



Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles

Ana Carolina Ferreyra



anacaroferreyra@gmail.com

Introducción

La reflexión sobre las prácticas docentes ha cobrado una vigencia inusitada en los últimos tiempos. Todo parecería indicar que no es posible abordar los problemas generales de la educación, sin detenernos en las prácticas de sus actores, primero ajustando la formación inicial y luego reflexionando sobre la praxis y por qué no, aclarando que se trata de hacerlo sobre las *propias* prácticas, lo cual pretendería incluir la subjetividad del docente.

La necesidad de considerar la subjetividad del docente como el “ingrediente” indispensable sobre el cual dirigir la mirada, fue introducida en el campo de la formación docente desde hace unos años y se realizó con un enfoque cuya perspectiva es la racionalidad y el esclarecimiento de la conciencia (Bartolozzi Bastos, 2018).

En el año 2016, se crea en la CCPEMS/FCEyN/UBA¹ -con el aval de los tres claustros- el espacio de Acompañamiento de trayectorias de profesores noveles a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje.

Acerca de las particularidades de este espacio:

Los programas de inducción a la docencia, de acompañamiento de profesores noveles, principiantes, novatos, etc. han aparecido como la respuesta institucional a la necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional. (Marcelo y Vaillant, 2017).

Originalmente, Bickmore y Bickmore (en Marcelo y Vaillant, 2017) definen estos espacios como

“un proceso sistemático desarrollado en un clima escolar saludable, que da respuesta a las necesidades personales y profesionales de los nuevos profesores. Las necesidades personales son de dominio psicológico, e incluyen autoestima, autoeficacia y autonomía. Las necesidades profesionales tienen que ver con los aspectos técnicos, de relaciones y reflexivos tal como son percibidos por los nuevos profesores y la comunidad” (p 1006)

¹ Aludimos a la Comisión de Carreras de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires



En el caso que aquí nos ocupa, el espacio está fundamentado en los principios de la teoría psicoanalítica de orientación lacaniana en conversación con otras disciplinas como la pedagogía social, la pedagogía, la antropología, etc. y se sustenta en la temporalidad lógica del psicoanálisis.²

El psicoanálisis concibe al sujeto como parte de la trama social, constituyéndose en relación con el lenguaje, a través del cual va asumiendo identificaciones. El sujeto tiene referencia al Otro, entendido éste como lo simbólico, registro donde encontramos al conjunto de los significantes (Ramírez Álvarez, 2020).

Dicha concepción de sujeto, a partir de la hipótesis del Inconsciente, difiere del sujeto racional, del agente de la acción, por lo que nada tiene que ver con el sujeto reflexivo del quehacer educativo. Desde esta perspectiva, podemos decir que la razón no es soberana, el sujeto no es el Yo y el Yo no es amo en su propia casa (Bartolozzi Bastos, 2018).

El sujeto será un nudo, cuya identificación puntual y evanescente será "tríplice y no unívoca, ya que reúne tres *dit-mensiones* irreductibles (como escribe Lacan) pero anudadas entre sí: real, simbólico e imaginario" (Farrán, 2018).

Lo real, como aquello imposible a lo simbólico, lo inefable, lo que vuelve siempre al mismo lugar. Lo simbólico está referido al lenguaje y lo imaginario se encuentra relacionado con la imagen del cuerpo.

Entendemos entonces, que las perspectivas de

los programas antes mencionados, en la medida en que apuntan al Yo de la reflexión, a la "pura conciencia", poco habilitan la posibilidad de que lxs docentes puedan lidiar con lo que atañe a su condición de "sujetos divididos", cuestión que - como veremos- tiene toda su importancia.

Por último, el hecho de considerar a lxs noveles en situación de trabajo (y no de formación) permite que podamos hacer foco en los desafíos particulares que la experiencia laboral ofrece, su oficio de enseñantes. Con este criterio, los aportes del acompañamiento se articulan y tejen en torno a las problemáticas que el trabajo de enseñar plantea a lxs noveles, de manera tal que la transmisión y la enseñanza son simultáneamente foco y objeto de acompañamiento y metodología de trabajo durante el proceso mismo.

Originalmente el espacio surge dirigido a graduados recientes de las carreras de profesorado de nuestra facultad y/o a estudiantes que estuvieran ejerciendo la docencia (de allí la nominación de "noveles", que entendíamos remitía a "nuevo", "principiante", etc.).

Transcurrido un tiempo y en función de lo que el espacio mismo iba generando, hemos modificado esta idea y denominamos *novel* a aquel o aquella que está dispuestx -ante el surgimiento de *impasses* en el ejercicio de la docencia- a interrogarse como si fuera la primera vez.

Sobre el funcionamiento del espacio

Fijamos un día, hora y lugar en el que reunirnos

² El espacio está inspirado para su funcionamiento en dos dispositivos: el *Dispositivo soporte*, invención de la psicoanalista Susana Brignoni. y el que creara la Dra. Perla Zelmanovich como dispositivo de transmisión y evaluación tanto del Posgrado en psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la FLACSO, como para la asignatura Psicología y Aprendizaje (subárea adolescencia) de la CCPEMS/FCEyN/UBA, ambos sostenidos en la temporalidad lógica que se propone para la constitución del sujeto en el escrito lacaniano "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma" (Lacan, 1988)



semanalmente. La convocatoria es de carácter abierto y no requiere más que la concurrencia del/ la interesadx y que se desempeñan como docentes en diferentes áreas e instituciones. Partimos de preocupaciones que traen lxs participantes, entendiendo que muchas veces se trata para cada unx, de la emergencia de un real, de algo que irrumpe conmoviendo todos los sentidos, que insiste y no permite ser recubierto por lo simbólico o lo imaginario (Kait, 2014). Solicitamos al/la participante que narre su preocupación, intentando hacer foco en alguna escena que pedimos describa con máximo detalle (de considerarlo necesario, formulamos preguntas que desplieguen esos detalles). Desde allí se propicia la lectura y análisis dentro de un marco psicoanalíticamente orientado, en diálogo con otras disciplinas, y dando lugar a una conversación (Brignoni, 2014)³.

Si bien quienes participan del espacio actualmente están familiarizados con algunos conceptos básicos del psicoanálisis y su temporalidad porque en la misma facultad dictamos una materia (Psicología y Aprendizaje: subárea adolescencia) orientada por el psicoanálisis, no es condición para participar del espacio el haber cursado la materia dado que contamos con un aula virtual donde subimos bibliografía que -según entendemos- oficia muy bien de "caja de herramientas" (Foucault, 1985), además de que volvemos a explicitar todo aquello que consideremos necesario cada vez.

En síntesis, el espacio de noveles trabaja en el *acompañamiento de la incertidumbre* a los efectos de abrir la posibilidad de ese "poco de

libertad" que se habilita por el hecho de estar advertidxs de que nuestra determinación es contingente, y que permite a los sujetos decidir en un más allá de los ideales (en lo que aquí toca, por ejemplo, en un más allá de lo que en pedagogía suele considerarse las "buenas prácticas")

Hasta aquí, el dispositivo básico; ahora apelaremos a una pequeña viñeta, que pretende ilustrar algo de lo que allí acontece. Dada la nueva incertidumbre que se ha agregado a nuestras prácticas a partir de la declaración de pandemia enunciada por la OMS en marzo de 2020 producto de la aparición de la COVID-19, nos pareció pertinente que la misma fuera en contexto de "virtualidad forzada".

La viñeta

En una de nuestras reuniones de trabajo (en esta ocasión vía plataforma virtual) alguien plantea que hay cosas que son "positivas" en la virtualidad por lo cual planteamos que sería importante sostener la pregunta por cómo fortalecerse a partir de esto. "Aun cuando parezca contradictorio para muchxs -dicen- en la virtualidad se ven cosas que en la presencialidad no se veían".

Instante de ver:

Dice Pedro:

En este segundo cuatrimestre hay cosas que fueron mejorando técnicamente en muchas instituciones, pero la participación de lxs estudiantes mermó. No sé si es agotamiento, la

³ Aquí hacemos referencia, también, a la conversación entendida por Susana Brignoni como efecto de una construcción que se da cada vez que se presenta un caso o una situación. Es una intersección entre discursos, no al modo de una complementariedad, sino al modo de aquel límite que reenvía cada vez al profesional implicado a cernir su propio objeto de trabajo.



primavera...o **se dieron cuenta que da todo igual.**

Interrogado por esto aclara que él no piensa que dé todo igual y dice:

El cierre del primer cuatrimestre fue diferente, en todo el año no vieron nota numérica. El año era raro. Pero se dieron cuenta de que el año va a terminar así. Incluso hay profesores que dicen no saber qué estamos haciendo...

Alguien recordó haber escuchado en la radio a un conductor de un programa decir que se perdió el año. Se plantea la necesidad de pensar qué significa que se haya perdido el año y los posibles efectos de que lxs docentes piensen/sientan que se perdió.

Pedro responde:

A veces es distinto lo que comunicamos y lo que hacemos. No está bueno hablar, planificar, comunicar...pensando que se perdió el año. Mermó la participación...pero lo cierto es que al principio participaban más estudiantes que en la presencialidad porque como estudiantes daba miedo el nuevo formato. Ahora... tal vez es más parecido a como era en el aula...Habría que comparar con el año pasado a esta altura del año, no con el principio de este año.

Y continúa:

En el Bachi⁴ ante la preocupación por hacer la transmisión accesible a todxs- imprimimos unos cuadernillos. Los cuadernillos mejoraron la continuidad pedagógica porque incluyen lo que pasa en los foros de whatsapp⁵ y otras actividades. A todos les interesó tener el cuadernillo... y en el grupo de educadores se planteó la necesidad de comunicar si es obligatorio el cuadernillo o no... Me pareció raro que resulte problemático que los estudiantes quieran participar... Yo, a lo sumo les diría que no se maten por completarlo en un determinado tiempo... pero como insumo me parece que es valioso para repasar... para reemplazar foros que no hubo... No comparto la lógica de que no pensemos en la escuela porque vamos a tener 50% de pobres, o que no les demos clases porque viven cinco personas en 16 metros cuadrados...

Lorena advierte sobre la necesidad de regular algunas cuestiones del lado de lxs docentes, y dice:

Estuve planificando mucho y ahora corrigiendo todo eso... estoy cansada... La magnitud del laburo está en relación con la exigencia... y entre nosotros mismos nos vamos cebando... no les podemos pedir una actividad por clase. Los estamos volviendo locos con todo

4 Alusión al bachillerato popular (BP) donde trabaja. El BP es una modalidad educativa elegida por jóvenes y adultxs y que se creó a partir del 2004 en el marco de las luchas de las organizaciones sociales y fábricas recuperadas en torno a la crisis del año 2001. Estas escuelas adscriben a la teoría de educación popular que tiene como principal referente al educador brasileño Paulo Freire y se nutren de la organización autogestiva, interpelando al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales.

5 En otra ocasión habíamos hablado de los foros de whatsapp como una de las "plataformas" más inclusivas, en la medida en que no requerían sincronización, los mensajes compartidos permanecen en el tiempo, permite compartir multiplicidad de formatos, no suele consumir datos en la mayoría de los planes de telefonía móvil, entre otras cuestiones.



lo que les pedimos. **Es como que volvemos a tener un elástico que nos tironea hacia los mismos lugares...** sospechamos si lo que aprendieron “les quedó” si no te entregan una tarea, como si lo que pasara en clase no sirviera...Tenemos demasiado internalizado el formato⁶.

Liliana interviene diciendo: “Se puede dar cuenta de distintos modos... el que entrega trabajos, el que participa... hay estudiantes que no pueden bancar la clase. Un estudiante me decía ‘No puedo intervenir porque me pierdo...no logro seguirte’... eso también hay que entenderlo”.

Paula agrega:

Entonces tendríamos que pensar en un menú al principio de la unidad o del proyecto, explicar qué características tendrán las clases, y al final que puedan dar una opinión para dar cuenta de lo adquirido. Hay que anticipar más en la primera clase. A principio de año se abonó la idea de que participar es escribir, entonces ahora lxs pibes si no pueden seguir el ritmo, prefieren no estar.

Tiempo de comprender

¿Qué nos dice este recorte? ¿Qué vamos leyendo en lo que se extraña y en aquello que se rechaza? ¿Qué nos dicen los cuerpos? ¿Qué potencias recogemos respecto de la escucha? ¿Qué nos enseña acerca de qué contenidos, cuántos y de

qué manera ofrecerlos? ¿Qué de lo transitado hace más soportable lo traumático (en el sentido de lo que irrumpe sin sentido) que pudiera estar produciendo la escena a la que asistimos? ¿Qué nos dice sobre los sentidos que tiene evaluar?

Lorena dice “siempre tenemos algún piloto automático encendido y esta situación vino a desactivarlos”. Entendemos que forma parte de esa desactivación, el poder interrogarnos sobre lo que se puso en juego.

Si pudiéramos equiparar el *saber pedagógico por defecto* (Terigi; 2012) con ese piloto automático, podríamos afirmar que tras la pandemia (o a partir de ella) podremos construir saber (pedagógico, pero no solamente) en la medida en que hagamos lugar al vacío producto de la irrupción de lo inesperado y sostengamos el enigma.

El poder discrecional del oyente posibilita devolver al sujeto su propio mensaje de manera invertida, en la medida en que el psicoanalista elige enterarse lo que el discurso transmite del sujeto y no lo que este quiere decir. De este modo interrogar acerca de ese “se dieron cuenta de que todo da igual” permitió que emergiera el sujeto dividido entre el enunciado y la enunciación: “a veces es distinto lo que comunicamos y lo que hacemos”.

Para Lorena, en este contexto “todos nos vemos afectados”, lo que en cierto modo nos ubica en posición de igualados en el no saber.

Si lo que se extraña es la certeza que creíamos obtener de las innumerables publicaciones que orientaban “las buenas prácticas” así como del

6 Alusión a la *forma escolar* concepto definido por Vincent, Lahire y Thin (1994) o a la *gramática escolar* (Tyack y Cuban, 2001) como configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización, confiriendo unidad a una configuración histórica particular, surgida en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas (Southwell, 2011)



automatismo que la propia *gramática escolar* imponía, en cambio se rechaza la pretensión de negar lo que está aconteciendo, e incluso aquellas explicaciones que intenten presentarse bajo el paradigma solucionario.

El “todos afectados” permite hacer causa de lo real.

Aparece el sujeto recíproco, la circulación del saber se horizontaliza.

Lo que otrora fuera accidente, nos invita a la pregunta de si queremos lo que deseamos.

Emerge un deseo de desembarazarse de ese elástico que tracciona hacia lo “más de lo mismo” y surge la necesidad de transformar las certezas en enigmas.

Los cuerpos que no se dejan ver en las plataformas... tal vez nos están diciendo otra cosa de lo que creemos saber.

Quizás, no participar no es sinónimo de apatía o desinterés...

La cantidad y la calidad de los contenidos que ofrecemos pueden venir (por no decir debieran venir) al lugar de objetos para lidiar con el malestar estructural⁷, hoy más actual que nunca.

A modo de conclusión

La posibilidad de poner en palabras, escuchar y escucharse va permitiendo que se desnaturalicen algunos obstáculos, en la medida en que el otro

nos devuelve nuestro propio mensaje al equivocar un significante, o simplemente al formular una pregunta que abre un agujero, allí donde todo parece cerrado. Se abren, así, otras derivas significantes, otras posibilidades de mirar la propia escena y la propia posición dentro de ella. Fue así que surgieron nuevas posibilidades de intervención que, de manera muy interesante a veces, hasta logran conmover el hueso duro de la gramática escolar. Decisiones que tienen que ver con nuevas maneras de evaluar, de agrupar a lxs estudiantes, de atenerse o no al programa...

Hemos acuñado en el grupo de noveles una suerte de “lema” que opera de regulador para cada quien: “No todo, no a todos, no todo el tiempo”.

El saber de las lógicas segregativas fundantes de cualquier agrupamiento humano, el saber de la singularidad de los sujetos, el saber de la propia falta, hacen que lxs noveles (como nos gusta llamarnos) podamos dar espacio a que algo no funcione, para hacer de eso el motor de nuestra indagación. De allí surge la idea arriba mencionada de que **no es novel quien recién se inicia en la docencia, sino quien puede intervenir cada vez con la posibilidad de formularse una pregunta como si fuera la primera vez.**

Referencias bibliográficas

- Bartolozzi Bastos, M. (2018). Sobre a escuta de professores na formação docente. En Voltolini et al. *Psicanálise e formação de profesores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni Editora.
- Brignoni, S. (2014). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación [Material de cátedra]. Clase 3, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. Ciudad

⁷ Aludimos aquí al malestar que Freud conceptualiza en su obra *El malestar en la cultura*, incluida en Freud (1992).



Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Farrán, R. (2015). Sujeto y nudo. Atravesamiento del vacío y anudamiento en Lacan, Badiou y algunos otros. En Biset, E. y otros (Ed.), *Sujeto, una categoría en disputa* (pp. 209-243). Recuperado de <http://tecmered.com/wp-content/uploads/2018/11/Sujeto-libro-final-red.pdf>

Foucault, M. (1985). Poderes y Estrategias. En Foucault, M. (Ed.), *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones* (pp. 76-83). Madrid: Alianza Editorial.

Freud (1992). *Sigmund Freud. Obras Completas. Volumen 21*. Buenos Aires: Amorrortu Editores

Kait, G. (2014). Tres registros para leer la estructuración del sujeto: imaginario, simbólico y real [Material de cátedra]. Clase 1, Seminario I. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO.

Lacan, J. (1988). *Escritos I*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa* 47 (166), 1224-1249. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1224.pdf>.

Ramírez Álvarez, S. (2020). *Estar separados juntos. El concepto de lazo social desde el psicoanálisis de orientación lacaniana*. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 18 (2), 477-526. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000200007&lng=en&tlng=es

Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Praxis Educativa*, 6 (1), 67-78. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10690/pr.10690.pdf

Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Santillana. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1270_01.pdf.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (1994) Sur l'histoire e la théorie de la forme scolaire. En: Vincent, G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp.11-48). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.