



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 8 N° 1 (2023) / Sección Artículos / pp. 1-18 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 01/02/2023 Aceptado: 13/04/2023
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.088>

Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos

Teachers' Educators' Identity: The Significant Other in Intimate Times and Spaces Key

 **Claudia De Laurentis**

Universidad Nacional de Mar del Plata;
 Facultad de Humanidades,
 Departamentos de Ciencias de la Educación,
 Departamento de Lenguas Modernas,
 Instituto de Investigaciones sobre Sociedades,
 Territorios y Culturas (ISTeC),
 Centro de Investigaciones Multidisciplinares en
 Educación (CIMED),
 Grupo de Investigación en Políticas Educativas
 (GIEPE).
 Mar del Plata, Argentina.
delarentisclaudia@gmail.com

Resumen. A partir de los aportes de la investigación (auto) biográfica narrativa y enmarcados en la concepción de anclajes para la identidad de Rom Harré, este artículo se propone recuperar de la manera en que docentes, mentores, colegas y estudiantes aportan a la configuración de la identidad profesional de docentes formadores de docentes. Los relatos de veintisiete docentes participantes de una investigación realizada en el seno del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) y llevada a cabo para el programa doctoral en Humanidades y Artes de la UNR, recuperan desde la intimidad los espacios y personas que marcaron el camino de sus elecciones profesionales y sus prácticas. Los profesores a cargo del ciclo de formación docente de los profesorados que se dictan en la Facultad de Humanidades de la UNMDP narraron sus vidas y prácticas en entrevistas en profundidad y grupos focales. Parte de los hallazgos señalan que, más allá de la formación disciplinar, las afectaciones que imprimen de docentes y mentores a lo largo de toda la trayectoria educativa, colegas que acompañan en lo cotidiano y los estudiantes que habitan sus aulas se entranan con cuerpo, nombre, autoconciencia, memoria y posicionamiento discursivo, anclajes que enmarcan este estudio en la compleja urdimbre que configura sus identidades.

Palabras clave. identidad profesional docentes, investigación (auto) biográfica narrativa, anclajes de la identidad, docentes formadores, otros significativos.

Abstract. Based in auto (biographical) narrative inquiry, this article aims at recovering the way in which teachers, mentors, colleagues and students influence the configuration of teachers' educators' professional identity. The narratives of twenty-seven teachers participating in a doctoral investigation carried out within the GIEEC (Educational and Cultural Studies Research Group) in Humanities School at UNMDP and related to a doctoral program in Humanities and Art offered by UNR, were framed in the idea of anchors of identity

deployed by Rom Harré. The narratives recover the intimacy of spaces and people which shaped their professional choices and practices. The teachers, in charge of the pedagogical courses for the teachers' education programs at Facultad de Humanidades in UNMDP, told their stories and practices during in depth interviews and focus groups. Some of the findings show that, beyond disciplinary education, the affections exercised by teachers along their educational paths, daily interaction with colleagues and with students that inhabit their classrooms are weaved in a complex fabric with body, name, self-conscience, memory and discursive positioning which are the anchors of identity, theoretical framework of this study.

Keywords. teachers' professional identity, (auto) biographical narrative inquiry, identity anchors, teachers' educators, significant others.

Introducción

La pregunta por la identidad profesional docente se nos aparece hoy como un camino sinuoso y pleno de bifurcaciones. A pesar de que los itinerarios del aprendizaje se presentan hoy como derribando las paredes de las instituciones educativas para fluir por medios de comunicación y plataformas digitales, la figura del docente sigue siendo clave como articulador de experiencias significativas en la tarea de educar. Quizás porque la pedagogía es una situación emocional que involucra a docentes y estudiantes en toda su vulnerabilidad e incertidumbre (Britzman, 2013), afectación que las otras experiencias no ofrecen aun, es que los devenires de la identidad de los docentes resultan clave para definir ese encuentro.

Nos proponemos en este artículo presentar parte de los hallazgos emergentes de nuestra investigación doctoral cuyo foco fue la identidad de docentes formadores de docentes. La investigación, de corte biográfico narrativo, se sumergió en los relatos de 27 profesores que forman parte del ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El trabajo de campo se extendió a lo largo de un año, en que estos docentes brindaron generosamente sus tiempos y sus vidas relatadas a la investigadora por medio de entrevistas en profundidad y grupos focales, intercambios de *mails* y *whatsapp* y tres grupos focales. Este texto recuperará las íntimas relaciones de estos docentes formadores con espacios y personas que marca(ron) su identidad profesional y que devienen talismanes (Sennet, 2012, pp. 347- 348) provocadores de cambios significativos. Con este propósito introduciremos el marco teórico que nos permitió aproximarnos a estos gestos íntimos que devienen identitarios, definiciones metodológicas que nos abrieron el camino para finalmente presentar los hallazgos ya mencionados.

Identidad personal y profesional

Enmarcar la idea de identidad profesional docente se convierte en un desafío para quien hoy, en tiempos de continuos cambios y extrema fluidez se aventure en la empresa de indagarla. Quienes hemos abrazado la investigación narrativa como camino encontramos en la concepción de *extensibilidad histórica* de Bruner el sustento suficiente para abordar la identidad. Las narraciones no se presentan de manera aislada, sino que sus elementos continúan y se expanden en otras narraciones. "Construimos una 'vida' creando un Yo para conservar la identidad que se despierta al día siguiente siendo prácticamente el mismo" (Bruner, 2003, p. 163). Es solo a través de la configuración de esos relatos que nos convertimos en quienes somos (Aguirre, Porta y Ramallo, 2022, p.3). Sin embargo, en el marco de la investigación doctoral nos propusimos abordar esta categoría compleja también desde otras ópticas que aportaran densidad sin dejar de sostener una flexibilidad que se hace indispensable para el análisis contemporáneo.

En primer lugar, desde la teoría cultural, Hall (2003, p. 13) y su idea de categorías que funcionan bajo borradura a falta de otras que las actualicen y las superen nos abrió el camino para explorar autores que permitieran recuperar aquello que permanece y nos hace los mismos sin obstaculizar la idea de cambio y fluidez identitaria propia de nuestros tiempos. Desde la psicología social, Rom Harré nos aportó la idea de anclajes identitarios que con el entramado de otros autores se convirtió en el eje del análisis de los relatos provistos por los docentes. Para este autor, la manera en que organizamos nuestra experiencia involucra una teoría acerca de nosotros mismos que necesariamente nos concibe como una unidad. Todo lo que es personal en nuestra vida mental y emocional es el resultado de la adquisición de una teoría internalizada a partir de la realidad concebida como una conversación. Las personas deben así pensarse como producto social. El autor se propone lidiar con el problema de la singularidad, de cómo es posible que criaturas cuyas mentes son el producto de procesos sociales, puedan sin embargo distinguirse de sus pares sociales y destacarse como verdaderos individuos (Harré, 1984, pp.17-26). Aparecen así los cuatro anclajes: el *cuerpo*, el *nombre propio*, la *autoconciencia y la memoria* y por último las *demandas de interacción* (Revilla, 2003) que aparecen relacionadas entre sí en un complejo entramado que sujeta a la identidad y a su vez les permite fluir en los relatos biográficos.

Este último anclaje, también llamado *posicionamiento discursivo* aparece como central para los hallazgos que nos ocupan. Harré presenta las *demandas de la interacción* en función de la idea de rol, a la que reemplaza por la de *posicionamiento* en su concepción de la producción discursiva de la identidad (Davies y Harré, 1999, p. 221). Este anclaje provee la coherencia y estabilidad necesarias para la interacción social. La configuración de la identidad personal viene de la mano de las convenciones culturales. Entre todos los proyectos posibles, configuramos nuestra identidad como la búsqueda de la singularidad. Lo que podríamos ser surge de la interacción con otros (Davies y Harré, 1999, pp. 259-261). La identidad social, en el marco de la propia singularidad surge de la interpretación que otros hacen para distinguirnos como únicos, su función en este sentido es convencer a los demás de que poseemos ciertos atributos especiales (genealogía, manera de sentir, pensar) para que así nos perciban (p. 279). Es por ello por lo que Harré y Davies proponen la idea de *posicionamiento* que amplía la concepción de *rol*, asociada tradicionalmente a la identidad docente, ya que enfatiza los aspectos dinámicos en un marco de encuentro discursivos, mientras que el rol enfatiza lo ritual, estático y/o formal. Este aspecto pone de relieve la manera en que las personas se posicionan en sus prácticas discursivas y como el aprendizaje de estas contribuye a configurar la "subjetividad" (Davies y Harré, 1999, pp. 216-217). Los autores consideran a la conversación como generadora de productos sociales y marcan diferencias con autores como de Searle y Austin al considerar que un acto de habla no está determinado sólo por la intención del emisor sino por la interpretación de todos los que participan en el intercambio. Más aun, el posicionamiento de los participantes determinará el significado social de lo dicho. En este contexto, los autores consideran al discurso

...entendido como el uso institucionalizado del lenguaje y de sistemas simbólicos semejantes al mismo. La institucionalización puede ocurrir en los niveles disciplinario, político, cultural y de grupos pequeños. Puede haber también discursos desarrollados alrededor de un tema específico, tales como género o clase. Los discursos pueden competir unos con otros o bien crear versiones de realidad distintas e incompatibles. Conocer algo significa conocerlo en términos de uno o más discursos. (Davies y Harré, 1999, p. 219)

Siguiendo a Frazer, Harré y Davies, podemos considerar que la identidad personal-social se expresa solo por las posibilidades que brindan las categorías disponibles en el discurso. Es así como la variedad de posiciones disponibles en las prácticas discursivas contribuye a la configuración identitaria. El sujeto se apropia de metáforas, argumentos e imágenes propias de cada posición,

adquiriendo así una visión particular del mundo. Sin embargo, los posicionamientos son variados y en ocasiones, contradictorios, de allí que los autores conciban la identidad como una pregunta abierta cuya respuesta cambia de acuerdo a los diferentes espacios que se ocupen en las interacciones, constituyéndose y reconstituyéndose continuamente. A pesar de esta dinámica, quienes ocupan diferentes posiciones traen consigo su historia a cada contexto particular (Davies y Harré, 1999, pp. 220-222). Las diversas posiciones que podemos ocupar conllevan expectativas. Es así como en ocasiones el complejo entramado de posiciones que ocupamos nos obliga a elegir entre demandas contradictorias, en la que las emociones relacionadas a nuestras experiencias personales y a las relaciones intersubjetivas presentes y pasadas ocupan un lugar central: las categorías y emociones encuentran su sentido en la autobiografía que nos otorgan los relatos (Davies y Harré, 1999, p. 234).

Los autores integran la configuración identitaria a partir de los elementos analizados en función de los posicionamientos discursivos y las demandas de interacción:

Experimentamos estas identidades como si fueran enteramente nuestra creación. Tomamos las prácticas discursivas y los argumentos considerándolos nuestros y los entendemos en términos de nuestras particulares experiencias. El sentido de continuidad relacionado al concepto de ser una persona particular se compone por una corporeidad continua, impregnada de continuidad espacio-temporal y de interpretaciones compartidas de las posiciones del sujeto y de argumentos disponibles entre las posiciones. A través de narrativas textuales y vividas se aprende, dentro de un argumento consistente, a ser una persona particular, no contradictoria (Davies y Harré, 1999, p. 135).

Este recorrido nos aproxima a la necesidad de recurrir a las narrativas de los docentes como herramienta para hacer emerger su identidad.

Para Van Lagenhove y Harré (2016), las prácticas discursivas aparecen como centrales a la hora de establecer una identidad social. Señalan incluso que, para construir ese sentido de unidad histórica que permite identificarnos, es necesario recurrir a diferentes y en ocasiones, contradictorios, relatos biográficos. En este sentido, coinciden con Reenogreena Glandore quien al introducir a Bruner en *La educación como puerta de la cultura* sostiene una doble función para las narrativas: por una parte, son nuestras propias narraciones las que permiten la construcción de la identidad, una *versión* de quienes somos. Por otro lado, es la cultura, por medio de las narrativas, quien nos ofrece modelos de quienes podríamos ser, contribuyendo de esta manera a esa configuración (Glandore, 1990, p. 15). Es por esta razón que nos es imposible desprender de nuestra perspectiva teórica a la narración.

Este entramado entre narrativas de vida, identidad y cultura es el corazón de la tesis bruneriana: los procesos cognitivos y culturales que guían el auto relato de narrativas de vida llegan eventualmente a dar forma a nuestra experiencia sensible, a la manera de organizar nuestra memoria, a segmentar y construir esos *eventos* que conforman nuestra vida hasta el presente y nos conducen hacia el futuro. Nos convertimos en nuestras narrativas autobiográficas, aquellas por medio de las cuales relatamos nuestra vida. La vida vivida es, de esta manera, inseparable de la vida contada. En un sentido freudiano, para Bruner la vida no es *como fue*, sino como es interpretada y reinterpretada (Bruner, 2004, pp. 692-708). De allí que las narraciones biográficas no sólo sean una expresión de la identidad docente, sino que formen parte esencial de su proceso de configuración (Delory-Momberger, 2009, p.37).

La identidad y la investigación narrativa se entraman de manera compleja. Las narrativas emergen como teoría que nos permite comprender los relatos y a la vez como método que nos

brindan las herramientas para abordar las identidades de quienes relatan. Clandinin y Connelly sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas relatadas y elaboran narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (Clandinin y Connelly 1996, p. 29). El estudio de las narrativas entonces es el estudio de la manera en que experimentamos el mundo. Esa experiencia, atravesada inexorablemente por el tiempo, se estructura en tres dimensiones críticas correlativas a las ideas de pasado, presente y futuro. El pasado otorga sentido, el presente, valor y el futuro denota la intención de quién narra. El sentido de la narración está implicado en estas tres dimensiones (Connelly y Clandinin, 1990, pp. 2-9).

En el contexto de la investigación educativa, Connelly y Clandinin distinguen tres significados de la narrativa. El primero es el fenómeno que se estudia, en este caso la narrativa como producto escrito o discursivo. Lo que llamamos relato. El segundo concierne al método de indagación empleado, la forma de construir el objeto de investigación y analizarlo. Bolívar, Domingo y Fernández se referirán a este sentido como narrativa. El tercero comprende la utilización que se efectúa de los materiales recogidos para investigar ese fenómeno y de las narrativas así producidas para fines, por ejemplo, de formación profesional. Nos encontramos así frente al triple sentido que alude a la narrativa misma, a la investigación narrativa y al uso que se haga de la narrativa (Bolívar Boitía, Domingo Segovia y Fernández Cruz, 2001; Clandinin, 2006). Miradas teóricas que se entraman con el camino metodológico.

Camino metodológicos

La complejidad que la exploración de la identidad profesional de los formadores de formadores implica, hace preciso buscar lugares de encuentro entre paradigmas más allá de los conflictos y las controversias (Guba y Lincoln, 2012, p. 41). La investigación cualitativa se nos presenta en palabras de Vasilachis como un “espléndido mosaico” que abraza metodologías, perspectivas y estrategias desde distintos enfoques y orientaciones. En esta diversidad de presupuestos y métodos, que implican a su vez distintas maneras de concebir la/s realidad/es y de qué es lo que constituye evidencia para la construcción del conocimiento, radica también la dificultad de definirla (Vasilachis, 2006, pp. 24-25). Para Denzin y Lincoln (2005) la investigación cualitativa es un campo por derecho propio que entrama términos, conceptos y presupuestos en una red de disciplinas, campos y temas interconectados en contextos situacionales complejos. Yuni y Urbano destacan su “carácter dialéctico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se lo aborda (2005, p. 85)”.

La investigación cualitativa es esencialmente multimétodo. Esta característica produce tensiones que la problematizan, entre ellas las cuestiones de representación y la de legitimación de las interpretaciones. Tradicionalmente estas cuestiones se zanjaban recurriendo a la idea de triangulación que se servía de un amplio abanico de métodos que aseguraran una comprensión profunda. Hoy esta idea se ve superada por la imagen del prisma que permite que esa variedad refleje y refracte sentido a la vez, invitando a explorar diferentes maneras de comprender el contexto, de sumergirse y fundirse a la vez en nuevas realidades (Denzin y Lincoln, 2005, pp. 1-22) en consonancia con la idea de pensamiento complejo de Morin (2000). Esta forma de indagar no se configura a partir de una colección determinada de técnicas y herramientas, sino más bien de presupuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos acerca de qué y cómo mirar, de qué manera manipular lo que vemos, cómo interpretarlo y comunicarlo (Vasilachis, 2006, p. 27).

Dado el paradigma teórico-metodológico desde el cual abordaremos la identidad profesional docente, nos es imprescindible una mirada hermenéutica que sustente la idea de la narración como manera de construir la realidad, y más específicamente de manifestar la identidad de quienes prestan sus voces a esta investigación. Esta reconstrucción de la voz del formador de formadores se hace necesaria si consideramos que prácticas docentes y subjetividad son inescindibles y de allí la necesidad de incorporar estas cuestiones identitarias a la construcción del conocimiento pedagógico (Sverlick, 2012, p. 21).

Siguiendo la tradición de trabajo del Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) radicado en la Facultad de Humanidades de la UNMDP, en cuyo marco se realizó esta investigación, nos sumergimos durante este proceso de indagación en el método biográfico narrativo instaurado en el ámbito de la investigación educativa a partir del giro narrativo en las ciencias sociales. Según Bolívar este giro es paralelo a la crisis de la modernidad: perdida la fe en los grandes relatos, la tendencia es abordar lo social desde los pequeños relatos personales (en Porta, 2010, p. 203). Creemos que su énfasis en considerar a las narrativas como la manera en que los hombres experimentan el mundo (Connelly y Clandinin, 1990, p. 2) la convierte en la herramienta apropiada para alcanzar nuestros objetivos. Las narrativas producidas por los docentes permitirán la emergencia de su identidad, resaltando su carácter intersubjetivo y social.

Consideraremos, al igual que Bolívar las narrativas como

[por un lado] a la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Bolívar, 2002, p. 5).

Es por ello por lo que teoría y método se dan en una densa trama difícil de desenredar. No tiene sentido intentarlo, ya que el objeto es comprender, más que explicar.

Los docentes que aportaron a nuestra investigación habitaban la Facultad de Humanidades acompañando a los futuros docentes. En ese momento se dictaban en dicha Facultad una tecnicatura, seis carreras de posgrado y quince carreras de grado, dos de ellas con modalidad a distancia (a las que se han sumado varias a la fecha, tanto de grado como de posgrado). Entre ellas se encontraban los profesorado de Historia, Letras, Filosofía, Geografía, Bibliotecología y Documentación e Inglés. Las carreras dependían de ocho departamentos divididos por criterios disciplinares (mdp.edu.ar/humanidades, 2018). Sin embargo, los profesorado escapan a la lógica de esta organización compartiendo los espacios disciplinares de estos departamentos junto a los del Ciclo de Formación Docente a cargo de un noveno departamento: el otrora departamento de Pedagogía (OCS 1163/98, 1998), que pasa a llamarse en 2011, en virtud de la aprobación de la Carrera, cerrada por la dictadura y reabierta en 2019, Departamento de Ciencias de la Educación. El ciclo, aún hoy, está conformado por cinco asignaturas divididas en tres áreas. A estas se suman las didácticas específicas y los espacios de práctica docentes que se articulan en el ámbito de la formación disciplinar específica y que constituyen la sexta materia del ciclo.

Los docentes que prestaron su colaboración son quienes están a cargo del dictado de las seis asignaturas comunes a todos los profesorado que se dictan en la facultad, salvo el profesorado de inglés cuyos alumnos sólo cursan dos de las materias del ciclo como parte de su propio ciclo de formación docente. La población fue seleccionada en base a un estudio exploratorio que incluyó a informantes claves que nos señalaron los docentes que por experiencia y formación serían más representativos sin distinguir los cargos en que ocupan.

Desde un inicio el tema de investigación demandaba un diseño flexible que nos permitiera andar y desandar los caminos propuestos. De acuerdo con Mendizábal (2006), este tipo de diseño se desarrolla de manera circular, evoluciona y cambia, manteniendo sin embargo "equilibrio móvil, los elementos constitutivos deben 'dialogar e interactuar', presentando así la idea de totalidad integrada (p. 67)". Siguiendo este principio orientador, se realizaron 29 entrevistas en profundidad, las cuales fueron transcritas y remitidas a los entrevistados para su autorización, en la que los docentes eligieron un nombre que los identificara para guardar coherencia con el marco teórico construido. A partir de las 27 entrevistas autorizadas y los CVs y documentación provista por los docentes se construyeron historias de vida cuyo análisis se vio enriquecido con los aportes de esos docentes en tres grupos focales que permitieron ahondar y cristalizar las categorías emergentes hasta el momento. Es a partir de esa hospitalidad brindada y de la generosa entrega de estos docentes que los siguientes hallazgos fueron cobrando forma.

Talismanes para la construcción de la identidad docente: maestros y mentores, colegas y estudiantes

Sennet nos habla de la manera en que los cambios experimentados durante décadas pueden subsumirse en el recuerdo de una cara o un lugar y convertirse en una especie de talismán que representará a esa experiencia transformadora (Sennet, 2012, pp. 347- 348). Es con esta idea que nos disponemos a recuperar los territorios espacio-temporales que habitaron y habitan esos cuerpos y las personas que con sus demandas de interacción operaron de talismanes en los que anclan hoy las identidades de los docentes formadores de docentes. Atendiendo a que el posicionamiento asumido en los diferentes ámbitos en el que les toca desempeñarse es uno de los elementos de las interacciones y a que estos espacios que recuperamos se constituyen en ámbitos de relaciones e incluso hasta en *campos* en la visión de Bourdieu (2007, p. 109) no nos es posible escindirlos. Por esa razón nos proponemos abordarlos de una manera entrelazada atendiendo a espacios y personas y a las tensiones que se presentan como parte de la trama que se anuda en la urdimbre de la configuración identitaria. Recuperamos así los relatos de los docentes convocándolos con los nombres que ellos mismos eligieron para ser narrados.

Docentes y mentores

Las narrativas de nuestros docentes otorgan un lugar de privilegio a quienes fueran sus profesores y maestros y se constituyeran en referentes para sus prácticas, ya sea en el espacio de la escuela primaria, secundaria, formación superior, de posgrado o en el contacto como colegas que colaboran en la construcción del perfil docente deseado.

La tensión entre el amor y el desamor aparece entre los rasgos que se destacan en la descripción de estos docentes que la memoria recupera. Para algunos de los participantes, el afecto que logran construir en la relación con sus estudiantes es un recuerdo vívido. María B. y Carmen recuerdan docentes cariñosas; David rememora la calidez de un docente de matemáticas. Paula, Micaela y Tessa establecieron relaciones que aún perduran y que comenzaron con la empatía para Paula, las visitas al lugar veraniego de trabajo para Micaela o la complicidad durante una escapada en un viaje de estudios para Tessa y que perduró en el contacto familiar durante su exilio. Paula rescata también en un docente universitario esta capacidad de generar vínculos afectivos con sus estudiantes "me impresionaba la llegada que tenía hacia los alumnos, como los alumnos los reconocían y los querían" características que también Cósimo y Matías asignan a sus referentes:

tiene algo de lo afectivo que no se ve tan cotidianamente en los docentes de la facultad, y eso, una pavada, pero el estar sentado, que pase y te dé un golpe en la espalda, por ahí son pavadas, pero que van generando en el otro cosas más fuertes o reflexiones que me parecen que son significativos (Matías).

Esa afectividad que Cósimo vio por primera vez en el trato de su padre con sus estudiantes, con gestos que quizás hoy no podrían reproducirse y le producen nostalgia:

Mi viejo invitaba a los alumnos a casa y hacia hamburgueseadas, y jugábamos al ping pong, yo jugaba al ping pong con chicos de quinto año de la carrera cuando era un niño. Cosas que se podían hacer en un momento... en una época en donde uno no estaba tan puntilloso con las cuestiones relativas a la responsabilidad civil, a todas esas cuestiones... (Cósimo).

Ese afecto se traduce en generosidad, en la capacidad de brindar oportunidades para el crecimiento personal en todos los niveles. Así lo relatan la mayoría de los entrevistados. Algunos docentes juegan roles decisivos para las carreras de los participantes de este estudio, definiendo su orientación a la docencia; su ingreso en el ciclo, o incluso generando las condiciones materiales como en el caso de Daniel, en un momento muy difícil, pudiera concluir sus estudios y realizar un posgrado:

Le empiezo a comentar [su situación laboral] y empezó a darse cuenta ella [su profesora] que yo la peleaba... Y entonces me dijo algo muy importante. 'Hagamos una cosa', me dice, 'vamos a hacer un trato'. 'Volvé a laburar media jornada [en la planta de verduras] y por cada final que vos metas, vos va a trabajar en mi casa, vas a trabajar ordenando libros, y por cada final que vos des yo te doy una compensación...' (Daniel)

Estas oportunidades son también para nuestros docentes la apertura a experiencias que en ocasiones no tienen que ver con lo académico. Atenea destaca como quienes han dejado una marca indeleble, a docentes de educación física que pudieron construir respeto y compañerismo. Paula recuerda la experiencia de haber compartido el nacimiento de la hija de uno de sus docentes más queridos "estábamos todos atentos a que le sonara el teléfono para avisar que se tenía que ir a recibir a la hija..." como muy significativa. Tan significativa como la marca que deja el acercamiento a otros lenguajes que no son el académico para Carmen, Monona, Micaela, Santiago y Sonia impactada por la fuerza de la "plastilina¹": "Edith Litwin, fue importantísima en el sentido que a mí me gustó que fue la creatividad y el arte y de la plastilina (Sonia)". Este vínculo con los lenguajes artísticos como centrales para la configuración de las identidades docentes viene de la mano de docentes de manera tangencial, como en los casos mencionados, de experiencias educativas formales como en el caso de la escuela de Estética a la que asistió Paula; el Collegium Musicum al que asistiera Patricia; las clases de danza para Sonia y de música para Turca o de experiencias de aprendizaje construidas en el seno familia:

Cuando María Elena Walsh apareció en el mundo, ellos [sus padres] nos llevaban a todos los recitales, y era muy jovencita en esa época ella, cantábamos con ella y nos divertíamos... o nos llevaban a ver exposiciones los fines de semana de pintura... al teatro, o sea, tenía una impronta donde la cultura, en mi casa había mucha música, mucho libro, nos contaban cuentos... creo que eso sí te va marcando (Patricia).

¹ Refiere a una experiencia relatada por la entrevistada en una de sus primeras experiencias como docentes en la que no fue muy exitosa por falta de conocimiento del espacio en el que le tocaba desenvolverse. A pesar de la preparación y la innovadora del diseño la clase se convirtió en un caos.

Estas experiencias transitadas como centrales no dejan de despertar sensaciones ambiguas respecto del docente que se proponen ser. Es el caso de Carmen que recuerda esta oportunidad de conocer el teatro como mérito de una docente que sin embargo considera antidemocrática:

Vimos a Alfredo Alcón haciendo Hamlet, fuimos a teatros en... allá en Caminito en la zona de La Boca... todo por ella, digamos que esa cosa que no me puedo olvidar, con todo ideológicamente opuesto que yo quiero ser como docente, que no quiero ser una docente que le obture la posibilidad a la gente de pensar libremente, me permitió conocer el teatro... (Carmen)

Esta ambigüedad inherente al ser humano es quizás la razón por las que los docentes entrevistados señalaron como vitales algunas características de los docentes sin llegar a considerarlos modelos o ideales.

Entre estas características se destacan la capacidad de habilitar la construcción de conocimientos significativos en todos los niveles, la capacidad de dar la palabra a sus estudiantes; la capacidad de comunicar; la capacidad de despertar el deseo de conocer, la capacidad de generar situaciones de aprendizaje únicas o, en su gran mayoría, de instalar la pasión por lo que enseñan. No es fácil poder discernir con exactitud a que se refieren los docentes cuando hablan de profesores que "abren la cabeza (María B.; Monona)" o "abren mundos (Sonia)" pero si dan cuenta de experiencias profundas que de alguna manera han dejado huella. Otros docentes han dejado marca por su carisma "ese vínculo con los estudiantes, tener esa aprobación y aceptación que te otorgan los propios estudiantes, que para mí es el reconocimiento más importante (César)" y otros por su oficio "su orden y su capacidad de trabajo, y su preparación... Y pude observar como 'el otro lado', que también me parecía que necesitaba y que me marcó mucho también. Esto de cómo trabajar, de cómo enseñar (Cósimo)". Oficio que es producto del trabajo y que se traduce en aquellos que "ven, entienden de qué se trata, saben hablar con el otro, estar atentos a muchas dimensiones al mismo tiempo (Magnolia)".

Pero más allá de estas marcas que pasan por las emociones y las experiencias vividas y que atraviesan el anclaje del cuerpo y la autoconciencia, encontramos también cruzadas por la memoria, referentes que se distinguen por entretenerse con los anclajes del nombre y quizás del posicionamiento discursivo. Los docentes recuperan el prestigio de sus docentes, tanto en el nivel medio como en el superior, como señal de buenas prácticas en numerosas ocasiones. Monona recupera de sus primeros años en La Plata a "uno de los investigadores sobre el Rosismo que había en ese momento pope, pope, pope...", Cecilia los de su carrera que "eran los mismos de Filosofía y Letras" en Buenos Aires y los de la "época de furor de FLACSO". Este prestigio que podía venir de afuera de las instituciones (como en los referentes para Patricia, Micaela, Pluma o Daniel) o no (como en los casos de Azul y Patricia) en retrospectiva no siempre brilla. Noemí recuerda a los docentes de secundaria como por "profesionales de nombre en la ciudad, gente muy preparada, muy vinculada ..." pero que sin embargo "eran los mismos profesores hacia 30 años. Donde nada cambiaba, todo permanecía de la misma manera, desde el edificio, desde las máquinas de escribir que eran más viejas que la injusticia, todo. Todo estaba conservado... (Noemí)". Este prestigio los ponía en un lugar lejano al que no se podía acceder: "estos profesores así tan renombrados, ¡qué iba a preguntar uno! ¡Nada! No se podía preguntar nada... Solo se admiraba, con una fascinación que era como que parecen Dios más que profesores (Noemí)". Para Cesar, por el otro lado, el prestigio de un docente viajero no implicaba distancia alguna ya que "era como muy relajada su clase, pero por otro lado tenía una rigurosidad científica y analítica muy importante y tenía visión que no había tenido antes (Cesar)".

No dejan de aparecer quienes recuerdan docentes a quienes no querían parecerse, aquellos que se caracterizan por una conducta marcada por el desafecto. María B. recuerda a una maestra que

no la quería: "Nunca supe bien por qué, pero era cuestión de piel, pero yo lo notaba...", Clarita maestras que gritaban mucho; Matías el maltrato de una profesora y Paula el autoritarismo de sus docentes de secundaria. Algunos señalan de manera general docentes muy "chatos" o la secundaria que enseñó a Momo que "docente no ser". Pluma recuerda que sus profesores no eran gente feliz mientras que Santiago evoca en un tiempo muy cercano la incomodidad que la actitud de algunos docentes le provocan: "Es super interesante trabajar sus formas, son super tradicionales, en definitiva, tendrían que estar todos callados, mirándote, si no, no se educa, no se aprende, no nada...".

En tensión con esta percepción, otros rescatan haber vivido ambientes pedagógicos que los enriquecieron y marcaron en su manera de entender la docencia. Ambientes en los que se vivía una pedagogía de avanzada para Agnese o según Cósimo, "una perspectiva constructivista, con una línea de convivencia y respeto, con un proyecto educativo bien claro, bien definido, al menos en ese momento. Eso se respiraba en la escuela, eso se respiraba en la institución...".

Cabe destacar la huella que las prácticas evaluativas de sus docentes marcaron en quienes participaron de esta indagación. César resalta la actitud de un docente de matemáticas que se ocupaba de dar devoluciones precisas a sus estudiantes "cuando la evaluación no era (aún) entendida como proceso", Carmen y Matías el reconocimiento que sentían de los docentes que valoraban sus esfuerzos, Noemí la complicidad con que una profesora pedía que se auto evaluaran "pero era un juego con ella... Yo no sé hoy, no sé en ese momento que placer me causaba, era algo entre la profesora y yo, pero yo me preparaba como si fuese a dar el final de mi vida con ella" y Micaela la honestidad de un profesor que hacía caso omiso a cuestiones ideológicas en tiempos turbulentos a la hora de calificar.

Por último, debemos destacar el papel que han jugado un grupo de docentes *mentores* en la configuración de las identidades de estos formadores de docentes. Estos profesores según Magnolia "abrieron el juego" a la entrada de docentes que en muchos casos se habían alejado o habían quedado fuera del circuito de la universidad, otros que recién se recibían, algunos que se desplazaban desde sus disciplinas de origen hacia las ciencias de la educación. Muchos de ellos ya no forman parte de él y han dejado el espacio a quienes formaron, otros sin embargo siguen formando y generando oportunidades de crecimiento para el ciclo como Patricia, Monona, y Sonia. El caso más emblemático es un docente, titular de una de las cátedras que fue mencionado por veintiuno de los veintisiete docentes entrevistados como generando alguna instancia que marca su vinculación con el ciclo o la formación docente "el motor de todo" según Tessa. Esta idea de docentes mentores es un híbrido en este ciclo, ya que en muchos casos han sido los maestros de nuestros profesores, devenidos más tarde en colegas relacionándose en el espacio del ciclo, los departamentos y las cátedras, espacios que poseen cada uno su propia identidad y problemática.

Colegas y autoridades

Como ya fuera descripta, la formación de los profesorados de la Facultad de Humanidades se encuentra organizada en un ciclo conformado por cinco asignaturas comunes a todos los profesorados más una asignatura anual específica de cada carrera. Esta última no depende administrativamente del departamento de Ciencias de la Educación, a pesar de articular directamente con él. Esta variedad, y las particularidades de cada carrera, hace que la composición de los planteles docentes de cada materia sea muy variada. Esta situación genera dinámicas diversas al interior de las asignaturas, e incluso casos de excepción cómo la necesidad de que los adscriptos se hagan cargo de las observaciones de los alumnos practicantes frente a la licencia por maternidad de la única ayudante en la cátedra (Cesar).

Al interior de las cátedras las relaciones se establecen de variadas maneras, dependiendo de las demandas de interacción que se establezcan. Algunas cátedras se manifiestan como profundamente democráticas en los discursos de sus docentes. Estos ponen en valor la escucha a todos los integrantes del plantel en términos de horizontalidad. Como consecuencia, concebir la cátedra como en equipo es altamente valorado ya que el esfuerzo individual es, en palabras de Sonia, "desgastante". En ocasiones, estos lazos van más allá del compañerismo traspasando los límites de la facultad hasta constituirse para Magnolia en verdaderas "compañeras de ruta" en toda la trayectoria profesional (Pluma). Otros, sin embargo, consideran que las relaciones institucionales son de suyo complejas y que el establecimiento de jerarquías al interior de las cátedras se manifiesta como un obstáculo para este tipo de relaciones y que en ocasiones llegan a convertirse en "un feudo" para Cecilia. Esto se traduce en lo que Sófoles percibe como "mucha gente a la defensiva... [a la que] le cuesta abrirse a la alegría del encuentro "y una preocupación por "el discurso, lo cual está muy bien. Tener un discurso sólido, riguroso, académico, pero también está hay que tener actitud de hospitalidad, de abrirse al otro". Estas jerarquías demandan de los docentes a cargo la "defensa de su gente" según manifiesta Cecilia y de aquellos que llevan poco tiempo en la cátedra la necesidad de encontrar su espacio (Momo), de adaptarse (Atenea) o demostrar que es digno de ocupar ese rol (Matías). Atenea manifiesta respecto del trabajo en la cátedra:

podría hacerse... podría hacerse... Pero también, me parece, entender el lugar del ayudante que, por ahí, es decir, bueno, vos tenés tus propuestas, tus posibilidades, pero en tu ámbito, que es el ámbito de los prácticos que, por supuesto o vienen bajados, o los acordás... No es una clase en la que vos das lo que se te ocurre... lo que hay que trabajar es este práctico, este texto (Atenea).

Esto no quiere decir que, dependiendo de las dinámicas internas, los docentes tengan mayor o menor autonomía (Cósimo). Estos espacios no dependen siempre de la apertura que los docentes a cargo manifiesten (Turca) sino de la capacidad de los recién llegados de manejar la dificultad que resulta de pasar del rol de estudiante al de colega. Para Santiago:

El primer cuatrimestre fue muy intenso, porque si bien yo había leído toda la bibliografía hace tiempo, había cursado la materia, había preparado el concurso, cada clase volvía a leer todo de nuevo, a preparar la clase, y trabajarlo, iba aprendiendo de nuevo... todavía es todo como muy intenso en el sentido de que me estoy formando. (Santiago)

Para, en definitiva, conseguir el "propio reconocimiento (Atenea)" que permita superar esa sensación de que "en la facultad nadie me conoce" (Momo; Atenea).

En estas dinámicas en las que los integrantes de las cátedras buscan y encuentran sus posiciones es fundamental el papel de quienes están a cargo. Vincular desde el respeto se torna en una tarea central "porque uno tiene que mediar entre mucha gente que tiene imaginarios y situaciones muy contrapuestas (Pluma)" para generar el compromiso fundado en valores compartidos (Turca; Azul, Cósimo, Pluma) y en oportunidades para pensar la propia práctica (Monona, Patricia, Turca, Matías). Para lograr estas metas un factor fundamental es la flexibilidad que los docentes puedan brindar. En algunos casos los profesores reconocen que la organización de las cátedras resulta poco flexible para alumnos y docentes (Maranguita; Atenea) mientras que otros hacen gala de una flexibilidad "extremísima (Hormiguita)". Es el "irse acomodando (Micaela, Sonia)" una de las características del docente de nivel superior.

Esta flexibilidad y la apertura señalada más arriba, se manifiestan al interior de las cátedras con la valoración que se hace de la diversidad que emerge de la posibilidad de trabajar multidisciplinariamente (Paula, Cecilia, Santiago, Matías), del enriquecimiento que implica el trabajo con el otro, ya sea en las reuniones de cátedra (Carmen), seminarios (María B. , Carmen), el trabajo

en parejas pedagógicas (Carmen, Pluma) o los intercambios en el trabajo cotidiano (David, Atenea, Cósimo, Santiago, Matías, Daniel, Tessa).

Estas características se manifiestan no solo hacia el interior sino hacia el exterior de las cátedras demandando cambios de manera casi continua "porque así de dinámica es la realidad (Tessa)". Estos pueden tener que ver con las perspectivas teóricas (Noemí; María B.), los contenidos (Patricia, Hormiguita, Micaela, Cecilia, Daniel, Tessa), el material (Noemí, Maranguita, Cecilia, Cósimo.), las estrategias en las actividades y evaluaciones propuestas (Carmen, Monona, David, Cecilia, Pluma, Clarita, Magnolia) o incluso con la búsqueda de otros espacios de formación para los estudiantes al interior del profesorado (Monona, Cósimo, Pluma, Clarita, Magnolia, Matías). La demanda puede venir de los estudiantes (Maranguita, Turca, Micaela.), de la propia realidad (Tessa, Cecilia.), inspiradas por la lectura (Patricia, Hormiguita, Micaela, Cesar,) o por la actividad de investigación (Monona, Patricia, Micaela, Cecilia, Cósimo). Esta última demanda toca fibras tan íntimas que no implica sólo un cambio parcial al interior de las cátedras si no que gana espacios por fuera de las mismas y profundidad al interior de los docentes:

Quizás el grupo de investigación... Por eso para mí es tan potente todo esto que hacemos, porque pienso que nos ha cambiado a todos, siento que hay como una corriente de aprendizaje en el colectivo nuestro docente que participamos del centro y del doctorado... Estamos aprendiendo un montón (María B).²

Santiago percibe un perfil docente que a pesar de ser difuso se distingue y que María B, adscribe a quienes "circulan por los mismos espacios" generando un sentido de "comunidad (María B, Monona)".

Dar respuesta a estas demandas es parte de la responsabilidad de que nuestros formadores sienten y que tiene una doble vía; por un lado, frente a los estudiantes, en su quehacer cotidiano. Más allá de los intereses superiores e ideales que estos docentes manifiesten frente a la gran problemática de educar, son conscientes de los avatares que la vida universitaria implica y no olvidan que la aspiración de los alumnos es lograr la promoción de las materias. Aquí es que se cruzan cuestiones que tienen que ver con el posicionamiento de los docentes en una cátedra, con la que puede o no coincidir ideológicamente, y la responsabilidad que implica dilucidar la tensión entre lo que las jerarquías le demandan, lo que su postura ideológica y epistemológica le dicta como valioso para ser aprendido y la necesidad de los alumnos de transitar las instancias de calificación exitosamente (Turca, Sonia). Por otro lado, estos formadores sienten que deben dar cuenta a la sociedad por el trabajo que estos estudiantes realizaran en el sistema educativo (David), responsabilidad que los obliga a buscar nuevas y mejores formas de vincular los requerimientos del sistema superior con los estudiantes reales que la universidad recibe (David) sin dejar de responder a lo que las nuevas sociedades y sus sistemas educativos demanden (Cósimo).

Estos cambios redundan, por otro lado, en la apertura a que alumnos y graduados se adscriban a las cátedras y vayan ganando espacio. Esto se manifiesta para algunos docentes como toda una novedad. En algunos casos porque la recomposición de la cátedra, que no permitía realizar esa tarea por falta de recursos, se abre (Pluma) o porque precisamente estos cambios a los que hacíamos referencia transforman a las cátedras del ciclo en un espacio deseable. Según Cósimo "se ve que la materia empieza a ser un lugar donde los mismos estudiantes empiezan a ver como potable para adscribirse, les interesa" Es aquí donde nos encontramos con el otro significativo de más

² Se refiere al Centro de Investigación Multidisciplinarias en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNMDP y a una cohorte de Doctorado en Humanidades y Artes, mención en Educación ofrecido por la UNR, de la que muchos docentes del ciclo formaron parte.

importancia para nuestros docentes, ya que son su razón de ser, de estar, se crecer en el este espacio de formación docente: los estudiantes.

Alumnos

Los estudiantes que cursan el ciclo de formación docentes conforman un colectivo heterogéneo y difícil de caracterizar hasta para los propios docentes. Catorce de los veintisiete docentes intentaron hacer una descripción cuyo énfasis principal estuvo puesto en la diversidad. Diversidad que en primer término radica en la convivencia en estos espacios de formación de estudiantes de diferentes carreras que además transitan por estadios diversos en sus trayectorias. Es por ello por lo que, salvo para las didácticas especiales, las asignaturas se convierten en espacios de encuentro (Atenea) que contribuyen a la riqueza en esta formación

...no se conocen entre sí o se conocen de los pasillos. Entonces en el ámbito de las materias pedagógicas se da un espacio de encuentro, con otro que no es de tu disciplina. Y eso para mí es altamente positivo. Primero porque nos hace ver al otro a través de otra disciplina, pero en definitiva es otro que no conozco, que puedo discutir, que las miradas siempre están sesgadas por las disciplinas. De hecho, a veces, se dan discusiones bastante interesantes... (Tessa)

En estos espacios no solo conviven ingresantes con estudiantes avanzados en las asignaturas que así lo permiten, si no que se sortean las "lógicas" con las que el ciclo fue estructurado (Noemí, Paula, Matías). Esto resulta en estudiantes comprometidos y otros con "un perfil más adolescente (Santiago)".

Se trata para David de "los chicos de nuestro secundario" que se constituye dentro de la facultad en un nuevo "sujeto educativo [...] formateado desde la imagen (Cecilia)". David los describe

Me parece que antes dábamos por sentado que el estudiante traía el texto leído, después dimos por sentado que el estudiante traía el texto, hoy casi no trae el texto. No sólo no lo trae leído, sino que no lo trae. Y esta me parece que es una cuestión que tenemos que abordar, hay que buscar estrategias para trabajar con estudiantes que no traen los textos leídos... [...] Pero en realidad, a mí me parece que hay que empezar a generar estrategias, pensando en estudiantes que vienen sin los textos leídos, porque en realidad estamos formando gente que van a formar gente que van a venir sin sus textos leídos. Me parece que hay que empezar a pensar seriamente en esto, porque los espacios del práctico se están empezando a convertir en pequeños teóricos y esto no lo digo yo...solo... sino que es una cuestión que en la cátedra se conversa, entre los tres profes de prácticos estamos intentando empezar... Estamos empezando a generar estrategias a ver si podemos revertir esta situación. Qué podemos ir haciendo para que los estudiantes puedan tener un recorrido distinto por el espacio (David).

Sin embargo, estos nuevos estudiantes acarrean un viejo prejuicio respecto del lugar que ocupa el ciclo en su propia formación docente (Carmen, Noemí, María B. Tessa, Monona Momo, Maranguita, Paula) que los mismos docentes reconocen haber portado y superado (María B., Monona, Momo) sólo cuando "el estar a cargo despierta ansiedades que hace que ciertas cosas sean bienvenidas como posibles respuestas (María B.)". Para Santiago, desde el punto de vista del estudiante y al momento de concebirse como formación profesional el ciclo "hace agua (Santiago)". Para María B. esto redundaba en que los estudiantes sean "difíciles de conquistar" y propone esa falta de interés como un problema de investigación.

Esta dificultad demandará de los docentes una serie de actitudes y acciones que se encargan de detallar. Los formadores consideran que es su trabajo motivar (David) generar el deseo (Patricia,

María B.), contagiar el entusiasmo (Magnolia, Patricia), "proponer un horizonte que no se había visto, estirarles el horizonte, pequeños momentos de descubrimiento que puedan aportar [a la formación] (María B, Noemí)". Estos docentes se reconocen en sus estudiantes. En parte, comprenden el prejuicio frente a la formación docente en lo que consideran el poco impacto que ellos mismos percibieron en su propia educación (Monona, Matías). Santiago recuerda un paso por el ciclo en el que el "lenguaje" de la educación le era desconocido. Como un joven graduado recuerda los textos: "No los entendía, tenían preguntas que yo no me hacía..." Magnolia señala: "los veo estudiando contra reloj, resúmenes, subrayado... y cafecito... Y horas con un cafecito armando un parcial" y aspiran a evitar que pasen por lo mismo que ellos pasaron (Sonia).

Mirando a sus estudiantes reconocen el peso que las biografías escolares representan (Monona, Magnolia, Carmen, Noemí) y buscan alejarlos de la posición de alumnos, para hacerlos pensarse como docentes (Monona, Paula, Micaela, Agnese, David, Clarita, Momo, Monona, Matías), con las que no pretenden romper sino sumar (Monona, María B. y Momo). Un pensarse docente que implica asumirse como sujetos que tiene que "pensar la educación como un problema (María B., Maranguita)" y que la cuestionan (Patricia). Para Sonia y Clarita son casi colegas. Pero para llegar a esto han recorrido un largo camino. Desde las materias iniciales del ciclo en las que se les da la bienvenida (Noemí) y en las que aparecen como los "alumnos que por ahí vienen con menos armas, menos herramientas para afrontar la facultad, lectoescritura, de lo que es el aprendizaje de ser estudiante en la universidad (Carmen)", a quienes les cuesta argumentar (Cecilia) pero que aun así sorprenden por lo estudiosos convirtiéndose hacia el final de la carrera en personas que "tiene(n) una versatilidad para investigar, para estudiar...[...], que pueden enfrentar ese desafío, saben dónde buscar esa información... pueden, no necesitan que les expliques porque son chicos lectores, que saben escribir (Pluma) y que "trabajan muy fuerte (Cesar, Hormiguita)".

Durante el trayecto del ciclo de formación estos docentes intentan ofrecer lo que les interesa a los estudiantes (Micaela, Matías) ya que "no hay aprendizaje si no hay interés, y otro es que no hay interés si no te conmueven, si no te movilizan, si no te desafían, si no te provocan, si no te punzan... (Cósimo)". Por otro lado, lo que se ofrece también debe ser de interés para el docente. Tessa sostiene que es importante

hacer cosas con los grupos que a mí me interesen fundamentalmente, porque si no, si no, no le van a interesar a nadie... eso me parece que es premisa fundamental, y cuando me veo haciendo algo que no me interesa no lo hago. Si veo que un autor me resulta plomo, no lo trabajo... porque sé que a ellos tampoco, porque uno transmite más allá de lo que dice (Tessa).

No es extraño entonces que los docentes otorguen un lugar de privilegio a la comunicación en el aula (Sófocles, Tessa, Magnolia, Sonia), a generar el dialogo entre los estudiantes (Hormiguita, Santiago, Tessa) y con ellos, lo que si bien puede llevar a negociaciones agotadoras (Santiago) cimienta en los docentes la capacidad de la escucha (Paula, Micaela, Agnese, Cecilia, Carmen, Noemí). Capacidad necesaria para abandonar la idea de educación hegemónica (Noemí) que intenta colonizar al estudiante como otro, domesticarlo, moldearlo y que requiere desaprender (Santiago, Maranguita) y acompañar (María B., Santiago, Hormiguita, Atenea).

Por momentos, sin embargo, los estudiantes se vuelven fuente de incertidumbre para los docentes (Patricia, Paula, David, Matías, María B, Noemí) "Dar la clase y que el alumno te mire y vos no sepas si te está mirando porque no entendió nada, o porque está aburrido, o porque le pareció una plomada o porque está pensando que en la casa le pasó tal cosa, que sé yo, es... (Noemí)". Esta incertidumbre refuerza la necesidad de conocerlos (Paula) de reconocerle al estudiante la calidad de otro (Hormiguita Azul, Atenea, Sófocles, Tessa) para desnaturalizarlos como público (Tessa) y establecer vínculos para los que un primer paso es nombrarlos (Azul, Paula). Para Sófocles "porque,

así como subsumir significa reducir al otro a mi medida, a mí matriz conceptual, dejarse interpelar por el dolor del otro, por lo que el otro dice con la cara, con su gesto, es muy importante en la docencia. Muy importante, no es una cosa secundaria".

Los profesores del ciclo de formación docente reconocen que esos vínculos se establecen desde distintos lugares. Para la mayoría, surgen del afecto (Noemí, María B., Monona, Turca, Cósimo, Matías, Santiago, Momo, Maranguita) aunque, en ocasiones, este no siempre sea de signo positivo (Carmen, María B.). Otros describen vincularse desde el respeto (Hormiguita, Turca, Atenea), la confianza (Momo, Turca, Noemí), la sinceridad (Santiago) y la honestidad (Sófocles) que permite, desde una concepción de un conocimiento nunca cerrado, decir "no sé" a los estudiantes cada vez que sea necesario (Azul, Cecilia, Sófocles) o exponer quienes son (María B., David) o lo que producen (Maranguita).

Desde este lugar la mayoría de los docentes sienten que tienen que dar cuenta de lo que hacen a sus estudiantes (Carmen, María B., David, Atenea, Santiago) de una manera natural, como parte de la tarea docente. Tarea que implica ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace (Matías, Carmen), abrirse al otro (Turca, Agnese, David, Sófocles, Magnolia) y que hace que los estudiantes valoren otro tipo de conocimientos más allá de los académicos que los docentes les acercan, en general relacionados a la vida profesional y el funcionamiento del sistema (como proyectar la jubilación para Micaela, los derechos y los deberes de los docentes en el sistema para Clarita, cómo preparar un proyecto para un concurso en un instituto terciario para Daniel, o participar en una asamblea de cargos docentes para Tessa).

En general los docentes del ciclo sienten que los estudiantes devuelven, y con creces, lo que reciben (Carmen, Atenea, Matías, Paula, Hormiguita), que guían su crecimiento profesional con sus devoluciones (Turca) y que les dan una oportunidad única; aprender al tiempo que se enseña, no sólo en lo pedagógico, sino en lo disciplinar (Carmen, María B., Turca, Atenea, Cósimo, Santiago, Matías). En palabras de Daniel:

yo muchas veces aprendo junto con el alumno... muchas veces pienso nunca lo pensé de esta manera, a medida que lo enseño creo que nunca lo aprendí de esa manera, ahora entiendo porque esto o aquello... siempre me pasa, constantemente [...] Me resulta muy extraño, que al escucharme en ON aprendo en OFF (Daniel).

El reconocimiento que reciben de los estudiantes los legitima (María B., Cósimo, Sonia, Paula, Noemí). A pesar de los ocasionales enojos frente a la constante queja (Tessa), del fastidio por la demanda de la recetita (Atenea, Monona) y que no son exclusivos del ámbito de la formación docente (Patricia), de la resistencia a conservar los encuadres académicos (Micaela), a que están "politizados de puro impulso (María B.)" a que "son adultos que están desesperados por recibirse, y si tienen que matar al padre lo matan... (Momo)", de las entrevistas se desprende una genuina corriente de afecto y preocupación por quienes serán docentes (María B., Momo, Monona, Atenea,) y para quienes proponen construir un lugar "amoroso, de cuidado del otro [aunque] no comparta del todo el proyecto que la facultad propone (Santiago)".

Reflexiones finales

Los relatos de los docentes participantes de este estudio dejan claro que recuperar aquellos gestos más íntimos que configuran la identidad docente no puede prescindir del encuentro profundo con el otro. A partir de las entrevistas y encuentros de discusión realizados en el curso de esta investigación y enmarcándonos en la del posicionamiento desarrollada por Rom Harré, se entran

para configurar la identidad de los docentes formadores de docentes tres categorías de *otro significativo* (Peñuelas, 2020) centrales: quienes fueran sus mentores y docentes, sus colegas y sus estudiantes. Marcados más por lo afectivo que lo intelectual, la ambigüedad entre el afecto y el desafecto, la generosidad y el desamparo, los permanentes aprendizajes y la incertidumbre los docentes protagonistas de esta investigación manifiestan un compromiso que ancla mucho más allá de una responsabilidad profesional, en la intimidad de relaciones que se gestan y crecen en aulas y pasillos de la facultad.

Los docentes recuperan las marcas que sus experiencias cristalizadas en docentes y mentores para que ese *talismán* (Sennet, 2012) habilite un presente y un futuro de íntima comunicación con sus colegas y estudiantes, que devenga cátedras en comunidad y aulas en espacios de escucha y hospitalidad. La profundidad de las inversiones identitarias que emergen de estos hallazgos compromete a los cuatro anclajes propuestos por Harré: cuerpo, nombre, autoconciencia y memoria y ese posicionamiento discursivo que en este caso se manifiesta como un encuentro dialógico y profundo con el otro. Pasado, presente y futuro se entrelazan en sus relatos proyectando identidades que buscan fluir con cada nuevo habitante del aula y armonizar con colegas e institución en busca de formar docentes fundamentalmente comprometidos con la educación, más allá de diferencias disciplinares y académicas.

Referencias

- Aguirre, J.; Porta, L. y Ramallo, F. (2022). Tramas cronotópicas y devenires auto-biográficos en la formación doctoral. La performatividad del posgrado desde las narrativas de docentes universitarios. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación* 7, (2) 1-19. Disponible <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/6576>
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4(1). Disponible https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003
- Bolívar Boitía, A., Domingo Segovia, J. y Fernández Cruz, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI
- Britzman, D. (2013) Between Psychoanalysis and Pedagogy: Scenes of Rapprochement and Alienation. *Curriculum Inquiry* 43 (1) 95-117. Disponible <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/curi.12007?journalCode=rcui20>
- Bruner, J. S. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research* 71(3), 691–710. Disponible <https://www.jstor.org/stable/40970444>
- Clandinin, D. J. (Ed.). (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. Routledge
- Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational researcher*, 25 (3), 24-30. Disponible <https://www.jstor.org/stable/1176665>

- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Research*, 19 (5), 2–14. Disponible <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X019005002>
- Davies, B. y Harré, R. (1999) Posicionamiento la producción discursiva de la identidad. *Sociologica* 14 (39) 215-239. Disponible <https://atheneadigital.net/article/view/n12-davies-harre/0>
- Delory Momberger, C. (2009). *Biografía y educación Figuras del individuo-proyecto*. CLACSO. Disponible http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20171122033344/Biografia_educacion.pdf
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Vol. I*, pp. 1–33. SAGE Publications.
- Glandore, R. (1990) Prefacio a la edición inglesa. En Bruner, J. S. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Guba, E., y Lincoln, Y. S. (2012). Controversias Paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. *Manual de Investigación Cualitativa* (Vol. II, pp. 38–78). Gedisa
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita "identidad"? En Hall, S. y Du Gay, P. (comp.) *Cuestiones de identidad social*. Amorrortu Editores. 13 – 39.
- Harré, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Harvard University Press.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 65–107. Gedisa.
- Morin, E. (2000). Por una nueva reforma del pensamiento. *Magistralis*, (18), 61–71. Disponible <https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/495/Magistralis18-Morin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Peñuelas, S. A. P. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (4), 152-161. Disponible <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/32934/34509>
- Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201–212. Disponible https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/14
- Sennett, R. (2012). *Juntos*. Anagrama
- Sverdlick, I (2012) La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. En Sverdlick, I. (comp.) *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc
- Revilla, J. C. (2003). Los anclajes de la identidad personal. *Athenea Digital*, (4), 1–14. Disponible <https://atheneadigital.net/article/view/n4-revilla>
- Van Lagenhove, L. y Harré, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación* 7 (9), 77–96. Disponible https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1900

Vasilachis de Giardino, I. (2006). La Investigación Cualitativa. En Vasilachis de Giardino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23–60. Gedisa

Yuni, J. y Urbano, C. (2005) *Mapas y Herramientas para Conocer la Escuela. Investigación etnográfica e investigación acción*. Editorial Brujas