuerpo, sujeto e identidad*, México: UNAM, ISSUE.

Eiguer, A. (2006). *Caricias robadas. El cuerpo en la intersubjetividad de los vínculos familiares*, Buenos Aires: www.intersubjetividad.com/ar/website/articulo.asp, consultado el 10 de enero de 2012.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
_____ (1999). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México: Paidós/ UNAM.

Filloux, J. (2005). *Du contrat pédagogique. Le discours de l'inconscient à l'école*, Paris : L'Harmattan.

_____ (2008). "Sobre el concepto de transferencia en el campo pedagógico". En Jiménez, P., Páez. R (Coord.), *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.

Filloux, J.C. (1987). « *Note de synthèse* » en *Revue Française de Pédagogie*. No 81, oct-nov 1987, pág: 69-102.

_____ (1997). *Intesubjetividad y Formación*, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

_____ (2001). *Campo Pedagógico y Psicoanálisis*, Buenos Aires: Nueva Visión.

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1936). *Le moi et les mécanismes de défense*, Paris: Presses Universitaires de France.
- _____ (1956). *Introducción al psicoanálisis para educadores* Reimpresión en castellano (2007) México: Paidós Educador.
- Freud, S. (1900). *Obras completas*, (vol IV) “*La interpretación de los sueños*” (1ª. Parte).10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1901). *Obras completas*, (vol V) “*La interpretación de los sueños*” (2ª. Parte).10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1905). *Obras completas*, (vol VII), “*Fragmento de un caso de histeria (Dora)*”.10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1919). *Obras completas*, (vol XVII), “*Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica*”. 10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1921). *Obras completas*, (vol XVII), “*Psicología de las masas y análisis del yo*” 10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1925). *Obras completas*, (vol XIX), “*Prólogo a August Aichhorn, juventud descarriada*” 10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1932). *Obras completas*, (vol XXII), “*Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*”.10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (1937). *Obras completas*, (vol XXII), “*34a conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*” 10ª Reimpresión en castellano (2006), Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Guinsberg, E. (2004). *Banfield y la izquierda marxista*, Buenos Aires: www.topia.com.ar consultado el 21 de mayo de 2014.
- Jaroslavsky, E. (2006). *El modelo vincular franco – argentino contemporáneo*, Buenos Aires: www.intersubjetividad.com/ar/website/articulo.asp consultado el 10 de enero de 2012.
- Jiménez, Alarcón Concepción (1979). *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*, Ciudad de México, Talleres Gráficos de la Nación.

Jiménez P., y Páez R. (2008). *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.

Kaës, R. (2010). *Un singular plural. El psicoanálisis ante la prueba del grupo*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

_____ (2005). *La palabra y el vínculo: procesos asociativos en los grupos*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

Laplanche J., y Pontalis J. (2003). *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Paidós

Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?*, México: SEP / Cuadernos de Discusión 6.

López, D. (1979). "Primeros intentos en la formación de Maestros del país", en Concepción Jiménez Alarcón (Coord.), *Historia de la Escuela Nacional de Maestros*, Ciudad de México, Talleres Gráficos de la Nación.

Mejía, A. (2011). *La formación de la identidad docente. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*, México: BENM.

Morales, C. (2012). *Palabra de normalista. Antología*, México: Editorial Fénix.

Mosconi, N. (2008). "De la aplicación del psicoanálisis a la educación", en María del Pilar Jiménez Silva y Rodrigo Páez Montalbán (Coord.), *Deseo, saber y Transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México: Siglo XXI.

Pfister, O. (2005). *Introduction a la méthode psychanalytique du Dr. Oskar Pfister*, Paris: PUF.

Poulain, J. (1968). « *Psychanalyse et éducation* » en *Revue française de pédagogie.* , vol. 3, n° 1, pág : 70-71. web/revues/home/prescript/article consultado el 25 de mayo de 2014.

Ramírez, V. (2010). "El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. I, núm.2, pp. 98-113, <<http://ries.universia.net>>consultado el 29 de enero de 2014.

Reyes, R. (1993). "La formación inicial del profesor de educación básica" en *revista Cero en conducta*, México, año 8, núms. 33 -34.

_____ (1993). "El aula como espacio de formación" en *revista Cero en conducta*, México, año 8, núms. 33 -34.

Rockwell, E. (2009). "La relevancia de la etnografía". En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2009). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y su conciencia pedagógica*. México: Fundación para la cultura del maestro.

Roudinesco, I. (2011). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris: Librairie Générale Française

Sandoval, E. (2009) (Coord.), ***Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte***. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Savín, M. (2003) *Escuelas Normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP / Cuadernos de Discusión 13.

Sheppard, R. (2012). *Sigmund Freud. À la découverte de l'inconscient*. Paris: Larousse.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea: Madrid.

Velasco, H., Díaz A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid: Trotta.

Tarrés, M. (2008) "Lo cualitativo como tradición" en M. Tarrés. (Coord.), *Observar, escuchar y comprender*. México: Flacso/ EL Colegio de México.

Taylor, S.J., y B, R. (1996). "La observación participante preparación del trabajo de campo" en S.J. Taylor., y Robert Bodgan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tubert, S. (1999). *Malestar en la palabra. El pensamiento crítico de Freud y la Viena de su tiempo*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Yuni, J. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Argentina: Editorial Brujas

York, C. (1997). *Anna Freud .Psychanalystes d'aujourd'hui*, Paris: Presses Universitaires de France.

Yurén, T. (2000). *Formación y puesta a distancia*, México: Paidós.

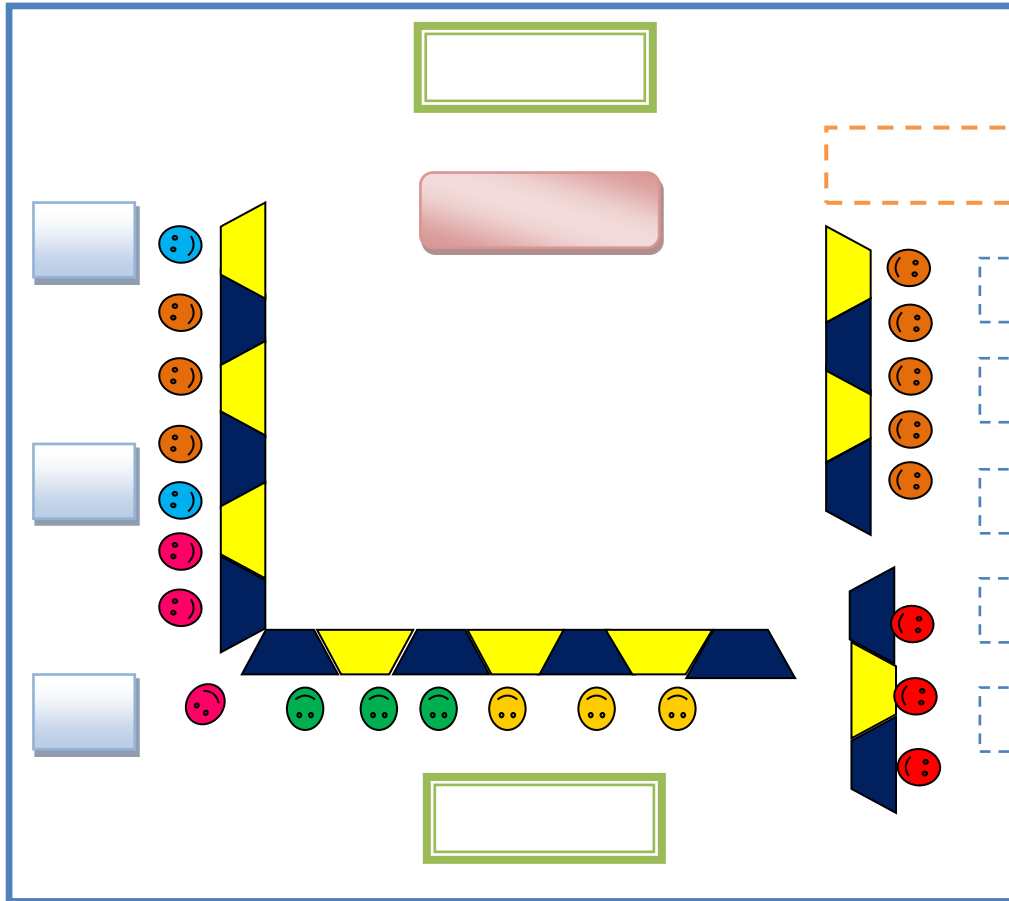
Zúñiga, R. (1993). "Un imaginario alienante: la formación de maestros" en *revista Cero en conducta*, México, año 8, núms. 15-31.

_____ (1993). "El imaginario normalista" en *revista Cero en conducta*, México, año 8, núms. 42-46.

ANEXOS

Anexo 1

Croquis 3º. D



Simbología

Alumnos

las Anas

Delia e Ivon

la familia

las arpías

las tres mosqueteras

los de la esquina

escritorio

Mesas

Puerta de entrada

Ventanales

Pizarrón

Ventilas

Anexo 2



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

Como parte del trabajo de investigación: "Las interacciones intersubjetivas en la formación de docentes en la LEP", solicito tu valiosa colaboración para responder el siguiente cuestionario de forma anónima. Sí deseas ampliar la información anota al final del cuestionario tu correo electrónico.

La información aquí proporcionada es de carácter confidencial

1. ¿Por qué eliges estudiar en la BENM?

2. ¿Cómo has vivido tu proceso formativo?

3. ¿Te has identificado con algunos profesores durante tu trayecto formativo y por qué?

4. ¿Qué significa para ti ser maestro?

5. ¿Existen elementos en la BENM que no te agraden? (los espacios académicos, el aspecto organizativo, la estructura académica, las formas de relación interpersonal, otros)

6. ¿Qué opinas del grupo del que has formado parte durante estos tres años?

7. ¿Cómo ha sido tu relación con el 3º.3?

8. ¿Modificarías algo en torno a las relaciones del grupo?

9. ¿Consideras que la influencia de un profesor@ es determinante en las relaciones del grupo? ¿por qué?

10. ¿Cuáles serían elementos relevantes para ti a considerar en la elección del profesor@ de 7º?

Correo electrónico: _____

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 3

Registro de observación #3

A 18-III-11 VCG

Localidad: Distrito Federal

Clase: Planeación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje

Profra. Emma

Tiempo de observación: 9:00 a 10:40

Simbología **Aa:** Alumna; **Ao:** Alumno; **Aas:** Alumnas; **Aos:** alumnos; **M@:** maestr@

G: grupo; [] Descripción de la situación; < > comentario observadora

Hora	Inscripción	Interpretación
9:05	<p>[Una alumna se acerca a la Profra, para <u>solicitarle tiempo para que el grupo resuelva una situación interna</u>. Varios alumnos se encuentran molestos por la suspensión injustificada de clases, previa a la jornada de práctica.</p> <p>La maestra dice que solamente en el tiempo que instale la computadora y el proyector para la clase]</p>	<p><i>Algo relevante está alterando la vida cotidiana del grupo y requiere ser abordado por sus integrantes</i></p>
9:10	<p>Lucía.- [de pie, <u>dirigiéndose en voz muy alta a la jefa de grupo</u>, no obstante está a un lado suyo]... es que tú siempre haces lo quieres, de pronto llegábamos al salón y ya no había clase, porque le habían pedido la hora al maestro, sin preguntarle a nadie. Sólo porque tú y tus amigos querían ese tiempo para preparar la práctica o para lo que sea, y tú por quedar bien con los que se te acercaban, y te decían "hay que pedir la hora", ibas y les decías a los maestros; <u>sin preguntar a los demás</u>. Nada más era decisión tuya, y yo digo que hay que separar las cuestiones personales</p> <p>Margarita.- Yo quiero hacer una observación sobre nosotros: si son problemas del grupo y creo que todos vimos nuestros intereses</p>	<p><i>Lucía necesita hacerse ver y oír por todos sus compañeros demandando ser reconocida por los otros.</i></p> <p><i>Dirige el reclamo a la jefa de grupo por la toma de decisiones sin consultar al resto de los integrantes</i></p> <p><i>Apunta acerca de las relaciones y demarca los espacios</i></p>

<p>9:20</p> <p>9:40</p>	<p>personales y sí, <u>los problemas son en el salón, pero afuera es otra onda.</u> Propondría un cambio de jefa de grupo.</p> <p>Aa.- Sí, es que <u>hay abuso de autoridad de la jefa de grupo</u></p> <p>Aa.-Sí, ¿a ver quién se propone?, ¿quién quiere ser jefe de grupo? [silencio]</p> <p>Aa.- ¡No, espérense! Primero, hay que preguntarle a Irene , que nos diga porque pidió que se suspendieran las clases y sí está de acuerdo en ser jefa de grupo o ya no [algunos alumnos comentan acerca de la intervención de Irene con algunos maestros en particular para obtener concesiones] Irene.-... por ejemplo en el caso de Jasso, muchos tenían muchas faltas ¿o de eso ya no se acuerdan? y <u>si no los reprobó fue gracias a mí</u>, tal vez por la amistad que tenía con el maestro [assume un aire de importancia] y uds. sabían que tenían faltas y siempre les avisé. <u>Me dijiste abuso de autoridad, yo quiero saber a qué te refieres.</u></p> <p>Anaí.- pues, haga lo que haga no pasa nada Irene.-A mi tener un 5 no me afecta</p> <p>Aa.- ... sí pero <u>esto pasa porque los maestros dan viadas a los alumnos de pasar</u></p> <p>Aa.- ¿quién se propone para jefe de grupo? Aa.- ¡No! Pregunten al grupo quien está de acuerdo en que Irene se cambie de jefa de grupo [todos hacen comentarios al mismo tiempo y le preguntan a Irene]</p> <p>G.- ¿estás dispuesta...? , <u>¿Ya no quieres ser..?</u>, <u>¿estás dispuesta a soltar el poder?</u> [se escuchan algunas risas]</p> <p>Irene.- <u>Me siento mal porque creo que a todos los apoyé</u></p> <p>Mainalli.- Puedes llorar Irene [en tono burlón] Ao.- Yo estoy muy cercano a ella y digo que si se cambie, porque luego, <u>ya no sabe ni que hacer de lo que pasa con el grupo, porque está sola</u></p> <p>Aa.- Sería importante que nosotros la apoyáramos , <u>que de verdad la apoyemos</u></p>	<p><i>¿Puede un jefe de grupo tener autoridad? Y de ¿qué tipo?, ¿quién le otorga la autoridad? ¿Qué significa ser jefe de grupo? ¿Por qué existen "jefes de grupo" en una licenciatura?</i></p> <p><i>¿Puede un estudiante influir en las evaluaciones que realiza un docente?</i></p> <p><i>¿Por qué se incomoda la "jefa de grupo" por el reclamo?</i></p> <p><i>¿Será verdad que los profesores tienen concesiones con algunos alumnos?</i></p> <p><i>¿Tendrá poder la jefa de grupo y de qué tipo?</i></p> <p><i>¿Será que puede ayudar a todos?, ¿Qué del orden del inconsciente se juega en esta situación?</i></p> <p><i>¿Resolver problemas? ¿Cuidar al grupo, como si fuera una hermana mayor? o ¿hacer valer su supuesta posición de "jefa de grupo"?</i> <i>¿Qué es lo que hay que apoyar?</i></p>
-------------------------	---	---

<p>10:20</p>	<p>Aas.- ¡ah! Sí Ma.- Piaget, ¿qué dice de la acción docente?, por qué sí, por qué no, sino nada más le vamos a estar dando vueltas. Para el martes necesito su guión preciso con las tres categorías Aa.- (...) la confrontación de hipótesis ... Ma.- <u>¿cómo se traduce en el documento de planeación en la confrontación de hipótesis?</u> Malinalli.- Utilizar el método clínico Aa.- Confrontar con lo nuevo que te esto dando Aa.- ¿cómo plantear el método clínico centrado en un alumno o en tres alumnos y cómo jalas a los demás? Ma.- Sí, como aquí me pasa eso; ¿se puede trabajar con esa idea de método clínico con todo el grupo? Aa.- No se puede hacer grupal, porque el método clínico sólo es entre dos personas [Los alumnos se empezaron a involucrar cuando se sintieron convocados por la acción docente de la maestra. Hace referencia a la videograbación de alguno de ellos en la jornada de práctica] Ma.- ¿quién nos va a presentar su video la siguiente clase, quién se grabó? [Nadie contesta] Aa.- ¿quién vota porque sea Malinalli? [Todo el grupo vota oscilando entre la seriedad y la broma, la maestra se suma; finalmente acuerdan que Malinalli lo presentará. La maestra indica el cambio de actividad, pide que se integren por escuelas de práctica, para escenificar una junta de consejo técnico] Ma.- <u>Por favor chicos, si quieren su tiempo a la media, echémosle ganas.</u> Haber jóvenes son dos escuelas... ya siéntense, inténgrense [Logran acomodarse después de mucho ruido, bromas y comentarios. Se colocan en dos extremos del salón; de un lado los 12 alumnos que practican en la Esc. "Gabriel Leyva" y del otro, los 10 que asisten a la Esc. "Andrés Bello" [Los integrantes de la Esc. "Andrés Bello" empiezan a comentar acerca de la selección de comisiones. Una chica se</p>	<p><i>¿Es relevante que los profesores demuestren la utilidad que los aportes teóricos tienen en la práctica docente?</i></p> <p><i>Los maestros requieren echar mano de sus habilidades y experiencia docente para sortear situaciones complicadas en la dinámica de la vida del grupo</i></p>
--------------	---	---

<p>10:40</p>	<p>equivoca en el seguimiento de instrucciones, le hacen burla, una chica me mira y sonriendo me dice: anótela en su libretita]</p> <p>[Los integrantes de la Esc. "Gabriel Leyva", al interior han formado dos equipos sin acordarlo previamente. <u>Lucía trata de llevar la iniciativa en los dos, hablando muy fuerte</u>] María.- Bueno, a ver los que se acuerden de las comisiones que tienen sus maestros, pues chido y los que no pues escogen otras y ya.</p> <p>[Mientras tanto la maestra escribe en el pizarrón la agenda de trabajo para la próxima semana. Martes: Lectura bloque IV, cuadro de categorías, registro de clase. Miércoles: lectura: "aprender a aprender". Viernes: PETE (plan estratégico de transformación escolar)] Ma.- <u>Vamos a ver como quedaron</u> [Los integrantes de la Esc. "Andrés Bello" especifican que se distribuyeron las comisiones de acuerdo a sus habilidades, mencionan la selección] [La maestra convoca a la integración de lo visto en clase, con las aportaciones realizadas por ellos. Finalmente explica la distribución de trabajo para la siguiente semana; previamente escrito en el pizarrón. Realizan comentarios acerca de las lecturas. Se acercan varias alumnas al escritorio. La clase terminó] [Discretamente me retiro del salón, en seguida l@s alumn@ comienzan a salir. Sale Delia, me saluda, se acerca la jefa de grupo y quedamos en tener una entrevista]</p>	<p><i>¿Qué pasa con Lucía?, ¿por qué su insistencia en ser el centro de atención?</i></p> <p><i>La profesora logró convocar al grupo a la realización de lo que tenía planeado, no obstante tuvo que hacer un despliegue de habilidad y conocimiento que el grupo reconoció y sólo así, asumieron la tarea.</i></p>
--------------	---	---

Anexo 4

A Jue 24-III-11 VCG #8

Localidad: Delegación Miguel Hidalgo

Entrevista Focal #2(Margarita, Delia, Irene; Aas del 3° D) **Tiempo de la entrevista:** 13:00 a 14:00 **Simbología:** **Ea** entrevistadora; **Aas** alumnas; [] descripción de la situación; < > comentario entrevistadora

Las tres estudiantes acuden puntualmente a la cita acordada previamente. Me saludan con amabilidad y confianza como si fuera una compañera más. Nos reunimos en uno de los salones del área de los 3os años.

Las clases del día han terminado, el resto del grupo se ha retirado, solamente se han quedado Margarita, Delia, Irene, con quienes anteriormente acordé tener una entrevista. Pido su consentimiento para grabar, ellas se muestran sorprendidas por mi petición, bromean un poco y acceden a mi petición. Antes de iniciar la entrevista me hacen algunas preguntas respecto a por qué he pedido su autorización para grabar, me preguntan cómo va mi trabajo y como me siento de ser estudiante otra vez. Respondo a sus cuestionamientos tratando de ser clara y precisa.

Hora	Inscripción	Interpretación
13:00	<p>Ea.- Es 24 de marzo estamos en el salón del 3°.D, de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y se encuentran presentes Margarita, Irene y Delia.</p> <p>Ea.- Buenas tardes, agradezco su tiempo y disposición para conversar con ustedes. Alguien podría comentarme: ¿Qué implica para ustedes formarse como docentes?</p> <p>Margarita.- Bueno, es que formarte como docente implica muchas cosas ¿no?, porque empezarías a pensar desde: ¿por qué estás aquí? ¿Qué pretendes cuando quieres ser docente?, o ¿cuál es tu referente? ¿No?, porque muchas veces el referente, bueno, de la mayoría de mis compañeros, es porque sus papás son maestros o porque vienen de una familia de maestros.</p> <p>En mi caso, pues aunque algunos se ríen mucho, pues es por labor social. A mí <u>me gusta mucho este rollo de la labor social de las comunidades.</u> Yo sí creo en el</p>	<p>¿Qué tipo de labor social realiza un maestro?, ¿es una labor social? o ¿un trabajo que implica el aspecto social?</p>

	<p>cambio, yo sí creo en las artes, yo sí creo que un México puede ser diferente. Yo sí creo que más allá de una moda, pueden existir más cosas ¿no?</p> <p>Entonces me parece que a partir que éste, es como el génesis para poder cambiar, ¿no? porque hay un momento en la vida de tus alumnos donde <u>lo que dice el maestro, es lo que impacta</u> y para ellos es la verdad, entonces a partir de eso sé que se pueden manipular a las personas sin caer en un maniqueísmo.</p> <p>En él está bien o está mal, pero sí darles a conocer un poquito más de lo que sabemos, de lo tenemos. Entonces yo sí creo, como labor social, o bueno yo estoy aquí a partir de una labor social, que creo que le debo a mi país, que le debo a mi sociedad, que les debo a las personas que quiero. Y a las que todavía no conozco. Pues entonces a partir de eso hay que empezar a trabajar con cosas que no sé, desde valores, a mí no me gusta tanto eso, pero si es necesario empezar a trabajar con esto; a mí me gusta por ejemplo mucho las artes, el teatro, la danza, la música. Entonces a partir de eso me parece que puedo empezar a manejarlo como cierta cultura. En dónde, ok, <u>puede ser que no te guste la escuela y es válido que no quieras estudiar</u> y que no quieras terminar la prepa, pero pues en lugar de ponerte a robar o ponerte a hacer otras cosas, pues ponte a leer cuentos en la calle, o hacer música en la calle, si no quieres leer, no hacer cosas que no te podrían beneficiar entonces esa sería una posible respuesta.</p> <p>Ea: [escucho con mucho interés y permanezco en silencio]</p> <p>Irene: Pues yo estoy aquí, casi igual que Margarita, pero no lo veo tanto como una labor social, si no yo siento que en los niños se puede mmm.... Yo lo veo de esa manera hay niños que en sus casas son muy maltratados; bueno por la situación que estamos viviendo ahorita.</p>	<p>¿Generará la palabra del maestro impacto en los alumnos o es parte del imaginario del que habla Zúñiga, construido desde la Escuela Normal?</p> <p>Ante ciertas situaciones que a algunos futuros maestr@s no les gustan de la escuela, proponen elementos para construir nuevas propuestas, a partir de considerar que el docente tiene poder, para hacer actividades diferentes en el salón de clase</p>
--	---	---

	<p><u>Hay niños que son maltratados psicológicamente</u>, tal vez no físicamente, entonces es de alguna manera de ayudarlos, porque <u>tú como docente puedes hacer muchas cosas por ellos</u>, que vean la escuela de otra manera y que vean una superación en ella, no que vean como que ¡ah tengo que ir por obligación! o por cualquier cosa. Si no lo que vean por un interés para ellos mismos; bueno, es como ayudarlos porque, los ayudas en el momento. Yo soy de las personas que: no les grites, no esto; que los dejes ser, pero que veas por qué son así, no nada más que digas hay ese niño es así y así no, pero ¿por qué es así? Yo no les grito, porque siento que sí en su casa les gritan y los maltratan... Pues menos van a querer venir a la escuela, sí una maestra les grita y los maltrata, no. <u>Lo mejor es como quererlos, apapacharlos y saber porque son así</u>. Por eso quiero ser docente.</p> <p>Ea: ¡Mm! [guardo silencio y enseguida Delia toma la palabra]</p> <p>Delia: Bueno, para empezar cuando yo entré aquí a la normal, primero, yo creo que lo que me llamó la atención de la escuela es su tema, más como la teoría del sistema educativo de México, o sea como se estaba viendo la educación en México y.... pero después también o sea como esto se lleva a la práctica, como esto se experimenta con los niños porque también... este, pienso mucho, que el trabajar con los niños pues es como toda una experiencia ¿no? Porque hay veces que... muchas veces se ha manejado aquí.... La frase: "tienes que bajarte al nivel de los niños", pero no es bajarte a nivel de los niños porque, o sea <u>los niños son todo un reto</u>, porque para cuando tú estás frente a un grupo, ya que lo hemos experimentado o sea tienes que buscar la manera de que aprendan.... O los conocimientos se les hagan interesantes y buscar la manera de cómo hacerlos interesantes o de cómo</p>	<p>¿Identificarse con los alumnos en el maltrato?</p> <p>¿Pretender la satisfacción de la demanda de amor de los alumnos o la propia?</p> <p>Parecería que el trabajo docente se complejiza al entrañar una serie de elementos: la atención de los alumnos, promover aprendizajes, el dominio de los contenidos por parte del profesor y la forma en que se implicará con el grupo</p>
--	--	--

	<p>mantener la atención del niño. Son muchas cosas, muchos elementos que debes de tener pero...este, bueno en el proceso de esta formación que hemos llevado.</p> <p>Sí, hubo un momento en que más bien varios maestros, nos llevaron a la reflexión de por qué ser maestro ¿no? O sea <u>la concepción que tenemos nosotros de ser maestros y creo que es algo, que no nos habíamos preguntado, desde un inicio.</u></p> <p>Porque es como decía Margarita cuando entramos, la mayoría de los maestros nos preguntaba: "¿por qué estás aquí?"</p> <p>Y pues, unos por vocación, otros porque sus papás han sido maestros, o que o por ejemplo yo recuerdo mucho que yo sólo me acordaba que a mí, me llamaba la atención, la educación. Pero en realidad ya cuando me hicieron la pregunta directamente ¿de qué es ser un maestro? Entonces, allí sí pues mi concepción acerca de la formación ya cambió, porque a partir de lo que nosotros o uno mismo concibe a su maestro o es como va llevar su formación, si no <u>¿Qué es lo que va a pasar para qué esta formación te haga realmente ser un maestro, no? o ¿cómo se concibe fuera y como lo concebimos aquí dentro?</u></p> <p>Ea: Escuchando lo que me han dicho acerca de cómo han reformulado su concepción de ser maestr@, yo les preguntaría en este momento ¿sí quieren ser maestras?</p> <p>Magarita: ¡Sí! Bueno, yo si hay momentos en los que es bien raro, porque vas entendiendo ¡no!</p> <p>Como poco a poco porque, sí fue un proceso muy distinto, porque tienes una idea de la Normal ¿no?,</p> <p>Porque yo decía a mí me van a enseñar cómo enseñar, pero de pronto te enfrentas que hay maestros que te tratan como niños ¿no?, pero nosotros también somos como maestros cuando vamos a las prácticas...</p>	<p>¿Qué implicará preguntarse qué es ser maestr@?</p> <p>Reflexionar y cuestionarse acerca del acontecimiento de formarse como maestro, ¿se puede inscribir en la transmisión de la profesión de los maestros a los alumnos?</p>
--	---	--

	<p>De pronto <u>juegas papel de alumno, pero también en un momento el papel de maestro</u>. Entonces, hay una confusión pero todo en un mismo día ¿no? O sea con un mismo maestro y en una misma clase.</p> <p>Entonces de pronto siguen como confusiones de ¡ay! <u>¿Pero qué soy?</u>, yo por ejemplo, cuando me voy a la práctica casi llorando, porque digo ¡yo no quería primero!, ¡no me gustan los niños de 1º! O regreso llorando porque digo ¡chin! no sé qué hice esta semana, pero no era lo que yo pretendía. Pero <u>yo sí quiero ser maestra, a pesar de todo, si quiero enseñar, si quiero llenarme las manos con ellos de resistol, si quiero</u> o sea si quiero hacerlo, irme pero <u>mi intención no es quedarme aquí</u>.</p> <p>Ea: ¿Quedarte aquí? [Inmediatamente Delia se engancha con la frase De Margarita, pues ella viene de una comunidad rural]</p> <p>Delia: Sí, quedarme aquí en la ciudad y experimentarlo porque la educación en el aquí, es completamente diferente a como es, no sé en Oaxaca, en Guerrero y en otros lugares ¡no!, no se tal vez, tengo muy arraigadas muchas cosas y muchas ondas, entonces mi idea no es quedarme aquí, pero <u>yo si disfruto más que padecerlo, porque sí debo confesarlo en 1º...</u> [Se ríe] fue un poco difícil, aunque <u>después padecí la planeación..</u></p> <p>Ea: Padecer la planeación...</p> <p>Margarita: Sí, era <u>padecer, hacer una planeación</u> y ¿cómo lo hago? y ¿cómo esto?, Te exigen, te piden. De pronto, me di cuenta que sí tienes que cumplir con un papeleo, si tienes que <u>cumplir con ciertas cosas</u>, pero <u>al final, tú vas a trabajar como tú quieras y como tus niños te lo permitan</u>, es muy diferente que te digan ¡tienes que hacer esto! Yo a veces decía sí, pero nosotros somos los que sabemos a qué huelen los niños, nosotros sabemos que es lo que nos piden.</p> <p>Entonces, de pronto te dicen: "vas a manejar cierta técnica", pero si el grupo</p>	<p>¿Qué significa situarse en dos lugares distintos: a veces maestro, a veces alumno en el transcurso de la formación en la Escuela Normal?</p> <p>¿Será por eso que refiere a la confusión de no saber qué es?</p> <p>Sin embargo hace alusión al deseo de querer ser maestra...</p> <p>... aunque para llegar a la realización de éste, haya que cubrir ciertos montos de insatisfacción, pues parecería que la realización de determinadas acciones al interior del proceso de la formación docente representa para ciertos estudiantes una serie de situaciones encontradas que son vistas como obstáculos a superar</p>
--	---	--

	<p>no te lo pide adiós ¿no? y no es que improvises no, pero como que sí le vas agarrando maña. Y <u>todo es por el cariño, por la disposición y las ganas que tienes de hacer las cosas</u>, dices hay grupos que sé que sí son difíciles, hay escuelas que si son difíciles, pero yo no me rajo; dirían que <u>en ocasiones la carrera no es de tiempo, sí no es de a ver quién sobrevive</u>. [Se ríe]</p> <p>Ea: ¿Quién sobrevive? , ¿Cómo es eso?</p> <p>Margarita: Sí, <u>quién sobrevive quien aguanta más</u>, quién tolera porque de pronto pintan al maestro como la “nana”, cómo es que tú tienes que aguantar, que los niños te vomiten, te griten, que no te hagan caso y yo luego digo: ¡ay!</p> <p>¿Dónde están esas escuelas? ¿no? o sea, lo más feo que te ha tocado es que a lo mejor no te pongan atención, pero no es culpa de ellos es más bien, la onda viene desde: ¿tú que estás haciendo, no?</p> <p>A lo mejor es feo de pronto es llegar a tu casa y decir ¡ups! Creo que sí la regué, yo como maestra, en ese momento, porque <u>mi actividad no estaba atractiva</u> a lo mejor a mí, se me hacía atractiva y yo la diseñé y me imaginé que estaba bien.</p> <p>Es también hacer juicios, porque nosotros pensamos que ellos van a estar bien, van a reaccionar de alguna manera y cuando no te funciona...</p> <p>En ocasiones si te desmoralizas un poquito ¿no? pero lo importante es decir bueno ok, ya tuve este error, para la siguiente vez, ya no voy a cometer eso... o ya sé más o menos, por donde van estos chavitos, pues de allí agarrarte para darle. Yo... a estas alturas no. ¡No me rajo!</p> <p>[Delia que ha escuchado con atención a su compañera comienza a hablar]</p> <p>Delia: Yo sí, sí quiero ser maestra, pero yo creo que ser maestra no es lograrlo en estos 4 años ¿no? yo creo que <u>a ser profesor, no llegas a serlo cuando te dan tu título de profesora</u>.</p> <p>Porque, yo creo que más bien es como todo un proceso ¿no? y lo más difícil o más</p>	<p>¿Qué de la afectividad se está jugando para trabajar como maestro?</p> <p>¿A qué, o a quién habrá que sobrevivir ¿y ¿por qué, para llegar a ser profesor?</p> <p>¿Cómo se logra ser maestro? Y ¿qué implica ser maestro?</p>
--	--	---

	<p>bien, el reto del profesor empieza, cuando ya estás ahí, frente al grupo. Ahorita sólo tenemos pues, unas experiencias muy cortas ¿no? de semanas, y que a lo mejor es como dice Margarita, no logramos lo que queremos; ¿no? porque tenemos poco tiempo, porque no estamos solos con el grupo, no somos los titulares, no es nuestro grupo ¿no?</p> <p>No tenemos todas las facilidades dentro del grupo y el tiempo ¡no!, siempre el tiempo, pues es muy corto y es el reto, pues ya cuando estás frente a tu grupo, pues ya cambia totalmente, porque ya es un grupo que va a estar bajo tu responsabilidad y van a ser niños que, pues vas a estar con ellos diario o sea que no los vas a tener 2 semanas. Sino que vas a estar diario con ellos y que entonces, allí tienes que tú buscarle, a ver cómo les enseñas ¿Qué aplico?, ¿Qué hago? y porque cierto o no, o sea son grupos muy diferentes.</p> <p>Entonces, sí yo creo que en estos 4 años, o con un sólo título de que te digan profesora. No logras ser profesora, yo creo que <u>son los años y las experiencias también los que te van formando</u> ¿no?, igual a lo mejor hay cosas que no logramos porque yo también me he sentido así de qué: no, pues no logré esto en esta semana ¿no? <u>o hay veces que si me desanimo,</u> ¿no?</p> <p>Es que esto me falla o esto aún no lo domino, pero <u>es algo que no lo voy a lograr así de un día para otro, sino que tiene un proceso.</u></p> <p>Irene: Yo sí, sí quiero ser maestra, pero ahora últimamente he pensado en que no solo quiero ser maestra; bueno no últimamente, esta idea ya la tengo desde hace un tiempo, desde que casi entre a la normal, que <u>quiero ser maestra de aquí, siento que también hay que hacer un cambio</u> pero no solamente en las primarias, sino empezar por aquí, ¿no?</p>	<p>¿Sólo con los años y las experiencias se forman los profesores? ¿Qué tipo de experiencias?</p> <p>Se refiere a ser maestra en la Escuela Normal y promover el cambio. ¿Qué querrá cambiar?</p>
--	---	---

porque si empiezas por aquí, los maestros van a salir con otra mentalidad, entonces tal vez ahí logremos un poco más que solamente estando en las primarias.

Ea: ¿qué ocurrirá en estos 4 años de la formación que no es tiempo suficiente para llegar a ser maestr@?

Margarita: Yo creo que entramos en un momento, en que bueno, desde que entramos la mayoría de los compañeros, hemos comentado, dicho y preguntado de ¿qué pasa con la administración en la escuela? ¿no?, porque es evidente que la administración no está bien y esto se hace evidente desde que íbamos a pedir el reglamento, en la Biblioteca que esta desde 1900 no sé 1960 y algo. ¡Y estamos en el siglo XXI!

Además está la cuestión de la división que hay entre maestros, entre charros y democráticos y también creo que esta división no ha permitido como que haya ciertos proyectos. Por ejemplo había una propuesta en 2º semestre de que fuéramos a una comunidad a Chiapas, para tener esta experiencia rural ¿no? o sea para vivirlo y por estas cuestiones de que las dos diferentes ideologías ¡pues no!

Se vino abajo este proyecto, y no se llevó a cabo y pues nos ha tocado vivir... creo que de todo, aquí [sonríe y se acomoda en su silla más relajada] de todo aquí pero...

Delia: bueno venimos con la idea de que aquí, se supone que nos van a enseñar a cómo enseñar; y nos hemos topado que no siempre es así, o sea nos ha tocado, vivir en situaciones en que no; a veces estamos en la clase pero es como muy plano. Solamente conceptos, o no te enseñan realmente lo que necesitas para ser maestro.

No hay esa metodología que debería haber a excepción de algunas maestras como... [Rebeca, susurran Irene y Margarita]

En historia sí te la dan, pero no en todas las materias, llevamos esa metodología.

Las diferencias sindicales entre los profesores que se manifiestan en situaciones que entorpecen el trabajo con los estudiantes

La demanda que se hace a los maestr@s de que los enseñen como enseñar, no logra ser cubierta. Los maestr@s no estarían cumpliendo su parte en el contrato como señala Filloux (2005)

	<p>Entonces, yo creo que eso sí impide mucho en nuestra formación, ¿no? porque si nosotros estamos aquí, para formarnos como docentes y debemos de tener esas herramientas, pues no se está llevando a cabo al 100%</p> <p>Margarita: Bueno, nosotras venimos de otra escuela que no sólo es la Normal ¿no?, por ejemplo: Delia estudia en la UAM; Irene estudió en el Poli y yo estudié en la UNAM ¿no? este... a nivel Licenciatura entonces tal vez nuestro referente es diferente ¿no?</p> <p>Ea: ¿Hiciste una Licenciatura ya? ¿En la Unam?</p> <p>Margarita: En Odontología en C .U, no la terminé</p> <p>Ea: <tanto ella como Irene dejaron trucas otras licenciaturas></p> <p>Margarita: Esta escuela es como ¡muy rara!, <u>como que algo le falta</u></p> <p>Ea: ¡Muy rara!</p> <p>Margarita: <u>Se me figura ¡como una secundaria grande!</u> desde que te [muestra una expresión de incredulidad] dicen que tienes perfectos ¿qué pasa no? decía Delia ¿no? desde la organización, de otras actividades,</p> <p>Yo también cuando entré decía, ¿cómo serán mis clases? Yo sí me preguntaba, me van a enseñar cómo enseñar y me topo con que no.</p> <p>Y revisando una vez el programa, a partir del segundo semestre, es cuando empiezan las materias: Historia y su Enseñanza; Español y su Enseñanza; pero no nos enseñaban como enseñar español. Más bien nos daban una clase de español ¡no! y ya lo daban por hecho. <u>También eso es como muy culpa de nosotros</u>, que nosotros sabíamos algunas cosas, entonces tal vez el problema también viene desde nosotros ¿no?, que <u>el manejo de contenidos básicos, así de nivel primaria muchos no los tenemos hay cosas que nos fallan.</u></p> <p>No sé si eso sea motivo de que los maestros no tengan cierto interés o de que</p>	<p>¿Qué le falta a la escuela que no logra satisfacer la demanda de los alumnos?</p> <p>¿La Normal generará retrocesos en los alumnos como consecuencia de su modelo de formación?</p> <p>Alumnos adultos que expresan culpa, por la ausencia de saberes que tendrían que haber adquirido en niveles educativos, previos a la Normal.</p> <p>¿Conformismo, situarse en una zona cómoda, que no implica movimiento ni riesgo? ¿A quién culpar por lo que le falta al otro?</p>
--	---	---

	<p>nosotros caigamos como en el ¡ah! "<u>“pues lo que nos den, está bien”</u> ¡no! y tal vez hasta que ya te enfrentas unas semanas sola, entonces dices: <u>¿cómo voy a enseñar Matemáticas, si eso no me lo enseñaron?, ¿cómo les voy a enseñar a dividir?, si eso no me lo enseñaron o ¿cómo les voy a enseñar cómo utilizar un mapa?, si eso no me lo enseñaron entonces lo das como tú crees que está bien.</u></p> <p>Ea: entonces, ¿cómo resuelves?</p> <p>Margarita: ... Y desafortunadamente te das cuenta que no es así, que todo, aunque nos cueste, y no nos guste, todo tiene una metodología, todo tiene un por qué y todo tiene un para qué. Entonces, <u>esa falta tal vez de interés por parte de los profesores;</u> pero también por parte de nosotros, porque muchas veces no exigimos, porque creemos que nos conviene, ¿no? o sea sí no tienes clase... ¡Ah! ¡Pues no tengo clase!, <u>pero con nuestro grupo se amuelan porque nosotros, sí les exigimos que sepan y que trabajen, y si no, no ponemos interés en su clase</u></p> <p>Irene: Sí, por eso varios maestros no quiere trabajar con nuestro grupo me parece que si el origen está en esa falta de ...tal vez de ganas, <u>tal vez los maestros que están aquí, ya están muy cansados, ya están viejos,</u> pero sobre todos es la actitud de los mismos maestros, bueno, no sé, si no se aburren de que siempre hacen lo mismo, lo mismo. Igualito, no hacen nada por cambiar, porque <u>hay maestros que están aquí por lo que ganan, no porque realmente quieran estar aquí</u> [interrumpe Margarita]</p> <p>Margarita: Yo insisto en que <u>nosotros tenemos que exigirles...</u> Pero también tengo que decir hay maestr@s que hacen cosas distintas como ¡el maestro Omar! ¡Ah! Y con los que sí hemos aprendido</p> <p>Irene: Es cierto; por ejemplo en el colegio de Historia, sí van modificando como</p>	<p>¿Cómo resolver la problemática de la enseñanza cuando los alumnos se sitúan en el lugar del maestro?</p> <p>Los estudiantes perciben a ciertos profesores, apáticos sin interés, ni compromiso por la formación de los futuros maestros por lo que deciden ejercer ciertas acciones</p> <p>La insistencia en que los maestros cumplan su parte en el contrato pedagógico (Filloux, 2005)</p>
--	--	--

	<p>que... sus lecturas, sus clases y todo eso, creo que es en la materia que más he aprendido. Pero yo creo que aquí en la Normal falla la organización, por ejemplo <u>los directivos no saben bien ni qué onda con la escuela, no entienden que necesitamos formas diferentes de enseñanza.</u></p> <p>Ea: Entonces, ¿hay falta de interés de los estudiantes y de los maestros en la formación?</p> <p>Margarita: Sí, de los dos. Por ejemplo, aquí en el salón se da mucho llegar tarde,</p> <p>Irene: Bueno, depende de con quien tengamos clase</p> <p>Margarita: Sí como estaba diciendo, tanto los maestros como los alumnos llegamos tarde, pero <u>como un maestro te va a decir: "oye no llegues tarde", si el maestro llega tarde ¿no?</u> De pronto ellos y nosotros somos incongruentes, igual con eso de la "autonomía"[expresa una leve sonrisa burlona]</p> <p>Porque los maestros nos dicen que hay que provocar autonomía en los chavitos. <u>¿Autonomía?, ¡Ajá! y ¿tú que estás haciendo para ser autónomo? ¿Y tú maestro qué estás haciendo para que yo sea autónoma? Y yo misma ¿qué hago para ser autónoma?</u></p> <p>Claro que eso se tiene que ir desarrollando no lo vamos hacer de un día a otro, pero tenemos que ir empezando ...</p> <p>Delia: Eso es cierto, hablando otra vez de la puntualidad, lo que es en este semestre, <u>todo mundo llega tarde a ciertas clases y muchos llegamos solamente por la asistencia,</u> porque sabemos que <u>hay un reglamento que dice que tienes que tener un 85% de asistencias,</u> pero en realidad o sea estas en la clase solamente por eso, pero que haya como lo han señalado una presencia, de que realmente estés aquí, no creo.</p> <p><u>Cada quién puede estar aquí presente, pero puede estar haciendo otras cosas,</u></p>	<p>Los estudiantes demandan formas de enseñanza diferentes y al mismo tiempo se percatan de la repercusión de la toma de decisiones de los directivos en la vida de la escuela</p> <p>L@s maestr@s y alumn@s que llegan tarde, porque no tienen compromiso, ni con el horario, ni con la clase</p> <p>La Normal no les ofrece una formación en la que se refleje una formación integral, armónica y que genere autonomía</p> <p>Maestros y alumnos, llegan a clase sólo por cumplir el requisito.</p> <p>Asistir a clases para evitar tener complicaciones, más no porque haya interés en la materia</p> <p>¿Por qué hay falta de interés de unos y otros? Hacer otras cosas para pasarla bien</p>
--	---	--

	<p>muchas otras cosas, que no son de la clase.</p> <p>Ea: ¿cómo qué? [Se ríen con complicidad las tres y comentan]</p> <p>Margarita: <u>¡que te pintes las uñas, que te estés maquillando, hablando por teléfono y enviando mensajes!</u></p> <p>Escribiendo cosas o pasando papelititos entre todos, <u>para distraerte o no dormirte en clase</u></p> <p>Ea: ¿entonces así son las clases?</p> <p>Margarita: ¡no!, no todas</p> <p>Porque <u>sí ha habido maestros que sus clases, son muy buenas, que sí saben lo que están haciendo</u></p> <p>Delia: por ejemplo, de primer semestre... a la maestra Lina, <u>ella sí nos hacía leer</u>; era tan interesante lo que se planteaba en sus clases podíamos admirar a los autores, o a veces deshacerlos. Podíamos decir ¡no entiendo! Y habías veces que salías diciendo ¡ay, no manches! Está súper bueno lo que vimos...</p> <p>Margarita: la maestra Ana de matemáticas en 2º, <u>siempre nos traía pensando y en friega</u>, lo poco que aprendí de cómo trabajar matemáticas es por ella. Otro muy bueno también el maestro César él tenía como una cosa bien, no sé, bien bonita, porque <u>él sabía cómo era el grupo</u>, y cosa curiosa siempre llegaba a leernos un cuento.</p> <p>Nos tocaba a la primera, leíamos, los demás se iban incorporando, los que no llegaban temprano ¡lástima! Porque nunca entendían el cuento, así que nos apurábamos a llegar porque a partir de eso, <u>tenía un buen de estrategias</u> ¿no? por ejemplo, siempre escribíamos en nuestro periódico de opiniones, podíamos decir lo que pensábamos, ahí <u>el grupo reflejaba, reflejó cosas buenas.</u></p> <p>Irene: La maestra Rebeca que nos dio en el otro semestre, ella nos decía: "las cosas se hacen así, por esto y esto" "¿las puedes hacer?" ¿Sí? ¡Hazlas! Y siempre decía: ¿y, qué más? "No te quedes con lo que yo te digo" Entonces, era otra cosa ¡Ah, ah ah!</p>	<p>¿Acaso el profesor no se pregunta por qué sus alumn@s no se interesan por su clase?</p> <p>¿Sería esta una manera de protestar por una clase que no es interesante?</p> <p>Existe el reconocimiento para los maestros que dominan su campo disciplinar y logran satisfacer la demanda de los alumnos</p> <p>Sí l@s maestr@s se comprometen, entonces l@s alumn@s también</p> <p>L@s alumn@ se identifican con l@s maestr@s , que los convocan al trabajo, al pensamiento, a la movilización de saberes , con los que experimentan aprendizajes</p> <p>Un formador que conoce a su grupo y puede generar estrategias que convoquen a la integración y al trabajo, mediante el manejo que hace de sus saberes</p>
--	--	--

	<p>¡Allí no hay tiempo de pintarse las uñas, ¡ni de desayunar, ni de estar pasando papelititos!</p> <p>Irene: Es que <u>realmente te lleva a razonar el por qué, de lo que vas a hablar en una clase.</u></p> <p>Margarita: En este 6° semestre <u>me parece que la mejor, es la maestra Eva, es que no puedes "choreártela", no puedes llegar a decir cualquier tontería; porque ella te deja que hables y entonces luego te cuestiona,</u> pero luego nosotros, también no siempre aprovechamos. Como el otro día que le pedimos tiempo de sus clase para discutir problemas del grupo...</p> <p>Delia: yo creo que <u>hace falta que nos cambiemos de grupo,</u> que no siempre estemos con los mismos compañeros...</p> <p>Margarita: Sí, como que <u>nos hace falta un cambio,</u> como que cambiemos de grupo, 3 años los mismos ¡ag! [hace un gesto de disgusto, por cierto ella es una de las tres alumnas que el grupo no acepta] Sí algunos como niños chiquitos ahí andan haciendo sus familias [se ríe]</p> <p>Delia.-Yo creo que además eso <u>sería bueno porque socializarías</u> tus conocimientos. Si intercambio lo que yo he vivido con estos maestros y conozco a otros de otros grado y digo, no pues, es que este, maestro me ha enseñado así y así, sería otra idea diferente; como que <u>nos estaríamos retroalimentando de otra manera.</u> Sí a lo mejor no llevaste bien esta materia pero el otro compañero sí y te ayuda.</p> <p>Y eso nos sirvió mucho con unos chicos de Veracruz, con un intercambio que hubo, el colegio de Observación y Práctica Docente lo organizó el semestre pasado, entonces ellos nos platicaban de cómo hacían las cosas...</p> <p>Ea: ¡ah!, un intercambio</p> <p>Margarita: Sí los compañeros nos platicaban así, un buen de cosas y nosotros también, como los 15 grupos estábamos revueltos y eso como que generó bastante interés</p>	<p>La aceptación del grupo para los formadores que logran promover sus aprendizajes y les demuestran sus competencias docentes en sus respectivos campos disciplinares</p> <p>¿La propuesta del cambio de grupo, responde a una necesidad real o es porque ninguna de las tres estudiantes ha logrado vincularse al grupo durante todo este tiempo?</p> <p>¿Es por ello que buscan la posibilidad de socializar con otros estudiantes ajenos al grupo?</p>
--	---	--

	<p>[responden Irene y Delia, sonriendo entusiasmadas]</p> <p>Irene, Delia: ¡Sí! Ajá</p> <p>Margarita: Me parece como que el evento acababa así como a la una. Eran las 3 de la tarde y nosotros, queríamos seguir, diciendo y compartiendo cosas.</p> <p>Irene: Sí pero porque estábamos con otros compañeros de otros grupos...</p> <p>Margarita: Estaría bien cambiar de grupo cada semestre</p> <p>Ea: entonces a ustedes ¿les gustaría cambiar de grupo?,</p> <p>Delia.- Sí que los 15 grupos cada semestre se intercambien</p> <p>Margarita: Y yo creo que <u>también estaría bien la opción de que también pudieras escoger a tus maestros</u> [lo dice en medio de una risita sarcástica] como en la universidad</p> <p>Delia: Sí, y <u>poder armar tus horarios también</u> [habla por la experiencia que tiene de estudiar simultáneamente en la Universidad]</p> <p>Margarita: porque pasar tantos años con los mismos compañeros es complicado; yo siento que <u>para algunos es muy difícil la convivencia</u> te forzan a hacer cosas que a veces no quieres, luego algunos maestros te dicen con quienes trabajar y eso en lo personal no me gusta, <u>como sea, mal o bien, pero ya cada quien tenemos nuestras amistades.</u> Yo sé que no siempre vas a escoger con quien trabajar, pero a veces sí es muy pero muy difícil trabajar entre nosotros.</p> <p>Irene: o sea, yo siento que también de mi parte es muy difícil la convivencia, <u>en realidad no me siento integrada a ninguno de los grupitos que hay en el salón...</u></p> <p>Margarita: Yo creo que <u>sí sería necesario un cambio en los maestros en nosotros, en la escuela en general</u> [suspira con un aire un tanto nostálgico] bueno también ha habido cosas que he disfrutado... Las clases de teatro a pesar de que el maestro es muy sarcástico</p>	<p>Tener la posibilidad de elegir los horarios y a los profesores es algo que no ocurre en las Escuelas Normales, por la forma en que fueron concebidas y por el tipo de organización que impera</p> <p>¿Es la convivencia algo obligatorio? ¿O pone al descubierto las dificultades para interactuar con los otros?</p> <p>Asume la existencia de vínculos con ciertos integrantes del grupo</p> <p>Reconoce la presencia de subgrupos al interior del salón y no se asume como parte de ninguno</p> <p>La insistencia en el cambio es recurrente.</p> <p>Manifestar el deseo de cómo les gustaría que fuera la escuela Normal, la posibilidad de elegir. Restituirle el status</p>
--	--	--

<p>14:00</p>	<p>Delia.- Yo también he disfrutado de varias actividades que hemos hecho en algunas materias, que también me han gustado, este por ejemplo... ésta, de educación artística, que estamos llevando ahorita, bueno <u>el maestro, nos ha puesto actividades, donde incluso él mismo dice, que lo disfrutemos</u> y yo me he dado cuenta que <u>en esa materia nosotros compartimos muchas cosas,</u> las comentamos <u>pues en este grupo si se da mucho, el debate y se presta para las discusiones a pesar de las diferencias.</u> También el coro de los niños de las anexas y el ciclo de cine</p> <p>Margarita: ¡Sí!, ¡El ciclo de cine!</p> <p>Delia: Sí, esa actividad también se disfruta mucho</p> <p>[Considero pertinente dar por terminada la entrevista focal y agradezco a las tres estudiantes]</p> <p>Ea: chicas, les agradezco muchísimo esta entrevista, lo que me han compartido y sobre todo su tiempo, ¡muchas gracias!</p> <p><Me retiro y voy reflexionando en lo que acabo de escuchar, ha sido un acercamiento a la Normal muy revelador para mí, desde la mirada de los alumnos></p>	<p>de una Escuela de nivel superior</p> <p>Distinguir la existencia de determinadas actividades de la escuela Normal promovidas por determinados maestr@s son disfrutables</p> <p>El reconocimiento de un grupo donde discutir se torna posible</p>
--------------	---	---