

## Construcción subjetiva de la identidad docente: un análisis desde las prácticas

Ps. y Prof. Maidana Yanina

Profesora de nivel Superior en formación docente.

Directora de investigación Instituto Nacional de Formación Docente.

¿Por qué preguntarnos por la identidad docente y sus procesos de construcción actuales? ¿Por qué hablar de subjetividad cuando estamos analizando las prácticas docentes? ¿Es relativo o significativo que aparezcan problemas a la hora de trabajar contenidos de Esi?

Respondiendo a la convocatoria planteada por el Congreso estas son las preguntas que rondan en mis investigaciones y que actualmente responden a lo que hace síntoma, por utilizar una expresión clínica. Que así lo haga, puede ser visto como índice de salud, porque si de educar se trata no hay nada menos educable que la sexualidad misma. Por este motivo en principio solicito el cambio de nombre al seminario que dentro de la formación docente actualmente trabaja los contenidos de Educación Sexual integral, a saber: “Sexualidad humana y educación”, en principio, porque si de sexualidad hablamos tenemos que hablar de sujetos, y por otro lado la educación de la sexualidad es una tarea imposible, ya lo dijo Freud (1925) hace muchos años.

Más allá de esta mención y centrándome en mi aporte al congreso, hace un tiempo vengo trabajando lo que he dado en llamar una especie de “biografía del docente”; movida

en parte por mi interés en la docencia, lo que me llevó a participar de una primera investigación para el INFoD<sup>1</sup> bajo el nombre de “Metáforas constitutivas de la subjetividad docente”; en ella trabajé junto a un equipo, el análisis de la construcción de la identidad docente a partir de las metáforas identitarias en los relatos de los mismos. Pensábamos rastrear en el discurso de las/los docentes entrevistados de diversas generaciones ciertas marcas identitarias que se plasmarían en lo que dimos en llamar metáforas, pero que hoy debemos nombrar con más precisión conceptual como representaciones “sociales”<sup>2</sup>. Estas aparecerían ligadas a aspectos estereotipados en relación a la idea de qué es ser docente, y que por su aspecto simbólico, conformarían metáforas íntimamente ligadas al origen de la identidad de cada uno de ellos. Aquí utilizo a propósito el concepto de representaciones sociales, ya que no solo son representaciones intrapsíquicas de sus propios atravesamientos edípicos, sino que se traducen en acciones, prácticas y lenguajes que responden a un orden social.

Según Castorina (2005), las representaciones sociales son “una modalidad del conocimiento común, que incluyen tanto aspectos afectivos como cognitivos y orientan la comunicación y la conducta de los individuos en el mundo social” (p.217). Para Moscovici (1976) las representaciones sociales son teorías que interpretan y elaboran lo real, no son una copia de lo real una opinión referida a un objeto, sino una creación, una producción colectivamente elaborada por los sujetos que comparten el mismo grupo social. Pueden ser definidas como un “conjunto organizado, jerarquizado de juicios, de actitudes y de informaciones que determinado grupo social elabora sobre un objeto” (p.27). Según Marková (1996) parafraseando a Moscovici (1984) “La fuerza de las representaciones sociales se encuentra en su naturaleza implícita y en la falta de conciencia que tiene el sujeto de su existencia...” (p.170). De hecho algunos autores sociocentristas plantean que de esta forma no se le permite al sujeto libertad y dominio de sí; a diferencia de esta postura la teoría de las RS<sup>3</sup> nos muestra que son los mismos sujetos quienes en sus prácticas modifican las mismas representaciones sociales. Estas teorías socio- culturales del conocimiento suponen que el sujeto nace en un entorno simbólico afirma Marková I

---

<sup>1</sup> Instituto Nacional de Formación Docente.

<sup>2</sup> Las comillas son para darle un carácter provisorio, ya que me referiré más adelante a las representaciones en su dimensión psíquica cuando hable de identificación.

<sup>3</sup> Rs: representaciones sociales.

(1996) retomando palabras de Mead (1934); y que en un momento dado, cuando la realidad habitual del sujeto se ve interrumpida y cuestionada, aparece un proceso reflexivo que lleva al cuestionamiento de ese universo simbólico. Marková I (1996) plantea que la toma de conciencia de ello le otorga dominio autonomía y libertad e influye en su propia identidad. Es decir ese ambiente simbólico es cambiante y transformable por su naturaleza social (Pérez, 2003). Esto plantea la posibilidad de la transformación de las representaciones sociales, proceso que se logra pensando en su génesis y funcionamiento, es decir, que para plantear una metodología adecuada de estudio de las representaciones sociales hay que poder delimitarlas desde su estructura.

Metodología que en estas investigaciones del INFoD no se pudo llevar a cabo, pero que de cualquier forma consideramos, necesario su análisis y comprensión para poder trabajar la práctica docente, ya que de esto estarían conformados sus discursos. Ahora bien, estas representaciones serían la forma de nombrarse, nombrar su identidad docente, que se plasma hasta en su sufrimiento, en la forma de sintomatizar; situación que pude constatar en otro momento de mis investigaciones a través de la clínica, donde la pregunta que guiaba mi interés tenía que ver con las formas de sufrimiento y que mostró una suerte de pertenencia o vocación de servicio que implicaba dejar la vida por la tiza dorada. Esto llevó a pensar en la identidad, más como construcción subjetiva, acercándonos a la singularidad histórico-social; de aquí que es interesante analizar el entrecruzamiento logrado a partir de dicha investigación. Dicho cruce lo hemos analizado desde dos líneas, una de ellas, el psicoanálisis, donde nos preguntamos por la conformación de la subjetividad femenina, en tanto que los estudios de género se interrogan por las condiciones socio-históricas de producción de esas subjetividades y nos orientan sobre cómo transformarlas.

Aquí nos detenemos para aclarar, por qué a pesar de contar con el concepto de subjetividad (2005, 2009) remitimos al de identidad (Mandoki, 2007), esto es, para dar cuenta de esas huellas metafóricas de la subjetividad docente. Mandoki entiende por identidad “el revestimiento del que se envuelve la subjetividad para presentarse a los otros e integrarse a cada contexto social en que se despliega” (2007: p. 13). De esta forma las

identidades serían algo así como la piel de la que se viste en cada contexto la misma subjetividad o matriz de base.

Ejercemos diversas identidades desde matrices diversas como la familiar, religiosa, de género, profesional, generacional, nacional, ciudadana o partidista. Lo que amarra las identidades es la subjetividad al mantener coherencia por la memoria de las diversas situaciones en que se han desplegado. A su vez, las identidades tienden hilos que vinculan a unos sujetos con otros trenzan el tejido social.<sup>4</sup>

Fue así que terminamos en la primera investigación analizando sobre todo la línea de género avalado por el marco conceptual que se utilizó en aquel momento que tomaba las teorías de género de Morgade, (1997, 2001); Vázquez Recio, (2004); Rodríguez Martínez, (2004) y para abordar la construcción de la identidad se acudió a Arfuch, (2002); Libedinsky, (2008). Así mismo no pudimos diferenciar, sino sólo referenciar que tomábamos el concepto de “subjetividad” en lugar del de identidad (Bleichmar, 2005, 2009) para referirnos a la construcción entendida como proceso permanente, que se apoya en representaciones naturalizadas que no hacen más que reforzar desigualdades de género.

La producción de subjetividad es del orden político e histórico; tiene que ver con el modo con el cual cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a su cultura de pertenencia. Hay proyecto de producción de subjetividad en cada sociedad y estos proyectos de producción de subjetividad, tienen ciertas características (Bleichmar, 2009: p. 33).

El concepto de subjetividad nos permitía tomar ese entrecruzamiento de lo social y lo psicológico en la constitución de la identidad docente. Así mismo y dicho de otra forma por la misma Silvia Bleichmar “la identidad es algo que preexiste, incluso a los modos fantasmáticos organizadores, o a las formas a las que se precipita el cuerpo” (2014: p. 364) ... sería anterior al reconocimiento de la diferencia anatómica de los sexos. Este conjunto de elementos identitarios van a definir formas de organización del sujeto en relación al lugar donde se va a insertar subjetiva y socialmente; de forma tal, que dentro de estos

---

<sup>4</sup> Cita ídem anterior.

elementos estaría el género, o sea “los modos en que se articulan los proyectos deseantes de los adultos vinculados con el género”<sup>5</sup>

En nuestra investigación dichas identidades son profesionales, y aunque fueron construidas durante el surgimiento y consolidación de los sistemas escolares nacionales, aun así, subyacen en las metáforas actuales. Desde la idea del docente como “ejemplo de vida”, como “apóstol”, como “civilizador” hasta la de la maestra como “la segunda madre”, las representaciones sobre su rol se naturalizan y persisten como estereotipos, al mismo tiempo que se refuerzan porque forman parte del sentido común (Alliaud & Duschatzky, 1992-2011). Y actúan en las prácticas como representaciones sociales orientando dichas prácticas. Retomo aquí los dichos de una docente en el marco de las capacitaciones de Educación Sexual Integral del año pasado:

*“Un día, sábado, día en que los adolescentes frecuentan el Shopping, noto que una compañera vuelve muy molesta de su break, el cual había tomado en el patio de dicho centro comercial, y me decido a preguntarle cual había sido el motivo que la enojaba tanto.*

*Su respuesta fue: “ya ni siquiera puedo tomarme mi descanso con mi hija” “estaba en el patio y tuve que darle vuelta la silla a la nena, porque había dos pibitas besándose”.*

*Vale aclarar, que su hija tiene 7 años de edad.*

*Ante su declaración, propongo charlar del tema con mis otras compañeras. En ese punto de venta somos muchas las empleadas. Y en ese momento éramos seis.*

*Entonces se me ocurrió preguntar que era la homosexualidad para cada una de nosotras.*

*Algunas respondieron que era una enfermedad, otras que tenía que ver con la gente con las que frecuentan nuestros hijos, “si frecuenta homosexuales, que no te sorprenda que se haga homosexual”, otra decía que hay que darles información a los chicos, que si ellos tienen buena información no tienen por qué convertirse a otro sexo.*

*Y yo me preguntaba: ¿Qué pienso yo acerca de este tema? ¿Cuáles son mis prejuicios? ¿Qué debería hacer si esto sucede en la escuela, en un curso en donde estoy dando clases? ¿Qué debería responder a un padre que viene con esa problemática? ¿Cómo ser lo más*

---

<sup>5</sup> Cita ídem anterior

*objetiva posible respecto al tema sin que mi constitución subjetiva tome partido y cometa errores irreparables?*

*Mis compañeras al menos tenían claro lo que significaba esta elección para ellas.*

*Yo... comienzo a informarme para al menos quitar prejuicios que me permitan tratar el tema con la importancia que merece.”*

De estas observaciones y de los resultados de la investigación hoy estoy en condiciones de concluir que observamos cinco líneas que son las que atraviesan todo el discurso de estos docentes y que he dado en llamar paradigmas: que serían las directrices socio- históricas creadas por la intervención de ciertas disciplinas en la teorización y consecuente práctica con el cuerpo docente. Ellas son: la biología, la religiosa, la de género, la sexología y la moral. Dichas tendencias aparecieron tanto en las entrevistas como de los cuestionarios de ambas investigaciones, así como en la misma capacitación y responden a “modelos dominantes” (Morgade, 2006), que tal como se muestra en este extracto, pareciera que no podemos desprendernos de las ideas del deber ser en relación a las prácticas sexuales, ya sea avalado por la salud o por las buenas costumbres.

Hoy me encuentro en condiciones de poder profundizar en este punto en dos cuestiones. Una que hace referencia al concepto de género y la otra que tiene que ver con el papel de la psicología en esto.

El primer punto refiere al concepto de género que en aquel momento tomamos desde el aporte que hacían las teorías feministas, entendiéndolo como un concepto social o socio- histórico, hoy en cambio, podemos dar cuenta de su carácter psicológico. Para ello tomo el aporte de Mabel Burin (1996) quien hace este rastreo encontrando que “John Money (1955) desde el ámbito de la medicina propuso el término *papel de género* para describir “el conjunto de conductas atribuidas a los varones y a las mujeres” (Burin & Bleichmar: 1996, p.63), y utiliza este concepto para diferenciarlo del de *identidad sexual* ya que este se refiere al par género- sexo. Esto lo llevo a hacer mención de la importancia de las experiencias tempranas de sexuación de los sujetos y a utilizarlo como la manera en que un sistema simbólico constituye la identidad en un niño o niña, y que muchas veces puede ser contrario al sexo asignado biológicamente. Por lo cual Money no hizo otra cosa que

resituarse este concepto en el ámbito de lo subjetivo de la psicología, el problema es que, más tarde fue tomado por grupos feministas donde adquiere un sentido social y termina haciendo referencia al factor de poder jugado en el par masculino- femenino, dando cuenta de las invisibilizaciones en relación tanto a uno como a otro, así como a la relación inherente entre ellos.

Ahora bien, ¿qué tienen de común psicología y los estudios de género? , ¿Por qué nos referimos a subjetividad cuando hablamos del tema? Consideramos que los estudios de género, si bien se encargan de visibilizar el lugar de la mujer en la sociedad y luchan por sus derechos, también nos hablan de la constitución subjetiva, y esto está en relación al tercer concepto que vengo trabajando, a saber: el de identidad. Nos referimos a que no hay proceso de subjetivación posible sin referencia al género. Freud mismo al hacer referencia en su teorización del Edipo cuando habla del par masculino- femenino, si bien no lo denominó como género, porque no tenía herramientas conceptuales para hacerlo. Esto se encarga de demostrar M. Burin (1996) extensamente en varios capítulos haciendo referencia lo que tomaron las teorías post- freudianas y post- lacanianas de ambos autores. No es aquí donde me detendré, sino simplemente para demostrar que los estudios de género no son tan diferentes, de las teorías psicológicas, y que los estudios feministas que critican la teoría freudiana, no tienen porque desestimar todo lo que hace referencia a la teoría psicológica sobre el tema; ya que nos estamos refiriendo al mismo proceso de constitución subjetiva, donde desde la psicología remitimos al proceso de identificación constitutiva de todo sujeto:

Por medio de la identificación nos reconocemos similares a aquellos del mismo género- nena, mamá, hermana, abuela- e incorporamos las normas y las reglas que prescriben lo que es natural y propio de niñas y mujeres así como los nombres y pronombres, las formas lingüísticas para denominarnos y reconocernos en las palabras que nos designan. Simultáneamente a este reconocimiento, nos diferenciamos del distinto, del género – papá, abuelo, hermano y reconocemos las normas y reglas que perciben lo que es natural y propio de varones y hombres como ajeno y propio de otros distintos, así como los nombres y pronombres, las formas

lingüísticas por las cuales los designan y se distinguen (Burin & Bleichmar:1996, p.117)

John Money (1955) llama a este proceso *complementación* refiriéndose a la construcción, a la implantación que hacen los adultos durante la crianza de las respuestas y las conductas complementarias a su propio género y opuestos al niño, del otro género. Y aduce a las marcas de esta identificación una durabilidad y persistencia tan fuerte como la impronta de un lenguaje materno. Esta identificación también conceptualizada como *proyectiva* desde la teoría de Melanie Klein es la encargada de proyectar sobre el cuerpo del niño el o los fantasmas de género que han atravesado como padres de ese recién nacido. Y como estos están constituidos por sus experiencias vivenciales, pero que han dejado marcas inconcientes en el psiquismo, decimos que tienen carácter pre- consciente ya que son representaciones sociales de las cuales no están del todo consciente todo el tiempo, pero que se traducen en acciones específicas.

Desde la antropología esto fue trabajado para pensar la alteridad como constitutiva del sujeto y los inconvenientes que esto acarrea en sociedades como la nuestra (Sinisi, 1999), donde aparece la diversidad como regla, como legalidad construida a partir de un proyecto político de inclusión social y educativa; aquí estamos hablando de las subjetividades de la época. Desde este marco conceptual consideramos que la identidad docente se encuentra impregnada de marcas diversas, en la cual es crucial la participación de los docentes, concibiendo a la escuela misma como un producto social y por ende las relaciones que en ella se dan, como construidas. Este proceso no es inocente y sirve para mantener la cohesión de la identidad del nosotros (Sinisi, 1999). Como aclara Sinisi, citando a Edmund Leach “cada uno de nosotros construimos un ‘yo’ que se identifica con un colectivo ‘nosotros’, que a su vez se contrasta con algún ‘otro’ [...]” (1999: 15). Es así que si ese otro es muy lejano o muy cercano, no resulta amenazador, sin embargo, si aquél que siendo próximo es incierto, es percibido como peligroso.

Todo esto muestra que debemos pensar que *otros somos todos* y que no existe un nosotros si no es a partir de otros. Aporte teórico que invito a re -trabajar para abordar en nuestra sociedad actual lo que hace referencia al tema de la tolerancia, la discriminación y racismo que tan bien teoriza Carlos Skliar (2007) en su libro. Sobre todo para pensar en los



cambios generados partir de las leyes de matrimonio igualitario, la ley de identidad de género, y la ley Nacional de educación sexual integral, disparadora de todo este trabajo. Considero que más allá de los obstáculos para abordar las temáticas que estas leyes acarrearán inherentes a la identidad docente por su misma constitución, de la cual intentamos dar cuenta en el presente trabajo; se podrían abordar las representaciones sociales que se encuentran operando en nuestras prácticas sociales, tal como intentamos hacer en la investigación que actualmente dirijo.

A esto remitimos para responder a los inconvenientes de la práctica docente en la transmisión de los contenidos de ESI<sup>6</sup>, por un lado por el objeto de estudio mismo, a saber, la sexualidad de niños, niñas y adolescentes; que bajo la obligatoriedad de una ley llevó a su revisión por parte de la sociedad en general, las teorías en particular, y una práctica coherente con ello. El problema es que no existe aún esa revisión tanto de prácticas, como de marcos conceptuales y cada vez que se realizan prácticas de socialización secundaria, estas llevan las marcas de las representaciones sociales actuales e históricas. Lo complejo del objeto de estudio a mi entender y que funciona como una hipótesis de trabajo en la presente investigación, es que es un proceso de práctica intersubjetiva. Con lo cual las representaciones operan a modo de obstáculos epistemológicos, no solo por el bagaje conceptual, sino por sus propias experiencias en torno a la sexualidad. Allí remitimos nuevamente al concepto de subjetividad, para dar cuenta de esas historias que nos relatan las y los docentes donde manifiestan tener ciertos inconvenientes, cuando en realidad, nos están hablando de marcas de la época, de cada adulto que trabaja con la sexualidad de ese niño/a y/ o adolescente.

Como dicen E. Bleichmar y M. Burin:

la femineidad/masculinidad se construye en la intersubjetividad y en la interacción. No hay fantasma sin gesto, ni gesto que no se genere en una representación. La femineidad y masculinidad son representaciones de la mente de los adultos, significados conscientes y preconscientes como los de la madre y la abuela de ese niño, y contenidos inconscientes- fantasmas de femineidad/masculinidad- recludos

---

<sup>6</sup> Educación sexual integral.

en estratos más inaccesibles... que... también se transmiten de generación en generación a través del discurso o de la acción [*y agregaríamos u omisión*] (p. 124)

Desde este lugar proponemos revisar tanto los paradigmas que constituyen el discurso actual, así como nuestras propias representaciones sobre los sujetos que educamos. Solamente una postura de vigilancia epistemológica y transferencial nos puede ayudar a no asignar sentidos que cercenen la realidad.

### Bibliografía

- Alliaud, A. & Duschatzky, L. (Comp.) (2011) Maestros: formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Alloatti, N., Maidana, Y., & Ortega, C. (2013). Metáforas constitutivas de la subjetividad docente. Aulas 3. Revista aulas del. Nivel superior. Escuela Normal Sup N 36 Mariano Moreno, 91-122.
- Arfuch, L. (2002). Identidades, sujetos y subjetividades. Buenos Aires: Prometeo
- Bleichmar S (2006): Paradojas de la sexualidad Masculina. Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires. Argentina.
- Bleichmar, E & Burin, B (1996) Género, psicoanálisis, subjetividad. Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires. Argentina.
- Bleichmar, S. (2005). Modos de concebir al otro. El monitor de la educación, N° 4, Sept. 2005, 34-35.
- Bleichmar, S. (2005a). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Bleichmar, S (2014). La cuestión del sujeto en psicoanálisis. Cómo redefinir género, sexualidad ampliada y sexuación para reubicar la identidad y la masculinidad (págs. 315-336; 363-383). En Las teorías sexuales en psicoanálisis. Que permanece de ellas en la práctica actual. Paidós Biblioteca de Psicología Profunda 304.
- Castorina, J. A. (coord.) (2005), Dos versiones del sentido común: las teorías implícitas y las representaciones sociales. Cap VIII. En : Construcción

conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad, Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). En la escuela. En F. Dubet, En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, S.A, 11-86.
- Freud, S, (1925): ¿ Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?, pag. 234, [Vol 20](#), Obras Completas. Amorrortu Editores.
- Mandoki, K (2007): La construcción estética del estado y de la identidad nacional. Prosaica III. Mexico. Siglo XXI.
- Markova, I. (1996). En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales, en: Paez y Blanco Edts. La Teoría sociocultural y la Psicología social actual. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Morgade G. (2006): Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas. N° 184. Buenos Aires. Argentina.
- Morgade, G. (2001). Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (Comp.). (1997) Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. Buenos Aires: Miño Dávila/IICE.
- Pérez J.A (2003) Las representaciones sociales. Cap 13 En Páez D, Fernández I, Ubillos S, Zubieta, E. (coords) Psicología social, cultura y educación. España Pearson Prentice Hall Editorial.
- Rodríguez Martínez, C. (2004). Modelo de maestra y transmisión de estereotipos. En C. Rodríguez Martínez La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares Buenos Aires: Miño y Dávila, 169-202.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. & Navarro, Sexualidad, género y roles sexuales (págs. 35-75). Buenos Aires: Los estudios de mujeres.
- Sinisi, L. (1999). La relación “nosotros-otros” en espacios escolares ´multiculturales`. Estigma, estereotipo y racialización. En M. R. Neufeld & J. A. Thisted (comp.) De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: Eudeba.

- Skliar, C. (2007). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.
- Vázquez Recio, R. (2004). La negación de lo femenino en las instituciones educativas. En C. Rodríguez Martínez La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. Buenos Aires: Miño Y Dávila, 145-168.