



Vol. 22, nº1 (Enero-Marzo, 2018)

ISSN 1138-414X (edición papel)

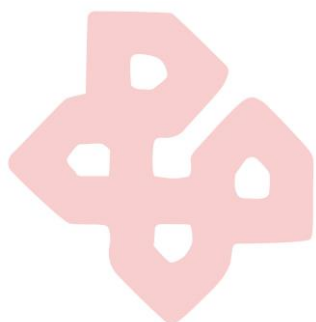
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 08/07/2015

Fecha de aceptación 22/02/2016

UNA APROXIMACIÓN A LOS MIEDOS DE DOCENTES DE SECUNDARIA EN PRÁCTICAS. ENTRE LA REPRODUCCIÓN Y LA TRANSFORMACIÓN

A look at secondary student teachers' fears between reproduction and transformation



Marcela Gaete Vergara

Universidad de Chile

E-mail: magaete@uchile.cl

Resumen:

Una serie de estudios han identificado como una problemática relevante en los profesores principiantes, la tensión entre la adaptación a las lógicas institucionales y la innovación o transformación. Esta tensión se ve atravesada por el peso de la biografía escolar, los contextos socio-profesionales, muchas veces tradicionales, y la formación inicial docente. El presente artículo propone una aproximación a dichas tensiones, a partir de un estudio de casos de carácter cualitativo y longitudinal, centrado en el análisis de las lógicas que movilizan, articulan y/o configuran seis docentes de secundaria en práctica profesional de distintas universidades chilenas. Un resultado relevante es que independiente de las notables diferencias entre los participantes, los une el miedo político, es decir, a arriesgarse a cambiar lo instituido, tendiendo a someterse, en mayor o medida, al poder hegemónico de un sistema escolar altamente estandarizado y controlador. Se concluye que el miedo actuará paralizando los intentos de cambio de los principiantes, en la medida que la formación docente no colabore en la construcción de un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico que les permita desnaturalizar las causas de sus miedos y construir alternativas de acción. A fin de cuentas, no se puede transformar la realidad sin transformarnos a nosotros mismos

Palabras clave: *Formación de profesores, profesor en práctica, resistencia al cambio, miedo, educación secundaria.*

Abstract:

A series of recent studies has identified as a key issue among novice teachers the tension between the adoption of institutional and standardized logics and innovation or transformation, which in turn is highly influenced by the students' school backgrounds, traditional socio-professional settings, and the initial teacher training experience. This article proposes an in-depth understanding of this phenomenon in a case study research, from a qualitative longitudinal approach, centered on the analysis of the assumptions and attitudes that configure the teaching practices of six secondary novice teachers from different Chilean universities. In spite of the notorious differences among students, fear of changing politics is their common ground, leaving them with no choices but to obey the hegemonic power of a highly controlling and standardized education system. As a conclusion, fear is seen as a paralyzing agent that will prevent students from subverting these barriers. Unless teacher education programs do not encourage students' raise of political, epistemological and pedagogical awareness and empowerment, they will continue struggling with their fears, and therefore they will not bring about new courses of action. Transforming reality is possible only by transforming ourselves.

Key words: *Teacher education, student teachers, resistance to change, fear, secondary*

1. Introducción

Diversos estudios (Veenmann, 1984; Zeichner y Liston, 1999; Alliaud, 2004, 2015; Montgomery, 2005; Marcelo, 2007, 2009; entre otros) señalan la importancia de los primeros años de inserción en la docencia, debido a que constituye una etapa en que “los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (Marcelo 2009, p. 5). Generalmente, este período se caracteriza por fuertes demandas de eficiencia de los propios principiantes, que se conjuga con el peso de la biografía escolar en la actuación pedagógica y con espacios socioprofesionales, muchas veces, burocratizados, técnicos y tradicionales, lo que complejiza las posibilidades que los docentes aprendan a enfrentar el rol profesional desde la mejora, la innovación o la transformación social. Al punto, como señala Alliaud (2015), que los docentes parecieran ser “resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que aprendieron en los espacios de formación” (p. 330).

En este sentido es relevante profundizar en los primeros pasos del profesorado principiante, transitados en el período de pasantía o práctica profesional, pues constituye el momento en que se desarrollan las primeras construcciones de lo que significa el oficio de enseñar (Litwin, 2008). De especial interés para la investigación son las decisiones pedagógicas de los pasantes y la forma en que resuelven las diversas exigencias de la escuela y de la formación. Exigencias, que en muchas ocasiones pueden implicar intereses, racionalidades y/o saberes opuestos y hasta contradictorios, toda vez que los practicantes vuelven a una escuela que los ha “formateado” y estructurado (Alliaud, 2004), de modo que el periodo de pasantía se constituye en una especie de prueba de fuego, donde se tensionan, entre muchas otras cosas, los conocimientos académicos adquiridos en los centros de formación con los marcos de creencias y lógicas de actuación arraigadas desde su biografía escolar (Marcelo, 2007).

El presente artículo tiene por objetivo explorar dichas tensiones, a partir de los resultados de una investigación cualitativa centrada en el análisis de las lógicas que docentes de secundaria en prácticas movilizan, articulan y/o configuran en su práctica profesional. Por lógica se comprende el “principio organizador... que como archivo envuelve las configuraciones del discurso pedagógico [...] [y] que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana” (Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla 2012, p. 483). Tal principio no es de origen individual sino colectivo, contextual, histórico, biográfico, en la medida que los seres humanos vamos configurando lo que somos –pensamos, creemos y hacemos– en la relación con el mundo. Específicamente, en este escrito se profundiza en una dimensión que emerge del análisis de los principios organizadores del actuar de los principiantes, donde el miedo aparece como un eje clave para comprender las tensiones entre reproducción y transformación. Hallazgo que además de concordar con los planteamientos de Montgomery (2005), concerniente a que “el miedo es a menudo el sentimiento que se vive con más frecuencia [entre los pasantes de profesorado]: [...] hiperactividad, parálisis e impotencia” (p. 64), permite reflexionar respecto a que en ciertos contextos sociohistóricos, dicho sentimiento puede condicionar tempranamente una forma de enfrentar la profesión.

1.1 El miedo. Reflexiones conceptuales

Todos hemos sentido miedo alguna vez, y es normal, pues constituye una defensa natural a los peligros del medio externo, permitiendo la supervivencia de la especie. Como emoción instintiva compartida por humanos y animales, el miedo no es racional sino una afección incontrolable que altera mente y cuerpo, al punto que todo lo que somos se pone en estado de alerta. Nada más nos importa que nosotros mismos. Debemos defendernos, atacar o huir.

Gordillo, Mestas, Arana y Salvador (2015), siguiendo a otros autores, señalan que la emoción del miedo funciona gracias a la amígdala –pequeña agrupación de neuronas– que se encuentra en el cerebro, específicamente en las profundidades de lóbulo temporal. La amígdala detecta, a través de la información que llega al cerebro, aquello que pueda parecer una amenaza a la supervivencia y articula una respuesta rápida que lleva a alejarnos del peligro. Por su parte, el procesamiento de la información emocional que llega al cerebro puede realizarse por dos vías: “una consciente ([...] más lenta) y otra inconsciente ([...] más rápida) y donde la corteza cerebral y la amígdala [son] los elementos clave” (Gordillo *et al.*, 2015, p. 31).

Si bien la amígdala está constantemente activada, en niveles muy bajos no tiene manifestaciones evidentes. Muy por el contrario, ante la aparición de un peligro se activa rápidamente, enviando una respuesta inconsciente ante el peligro. Por su parte, la memoria tiene un papel fundamental, de tal modo que los estímulos internos (recuerdos) también pueden activar la amígdala por la vía más lenta. En el primer caso se trata de la emoción del miedo (instintiva) y en el segundo, del sentimiento de miedo, propio de organismos con conciencia. Así,

la emoción de miedo y, por lo tanto, el sentimiento de miedo consecuente podría presentarse de manera continua como una línea base de activación – con la amígdala como estructura básica– con un alto poder adaptativo que responde a factores afectivos y cognitivos inmersos en el contexto social (Gordillo *et al.*, 2015, p. 31).

El miedo entonces es un fenómeno inherente a la existencia, que nos conecta con el mundo desde la percepción de la proximidad de ciertas amenazas, que podrían no alcanzarnos. Esta incertidumbre ante el peligro no disminuye el miedo sino que lo define. Se podría conceptualizar el miedo como una afección gracias a la cual se percibe un peligro inminente en el tiempo y próximo espacialmente, pero sin la seguridad de su ocurrencia. No hay miedo sin incertidumbre.

Por su parte, el miedo instintivo puede presentarse en dos intensidades. El susto, como afección ante una amenaza repentina, pero conocida y el pavor o espanto, como afección que sobreviene cuando lo amenazador es absolutamente desconocido y, a la vez, repentino. Ambas afecciones, se caracterizan por su inmediatez y provocan respuestas rápidas e inconscientes. No obstante, los seres humanos podemos percibir otras amenazas menos inmediatas, pero igualmente posibles –vía más lenta y consciente– que podríamos denominar temor. Tememos por ejemplo, a que alguien que nos hizo sufrir vuelva a hacerlo; tememos también a la muerte o a no tener éxito en la vida. Estos temores pueden ser muy variados, dependiendo de nuestras experiencias, por ello existe una unión indisoluble entre el objeto del miedo y la disposición afectiva de quien lo percibe.

Se debe tener presente que en el caso de los seres humanos la percepción no es puramente un fenómeno biológico sino cultural, por lo que existen miedos aprendidos culturalmente. Mientras en ciertos grupos humanos algunos objetos pueden no ser percibidos como amenazantes, en otros si pueden serlo. De allí, la existencia relativa de los miedos (objetos percibos como amenazantes), no del miedo (como disposición afectiva). En este sentido, como el ser humano es un animal cultural y sociohistórico, sus temores también lo son, de modo que la complejización de la sociedad también ha implicado una complejización de los miedos. Muchos de los miedos serían más bien derivativos o de segundo orden y no producto directo de algún peligro inminente para la vida o la integridad del individuo.

El miedo es un sentimiento que conocen todas las criaturas vivas. [...] Pero los seres humanos conocen, además, un sentimiento adicional: una especie de temor de “segundo grado”, un miedo –por así decirlo– “reciclado” social y culturalmente, o [...] “miedo derivativo” que orienta su conducta [...]. Podemos considerar ese miedo secundario como [...] un factor importante de conformación de la conducta humana aun cuando ya no exista amenaza directa alguna para la vida o la integridad de la persona (Bauman, 2007, p. 11-12).

En concordancia con lo señalado por Bauman (2007), Gordillo *et al.* (2015, p. 30) plantean que “el miedo es un indicador del potencial de motivación de una

persona [...] al punto de determinar la dirección de su conducta”. Lo anterior es fundamental, pues implica posibilidades de control del comportamiento humano a través de la generación de estímulos amenazantes, tal como han hecho una serie de regímenes autoritarios a lo largo de la historia de la civilización humana, y la misma escuela, a través de un sistema de vigilancia y castigos. En ambos casos, el ser humano experimenta el mundo desde un estado de amenaza permanente, por lo que solo puede concentrarse en su propia supervivencia, huyendo o defendiéndose, dificultando las posibilidades de pensar y actuar propositivamente.

El miedo derivativo, a diferencia del miedo de primer orden, “es fácilmente <<disociado>> en la conciencia de quienes lo padecen de los peligros que lo causan” (Bauman 2007, p. 12). De modo que, los sentimientos de vulnerabilidad e inseguridad que se experimentan pueden atribuirse a cualquier tipo de peligro, por ello pueden ejecutarse conductas con la pretensión de disminuir una amenaza sin éxito, puesto que la causa que se presume no es la correcta. En ese caso, no se reacciona a un peligro real inminente o que esté en nuestro recuerdo sino a lo que presumimos como causa, que al no corresponder, no hace desaparecer la sensación de amenaza.

Para Bauman (2007) el miedo derivativo sería líquido en la medida que no hay un objeto concreto ante el cual reaccionar, mientras que el miedo primario e instintivo sería más bien sólido, porque el objeto temible sería fácilmente identificable. El fenómeno del miedo líquido es un producto social, y en cuanto tal, manejado con mayor o menor grado de consciencia por ciertos grupos que usufructúan de las conductas que ocasiona: medios de comunicación, empresas de seguridad, negociantes de la guerra, entre muchos otros. Así, “la sociedad del miedo alimentada por la percepción sostenida del riesgo [...] es una lacerante realidad actual (Lara, 2009, p. 142).

La educación juega un papel fundamental en la transmisión del orden social, por tanto, una sociedad donde la dialéctica entre miedo y riesgo constituye el eje central, también tendrá un sistema educativo atravesado por dicha diada. En este sentido, es importante comprender que los actores de la educación se ven expuestos al miedo líquido, siendo éste el que tenderá a movilizar y articular las conductas, más que los objetivos coherentemente formulados en los proyectos educativos. Esto, porque la percepción del miedo derivativo no refiera a un campo de objetos específicos sino a la captación del peligro que representa el campo de la realidad simbólica, que no existe –sólidamente– pero es, en el mismo sentido de los valores que no son pero valen. Esto quiere decir que el miedo derivativo solo es tal, a partir de la captación y aprendizaje de cierta realidad simbólica como temible. Así por ejemplo, el miedo al fracaso solo es posible en individuos que temen no tener éxito.

El ser humano puede, desde esa captación de la totalidad, darse cuenta de aquello que le amenaza más allá de lo evidente. Cuestión que requiere de la capacidad de inteligir la realidad y de actuar en base a dicha intelección. Por tanto, el miedo derivativo requiere de un organismo con un entendimiento (logos) capaz de percibirlo. Esto no quiere decir que tal organismo sea consciente en el plano racional (argumentativo y declarativo) de las acciones que emprende para defenderse de la

amenaza, ni siquiera como se planteó anteriormente, que sea capaz de identificar de qué peligro se trata, pero sí es capaz de su captación. Por ello, que las acciones ejecutadas tras la captación de una amenaza simbólica no sean plenamente conscientes no implica que no haya a la base un entendimiento (logos) capaz de su captación. Es más, tras nuestras acciones subyacen paradigmas, patrones culturales, representaciones sociales, imaginarios, creencias implícitas, etc., siendo necesarios intensos procesos reflexivos para su desocultación.

En términos de Freire (1997) se podría afirmar que las acciones cuyo motor es el miedo derivativo están dirigidas por una conciencia ingenua, mientras las que han sido sometidas a un proceso de reflexión a una conciencia crítica. En ambos casos, las acciones están dirigidas por el entendimiento y la consciencia (logos). Solo que en el primer caso la captación de lo temible y las acciones generadas oprimen a los sujetos, mientras que en el segundo, el proceso de reflexión que desoculta las verdaderas amenazas, lo liberan.

Dicho lo anterior, es posible comprender por qué una investigación acerca de las lógicas que subyacen a las acciones de profesores principiantes arroja el miedo como una dimensión clave de la acción pedagógica. Los practicantes si bien, no tienen claridad a qué tienen miedo y por qué, sí son capaces de captar el estado de temor que los envuelve. Lo que es absolutamente comprensible si no han realizado profundos procesos de reflexión que les permita transitar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica de la acción docente.

2. Metodología

La investigación de enfoque cualitativo y corte longitudinal, indaga en seis casos de docentes en prácticas de diversas ramas de secundaria de la Región Metropolitana de Chile. Se opta por un muestreo intencional, no probabilístico con la finalidad de identificar patrones comunes relevantes transversales a las variaciones. La variabilidad se define en torno a diversidad de género, área disciplinar, universidad y dependencia del centro de práctica. En el caso de la universidad, se consideran carreras acreditadas por más de 4 años (de un máximo de siete), dependencia (pública y privada), orientación (laica y católica) y modalidad (concurrente y consecutiva). Esto último refiere a que en Chile las carreras de pedagogía de secundaria se dictan en dos modalidades. Una concurrente, de cinco años de duración, donde se dictan las asignaturas disciplinares y pedagógicas paralelamente. Otra consecutiva, de 1 a 2 años, que exige una licenciatura o carrera profesional previa. En ambos casos, se recibe el grado de Licenciado en Educación y el título de Profesor en una disciplina. Finalmente, el criterio de la dependencia de los Centros de Práctica (Municipal, Particular Subvencionado y Privado) se considera porque en Chile las condiciones laborales y exigencias profesionales son muy distintas entre un tipo de establecimiento y otro. Así, solo los docentes del sector municipal están afectos a la carrera docente y son sometidos por ley a evaluación, además tienen mayor estabilidad laboral, pues sus puestos de trabajos son generalmente

concurados, no así en los otros tipos de establecimientos que dependen de una corporación privada o de un particular (65% del total de las escuelas, aproximadamente). Estas diferencias, entre otras, redundan en ambientes socioprofesionales muy dispares, sobre todo ante la posibilidad de incidir en los proyectos educativos de las escuelas, organizarse gremialmente y participar en la comunidad escolar. En la tabla N°1 se detalla caracterización de los casos de estudio.

Tabla 1
Casos de estudio.

Caso	Sexo	Dependencia Centro Práctica	Rama	Universidad		
				Modalidad	Dependencia	Orientación
C1	M	Municipal	Lenguaje	Consecutiva	Estatal	Laica
C2	F	Subvencionado	Biología	Concurrente	Privada	Laica
C3	F	Privado	Filosofía	Consecutiva	Privada	Católica
C4	M	Municipal	Artes Visuales	Concurrente	Estatal	Laica
C5	F	Subvencionado	Matemática	Concurrente	Privada	Católica
C6	F	Privado	Actriz/Lenguaje	Consecutiva	Privada	Católica

Se recogen datos con distintos instrumentos. En primer lugar, se realizan registros de observación de clases cada 15 días y entrevistas post-observacionales, durante todo el período de práctica. Además, una entrevista previa y otra al final del proceso. Paralelamente, se analizan los recursos docentes utilizados por los practicantes (planificaciones, guías, materiales didácticos, etc.). La triangulación se realiza considerando los planes de estudio y perfiles de egreso de las carreras en que cursan sus estudios, dos entrevistas al profesor guía de la escuela, dos al tutor/supervisor de la universidad y dos entrevistas grupales a estudiantes de los cursos de práctica, para tener la perspectiva de los escolares.

Los datos se someten a un análisis de contenido, en el que se identifican núcleos de contenido y categorías descriptivas emergentes. En esta fase se identifica en las entrevistas (E) de los practicantes, de manera recurrente, núcleos de significados en relación al miedo. Razón por la cual se decide realizar el siguiente plan de análisis específico:

1. Identificación de núcleos de significado relacionados por una parte, con conceptos como susto, temor, miedo, pánico en la práctica docente y por otra, a inseguridades, angustias, nerviosismos, incertidumbres, etc.
2. Organización de dichos núcleos en categorías descriptivas relacionadas al contenido/objeto del miedo. Se identifican 25 objetos de miedo en la práctica, por ejemplo a fracasar, a no tener manejo de grupo, a no saber el contenido, a ser mal evaluado, al rechazo de los alumnos, etc.

3. Reducción de las categorías descriptivas en 5 objetos temibles: Institución escolar, profesión, futuro laboral, incapacidad propia y los otros (estudiantes y autoridades).
4. Identificación de los miedos de cada practicante y triangulación con los datos biográficos (formación escolar y universitaria), y estos a su vez, con los perfiles de las carreras donde cursan sus estudios de pedagogía.
5. Revisión de los registros etnográficos de las observaciones de clases, a fin de relacionar el desempeño docente con los miedos identificados. También se triangula con las entrevistas a escolares, profesores guías y tutores, obteniéndose un resultado caso a caso. Posteriormente, se compara los miedos de los practicantes entre sí, en vistas de una triangulación de perspectivas u horizontal (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).
6. Reorganización de la información en 4 categorías, según triangulación teórica, y construcción de un marco comprensivo y conclusiones.

3. Resultados y discusión

El proceso de análisis arroja un amplio campo de miedos en los participantes del estudio, producto de la percepción de la realidad escolar como amenazante. Dichos miedos movilizan las acciones docentes de los practicantes, aunque ellos mismos tienen escasa consciencia del objeto específico de sus temores. Para identificar el contenido de los miedos de los practicantes, se adscribe a los planteamientos de Bauman (2007) y Salazar (2011). El primero, presenta una clasificación según las amenazas implicadas: a) miedos contra el cuerpo y la integridad corporal, b) miedo contra la subsistencia o la supervivencia, es decir miedo a no tener acceso a los medios de vida mínimos y, c) miedo contra la posición que se ostenta en el mundo y a la exclusión. El segundo, identifica el miedo político, cuya característica principal sería el sometimiento al poder. Dicho miedo:

Provoca una doble ruptura en el sujeto, interna en relación con el mapa organizador de las ideas, desordenándole las coordenadas que arman la estrategia de conducción de sus quehaceres [...] [y]. La fractura externa [en cuanto] ruptura de los hilos asociativos con el otro, [...] orillándolo a una situación de aislamiento, insularidad, desconfianza [...] (Salazar, 2011, p. 31).

En el caso de los practicantes, el miedo político surge como consecuencia de la intelección de un conjunto de amenazas inminentes y simbólicas, y aunque no todos presentan los mismos miedos ni en las mismas intensidades, el estado de temor permanente en que se encuentran desemboca en miedo a arriesgarse a cambiar lo instituido y los paraliza ante los intentos de transformación, tendiendo a someterse, en mayor o menor medida, al poder, representado por el sistema escolar y la escuela. La tabla 2 muestra los miedos identificados en los participantes del estudio,

organizados según los planteamientos de Bauman (2007) y Salazar (2011). Posteriormente se profundiza en cada uno de ellos.

Tabla 2
Miedos de futuros docentes.

Tipo de amenaza	Objeto temible	Miedo declarado	Caso
A la integridad personal física o psicológica	La profesión	Pasarlo mal	1
	La escuela	Violencia vívida	1-3-4-5
A la subsistencia	El futuro laboral	Estabilidad en el trabajo	2-3-6
		No tener autoridad y/o control de situaciones.	2-3-4
A la posición en el mundo (No ser reconocido como buen docente)	Propia capacidad	Equivocarse/ no saber el contenido	1-2-3-4-5-6
		Repetir lógicas instituidas	1-6
	Los otros	Rechazo de los estudiantes	1-2-3-4
Juicio de las autoridades		2-3-4-5-6	
Consecuencia: Miedo político		Arriesgarse a cambiar lo instituido	1-2-3-4-5-6

a) Amenazas a la integridad física y psicológica: La escuela y la profesión

Cuatro de los seis participantes del estudio presentan un cierto miedo a la escuela, si bien no todos tienen clara consciencia de sus causas. Solo C4 en la última entrevista, realizada un mes después de terminada la práctica, logra identificar las causas del temor que le invade. Temor que se manifiesta de forma evidente desde que pisa el umbral de la escuela y se agudiza frente a las autoridades y en la ejecución de sus clases: temblor de la voz, contracción de los músculos del rostro, titubeos en el discurso, nerviosismo generalizado, escasa coherencia en el desarrollo de ideas. Solo logra identificar la causa de su miedo al preguntarle por el marcado nerviosismo ante un grupo de estudiantes en particular, respondiendo luego de un prolongado silencio, que les recuerdan a compañeros de antaño que lo acosaban violentamente en su época escolar.

Cuando chico, sufrí harto bullying... Ahora me doy cuenta que muchos de los problemas que tengo al enfrentarme al curso o al plantear mis ideas, pasan por ese miedo que me quedó, y no ha pasado... Hasta ahora no entendí el porqué de mi miedo. (C4: E/Final)

La captación de la escuela como un peligro a la integridad personal se produce en C4 por experiencias autobiográficas en que ha sido víctima del rigor, la estructura, el control y la violencia, no solo a través del acoso escolar sino también por el miedo a ser castigado al no cumplir las normas u obtener bajos rendimientos, como señala en otros pasajes de la entrevista final. Dichas experiencias autobiográficas se dejan entrever en otros tres casos, sin que los practicantes las

asocien con el miedo actual -inespecífico- que les provoca la escuela, el que dicen no comprender. En C4 el peligro es captado de manera más patente, más sólida, puesto que el Centro de Práctica corresponde a la misma escuela donde realizó sus estudios secundarios.

Por su parte, la amenaza a la integridad personal no solo está dada por el recuerdo de hechos pasados sino, que en C1 por las proyecciones futuras de la profesión, que le llevan a percibir el futuro profesional como peligroso en términos del bienestar corporal y mental.

[...] Igual es un miedo a que todo el esfuerzo que he hecho para estudiar pedagogía –porque esto para mí ha sido un esfuerzo– me lleve a.../prolongado silencio/ [...] pasarlo mal, corporal, mentalmente (C1: E5).

Se debe tener presente que en los últimos años se han visibilizado en Chile temas referidos a la excesiva carga laboral de los docentes, los problemas de salud física y psicológica e incluso, los medios de comunicación han focalizado la atención en la violencia a que se ven sometidos los maestros a manos de estudiantes, familias o tutores legales, lo que redundaría en una percepción de la profesión docente como amenazante para la propia integridad física y psicológica. Análisis que ha sido reforzado en C1, por una formación docente focalizada en una crítica a las escuelas y al sistema de dominación imperante.

b) Amenazas a la subsistencia: El futuro laboral

Algunos practicantes perciben el futuro laboral como amenazante para su subsistencia, es decir, capaz de proveer de los medios económicos necesarios para su vida. Específicamente, este miedo se presenta en los tres casos de quienes ya se han independizado de sus padres o pretenden hacerlo prontamente. Así, el puesto de trabajo se presenta como un peligro inmediato en un contexto nacional de gran inestabilidad laboral para los maestros.

Tengo miedo [...] de no encontrar trabajo, de que el trabajo que consiga no me dé lo suficiente como para poder independizarme, que es algo en mi vida muy importante en este momento (C3: E6).

Es importante tener presente que el miedo focaliza la atención en la propia supervivencia, por ello, en vez de analizar las causas sociohistóricas y políticas de la inestabilidad laboral de los profesores en Chile, centran su atención en lograr un desempeño individual satisfactorio, tendiendo a seguir las normas de la institución y tranzando sus propias propuestas pedagógicas. Tal actitud redundaría en C6, en que a pesar que es la única de los y las practicantes que tiene una apuesta pedagógica más crítica, la soslaya ante la mirada de la autoridad.

Entrar a trabajar creo que es muy complejo, (...). Me da miedo, el primer lugar donde me instale (...) Ni siquiera por el sustento económico, sino que es el poder verme en un lugar estable, poder hacer eso y hacerlo bien (C6: E4).

Es importante señalar que en Chile la educación es un bien de consumo. Escenario donde la profesión docente está muy precarizada, a los bajos sueldos, se suma una gran inestabilidad laboral, producida por el cierre paulatino de las escuelas municipales y el aumento creciente de los colegios particulares subvencionados, en muchos de los cuales se contrata al profesorado solo por uno o dos años, por el sueldo mínimo. Lo anterior ocasiona una gran rotación de docentes, que muchas veces deben someterse, sin más, a los requerimientos institucionales para mantener el puesto laboral. Cuestión que los practicantes perciben con fuerza en su período de práctica profesional.

c) Amenazas al reconocimiento como docente. La propia capacidad y los otros

Este tercer tipo de miedo es común en todos los casos, incluso aparece desde las primeras entrevistas y se mantiene hasta el final de la práctica. Siguiendo a Bauman (2007), se puede caracterizar como la amenaza constante de perder o no alcanzar una posición en el mundo, es decir, no ser reconocido como un «buen profesor» y ser excluido por ello. Este miedo también refiere a no poder realizar la vida de acuerdo a los valores, creencias y propósitos que se ostentan, ante el peligro que no sean compartidos como valiosos por la comunidad en la que se está inmerso. Barbero (2000, p. 31) señala que uno de los “temores no menos horribles (incluso más si cabe): [es] el temor a ser separado en solitario (o como parte de un grupo reducido) [...] y a ser condenado a sufrir igualmente en solitario [...]. El temor a la exclusión”.

El miedo a no ser reconocido deriva en los participantes del estudio en la percepción de dos objetos temibles, a saber: sí mismo y los otros. El miedo a sí mismo, se relaciona en algunos casos (C2, C3, C4 y C5) con la incertidumbre ante la propia capacidad de cumplir con los estándares requeridos por las instituciones escolares para ser considerado un buen profesor, es decir: imponer autoridad, saber el contenido, lograr buenos rendimientos en los estudiantes, etc. Por su parte, otros practicantes (C1 y C6) tienen temor a la propia capacidad de llevar a cabo los ideales transformativos de la formación docente recibida y compartida.

Me da miedo [...] sentir que por mucho que intente romper las lógicas de siempre, siga en ellas (C1: E1). Tengo miedo a ciertas estructuras que están asociadas a mí, como estructuras de poder: el profe que dicta, el profe que ordena, que hace callar (C1: E5).

Yo creo que finalmente tengo que atreverme a dar el paso [de cambiar las lógicas de la escuela], porque eso sería bastante más tranquilizante para mi conciencia, pero me da susto, [no sé si sea capaz...]. No soy como el Che Guevara tampoco (C6: E3).

Es relevante señalar que, en ambas aristas del miedo a la propia capacidad, el objeto temible es difuso, pues nadie les ha planteado explícitamente que un buen profesor debe mantener el control del aula o no puede equivocarse. Los estándares de la formación inicial docente van por otro camino. Lo mismo ocurre con el miedo a

no implementar la transformación educativa, pues no son evaluados por las universidades por cambiar la escuela o el sistema escolar. No obstante, los practicantes desde una captación de la totalidad logran percibir ciertas prácticas discursivas implícitas; pues, efectivamente, la escuela tradicional ha heredado la visión de un docente infalible y controlador y la formación docente más crítica suele depositar sobre los hombros de los sujetos individuales las transformaciones sociales. En este último caso, los principiantes se angustian y frustran cuando se dan cuenta que su acción pedagógica “no ha sido capaz de hacer la revolución que esperaban. [En la medida] que se acercan a la educación liberadora de una manera idealista, esperando que ella haga lo que no puede hacer: transformar sola a la sociedad” (Freire y Shor, 2014, p. 67).

Un segundo objeto que amenaza el reconocimiento como docente es el rechazo de los otros, tanto estudiantes como autoridades, pues en la medida que sus juicios sean negativos y no reconozcan el trabajo que desarrollan, no logran alcanzar la posición en la jerarquía social, que inconscientemente esperan.

Uno de mis miedos es que un alumno se sobrepase conmigo y que me deslegitime frente a todos los demás. (...) Perder la autoridad (...) (C3:E1).

Tengo miedo de quienes me evalúan: jefes del colegio, personas que saben. Me da miedo llegar a plantear cosas que no sean, sin ni quiera darme cuenta si estoy en lo correcto o no (C4: E6).

Al respecto, se debe recordar que el sentimiento de miedo focaliza la atención en la propia sobrevivencia, de allí que en dicho estado, el propósito de educar no está centrado en y para el otro sino en lograr reconocimiento personal. En una escuela altamente competitiva, individualista y controladora el otro es erigido como amenaza y culpable de nuestras desventuras “a los que habrá que cobrarles las cuentas. El sistema nos “enseña” en contra de quien debemos estar” (Lara 2009, p. 24).

d) Miedo político: Paralizador de los intentos de transformación

Las amenazas a la integridad personal, supervivencia profesional y la posición como docente se conjugan en los practicantes de múltiples formas, provocando un miedo mucho más inasible y generalizado –el miedo político– que no tiene un objeto temible claramente identificable, sino que es captado como un <<metamiedo>>, producto de la combinación de otros temores relacionados con el rol profesional docente. Este <<metamiedo>> refiere a la posibilidad de actuación y transformación de los espacios sociales (polis) en que se desenvuelven. En este sentido, el miedo político paraliza los intentos de cambio y la construcción de proyectos sociales que vayan más allá de los imaginarios instituidos. Según Buman (2007, p. 10) el temor es peor “cuando es difuso, disperso, poco claro (...) [cuando] pararlo es algo que está (...) más allá de nuestro alcance”. De este modo, el miedo político dificulta precisamente que los participantes asuman la tarea de la transformación y actúen

más bien como funcionarios que deben obedecer las demandas del sistema. Desde allí, se pueden comprender las siguientes palabras:

Te tienes que meter al bolsillo [la formación docente] porque no te queda otra, puede ser porque los alumnos te obligan a hacer otra cosa o porque a ti te da miedo arriesgarte con otra cosa o porque el mismo colegio te exige otra cosa (C2:E6).

Por una parte, yo estoy decidida a hacer algo distinto, pero me viene este susto de que me fueran a pillar, y no lo hago (C3:E3).

Igual me da un poco de susto que pudiese ser conflictivo para la institución lo que estoy proponiendo. Tengo esa persecución que quizá es sumamente imaginaria. Pero [...] por eso no lo hago (C6: E2).

Los sujetos necesitamos seguridad o en otras palabras no percibir de modo constante el mundo externo como peligroso. En esta búsqueda, la escuela entrega los parámetros del orden y control. Si sucumbimos a sus lógicas y protección, obteniendo buenos resultados, entonces el peligro y la incertidumbre desaparecen. Cruzamos entonces, a la vereda del frente, es decir, nos transformamos en objeto amenazante para otros, alumnos, , familias, colegas, etc.

Hoy estoy más segura, antes era pura incertidumbre y más miedo [...]. Aún hay algo de miedo, pero mucho menos [...]. Creo que eso es porque tengo más confianza y porque obtuve buenos resultados en la prueba de medición nacional con los alumnos de segundo medio (C3: E6).

Paradójicamente, la seguridad que dicen ir adquiriendo los practicantes no es el resultado de mayor autonomía, sino todo lo contrario. En la medida que se someten a las lógicas instituidas y se cobijan bajo la seguridad de las reglas, lo que desaparece es la identificación de la realidad escolar como amenazante. En este proceso se deja atrás convicciones, ideales, intentos de cambios, por acciones motivadas por la búsqueda de la seguridad que entrega las reglas de la institución. Esto se ve claramente en C5, quien inicia su vida laboral paralelamente a sus estudios de pedagogía. En ese sentido, es la única que refiere escasamente a temores, y éstos están circunscritos al miedo a equivocarse y no responder adecuadamente a los requerimientos de la escuela. Sobrevivir a un ambiente percibido como peligroso le ha permitido generar mecanismos de adaptación, lo que no significa que haya desaparecido la percepción de amenaza. Muy por el contrario, esta percepción es la que orienta inconscientemente su acción y decisiones pedagógicas.

Como señala Bauman (2007, p. 171-172) cuando el miedo se “arraiga en nuestras motivaciones y objetivos, se instala en nuestras acciones y satura nuestras rutinas diarias; [...] apenas necesita más estímulos del exterior, [...] para mantenerlo con vida [...]”. Una vez que esto sucede, se produce la sumisión a los imaginarios

instituidos, lo que no permite la transformación de los espacios escolares. Al respecto C5 señala:

Yo creo que me da miedo ir contra la corriente. Uno igual lo hace, pero necesito ir como avisando que lo estoy haciendo [...]. ¡Soy pésima revolucionaria! (E4).

Para Freire y Shor (2014, p. 56) “nadar contra la corriente significa correr riesgos y asumir riesgos. Supone, también, esperar constantemente un castigo”. Avanzar hacia mayores grados de conciencia implica que el profesorado no espere de la escuela lo que la escuela no puede dar, pero además requiere de un claro posicionamiento epistemológico y político respecto a cuáles son los sueños por los que se lucha y cuáles son las implicancias prácticas y pedagógicas de los mismos. Cuestión de la cual los practicantes no parecen tener claridad, de allí que sucumben al miedo político paralizador de los cambios.

El miedo político surge por tanto, a partir de la internalización de lógicas hegemónicas: éxito, competitividad, superioridad, etc. que llevan a percibir como peligroso amenazas líquidas, que actúan en el plano de lo simbólico. De allí la importancia de aceptar que se teme, pues implica no negar que se tiene un sueño (Freire y Shor, 2014). Si no se niega que se teme y se teme porque el sueño es revolucionario, entonces no se intenta apaciguar el temor sometiéndose a la seguridad de las reglas instituidas. Esto permite comprender por qué C5, cuya experiencia laboral es paralela a sus estudios de pedagogía, remite tan poco a sus miedos, pues ya se ha sometido a la seguridad de las reglas, y por qué C1 y C6, que son los únicos que manifiestan miedo a mantener las lógicas instituidas, son también los únicos que hasta el final de la práctica intentan implementar sus ideales de transformación.

Se desprende así que el miedo político tiene tres vertientes. Una, donde ha sido apaciguado, al sucumbir a la certidumbre de las lógicas instituidas (C5). Otra, donde está a flor de piel y actúa frenando los intentos de transformación, en la medida que se han internalizado miedos simbólicos (C2, C3 y C4). Finalmente, aquélla donde se sabe que se teme, pues se tiene un posicionamiento que implica un riesgo, un enemigo, un peligro (C1 y C6). Sólo en esta última vertiente se entabla la lucha, aunque de manera más cauta. Esto permite comprender por qué C1 y C6 no se paralizan totalmente en sus intentos de transformación, pues tienen una mayor claridad contra quién están y se arriesgan a proponer en el aula una perspectiva no bancaria del conocimiento

Intento trabajar con las alumnas temas más políticos, de tensiones más contingentes, donde hayan ejercicios de poder, donde hayan conflictos vitales, donde hayan temas valóricos. [...] Mi intención es que puedan definir una postura y cuestionar un tema, darle vuelta, y mirarlo, remirarlo [...] que lo analicen y lo piensen (C6:E3).

Es relevante señalar que en ambos casos la formación inicial se ha caracterizado por posturas más reflexivas y críticas. En C1, es el programa de formación pedagógica donde el practicante inicia procesos de desnaturalización y lectura de la realidad escolar. En C6 es la formación inicial en teatro y dramaturgia la que brinda los soportes críticos, complementada por una formación inicial también reflexiva. A pesar de lo anterior, ambos practicantes carecen de experiencias pedagógicas en su biografía escolar que sirvan de referente a la acción didáctica, por tanto actúan a tientas, con miedo a sucumbir al sistema, pues se dan cuenta que en ciertas ocasiones efectivamente prevalecen prácticas tradicionales, autoritarias y hegemónicas, pues han aprendido “cómo funciona la sociedad, cómo opera el poder en ella, pero son incapaces de utilizar ese conocimiento en el aula” (Freire y Shor, 2014, p. 67). De allí, la relevancia de la formación docente, no solo en develar las estructuras de poder, sino en dotar al profesorado de nuevas experiencias orientadas por una educación como práctica de la libertad (Freire, 1997). Experiencias que solo ha vivenciado C6, pues la formación en teatro le ha permitido conectarse con la realidad, con los sujetos y consigo misma; posicionamiento que no suelen fomentar los programas de pedagogía en Chile. Podría afirmarse entonces, que la fragilidad de la formación docente puede ser contrarrestada, no solo con la adquisición de nuevos conocimientos sino con la construcción de sueños pedagógicos. Andamiaje en el cual cobijarse ante la activación de miedos simbólicos, paralizantes de la construcción de nuevos imaginarios y prácticas pedagógicas.

4. Conclusiones

Del análisis de los miedos de los docentes en práctica chilenos que participan del estudio se puede concluir que éstos actúan tensionando sus decisiones y actuaciones pedagógicas. Lo anterior sucede porque a pesar de reconocer el estado de miedo en que se encuentran, no logran identificar claramente sus causas y consecuencias, de modo que muchas de sus acciones se ven movilizadas por el miedo sin que ellos logren darse cuenta. En este sentido, y en la medida que el miedo es una consecuencia de la forma en que se percibe la realidad, se puede afirmar que en un contexto social y educativo altamente estandarizado, controlado y mercantilizado, donde la competencia, el rendimiento y la obediencia son valores indiscutidos, como es el caso de Chile, el profesorado principiante tenderá a sucumbir a la certidumbre de las lógicas escolares para anestesiar la sensación de incertidumbre, siempre y cuando no experimente procesos de desnaturalización de su marco de creencias y valores y participe en la construcción de nuevos referentes para pensar y actuar.

Esto es relevante en la constitución de los saberes y la identidad docente, porque la escuela es la cuna, aunque no la única fuente, de una serie de miedos derivativos: al fracaso, a equivocarse, a no ser reconocidos, a los otros, etc. Miedos, que han calado en la configuración de la subjetividad de los futuros maestros, y que no solo obedecen a su historia escolar, sino también familiar, social y universitaria. Al respecto, cabe preguntarse cuánto han colaborado las prácticas pedagógicas

universitarias en la profundización o superación de los miedos de los futuros profesores.

Lo anterior tiene profundas consecuencias y nos permite comprender el círculo de la reproducción de la institución escolar a partir del temor, el que genera sometimiento y la opresión de sus actores, al punto de paralizar las iniciativas de transformación, pues esta requiere de claridades para leer la realidad y actuar en ella. Claridad que no se tiene en estado de miedo. El miedo impide pensar en nuevos imaginarios y actuar desde lo colectivo, porque nos mantiene focalizados en nosotros mismos, en nuestra propia sobrevivencia y no nos permite descentrarnos. Un docente centrado solo en su supervivencia no puede pensar en proyectos colectivos de sociedad. Habría que preguntarse si los programas de formación docente están dotando a los futuros profesores de cierto andamiaje contra las amenazas de sistemas educativos anquilosados y opresores. Andamiaje que no solo se construye por la adquisición de nuevos conocimientos, sino que es urgente y necesario hacer partícipes a los principiantes de nuevas experiencias, fomentando la construcción de sueños pedagógicos. Única manera de construir un posicionamiento político, epistemológico y pedagógico que resista las embestidas de nuestros propios miedos, ya que no se puede transformar la realidad sin transformarnos a nosotros mismos.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-11.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbero, J. (2000). La ciudad: entre medios y miedos. En: S. Rotker. (Ed.), *Ciudadanías del miedo* (pp. 20-35). Caracas: Nueva Sociedad.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cárdenas, A., Soto, A., Dobbs, M. y Bobadilla, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15 (3), 479-496. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1962>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gordillo, F., Mestas, L., Arana, J. y Salvador, J. (2009). El miedo como constructo de análisis sistemático. *Alternativas en Psicología. Tercera Época*, 18 (32), 27-47.
- Lara, J. (2009). La sociedad del miedo edificada por el desarrollo modernista: Enlaces con la fragilidad humana y la percepción del otro. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24, 129-147.
- Litwin. E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Docencia*, 33(12), 27-38.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 1-25.
- Montgomery, C. (2005). La vivencia interior de las pasantes de la enseñanza primaria. *Paradigma*, 2, 163-194.
- Salazar, R. (2011). Los miedos ocultos en la sociedad del siglo XXI. *THEOMAI*, 23, 24-34.
- Veenmann, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Zeichner, K. u D. Liston. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En Pérez, Gómez, A. *Desarrollo profesional docente: Política, investigación y práctica* (p. 506-532) Madrid: Ed. AKAL.