



Maestría en Ciencias Humanas
Teorías y Prácticas en Educación

Tesis para defender el título de
Maestría en Teorías y Prácticas en Educación

Entre la ilusión y el desencanto.

*Motivaciones, vivencias, expectativas de estudiantes de
un centro de Formación en Educación, desde el
profundo interior.*

Autora: Lic. Elena Rodríguez

Directora de Tesis: Dra. María Inés Copello

Montevideo, noviembre de 2022

Entre la ilusión y el desencanto

Montevideo, 10 de noviembre de 2022

Por la presente, quien suscribe, Profa. Dra. María Inés Copello, avala la tesis presentada por la Lic. Elena Rodríguez:

Entre la ilusión y el desencanto. *Motivaciones, vivencias, expectativas de estudiantes de un centro de Formación en Educación, desde el profundo interior*

Sin otro particular, saluda atte.

A handwritten signature in dark ink, reading "María Inés Copello". The signature is written in a cursive style with a long horizontal flourish underneath.

Entre la ilusión y el desencanto.

Motivaciones, vivencias, expectativas de estudiantes de un centro de Formación en Educación, desde el profundo interior¹.



**En la aridez del suelo pedregoso, cactus silvestre en flor, en el que bellamos².
La ilusión, como la flor, emerge intacta entre las espinas del desencanto.
Primavera 2021. Foto tomada por Santiago en el paraje rural donde crecimos³.**

¹ Desde el profundo interior geográfico, desde el profundo interior experiencial, vivencial.

² Katya Mandoki (2012), "Bellar es expandir nuestra percepción al apreciar algo y hallar perfección a través de él"

³ Todas las imágenes corresponden al paraje rural donde nació y crecí, salvo que indique lo contrario.

Índice

Gracias...totales!!	7
Resumen	9
Resumo	10
Abstract	11
Invitación. ¿Nos acompañan?	13
Senderos compartidos	29
Nuestro Territorio. La Formación Docente en Uruguay	35
Entramando con Teorías Críticas y Liberadoras	45
Bourdieu - La escuela como dispositivo de reproducción y el docente como agente de cambio	46
Giroux - La crisis de valor de lo público. Navegando aguas turbulentas	50
Freire - La praxis y la amorosidad liberadoras	55
En suma, y sumando...	60
Haciendo camino al andar. Táctica y Estrategia	61
Estrategia: encontrándome, encontrándonos, con el camino, en el camino.	62

“La narración es la voz del otro tocando nuestro cuerpo”	68
Nos-otres y les otros. La Etnografía, el umbral	70
El giro post cualitativo y afectivo. Lo diverso y lo emergente	72
Táctica: mirar, aprender, querer, hablar, escuchar, construir.	76
Conversaciones, “o instante em que o mundo parece e é muito mais belo que de costume”	76
Compañeres de viaje	77
Puntos que constelan. Construyendo los encuentros de voces de intercambio colectivas.	83
Nuestras Conversaciones: Los encuentros Colectivos	86
El silencio que escucha. Construyendo los encuentros de voces de intercambio personales	90
Nuestras Conversaciones: Los encuentros Personales	92
Tras las huellas. ¿Qué escuchar? ¿Cómo escuchar? ¿Desde dónde escuchar?	94
Encontrando las voces de les otros	99
Con voz propia	102
El Ingreso. Los motivos para matricularse en la carrera Docente	103
El tránsito. Sobreviviendo a la formación de grado.	128

Expectativas en el ejercicio de la profesión: el docente que quiero ser.	173
Volviendo la vista atrás. Algunos cierres provisionales y aportes para seguir.	181
La Tesis y yo. Amar la trama más que el desenlace.	191
Algunas aclaraciones finales	203
Glosario	204
Referencias Bibliográficas	207
Anexos: se adjuntan en pendrive	

Gracias...totales!!⁴

Gracias a la vida que me ha dado tanto/ Me ha dado el sonido y el abecedario⁵...Desde que pensé en los agradecimientos, esta canción ronda en mi cabeza. Agradecer a la vida, a la vida toda. Porque este trabajo que ahora ustedes pueden leer, es el producto de una vida particular, singular, que transitó caminos únicos, que sufrió y se maravilló en un tránsito plétórico de afectos afectantes. Una tesis nunca es una obra de una, sino la síntesis de muchas. Una síntesis personal, sí, pero también histórica, cultural, social, académica...En mi caso, desde el fondo de mi historia hasta un presente con un gigante ramo florido de personas queridas y amables que me sostuvieron, sostienen y animan a seguir creciendo.

Seguro se me quedarán agradecimientos en el tintero, pero comenzaré por los más cercanos que hicieron posible esta investigación: Bendita, Fernandito, Karol, Luna, Darwin, Muriel, Nancy, María, Jesualdo, Vikko, Sofa y Natasha. Sin ustedes, no hubiera sido posible. Gracias por permitirme escucharles, gracias por la franqueza, cercanía, confianza. Me permitieron analizar, profundizar, supuestos y preguntas; me abrieron las puertas a un mundo muy cercano, que intuía pero que no conocía.

Gracias a mi familia: Richard, porque sostuviste mi presencia ausente durante días, semanas, meses...Mariana, por tus grafías, fotos, sugerencias; Mateo, por tus traducciones y correcciones del inglés. Gracias, padres, hermanos, sobrines, porque, aunque ustedes no lo saben, vuestro afecto sostenido e incondicional me fortaleció en el camino.

Gracias al GRIDEN⁶, fantástico grupo humano, cosecha de este andar. Grupo de pares descubriendo un nuevo espacio académico en Uruguay, con el que estamos inaugurando una nueva forma de investigar en educación, una forma democrática, participativa, respetuosa, amable, horizontal. Grupo que ya no es sólo compañía para el estudio y el aprendizaje, sino que se ha convertido en un sostén amigo, emocional y afectivo. Gracias queridos.

⁴ Gustavo Cerati, 2007 [Gracias Totales- Soda Stereo \(Gustavo Cerati\)](#). Para acceder al video en YouTube, te posicionas sobre el link y haces un click con el mouse. ¡A disfrutar!!

⁵ Violeta Parra, 1966. [Violeta Parra "Gracias a la vida"](#)

⁶ Grupo de Investigación en Docencias desde un Enfoque Narrativo

Entre la ilusión y el desencanto

Gracias a la educación pública de mi país, a la Universidad de la República, a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, porque gracias a las posibilidades que brindan, hoy estoy pudiendo cerrar este proceso. Y a todos los profesores que me nutrieron en los cursados de la Maestría. Gracias.

Y un gracias particular, querido, cálido, a la Dra. María Inés Copello, nuestra querida Marita, que con mucha paciencia y más generosidad nos regalaste tu tiempo, tu saber, tus libros, tu historia; nos conformaste en grupo que va dejando huella, construyendo una senda nueva. Horas de lecturas compartidas, reuniones sin final, jornadas de celebración. Gracias, porque comienzo a caminar un camino nuevo, renovando energías y anhelos. Un camino de esperanza en un mundo de incertidumbres.

Resumen

La presente tesis de Maestría indaga sobre la experiencia de estudiantes en su trayectoria de formarse como docentes. He transitado aulas y pasillos en la formación de docentes, siempre escuchando, percibiendo, agobio, frustración, desencanto ¿Qué les pasa a los estudiantes que transitan el trayecto formativo de la formación de docentes, cuáles sus vivencias? Me pregunto, ¿cuál fue el motivo de su ingreso? ¿Cómo se visualizan en un futuro, siendo docentes? Busco indicios, señales, pistas, que nos permitan conocer las causas de esa desmotivación, tristeza y hasta angustia que creo percibir, sobre el trayecto de formación. El informe que presento, desde un enfoque de investigación narrativa y con conexiones hacia la etnografía y el paradigma post cualitativo, busca acercarnos a las vidas cotidianas del estudiantado en un centro del Consejo de Formación en Educación del Uruguay, ofreciendo al lector una mirada de luz rasante sobre este escenario. Intentamos desentrañar las huellas que deja la institucionalidad en la vida de los futuros docentes, el porqué de su ingreso, las expectativas hacia un futuro. Así, desde el registro y análisis de conversaciones colectivas, personales, de objetos referentes, buscamos reconstruir la experiencia, resignificando lo vivido. Encontramos que el tránsito por el trayecto formativo no siempre es amable, constituyéndose muchas veces en un territorio hostil al que es necesario trascender. Los pares y los referentes juegan un rol sustantivo en ese sentido. Los motivos de la matriculación están condicionados por la pertenencia a una ciudad pequeña, fuera de la zona de influencia del área metropolitana. Aunque el tránsito institucional es agrídulce, la ilusión en el ejercicio de la profesión permanece intacta, como la flor del cactus entre las espinas, a pesar del desencanto.

Palabras clave: formación en educación, experiencia estudiantil, trayectorias formativas, enfoque investigativo narrativo.

Resumo

Esta dissertação de mestrado investiga a experiência de alunos em sua trajetória de formação como professores. Já andei por salas de aula e corredores na formação de professores, sempre ouvindo, percebendo, sobrecarregado, frustrado, decepcionado. O que acontece com os alunos que passam pela trajetória de formação de professores, quais são suas experiências? Eu me pergunto, qual foi o motivo da sua admissão? Como você se vê no futuro, sendo professor? Procuo pistas, sinais, pistas, que nos permitam conhecer as causas dessa desmotivação, tristeza e até angústia que penso perceber, no percurso formativo. O relato que apresento, a partir de uma abordagem de pesquisa narrativa e com conexões com a etnografia e o paradigma pós-qualitativo, busca nos aproximar do cotidiano dos alunos de um centro do Conselho de Formação Educacional do Uruguai, oferecendo ao leitor um olhar de descarga de luz neste palco. Procuramos desvendar os rastros deixados pela institucionalidade na vida dos futuros professores, o motivo de sua admissão, as expectativas para o futuro. Assim, a partir do registro e análise de conversas coletivas, pessoais, de objetos referentes, buscamos reconstruir a experiência, ressignificando o que foi vivido. Constatamos que o trânsito pelo caminho formativo nem sempre é amigável, tornando-se muitas vezes um território hostil que é necessário transcender. Pares e referentes desempenham um papel substantivo nesse sentido. Os motivos de inscrição estão condicionados por pertencer a uma pequena cidade, fora da área de influência da área metropolitana. Embora o trânsito institucional seja agridoce, a ilusão no exercício da profissão permanece intacta, como a flor do cacto entre os espinhos, apesar do desencanto.

Palavras-chave: formação em educação, experiência estudantil, trajetórias de formação, abordagem narrativa investigativa.

Abstract

This Master's thesis investigates the experience of students in their trajectory of training as teachers. I have walked through classrooms and corridors in teacher training, always listening, perceiving, overwhelmed, frustrated, disappointed. What happens to students who go through the training path of teacher training, what are their experiences? I wonder, what was the reason for your admission? How do you see yourself in the future, being teachers? I look for clues, signs, leads, that allow us to know the causes of that demotivation, sadness and even anguish that I think I perceive, on the training path. The report that I present, from a narrative research approach and with connections to ethnography and the post-qualitative paradigm, seeks to bring us closer to the daily lives of students in a center of the Education Training Council of Uruguay, offering the reader a look of light flush on this stage. We try to unravel the traces left by the institutionalism in the life of future teachers, the reason for their admission, the expectations for the future. Thus, from the recording and analysis of collective, personal conversations, of referent objects, we seek to reconstruct the experience, resignifying what was lived. We find that the transit through the formative journey is not always friendly, often becoming a hostile territory that it is necessary to transcend. Peers and referents play a substantive role in this sense. The reasons for enrollment are conditioned by belonging to a small city, outside the area of influence of the metropolitan area. Although the institutional transit is bittersweet, the illusion in the exercise of the profession remains intact, like the flower of a cactus among the thorns, despite the disenchantment.

Keywords: training in education, student experience, training trajectories, narrative investigative approach.

Entre la ilusión y el desencanto

INVITACIÓN ¿NOS ACOMPAÑAN?

*Tengo un atajo en el cielo
por donde sólo yo paso
pero hoy tú vendrás conmigo.
conmigo vendrás del brazo
(Invitación. Líber Falco, 1978)⁷*



En el atardecer, la luna entre los paraísos es un atajo, una invitación, como la de Falco, a caminar juntas en el recorrido de estos relatos, en el descubrimiento de estas vidas.

12 de abril de 2022. Foto tomada por Mariana.

⁷[Invitación - Abel García y Grupo Vocal Universo - Poema de Liber Falco](#)

Cuando ingresé en la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, encontré un espacio donde desplegar mi inquietud latente desde mucho tiempo atrás: comprender la formación de grado de los docentes desde la mirada de los estudiantes. Como docente doy mucha importancia a la comunicación con ellos, a escucharlos en sus pensamientos y en su afectividad. Y este tema me interesaba, particularmente, porque desde que comencé a trabajar en la formación de docentes en el año 1999, en esas experiencias de dialogar y escucharlos, cuando se referían al trayecto formativo lo hacían hablando de una vivencia que generaba, genera, en ellos queja y desgano.

Les invito a leer este proceso y acompañarme en la escucha de un grupo de estudiantes en este recorrido investigativo que realicé desde un lugar de privilegio, como lo es el formar parte de la comunidad educativa a estudiar, y ser o haber sido docente de los compañeros de viaje de la tesis. Investigación que tiene como norte la construcción de evidencias empíricas desde marcos teóricos que la sostengan y me permitan, de forma reflexiva y crítica, ensayar respuestas a las preguntas que me inquietan y son el problema que pretendo analizar. Una investigación situada, contextualizada, trayendo las palabras de Ruth Sautú (2009), “porque los temas que trata y cómo los trata están profundamente afectados por las circunstancias históricas, mundiales y locales; por los intereses económicos y sociales” (p.3).

Habiendo transcurrido tiempo y camino, sé que este recorrido no inició con la realización de esta Maestría, sino cuando concursé para trabajar en Formación Docente (FD). Esta historia se nutre de años de vivencias compartidas y experiencias, generaciones de estudiantes que dejaron huella en mí, haciéndome crecer, interpelándome. Estudiantes que la vida me trae de vuelta cuando puedo ayudarles a preparar un concurso, cuando me consultan ante una decisión importante, cuando son los docentes de mis hijos.

Existe hoy amplia coincidencia (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública [CODICEN de la ANEP], 2007; Grupo de Reflexión en Educación [GRE], 2012), en que la formación de docentes durante toda la vida profesional es uno de los elementos que contribuyen a la

mejora de la educación de un país. Nuestra formación docente, desde sus inicios en el siglo XIX, ha transitado por diversas institucionalidades.

En el interior, los centros de FD cuentan en sus perfiles docentes, mayoritariamente con maestros y profesores egresados de los propios centros, que trabajan en la ahora⁸ Dirección General de Enseñanza Primaria (DGEP, ex-Consejo de Educación Inicial y Primaria), Dirección de Enseñanza Secundaria (DGES, ex-Consejo de Educación Secundaria) y Dirección General de Formación Técnico Profesional (DGFTP, ex-Consejo de Formación Técnico Profesional). En estos institutos se dan dimensiones cuya interseccionalidad considero los caracterizan y en parte enmarcan el problema que intento analizar en esta investigación: debilidad académica, sistema endogámico, reproducción de biografías escolares y permanencia en el mismo entorno humano, sin salidas a nuevas realidades académicas que enriquezcan y amplíen horizontes.

Quienes transitamos por un Instituto de Formación Docente de nuestro país, ya sea como estudiantes o como docentes, en ciertas circunstancias hemos tenido la sensación de que maestros y profesores compartimos buena parte del protagonismo en el fenómeno educativo, sin embargo a menudo manifestamos dificultades para mirarlo desde fuera del aula e interpretarlo desde su dimensión social, desde la complejidad de redes y determinantes que componen el entorno sobre el cual se realiza nuestra intervención.

Son frecuentes las situaciones en donde los docentes tendemos a proyectar una visión sobre la cuestión educativa signados por el desconcierto, el desasosiego y la resistencia a lo nuevo, antes que por una visión positiva de la oportunidad en el cambio. Entre otros factores, el día a día nos lleva hacia la profundización de prácticas docentes orientadas hacia "el oficio" de la docencia, y nos va quitando espacio, tiempo y energías para el fortalecimiento académico de nuestra profesión.

Esa inclinación a favor del oficio, un oficio ejercido, tal vez, de forma bastante rutinaria, y en detrimento de lo académico, que está relacionado con la vorágine de las demandas cotidianas y la superposición de actividades en la tarea docente; también tiene sus raíces en un tipo de formación orientada al "didactismo", es decir,

⁸ Modificación realizada por Ley N° 19889, Promulgación: 09/07/2020, Publicación: 14/07/2020

a los métodos de enseñanza y transmisión de los contenidos, y viejas prácticas propias del “instituto de señoritas”, que se alejan del anhelado formato universitario de formación en educación.

Las investigaciones que he consultado sobre la FD en nuestro país presentan conclusiones sobre un contexto de debilidad académica en esta formación. El Censo Nacional Docente de la Administración Nacional de Educación Pública, 2018, informa que sólo 37,5% de los docentes del Consejo declaran tener posgrado en educación. En el interior, donde el acceso a formaciones de postgrado es dificultoso, por los costos y la presencialidad que exigen, esta situación se profundiza en el marco del tránsito institucional hacia un formato universitario, que requiere condiciones para el fortalecimiento de prácticas tendientes a la institucionalización de un sistema de formación en educación integrado que incluya y haga dialogar la enseñanza, la investigación y las acciones formativas en el medio (extensión), que deriven en la mejora de la calidad educativa. Estas condiciones podrían estar aumentando las distancias de la FD entre el área metropolitana y el interior. La debilidad académica se retroalimenta en las formas de acceso del colectivo docente a los cargos en el subsistema, donde los concursos no han sido siempre la forma de acceder⁹, sino la “lista de aspiraciones”¹⁰ y últimamente el “llamado abreviado”¹¹. En ambos casos se trata de un ordenamiento de acuerdo con los méritos presentados. Estas situaciones se agudizan en el interior, donde la disponibilidad de docentes es acotada, y donde las horas que se puedan trabajar en FD son marginales con respecto a los cargos que se desempeñan en Primaria o Media. El peso de la

⁹ Se realizaron concursos para efectividad a nivel nacional durante el año 2019 para los 3217 docentes del CFE. Los mismos no cambiaron sustancialmente la situación narrada en el interior, dado la escasa participación docente y los resultados de los mismos: “Durante 2018 y 2019, el Consejo de Formación en Educación (CFE) se embarcó en un proceso de concursos de oposición y méritos para el acceso a la función docente. Se realizaron 150 concursos en 25 departamentos de los cinco institutos académicos. Este proceso significó que más de 2.000 docentes se postularon y más de 1.800 presentaron sus méritos y un proyecto elaborado para el proceso de oposición. Un resultado significativo es que más de 850 obtuvieron derecho a efectividad mediante una evaluación de su trayectoria académica, su producción escrita y la defensa oral.” <https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2020/12/formacion-en-educacion-concursos-academicos-para-que/>

¹⁰ Llamados a aspirantes públicos y abiertos a nivel nacional.

¹¹ Llamado a aspirantes de forma rápida en cada centro.

actuación de estos docentes de formación está en estos subsistemas mencionados, siendo FD un plus en sus actividades profesionales.

En ese contexto, para muchos jóvenes estudiar en el interior implica “nacer, vivir y morir en el mismo entorno humano” (Fourez, 1984), lo que termina por debilitar o coartar las oportunidades de enriquecimiento y complejización de los entornos de aprendizaje, tal como sería de esperar para el nivel académico de docentes del sistema terciario superior. Según la Consultora uruguaya Cifra¹² (2012), un 13% de los ingresantes a FD lo realiza “para probar” o “por descarte”. En el desglose se ve que esto se produce principalmente en el interior, pues constituye la única opción que se tiene para seguir estudiando.

Estar en el sistema desde hace más de 20 años, me ha permitido convivir con varias generaciones de estudiantes y la percepción continuada sobre cómo viven el trayecto formativo. Tengo registrados abundantes testimonios de cansancio, tedio, agobio, deseos de terminar rápido, frustración, deserción. El centro en el que trabajo no es ajeno a la lógica organizacional de los sistemas de enseñanza que se analizan desde las corrientes críticas de la Pedagogía y la Sociología. Haciendo míos los análisis de autores como Nilia Viscardi (2017), Pablo Martinis (2006, 2012, 2017), Fernández Enguita (1991), hablo de un sistema educativo donde situaciones de ejercicio arbitrario del poder, de injusticias, violencia institucional, están presentes. Si no hablara de ello, estaría evitando una de las cuestiones presentes en los sistemas de enseñanza y no reflejaría la realidad. Hablaré entonces de vivencias de dolor, frustración, enojo, infantilización, discriminación, que impiden la construcción de una alternativa de formación docente liberadora (Giroux 2012). Sin embargo, complejizando estos pensamientos, expreso que, aunque la violencia simbólica institucional se cuele en los intersticios de la convivencia cotidiana, también se respira la brisa fresca de la resistencia estudiantil, que reduce la eficacia de los dispositivos institucionales rígidos y permite germinar la novedad (Bourdieu y Passeron 1996, Giroux 1990, Freire 2008). A la información disponible sobre la situación del cuerpo docente en el interior, el perfil de ingreso de los estudiantes,

¹² La consultora Cifra, se dedica a investigación de mercado, estudios de opinión pública y consultoría organizacional. Fue contratada en 2012 por el CFE para estudiar “el ritmo del tránsito hacia la titulación”.

nuestras “sospechas”¹³, supuestos, sobre las angustias durante el proceso formativo, se suma el hecho de que en las instituciones educativas también se construyen redes de solidaridad, espacios compartidos, contención emocional y afectiva, amistades para la vida toda, logros personales y colectivos, aspectos de los que también hablará la tesis. Estas vivencias han impulsado en mis prácticas docentes la generación de espacios de comunicación con el estudiantado, ofreciendo tiempo para hablar-nos y escuchar-nos. Es desde aquí que encuentro la razón para preguntarme, preguntarnos: ¿por qué rescatar de la institución educativa la vivencia estudiantil? Desde mi experiencia como docente surge la inquietud de realizar esta investigación, en principio porque el diálogo permanente con el estudiantado me ha permitido conocer realidades invisibilizadas. También porque esas realidades me dan indicios de un fluir latente de perspectivas que construyen miradas sobre la institución, sobre la educación, que ponen en cuestión la formación y las propias biografías escolares. Pueden pensar-se analizando sus propias experiencias a la luz de la formación que esa misma institución que sienten que los ahoga, paradójicamente les ofrece. Parto del convencimiento de que escuchar esas voces, puede traer contribuciones para repensar(nos) y, anhelo, enriquecer espacios de formación docente.

La tesis que estoy compartiendo es, entonces, un corolario de una investigación que se propuso abordar esto enunciado, y tiene como inquietud analizar el tránsito de estudiantes de FD por el subsistema durante el trayecto formativo. Intentaré comprender sus vivencias en este tránsito; las causas que inciden en su matriculación en esta carrera; y las expectativas que tienen con respecto a su futuro profesional. Esto, contextualizado en un instituto de formación docente del interior profundo de Uruguay.

Fueron doce estudiantes que acompañaron mi caminata, con sus historias, sus vidas, sus conquistas y sus fracasos, expectativas, ilusiones, historias de personas detrás del frío número de la calificación o la matrícula.

¹³ Desde este enfoque investigativo hablamos de sospechas en lugar del término hipótesis que correspondería en un enfoque positivista.

Mis inquietudes se centraron en algunas interrogantes clave, porque las preguntas son, en las palabras de Jorge Larrosa, "...la pasión del estudio. Y su fuerza. Y su respiración. Y su ritmo. Y su empeñamiento" (2003, p. 6). Desde este lugar pregunto, me pregunto: a los estudiantes, ¿qué les trajo hasta aquí?, ¿por qué la matriculación en FD?, ¿En que los introduce el trayecto formativo? ¿Será que es apertura y enriquecimiento o introduce al individuo en un proceso de limitación y/o homogeneización de sus propuestas, que limita su capacidad creadora e innovadora? ¿Existen mecanismos institucionales que estarían ahogando o frenando el entusiasmo de los ingresantes al trayecto formativo? ¿Qué expectativas tienen con respecto al ejercicio de la profesión?

Intentando contestar las interrogantes, realicé tres instancias de intercambios grupales, tuve conversaciones (Ribeiro, Souza, Sanchez Sampaio, 2018) con doce estudiantes que atendieron mi invitación a participar. Conversaciones, esa palabra que encierra tanto, "un encuentro sin principio ni fin que se desvía, avanza y retrocede, se pierde y quizá se reencuentra" (Skliar, 2017, p. 173, citado por Ribeiro y Guedes, 2019, p.101). Por ello prefiero hablar de conversaciones y no entrevistas, para marcar una separación de una entrevista donde la limitación de tiempo, espacio y tema, podría marcar desigualdad y asimetría, afectando la horizontalidad que el enfoque adoptado en esta investigación preconiza.

En esas invitaciones tuve en cuenta atender diversidad de edades, de situaciones familiares y laborales, de carreras y modalidades. Las conversaciones giraron alrededor de las motivaciones de ingreso, las vivencias durante el trayecto formativo, las expectativas sobre el futuro ejercicio profesional. Mi propósito fue que en esas conversaciones-relatos pudieran aflorar dimensiones desde donde intentar analizar el desencanto, sospecha que nuclea el problema central de esta investigación.

En cuanto a la forma de escritura, coherente con el enfoque de investigación narrativa que adopta esta tesis, (Bolívar 2006, 2010; Rivas 2010, 2019, 2020; Suarez 2021; Porta 2021; Ribeiro 2021, Yedaide 2021) opté por hacerlo en primera persona y trayendo un estilo narrativo, dándole a este texto mi voz, rostro y cuerpo, asumiendo el compromiso ontoepistémico, ético, político, estético, poético que esto implica, (Barad 2007; Porta 2021; Suarez 2021; Yedaide 2021; Maia 2020) el

posicionamiento en la investigación del lado de aquellas voces comúnmente invisibilizadas en otro tipo de investigaciones realizadas desde un enfoque tradicional. Y recuerdo la preciosa metáfora de Tiago Ribeiro (2021), cuando nos comparte que en lo minúsculo está la potencialidad de todo el mundo, y así como la copa de vino resume el trabajo de las personas que han producido, plantado, cultivado, pisado la uva, en un proceso que involucra muchas vidas, mi relato en primera persona es también la voz del colectivo todo, la voz de muchas que se suman en una polifonía. El relato incluye mi propia experiencia, porque no fue sólo qué hacer con la investigación, sino lo que la investigación hizo conmigo, como me ayuda a reflexionar Daniel Suárez (2021) junto a Preissle y DeMarrais (2019). Con este texto pretendo llegar mucho más allá de un ámbito académico cerrado, pretendo que sea leído por muchos, porque como me dice María Marta Yedaide (2021), qué bueno sería que la generalización viniera de la aceptación del público. Respecto a esto me extiendo próximo al final de la tesis.

El lenguaje coloquial acompaña la escritura en algunos tramos en los que consideré valioso recuperar el sentido popular, cómo se expresan y dicen algunas cuestiones que recobran fuerza desde ese lugar. También considerando “la necesidad de respetar las formas lingüísticas de expresión del otro, pues en esas formas de hablar del otro están sus representaciones sobre la realidad del mundo y la vida” (Guerrero Arias, 2010, p. 399). Desde una concepción dialógica, el lenguaje es situado y contextualizado, socialmente mediado y con contenido ideológico. El lenguaje comunica un sentido y significa una realidad, busca el rechazo o el consentimiento de otras voces, expresa una visión de mundo, diciendo algo acerca de algo. En este caso, inmerso en la lucha social por el reconocimiento y la igualdad. Voloshinov viene en mi auxilio para expresar lo que sostengo o intento decir: “varias clases diferentes usan la misma lengua. Como resultado, en cada signo ideológico se interceptan acentos con distinta orientación. El signo se convierte en la arena de la lucha de clases” (1976, p.36).

En el mismo sentido, y con los mismos argumentos, opté por escribir en lenguaje inclusivo en cuanto al género, por la democratización del lenguaje y ruptura con los estereotipos, sintiéndome autorizada también por la Real Academia Española (RAE):

Entre las tareas de la Academia relativas al buen uso del español está la de recomendar y desestimar opciones existentes en virtud de su prestigio o su desprestigio entre los hablantes escolarizados. No está, en cambio, la de impulsar, dirigir o frenar cambios lingüísticos de cualquier naturaleza. Es oportuno recordar que los cambios gramaticales o léxicos que han triunfado en la historia de nuestra lengua no han sido dirigidos desde instancias superiores, sino que han surgido espontáneamente entre los hablantes. Son estos últimos los que promueven y adoptan innovaciones lingüísticas que solo algunas veces alcanzan el éxito y se generalizan. En estos procesos de innovación y cambio la Academia se limita a ser testigo del empleo colectivo mayoritariamente refrendado por los hablantes, así como a describir estos usos en sus publicaciones (RAE 2020, p.4).

Me respaldo también en una resolución de la Universidad de la República (UdelaR) del 12 de julio de 2022, donde señala que:

“Los colectivos que se autoidentifican y defienden sus derechos con la utilización de creaciones léxicas que no marcan el masculino como genérico, no desnaturalizan el lenguaje ni lesionan derechos de otras personas”. En el artículo 3 de la Ley Orgánica de la UdelaR se “define como derecho inherente del personal docente la libertad de cátedra y reconoce el derecho a la más amplia libertad de opinión y crítica a los órdenes universitarios e individualmente a cada uno de sus Integrantes”.

El CDC de la UdelaR marcó su “desacuerdo con aquellas propuestas que buscan prohibir el uso de algunas formas del lenguaje, así como con cualquier mecanismo que busque atentar contra la libertad de expresión y la libertad de cátedra”.

Se reafirma “la importancia que tiene, en una sociedad democrática, el respeto por la diversidad y, en particular, el respeto por la diversidad lingüística y por la diversidad de prácticas lingüístico-comunicativas”.

“la necesidad de respetar el uso de diversos recursos lingüístico-comunicativos no-binarios y de otras formas inclusivas en el lenguaje”¹⁴

La opción por este uso particular de la lengua lo realizo desde la misma convicción y fundamentos con los que trabajo desde la narrativa: es decolonialidad, porque en palabras de Nacho Rivas,

nace con vocación de trastocar las relaciones de poder en todos los ámbitos de lo social a partir de una investigación “otra” que ponga el foco en el diálogo horizontal y paritario y el reconocimiento de las diferentes formas de conocer vinculadas con el género, la interculturalidad y el anti-capitalismo” (2020, p.5).

¹⁴ <https://udelar.edu.uy/portal/2022/08/cdc-rechaza-proyectos-que-buscan-prohibir-los-usos-del-lenguaje/>

por lo cual también es resistencia a las formas hegemónicas dominantes del discurso, contestes con el orden establecido.

Y en esa misma línea, es subversión porque, como lo enuncia Luis Porta, (2021) la posición del investigador narrativo se desmarca de las formas normalizadas de hacer ciencia, al descomponer y desarmar, subvirtiendo la relación ciencia-narrativa, proponiendo a la ciencia como una forma de hacer narrativa, poniendo en cuestión su supuesta capacidad única para la producción de conocimiento verdadero y generalizable.

Fundamentan también mis convicciones y decisiones para este trabajo, las reflexiones de Jorge Larrosa, acerca de que no hay manera de pensar de otra manera, que no sea también leer de otra manera y por ende, escribir de otra manera (Larrosa en Callai Ribetto, 2016, p. 17).

Acompaño la escritura con ilustraciones, fotografías, telúricas casi todas ellas, elegidas del álbum familiar, cargadas por tanto de afecto y significado, cartografiando el sentido del decir (Guattari, Rolnik, 2006). Cada capítulo inicia con una imagen, y la explicación de por qué fue colocada en ese lugar se encuentra al pie de la misma. Y tengo la osadía de recordar a Freire (1997), recordarme en Freire, cuando añora el patio de su infancia, “Sombra y luz, cielo azul, horizonte profundo y amplio expresan mis vivencias. Sin ellos apenas llego a sobrevivir, y en menor medida existo.” (p. 15).

Los epígrafes introducen la lectura a cada apartado, y surgieron libremente en el pienso cotidiano, viniendo a la memoria desde mi historia personal, desde las lecturas, desde alguna conversación, desde el tarareo de alguna canción...El link a YouTube les llevará a la música y la poesía que también son parte de este mi trabajo.

El camino para intentar dar respuesta a mis inquietudes se divide en los apartados que les comento y les invito a recorrer. Este primero es una invitación a acompañarme a transitar la tesis. En él me posiciono y posiciono el contexto en el que se desarrolla la investigación, planteo supuestos y preguntas que orientan el trabajo y también problematizan la cuestión desde mi propia experiencia y formación. Incluyo acá la forma de escribir, y la opción, desde un enfoque de investigación narrativa, de relatar experiencias de aquellos estudiantes que me

acompañan en la investigación y también experiencias propias (Aguirre y Porta en Ribeiro y Guedes, 2019).

Luego el texto se adentra en un recorrido por investigaciones nacionales e internacionales que han tratado el tema de los estudiantes y sus vivencias en el transcurso del trayecto de FD, al que llamé *Senderos Compartidos*, porque nos desvelan las mismas preocupaciones en el mismo escenario. Son caminos de investigadores que buscan respuestas a resonancias cotidianas que me (nos) interpelan, inquietan, preocupando y ocupando un espacio relevante en el ámbito educativo terciario de la formación de los docentes. Senderos que me (nos) permiten cuestionarme, cuestionarnos viejas prácticas y construir trillos otros.

Entiendo pertinente agregar el abordaje de la institucionalidad en que se produce la formación docente a la que refiere esta investigación. Sin entender el diseño curricular y el sistema de evaluación, entre otras cosas, muchas vivencias narradas por los estudiantes quedarían sin ser comprendidas. Lo analizo en el apartado *Nuestro Territorio, la Formación Docente en Uruguay*, haciendo un rápido recorrido desde sus orígenes hasta nuestros días, deteniéndome a explicar su funcionamiento en el contexto en el que se realiza esta investigación. Este espacio institucional compartido, tan querido siempre, pero también tan lacerante a veces.

Buscar un horizonte teórico (Guerrero Arias 2010) que me (nos) acompañe es imprescindible entonces. En este camino, Bourdieu, Giroux y Freire, son en quienes me (nos) respaldo para una lectura crítica y reflexiva de la realidad. En ese sentido, me detengo en las perspectivas de estos autores con respecto a la educación, a la educación pública, a los fines de la educación en nuestras sociedades, los paradigmas que la ponen en jaque, el rol de los docentes, la construcción de la identidad docente en este marco. Llamo a este capítulo, *Entramando con teorías críticas y liberadoras*, porque es el resultado del entrecruzamiento de tejidos del cual emerge la figura o la imagen que resulta de esa totalidad, la trama teórica que sostiene mi análisis. Dialogo con los autores en un ir y venir enredado, amistoso, conversado, de cercanía en el manejo de sus nombres, de proximidad con sus obras, sus ideas. Les dejo un párrafo del artículo de Badaró, Píriz, Rodríguez, Copello (2022, en proceso de evaluación, Revista Fermentario) que ilustra lo conceptuado:

¿Por qué hablar de “amigues” y de “conversar” con ellos?, en referencia a los autores que nos apoyan para construir las bases conceptuales de la investigación? Daniel Suarez hace una reflexión que viene al encuentro de esto.

Tal vez, un criterio metodológico fuerte de este enfoque [narrativo], sean los lazos de amistad que contribuye a generar y la relación amistosa que es, en cierta forma, la condición de posibilidad de narrativas y de conversaciones en torno de narrativas (Suarez, c/p 2022).

También auxilian a argumentar sobre esto Machado y de Almeida (2016) hablando sobre la investigación con enfoque narrativo dicen:

Nuestra lucha es por una “política de la amistad” en el medio académico - defendemos la experimentación de nuevas formas de organización de la vida en la universidad y una producción colectiva de modos de vivir e investigar [...] Entendemos por política de la amistad una apuesta en la producción colectiva de la subjetividad. Según Ortega (2004, pág. 147), a partir de lecturas foucaultianas, la amistad es una invitación, un llamado a la experimentación de nuevas formas de vida y de comunidad. Rehabilitarla representa introducir movimiento y fantasía en las rígidas relaciones sociales, establecer una tentativa de pensar y repensar las formas de relacionamiento existentes (pág. 78-79).

Nos apoyamos, entonces, en argumentos como los de Suarez y Machado y de Almeida al hablar de “amigues” cuando compartimos y debatimos sobre la producción teórica que apoya nuestras investigaciones. Buscamos, de esta forma, aproximarnos desde la afectividad, “tramando y enredándonos” (A. Dorneles, c/p, marzo 2022) en nuestro relacionamiento y también aplicado a los autores que leemos, de forma dialógica, conversando con ellos. (p. 12, 13)

Buscando caminar la senda que dejara abierta Bourdieu (1991, 1993, 1999, 2005), Bourdieu y Passeron (1996, 2009) esta investigación parte de sospechas, de interrogantes, sobre si en los estudiantes está la luz encendida, la opción por cambiar la situación narrada, me cuestiono sobre si existe en ellos la fuerza para anular la eficacia de los mecanismos de reproducción que en las instituciones educativas permanece. Encontrar procesos de reversión de la violencia simbólica, procesos de deconstrucción de biografías escolares que permitan la emersión de docentes nuevos, sensibles, imaginativos, afectivos, afectantes, amables...

Para lo que se propone pensar y analizar esta investigación, la perspectiva de comunicación y acción pedagógica que plantean Bourdieu y Passeron (1996) tiene especial interés ya que establece allí uno de los factores de desigualdad en el sistema educativo, con la concepción que de los estudiantes pueda tener el

colectivo docente, y que permite la construcción desde allí del vínculo comunicacional, ya que la acción pedagógica se ejerce en forma de una relación de comunicación pedagógica, o sea “cuando se dan las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación” (Bourdieu y Passeron, 1996, p 44.).

La condescendencia y la no consideración del estudiante en tanto sujeto de derecho, se suma a que muchas veces “los juicios académicos son juicios sociales denegados”, encerrando prejuicios y preconceptos que anquilosan la posibilidad de creer y crecer (Bourdieu, 2002).

De Giroux (1990, 2012, 2013, 2019) rescato como altamente significativo el análisis que realiza en su libro “Los profesores como intelectuales”, del tránsito de los estudiantes por la formación docente. Él, ubicándose en el marco del sistema de esa formación, narra las vicisitudes que viven quienes transitan este trayecto. Los cambios globales en los sistemas educativos, la pérdida de valor de lo público, son el escenario donde docentes y estudiantes trabajan y se forman perdiendo de a poco, y en aras de una aparentemente indiscutible mejora, la autonomía y participación necesarias en una verdadera profesión. Alega Giroux que son conducidos a una indiferencia moral y política donde la participación de lo público es cada vez más residual (Giroux 2012).

De Freire (2008, 2009, 2015) abrego en su concepción de praxis y de amorosidad y querer bien. La praxis como acción reflexiva, lucha política, pero también conversación y discusión. La praxis como un hacer social, ético y político. En ella teoría y práctica se encuentran, entrecruzan y potencian mutuamente. Hay praxis en el trabajo intelectual y práctico transformador. Freire se opone a la idea de determinación, la historia no está determinada, no es resultado de leyes inexorables, vamos a donde decimos que vamos, construyendo. La intervención del sujeto es praxis y esa praxis transmite saberes. La educación, la construcción histórica y la transmisión de saberes no se reducen a lo didáctico, aunque también lo incluyen, no se reducen a lo escolar, aunque también lo incluyen. El lugar de la praxis es el lugar de la coyuntura. Visualizar las posibilidades que la unión de los poderes mínimos implica, la fuerza para el cambio que necesariamente surge de esta comunión, y que es el único camino para la transformación. La amorosidad como base del vínculo, cuidado de sí y del otro, del entorno, de la vida, de sentir amor por las

personas, por el proceso. Un amor armado, luchador, humilde, un amor valiente que surge de la superación del miedo. Amorosidad que envuelve mi vínculo con el estudiantado desde siempre, que se profundiza y refuerza en esta caminata. Caminata compartida que me permite afianzar estos vínculos que abren las puertas a la conversación, la escucha, la confianza necesaria para tornarnos vulnerables, extraños.

El apartado a seguir narra las opciones metodológicas transitadas, comparte, dialogando con autores, los fundamentos de estas. Así aparece la mirada del giro post cualitativo, autorizando lo emocional y lo sensorial desde el giro afectivo. Se discute la opción por un enfoque investigativo narrativo, una opción ontoepistemológica, política, ética, de escuchar escuchando y atender veramente todas las voces, todas (Bolívar 1998, 2002, 2006, 2010; Rivas 2010, 2019, 2020; Porta 2021; Yedaide 2021; Suarez 2021). Siguiendo a Ribeiro, Souza y Sanchez Sampaio (2018), Warschauer, (2001) se justifica la herramienta de “conversación” para los encuentros personalizados y el de “ruedas de conversación” para los encuentros grupales.

Entrar en la explicación de quiénes y cómo construimos este proceso investigativo, nos permite compartir rasgos esenciales del “albañileo” de la investigación. Leyendo a Bibiana Mischia (2020) en un texto donde discute la forma de escritura narrativa, y que en verdad enamora en esa escritura, escribo de núcleos de sentidos en sustitución de las clásicas categorías de análisis, y paso de una escritura cronológica a otra centrada en esos núcleos,

...se aleja de categorías conceptuales, de la pretensión de describir y se acerca a la conformación de significados. No buscan la sistematización de experiencias, sino recuperar los sentidos que en ellas emergen; no se concibe un esquema previo a partir del cual organizar el conocimiento, sino que se construye en el diálogo entre la posición subjetiva del investigador con lo investigado. (p. 72)

También me ayudo para esta fundamentación en lo que Antonio Bolívar Botia (2006) plantea, en referencia a evitar la fragmentación y por ende descontextualización del discurso que un análisis categorial implica. Denominé a este apartado *Haciendo camino al andar, Táctica y Estrategia*. Y fue efectivamente, así como sucedió. Al andar, avanzar, caminar, recorrer, estudiar, leer, compartir, escuchar, fui construyendo mi manera de trabajar y el trabajo mismo. Como si fuera

un montón de coloridos ovillos de lana cuyas hebras confluyen en las agujas de tejer que de una forma fascinante se transforman en una preciosa pieza de abrigo. Una artesanía en la que yo era y estoy siendo una aprendiz. Hacemos investigación narrativa, “una investigación otra” (Rivas 2020), “queremos hacer otra academia, pero queremos ser academia” (Porta 2021) Los procesos de subjetivación, de extrañamiento, de distanciamiento, tienen que estar presentes. Recuerdo las lecturas en el musical portugués de Celia Linhares (2016), mi implicación, mi inmersión en la experiencia de las vidas que intento conocer, implica estar expuesta a los extrañamientos de ellas. Es preciso que gane distancia para tener perspectiva de esas vidas. “A vida pede que nela mergulhemos, mas que não abandonemos as superfícies”. (Linhares en Callai Ribetto, 2016, p. 9)

*Encontrando las voces de los otros*¹⁵, nos trae la narrativa, los relatos de quienes son los protagonistas de esta historia- co-investigadores en esta investigación-, y lo trae en propias sus palabras. Realizaré aquí el análisis de lo producido en el trabajo en territorio, discutiéndolo con el horizonte teórico que me guía.

Se deviene educador o educando, lo que nos permite ver la realidad desde una estructura no jerárquica, porque los estudiantes son individuos pero también colectivo, porque son familia, pero también instituto, porque son alumnos pero también comunidad educativa. Porque no son sin los otros, y porque en el hablar se reconocen en comunidad, siendo parte de algo y en continuo devenir con lo que les rodea. Esforzándome en escuchar las voces, intentando mirar lo que veo, me vuelvo una cazadora tras las huellas (San Martín Cantero, 2018), siguiendo rastros, observando lo minúsculo, deteniéndome en señales casi imperceptibles, analizando desde los indicios la información que compongo. (Ginzburg 2003).

Finalmente, luego de tantos meses de caminata y recorrido, de perderme y encontrarme, de estar en la niebla o en la certeza del rumbo, cierro esta tesis con algunas conclusiones provisionarias y humildes aportes: *Volviendo la vista atrás. Algunos cierres provisionarios y aportes para seguir*. Sentí la necesidad, y me pareció oportuno y esclarecedor, para mí también éticamente necesario, incorporar unas

¹⁵ Tomado y versionado de Guerrero Arias, 2010, p. 397

Entre la ilusión y el desencanto

últimas páginas que narren mi lugar, mi camino y mi transformación: *La tesis y yo.*
Amar la trama más que el desenlace.

SENDEROS COMPARTIDOS.

*El final no tiene fin
Ni tuvo inicio el comienzo,
Yo vivo siempre en camino,
Así lucho, quiero y pienso.
(Por ellos canto. Daniel Viglietti, 1984)¹⁶*



Senderos que confluyen en una senda común con un común destino.
30 de marzo de 2010. Foto tomada por Gabriela.

¹⁶ [Por Ellos Canto](#)

Como toda investigación, ésta tiene como punto de partida el acumulado de otras, lo que nos permite crecer a partir de esos logros, los marcos teóricos, los hallazgos. Indagando en producciones que hablaran de estudiantes de FD, encontré varias, a nivel nacional e internacional, que ofrecen una mirada institucional desde la perspectiva estudiantil.

Guillermo Pérez Gomar (2017) presenta una investigación de corte biográfico-narrativo en el marco de las Jornadas de Investigación en Educación Superior desarrolladas en Montevideo durante los días 25, 26 y 27 de octubre del 2017: *Trayectorias educativas de estudiantes de formación docente magisterial en Uruguay: análisis de narrativas biográficas sobre la experiencia de estudiar y la construcción de identidad docente*. Su punto de partida fue el interés por indagar cómo el estudiantado de magisterio de Uruguay construye su identidad como futuros profesionales, en el contexto de un plan de estudios (2008), de un centro de formación en particular (Institutos Normales) y de una formación en transición hacia un estatus universitario. Según el estudio, la mayoría de las estudiantes desea terminar la carrera para salir de esta dinámica que produce angustia e incluso se traduce en problemas de salud.

Las estudiantes van dejando su tiempo para cumplir con exigencias irracionales que plantea la carrera, hasta que ese 'cumplir' se empieza a hacer de manera inconsciente. Esa pérdida de libertad se vivencia con cierto confort en la mayoría de los casos, porque no solo nos sentimos acompañadas y contenidas, sino que cuanto más se reducen las decisiones que podemos tomar, más se reduce la posibilidad de equivocarse" (Pérez Gomar en prensa, 2018)

También Pérez Gomar apunta que el tránsito por las instituciones que componen el sistema no es amable ni reconfortante. Las estrategias para transitarlo que se evidencian en su investigación, así lo demuestran.

El análisis de las narrativas indica que existe por parte de los estudiantes una tendencia a la reproducción e interiorización de modelos y prácticas, que podrían inhibir posibilidades de transformación de la escuela y el deseo de cambio. La experiencia de formación sucede en una dinámica institucional que, de acuerdo a las narrativas, produce múltiples decepciones, implica sacrificios, refleja múltiples contradicciones docentes y aprendizajes que se consideran insuficientes. (Pérez Gomar, 2017, p. 1)

En el mismo subsistema, Alejandra Capocasale ha indagado sobre las vivencias estudiantiles. Sus estudios publicados en un artículo de la Revista Peldaños (2012) muestran la soledad de los que cursan: *La carrera magisterial hoy, ¿un recorrido solitario?* (2012) En esta investigación se muestra el desafío que es permanecer en el centro para estudiantes que vivencian la carrera como “una carrera de obstáculos”, con un rechazo expreso a la institución, la desorganización administrativa, los actores institucionales que desconsideran sus derechos, el ambiente competitivo y de rivalidad.

Por su parte, Nancy Salvá et al (2015) revelan la necesidad que tienen los estudiantes de hablar y sentirse escuchados para “reconocerse, sentirse y pensarse en el entramado institucional al que pertenecen”. De allí, alegan, la importancia de darles voz y escuchar sus narraciones en voz propia, no ya las narraciones de sus narraciones, interpretadas por terceros. Centrándose en los motivos de ingreso a la carrera, en esta investigación aparecen algunos aspectos muy lejanos a la actividad docente en sí como razones para matricularse, y otros motivos relacionados con la mediación docente o el compromiso social. Pero el común denominador que ha surgido de este trabajo ha sido la necesidad de ser escuchados.

Similares resultados en cuanto a las motivaciones de ingreso se analizan en la tesis de maestría de Etella Mary Castellini Machín (2020), situándose como factor importante la elección de la carrera magisterial en función del gusto por los niños, por experiencias de trabajo previas, o por maternidad, poniendo distancia del trabajo con los adolescentes que implica la carrera de profesorado.

El aporte que realiza Fernanda Gutiérrez, (2015, trabajo final de grado) en cuanto a los sentimientos de angustia que se viven durante el cursado de la FD, es muy significativo. El estudiantado sufre, literalmente, el desborde que implica no poder cumplir con las exigencias académicas que la carrera insume y ello los lleva a situaciones de estrés y posibilidades ciertas de deserción ante la frustración que la situación implica. Estudiar y trabajar es casi imposible, estudiar y ejercer la maternidad también, si no se cuenta con ayuda para las tareas de cuidados. La alta carga horaria presencial que la currícula exige, sumado a las horas de práctica preprofesional, les deja sin margen para otra actividad.

Yo siento que acá en el instituto hay mucha materia, que te saca mucho tiempo, que capaz que no te aporta y te saca tiempo...Tiempo en el que pensás dejé a mis hijos solos. Dejé a mis hijos solos, ¿para qué?. Otra estudiante manifiesta: ...Mis padres siempre me apoyaron, mi marido también, divino, mis padres me cuidan a mis hijos... Pero este apoyo familiar que parece ser indispensable para su continuidad en la carrera magisterial, también es sentido por las estudiantes como “presiones” para culminar su formación, (p 12)

Es pertinente considerar el perfil de los estudiantes de FD, donde se cuenta con investigaciones que indican que provienen de un nivel sociocultural descendido (Cifra 2012) y una alta feminización de la matrícula (Baraibar 2013). Esto se debería al imaginario social sobre la profesión, bajos salarios y escaso reconocimiento, sumándose la masculinización del fracaso educativo, según lo apuntado por Baráibar. En el trabajo que presento, estos aspectos aparecen en el grupo de estudiantes con quienes trabajé, y en sus motivaciones de ingreso a la carrera. El perfil sociocultural mencionado, involucra distintos aspectos, implicando cuestiones referidas a la reproducción cultural y el rol social que ocupa el docente, valoración que se desprende de las expectativas para el ejercicio de la profesión que narran los estudiantes. Desde el marco teórico, se discute lo que significa en los roles docentes este dato en relación a la posibilidad de que sean agencia reproductora o transformadora. Implica también, entiendo, un desafío para la FD desde el punto de vista institucional, la formación de profesionales de la educación desde estos contextos.

Gabriela Fernández Serrón (2016, Tesis de Maestría) encuentra que la mayoría de los estudiantes, en su caso magisteriales, hace la carrera por haber tenido que renunciar a otra debido a razones económicas. Cuando realizan la práctica, esta motivación cambia, se integran, “hacen suyas las normas, los valores de la tarea del maestro que lleva a que se refieran a una confirmación de la elección” (p 118). En la escuela se intensifica la motivación porque satisfacen sus necesidades de autonomía y competencia. Sin embargo, esto no condice con las vivencias del instituto, donde “experimentan falta de feedback positivo y carencias en las necesidades mencionadas” (p.118)

A nivel internacional otras investigaciones en línea con mi problema, y desde una mirada sociológica, señalan que la profesión docente se caracteriza como semi profesión, entre otras cuestiones por la falta de autonomía para el ejercicio del trabajo. Para mejorar esto se plantea como necesario recuperar las prácticas de calidad, ya que los profesores se preocupan más por cuestiones técnicas que pedagógicas. (López de Maturana Luna 2012, chilena). Particularmente este planteo acuerda con la teoría que enmarca este trabajo desde los aportes de Bourdieu (2002) y Giroux (2019) acerca de la pérdida de significado de la docencia como profesión, en tanto cooptada por la globalización neoliberal.

La satisfacción docente, según Ruiz, Moreno y Vera desde Almería, España, (2015) deviene de la autonomía y la motivación académica autodeterminada. Según estos autores, la orientación positiva al trabajo y el menor agotamiento profesional se relacionan directamente con las tareas autodeterminadas y la satisfacción docente. Este planteo es altamente significativo cuando analizamos un sistema fuertemente regulado y jerarquizado, donde el racionalismo instrumental se impone a las prácticas pedagógicas, en línea con lo planteado más arriba.

La formación de docentes orientada hacia una identidad profesional sólida, depende de un continuo desarrollo profesional. Se visualiza como necesario

(...) contrarrestar el movimiento de desprofesionalización y funcionarización que los profesores atraviesan, con implicaciones en el grado de compromiso de la docencia con los resultados de la escuela en cuanto locus socialmente designado para la garantía de los aprendizajes esenciales de los ciudadanos (...).(Do Ceu Roldao 2017 p.1134)

Es significativo considerar también el lugar que el espacio de la práctica docente ocupa en la formación profesional. A este respecto, tomo las palabras de Silvia Branda desde Argentina (2014):

Distintas investigaciones realizadas en nuestro país –con docentes que presentaban una incorporación reciente al campo profesional– demostraron que, para la mayoría de los maestros, la escuela fue reconocida como el ámbito que más influencia había tenido para su desempeño, en contraste con los que habían aprendido en las instancias formales de preparación profesional (Alliaud, 2010, 2017). La autora, en el marco de su investigación destinada a conocer la influencia de la biografía escolar en quienes se desempeñan como

maestros en la escuela primaria, recorre el análisis de los relatos de las biografías escolares de docentes noveles en los que observa que son formateados por la biografía escolar, afirma que, la biografía escolar es la llave para entender la socialización profesional que se produce en los lugares de trabajo. Asimismo, se refiere a un fuerte impacto que la vivencia escolar previa tiene en los docentes que han interiorizado modelos de enseñanza que sus profesores impregnaron en ellos. (p. 45)

Estos núcleos de sentidos serán considerados al momento de analizar la motivación para el ingreso a la carrera docente, los profesores referentes, o sobresalientes, al decir de Stenhouse (1979), que hayan incidido en la elección de esta carrera, y cómo inciden también en la construcción del nuevo profesional de la educación.

En su tesis doctoral, Berenice de Mattos Medina (2011, México), narra desde la voz del alumnado la situación de la enseñanza y el aprendizaje, analizando cómo el estudiantado transita el espacio de formación sintiéndose solo, poco apoyado, exigido, no escuchado, agobiado por la práctica, la disociación con la teoría, el encapsulamiento en un modelo educativo tradicional que les cercena las ganas y la motivación.

Los antecedentes mencionados refieren todos ellos al tránsito por la Formación en Educación y cómo se vive. Es mi objetivo, con esta investigación, aportar a la comprensión, más que a la obtención de resultados, en un momento socio histórico donde los sistemas educativos están en jaque ante la globalización neoliberal que se expande y los coopta en el marco de un nuevo orden económico mundial. He dado un espacio para el habla y escuchado al estudiantado, voces que generalmente no se escuchan para pensar las instituciones de formación. Proponemos, desde una metodología minúscula (Ribeiro y Guedes 2016), con la persona en el centro, detenernos en la cotidianeidad de la vida, rumiar las experiencias, atender los detalles, los indicios¹⁷ que traen las voces del estudiantado. Con ello tejer una trama que nos permita pensar, analizar, discutir, motivaciones, vivencias, expectativas de estudiantes de un centro de formación en educación, del profundo interior.

¹⁷ La palabra indicio hace referencia al paradigma indiciario que orienta el análisis de esta tesis y será abordado al trabajar aspectos metodológicos.

NUESTRO TERRITORIO

LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY

*Cada vez miro sierras,
y son las más nomás,
el corazón tiene todo
y no puede querer más.*
(Cada vez que miro cielo. Ruben Lena, 1979)¹⁸



**Un lugar para caminar, descubrir, disfrutar, esquivando un sinfín de obstáculos:
piedras, cardos, espartillos, cuevas de animales, arroyitos, cañadas...**

1° de marzo de 2010. Foto tomada por Santiago.

¹⁸ [Los Olimareños - Cada vez que miro cielo](#)

Vasto, un tanto solitario, hermoso, desolado a veces, bullicioso otras, fértil, rico, pleno de potencial, con algunos pastizales que obstaculizan el andar o trillos cerriles que fortalecen el paso. Así como nuestra tierra es nuestra formación docente. La abrazamos y queremos huir. La amamos y nos lastima. Nos duele y dejamos la vida en ella. Es este territorio el que elijo para detenerme, escuchar, mirar, sentir..., y a vuelo de pájaro les dejo una breve descripción de su historia, funcionamiento, actualidad. Se las comparto entonces.

En la educación pública de nuestro país, la formación de los docentes se desarrolla en una institucionalidad terciaria no universitaria casi en su totalidad en el ámbito de lo que hoy es la ANEP. Allí se expiden los títulos habilitantes para el ejercicio de la docencia en los niveles pre-universitarios. Tal como lo analiza el GRE, la actual necesidad planteada de creación de una nueva institucionalidad para la FD no es ajena a la historia del sistema educativo en Uruguay.(2012) Desde la década del 30 del siglo pasado, el debate académico generado entre dos referentes del sistema educativo, Grompone (Romano 2018) y Vaz Ferreira (Romano 2018, Behares 2011), cuando se crean por Ley en 1945 la Facultad de Humanidades y Ciencias y en 1949 el IPA, sobre quién debe formar a los docentes y cómo debe ser su formación, ha planteado una tensión, una crisis de separación entre lo pedagógico y la investigación, que aún permanece en el actual debate y supuesto tránsito a una FD universitaria. La rivalidad fraterna que se da entre estas dos instituciones señeras, se traduce en competitividad sobre el campo de la formación de docentes desde una mirada centrada en el perfil profesional y otra centrada en el saber disciplinar. En este 2022 se celebran 150 años del nacimiento de Don Carlos Vaz Ferreira y su nacimiento y su recuerdo nos trae el debate nuevamente¹⁹

La FD llega a mi vida con mis maestras, Teresa en primer año, en un salón enorme de una escuela rural, con los bancos varelianos²⁰ donde nos sentábamos donde se nos indicara, y con quien no siempre queríamos. Teresa fue también maestra de primer año de escuela de mis hijos. Para entonces una amiga cómplice

¹⁹ Jornadas Académicas 2022 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, IX Jornadas de Investigación; VIII Jornadas de Extensión y VII Encuentro de Egresados y Maestrandos «Humanidades que transforman» 12, 13 y 14 de octubre de 2022.

²⁰ Bancos fijos.

de su crecimiento. Después vinieron Miriam, Griselda, Susana, en salones donde compartimos pizarrón y bancos con otros grados escolares.



Bancos varelianos en el Museo Pedagógico.

Las maestras se formaban inicialmente en el Internado Normal de Señoritas, bajo la dirección de María Stagnero de Mugnar²¹. Nueve años más tarde, se crea el Internado Normal de Varones, bajo la dirección de Joaquín Sánchez²², para el mismo fin en los varones. Las maestras, los maestros, referentes sin igual de todas las infancias, recuerdos romantizados y nostalgados. Las maestras, los maestros, pilares de la formación en ciudadanía en nuestra sociedad, todos transitando esta institucionalidad que hoy acapara mi atención.

En 1962, se crea el Instituto Magisterial Superior, destinado al perfeccionamiento y postgrado de los maestros, haciendo historia, historia que dejó huella en el magisterio nacional. Pregunto a mi madre²³ por este Instituto, y lo recuerda con cariño y añoranza. Me cuenta que “tuvo una trayectoria formidable hasta que llegó Rama”. Su voz no titubea cuando me enumera los cursos “excelentes, excelentes”, reitera, que había: para especializarse en preescolares, para especializarse en dificultades del aprendizaje. También cursos para maestros Inspectores y para maestros Directores. Ella destaca la accesibilidad y apertura de la institución, y rememora que pudo ser beneficiaria cuando se implementaron cursos a distancia, lo que le permitió avanzar en su trayectoria profesional desde el interior rural. Era una “cuestión fantástica”, me dice orgullosa, “porque la florinata de la formación docente uruguaya estaba allí”. Los mejores historiadores, los mejores

²¹ María Stagnero de Munar fue una destacada maestra, directora y pedagoga uruguaya, fundadora del Instituto Normal de Señoritas para la preparación de maestras de enseñanza primaria.

²² Joaquín R. Sánchez fue un educador, maestro y escritor uruguayo.

²³ Maestra egresada en 1964 del Instituto Normal de Montevideo.

profesores de Ciencias de la Educación, las mejores escuelas para la práctica. “Era formidable, formidable...”. Su voz se disuelve ahora en el recuerdo.

Durante los cruentos y oscuros años de la dictadura militar, allá por la década de los 70, FD pasa a depender directamente del Consejo Nacional de Educación, CoNaE. Profundizada la dictadura, con la represión, prisión y desaparición de los militantes opositores al régimen, es creada una junta de Generales que interviene el CoNaE, y se crea el Instituto Nacional de Docencia, el INaDo, con sus Centros 1, 2 y 3, que no eran otra cosa que los Institutos Normales (IINN), el IPA y el Instituto Magisterial Superior (IMS). Vuelta la democracia, se crea el ente autónomo ANEP y se destina una Dirección Ejecutiva de especial jerarquía para la FD, dependiente del CODICEN. Con el retorno a la democracia, miles de docentes pueden recuperar sus lugares de trabajo arrebatados por la tiranía, e intentar ponerse a rueda con la carrera laboral, estudiando, concursando, recuperando el tiempo robado.

En la década del 90 tuvimos la “Reforma Rama”²⁴ que implicó formaciones de docentes diversas según el territorio, con énfasis en la gestión.

Los CERPs²⁵ formaban profesores para la Educación Media con un currículum organizado en áreas disciplinares y se buscaba preparar al futuro docente, no solo en las disciplinas llamadas “específicas”, sino en el compromiso con la institución educativa en lo que refiere a planificación y gestión participativa de los liceos y escuelas técnicas donde harían su inserción laboral. (Viera 2014)

“Reforma Rama” que generó amores y odios, defensores y detractores, pero que pese a todo y a todes, dejó huella profunda en la educación pública que aún hoy sostenemos y defendemos o criticamos y padecemos. Huella en nuestra subjetividad, por ejemplo, en la concepción de los “niños pobres” como “niños carentes” (Martinis 2006); huella en los formatos escolares con las escuelas de tiempo completo, adalides de la inclusión; huella en la enseñanza por áreas de la

²⁴ Por reforma educativa de Germán Rama, se conoce en Uruguay a una controversial reforma lanzada en el año 1995 que introdujo cambios en todo el sistema educativo uruguayo en el período comprendido entre los años 1995 y 2000, durante el gobierno de Julio María Sanguinetti, siendo director nacional de educación pública el profesor Germán Rama

²⁵ Centros Regionales de Profesores

enseñanza media; huella en la mirada hacia autores extranjeros en la teoría pedagógica, olvidando a nuestros gigantes...

Desde 2008 trabajamos con el Plan generado con nuestra participación desde las salas docentes de las asignaturas que componen la carrera, y se vuelve al plan único de formación de docentes en todo el territorio nacional.

La siguiente transformación es del año 2010, cuando se crea el Consejo de Formación en Educación (CFE), que es un Consejo desconcentrado de la ANEP con el cometido de transitar la transformación institucional hacia la FD universitaria, según la Ley 18.437.

En 2010 por Acta Extraordinaria N° 5 Resolución N° 1 del Consejo Directivo Central de la ANEP se crea el Consejo de Formación en Educación (CFE). Esta resolución se inscribe en el Informe Final de la Comisión de Implantación del IUDE²⁶, creada por el Art. 86 de la Ley General de Educación N° 18.437 de 12 de diciembre de 2008 y el Documento remitido por la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública denominado "Orientaciones a considerar en la transición hacia la conformación del Instituto Universitario de Educación" (CFE Plan de Desarrollo 2024, p 5)

Integro dos de los treinta y dos centros educativos, soy una de los más de tres mil docentes y son mis alumnos algunos de los más de treinta mil²⁷ estudiantes de esos centros. Veintiocho de esos centros están en el interior de nuestro país y cinco en Montevideo: el IPA, los IINN que forman maestros, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), el Instituto de Formación en Educación Social (IFES) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Creo importante realizar un destaque acerca del cambio de nomenclátor, de "Formación Docente" a "Formación en Educación" (FE), ya que se asume el cometido de formar más que docentes, incluyendo por ejemplo la carrera de Educador Social.

Para seguir contando la historia de la FE, en el último quinquenio se propusieron proyectos de ley que creaban una Universidad de la Educación. Un sueño atesorado,preciado, acariciado por todes les docentes del subsistema. El sueño de la autonomía, de poder disponer de tiempo para investigar, aprender,

²⁶ Instituto Universitario de Educación

²⁷ Mag. Thomas Evans. Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2020

estudiar, realizar trabajos con la comunidad que enriquezcan la perspectiva del estudiantado. En octubre de 2013, la Cámara de Representantes dio media sanción al Proyecto de Ley de creación de la Universidad de la Educación (UNED) como ente autónomo, lo que constituyó un paso histórico hacia la formación de profesionales universitarios de la educación, y nos ilusionó enormemente, cortándonos casi la respiración. El proyecto aprobado en diputados definía a la UNED como autónoma y cogobernada incluyéndola dentro del Sistema Nacional de la Educación Pública. Además, integraría junto con la Universidad de la República y la Universidad Tecnológica al Sistema Nacional de la Educación Terciaria Pública, sistema que ya viene funcionando con participación del Consejo de Formación en Educación de la ANEP.

El proyecto de creación de la Universidad de la Educación recogía la tradición normalista, la tradición de formación de profesores, de formación de maestros técnicos y la formación de educadores sociales. Buscaba mantener la identidad de cada una de estas formaciones, al tiempo que creaba ámbitos académicos que pudieran interactuar con otras instituciones, permitiendo potenciar las capacidades ya existentes y facilitar el tránsito fluido de estudiantes y docentes entre las instituciones del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública. Otorgaría títulos de grado y de postgrado (especializaciones, maestrías y doctorados); los docentes ingresarían por concurso y sus cargos serían renovables mediante evaluaciones integrales de enseñanza, investigación y extensión. Si el proyecto resultaba aprobado, tocábamos el cielo con las manos.

La FE en Uruguay ha llegado a la actualidad en un proceso de acumulación de masa crítica en conocimiento, en formación de docentes, en matrícula estudiantil, en planta edilicia. Durante la administración de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del período 2005 - 2010, los centros tuvieron renovación edilicia, total o parcial; como docentes participamos de la elaboración del primer Plan Único de FE; estuvimos en la gestión con una participación efectiva de docentes y estudiantes en las sesiones de la Dirección, iniciando una caminata cierta hacia la construcción de una cultura universitaria.

El intento de transitar hacia la institucionalización de la Universidad de la Educación, significó para nosotros como docentes, una oportunidad para la

ejecución de prácticas innovadoras e intensificación de la investigación educativa, tendientes al desarrollo de entornos de aprendizajes más amplios, diversificados, integrados e inclusivos, con otros sistemas de formación académica y profesional, de nuestro país y del mundo. Además, este tránsito permitiría superar algunos inconvenientes derivados de que casi la totalidad de la titulación en FE esté dentro de la ANEP, como son el énfasis en la enseñanza en detrimento de las otras actividades universitarias de extensión e investigación, (GRE, 2012) y la dificultad para cursar estudios de posgrado al tratarse de una titulación terciaria no universitaria

En estos momentos históricos podemos afirmar con dolor y frustración, que el proyecto que en dos legislaturas intentó aprobarse, ha quedado por el camino²⁸. Lo sustituye hoy una propuesta del Ministerio de Educación y Cultura que propone la titulación universitaria por centro y por carrera, reconocimiento académico, renunciando así a la posibilidad de constituir una institución universitaria.

ANEP, en el marco de sus cometidos específicos, sigue otorgando o reconociendo títulos que habilitan para el ejercicio de la docencia en los establecimientos que funcionan dentro de su ámbito (título profesional);

El MEC reconoce el nivel universitario de los títulos de formación en educación, en la medida en que cumplan ciertas condiciones (título académico). El reconocimiento del carácter universitario se hará por carrera y por sede o región.

El reconocimiento tendrá una validez de 6 años (por analogía con el criterio empleado en el ARCUSUR). Cumplido el plazo, habrá un mecanismo de renovación que permitirá la continuidad de los programas.

Los programas de formación en educación que ya cuenten con reconocimiento del MEC como programas universitarios, mantendrán ese reconocimiento en las condiciones en las que ha sido otorgado.

El reconocimiento de las nuevas carreras universitarias de formación en educación deberá tramitarse a través del Consejo Consultivo de Formación Universitaria en Educación. (Ministro de Educación y Cultura Dr. Pablo da Silveira 2021)²⁹.

²⁸ Ley de Urgente Consideración 19889, promulgada el 9 de julio del 2020

²⁹ Presentación del MEC en la Comisión de Educación del Senado para tratar Formación Docente del 14 de junio de 2021

No es esto motivo ni excusa para cejar en nuestro trabajo sostenido por mejorar y profesionalizar el ámbito educativo en el que nos desenvolvemos. En el interior, como ya fue dicho, los centros de formación del CFE cuentan en sus perfiles docentes, mayoritariamente con maestros y profesores egresados de los propios centros, que trabajan en las hoy DGEIP, DGES y DGEGP³⁰. Levanto el supuesto de que esto implica una reproducción endogámica de la formación, que en pocos casos cuenta con la ruptura que resulta de la realización de cursos post título. La escasa oferta académica en el interior, las oportunidades semipresenciales o virtuales de oferta privada muy costosa, y la oferta pública presencial, explican la situación. Las empresas privadas de educación que ofrecen cursos post título, tienen un gran y seguro mercado cautivo en nosotros los docentes, en tanto la institucionalidad no se constituya como universitaria. A esto se suma el perfil de nuestros estudiantes, que tienen características particulares en cuanto a su ingreso, a sus rasgos académicos y sociales, con un origen más marcado entre hogares de clases trabajadoras que el resto de los estudiantes de la Educación Superior³¹.

A riesgo de realizar una escritura un tanto tediosa, y desde ya invitando al lector a saltarla en caso de que le sea conocida, creo importante para comprender lo expresado por las voces de mis co-investigadores, los estudiantes, describir el mapa institucional del subsistema.

Haré referencia al contexto nacional de FE en relación a las carreras ofrecidas, la malla curricular, formas de evaluación, carga horaria y accesibilidad a la carrera de parte de la población estudiantil del interior y el perfil de egreso.

Carreras: La FE ofrece a nivel nacional, títulos de Profesores de Educación Media (con 20 especialidades de grado), Maestro Técnico (con 14 especialidades en 6 Áreas), Profesor Técnico (2 especialidades en el Área de Administración); Magisterio (Maestro de Primaria y Maestro de Primera Infancia con título intermedio de Asistente Técnico de Primera Infancia), también la carrera de Educador Social desde el año 2011. Sólo Magisterio puede cursarse en todos los centros de FE, en tanto que los profesados pueden hacerse en forma presencial en los Centros

³⁰ Censo Nacional Docente 2018, ANEP.

³¹ Censo Estudiantes del CFE 2014-2015

Regionales de Profesores (CeRP) o IPA; semipresencial con exámenes presenciales en los centros de formación de profesores e Institutos de Formación Docente (IFD) situados en localidades donde no haya CeRP; o en modalidad semi libre. Iguales criterios encontramos en las carreras que ofrece el INET³². Maestro de Primera Infancia y Educador Social no se dictan en todo el territorio, sino que varían sus sedes de acuerdo a la demanda y posibilidades de oferta.

Malla curricular: En cuanto a la malla curricular, la carrera docente cuenta con un núcleo de formación común a todas las especialidades que son definitorias de la profesión docente. y luego las específicas correspondientes a cada especialidad. En todos los casos, la carga horaria semanal presencial que insume el cursado es considerablemente alta, llegando a 44 horas presenciales semanales en la especialidad de magisterio (incluyendo 12 horas de práctica docente) durante 2° año. Empero, según el informe de Cifra, ya mencionado, no es la currícula el problema, sino las condiciones socio económicas y culturales de la población estudiantil.

Formas de evaluación: La evaluación de las asignaturas anuales se realiza mediante la realización de dos pruebas parciales obligatorias y el proceso anual que pueden habilitar o no la exoneración de rendir examen. Los cursos se extienden desde marzo a octubre, siendo junio-julio y octubre los períodos de pruebas parciales. A esto debe sumarse la práctica docente en todas las especialidades que se evalúan por el trabajo realizado en la institución de referencia, ya sea de Primaria o de Media en el caso que nos ocupa, y con la misma modalidad de parciales que para las asignaturas anuales³³.

Carga horaria y accesibilidad: Para ser una formación terciaria superior, la carga horaria semanal de presencialidad exigida es alta, de allí que algunos estudiantes manifiestan “chau vida”, cuando se matriculan para cursar. Esto significa dificultades de ingreso y permanencia para quienes trabajan o son jefes de hogar, que deben cursar la carrera en 6 u 8 años (CIFRA 2012). En el Instituto con cuyos estudiantes trabajo no se cuenta con un turno nocturno para la formación de

³² CFE. Planes de estudio y programas. <http://www.cfe.edu.uy/>

³³ idem

maestros, lo que se suma a las limitaciones analizadas. Sí lo hay para la formación de profesores.

Sumado a estos aspectos administrativos, el estudiantado manifiesta que el instituto en varios aspectos sería como una “prolongación del liceo”, dándose una infantilización de los vínculos, en el sentido de que estarían recibiendo un trato no acorde a una población adulta. Entiendo que no es casual colocar a un estudiante adulto de nivel terciario en un lugar de mandado, sumiso y obediente, sino que corresponde a lógicas de funcionamiento de los dispositivos institucionales en los sistemas educativos del capitalismo mundial integrado como lo identifica Félix Guattari (2004), para “una reordenación de la división internacional del trabajo”(p.47).

Perfil de Egreso: En el Perfil de Egreso del actual Plan de estudios, se aspira a un docente crítico, reflexivo, independiente y autónomo, que a nuestro entender no condice con las vivencias manifestadas por los estudiantes en sus narraciones:

La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprehenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colectivamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática³⁴ (p 16)

En este momento se está desarrollando la implementación de un nuevo plan de estudios, de acuerdo al documento borrador “Aportes para la reflexión sobre el diseño curricular de la formación de grado de los educadores” del Consejo de Formación en Educación, centrado en competencias (cognitiva, instrumental, actitudinal), dentro de lo que será el Marco Curricular de Referencia Nacional 2021³⁵. Todo ello enmarcado en el Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 del Ministerio de Educación y Cultura, habilitado por la Ley 19.889.

³⁴ Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento Final. Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente.

³⁵ ANEP. Transformación Curricular Integral. Hoja de Ruta 2021. Circular 49/2021

ENTRAMANDO CON TEORÍAS CRÍTICAS Y LIBERADORAS

*"El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple (...)
No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que
crece y desborda"
(Deleuze y Guattari, 1977, p.25).*



Manta tejida por mis tías con restos de lana: Julia trabajaba en Manos del Uruguay, Chela en Artesanías Unidas. Una manta que entrama diversos grosores, colores, texturas, en una pieza única y preciosa que hoy abriga a mis hijos y sobrines.

27 de abril de 2022. Foto tomada por Mariana.

No puedo leer a Bourdieu sin que emerjan los rizomas de Giroux, no puedo leer a Freire sin encontrarme con Bourdieu. Sin importar el orden cronológico de sus obras, estos tres autores, desde mi perspectiva, están en sintonía. En el análisis del sistema educativo, el rol de nosotros, los docentes, la necesidad de construir un mundo nuevo, la lucha por cuidar la imaginación, alentar la esperanza, hacer volar la creatividad, resistir a una formación social deshumanizante, destructora de la vida. Desde el lenguaje, desde el amor, desde un lugar de horizontalidad plena, con humildad, trabajando codo a codo en la transformación del mundo. Mientras escribo estas líneas, que me conmueven, el recuerdo me trae resonancias de la voz de Serrat cantando a Mario Benedetti: “Defender la alegría como una trinchera/ Defenderla del caos y de las pesadillas/ De la ajada miseria y de los miserables/ De las ausencias breves y las definitivas.” (1985)³⁶

Bourdieu - La escuela como dispositivo y el docente como agente de cambio

Hace años que leo a Bourdieu, ¿cuántos?, no recuerdo, muchos. Cada ciclo educativo me lo acerca nuevamente, desde su concepción del trabajo del sociólogo, desde su vigilancia epistemológica, desde su análisis del sistema educativo como reproductor de la cultura dominante y el docente intentando revertir la eficacia de los mecanismos de reproducción. Durante mi vida como trabajadora de la educación he intentado analizar el sistema en el que trabajo, y es cuando me coloco los lentes de Bourdieu, entre otros, cuando puedo comprender con más atino esa realidad. Un Bourdieu que nos desafía con enunciados eternos de carillas completas en un espiralado razonamiento. Un Bourdieu que sorprende en cada lectura, que según su discípulo Loïc Wacquant (2003), lo embelesó hasta la madrugada en la Francia de Francois Mitterrand cuando “procedió a diseccionar a la sociedad y la política francesa con precisión quirúrgica, cortando el sistema social, abriendo y exhibiendo sus entrañas de una manera que yo jamás hubiera imaginado posible” (s/p). Un Bourdieu que no propone una teoría de la reproducción, sino que desarrolla una ciencia de la sociedad crítica y reflexiva (Wacquant 2003). Un Bourdieu que sorprende con sus inicios desde la etnología, desde los trabajos con fotografías tomadas en la lejana Argelia para analizar la vida de los campesinos.

³⁶ [Defender La Alegría - Joan Manuel Serrat](#)

¿Qué me trae Bourdieu a este trabajo? ¿Qué conceptos suyos son los que elijo para leer la realidad en esta instancia?

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza.” (Bourdieu-Passeron 1996 p 44)

Este concepto refiere a las relaciones de poder asimétricas que se dan en las instituciones educativas, donde la dominación ejerce una violencia no física, no siendo distinguida con claridad por las personas objeto de esa dominación, o inconscientes de ella, por lo cual Bourdieu sostiene que entonces, son cómplices. Aunque en este punto, aclara que no se abdicó conscientemente de la libertad, “la violencia simbólica se ejerce con la complicidad de estructuras cognitivas que no son conscientes, que son estructuras profundamente arraigadas” (1993, pregunta 4, 3° párrafo). Y agrega, “se sabe con el cuerpo, no necesariamente con la conciencia”, frase que me trae reminiscencias foucaultianas. Rizoma que emerge en la lectura de Jorge Alemán (2016), cuando encuentro su explicación de cómo este sistema no necesita el ejercicio de la fuerza represora, salvo excepciones, porque el propio sujeto se ve capturado en su forma de ser, volviéndose funcional y conteste con el modelo neoliberal.

Esta violencia que reconoce Bourdieu (1993), permite, según él, la reproducción de status, privilegios, roles, siendo parte de la estrategia de las mencionadas relaciones asimétricas de poder para mantener el statu quo dominante. Es solapada, subrepticia y esconde las relaciones de fuerza sobre las que se configura, invisible, dulce y mágica, según el propio Bourdieu (1993). Una violencia que solo puede funcionar si se basa en las estructuras cognitivas de los violentados, en su conocimiento y en su aceptación.

Nosotros vemos, en nuestra sociedad, como el orden natural de las cosas estas relaciones de poder, adaptándolas y asimilándolas de una forma incuestionable. Porque las incorporamos, forman parte de nuestra estructura corporal, de nuestras percepciones, valores, a través de estructuras lingüísticas. El lenguaje permite la dominación en la relación de comunicación.

El consentimiento es el hecho de estar de acuerdo con el código de comunicación. Entonces, creo que la noción de violencia simbólica es muy importante para recordarnos que este consenso sobre el código hace posible la comunicación, lo que a su vez hace posible la dominación. En otras palabras, la violencia simbólica es una dominación que presupone un código común. Y esto es muy importante: la dominación dentro de una sociedad se logra sobre la base de un código común. En la medida en que, a través del sistema de enseñanza, los dominantes más dominados adquieren un acceso mínimo al código cultural común, se puede ejercer sobre ellos una forma de dominación. (Bourdieu 1993, preg. 15)

Desde este marco teórico, el lenguaje académico, las distancias que crean las palabras son genuinas para imponer la acción pedagógica y el contenido transmitido. Les estudiantes aparentemente no cuestionan si lo que se les transmite, el saber que deben incorporar, es válido. Y como contrapartida, lo que no se menciona no sería digno de ser transmitido. Recibiendo el docente “obedientemente” el arbitrario de qué enseñar, cómo, a quién y durante cuánto tiempo, mediante la imposición de la autoridad pedagógica. El pensamiento de Freire se suma a la explicación, autoridad que surge de la incorporación del dominador al docente, quien lo aloja en su interior, proyectando su sombra (Freire, 2008, 2009). Este uso arrogante del lenguaje es parte de las condiciones de las instituciones educativas, creando una sensación de comprensión que no es tal. Comprensión que por otro lado se excluye como problema, dada la autoridad estatutaria de la que ese docente goza, o sea el respaldo institucional y estatal (Bourdieu y Passeron, 1996). El docente, superior, incluso físicamente desde su tarima en ocasiones, se acerca a los estudiantes e intenta elevarles al conocimiento. Esta relación pedagógica, que Bourdieu y Passeron (1996) mencionan así, *relación pedagógica*, enmascara la situación de violencia simbólica. ¿Por qué es violenta esta relación pedagógica? Pues porque esconde la imposición de un arbitrario cultural, el de la cultura hegemónica dominante. Los estudiantes reciben como válido, universal, algo particular y condicionado históricamente, pero entonces es la violencia simbólica la que lo legitima. “Por tanto, a los alumnos se les mutila la conciencia, los conocimientos...” (Bourdieu 1993)

Se imponen como legítimas formas de hacer docencia que se anquilosan por el uso continuado sin revisión, y el estudiantado entonces queda prisionero y a merced de esa fuerza impuesta como el deber ser. Este sometimiento sólo puede ser entendido a la luz de las estructuras sociales, los preceptos, cómo se fabrican las disposiciones permanentes al sometimiento.

De acuerdo con Bourdieu y Passeron (2009), los estudiantes comparten la subordinación de la posibilidad de su futuro ejercicio profesional a una institución que mediante la certificación monopoliza el medio para el éxito social. Esto no implica que el tránsito para acreditar el saber sea una experiencia similar. Cada tránsito es único e irrepetible.

De esta manera, en este proceso de inculcación de un arbitrario cultural mediante la violencia simbólica que se da en la relación pedagógica, el sistema educativo genera, naturalmente, exclusión, mediante la lógica propia de su funcionamiento.

En esa línea, son un interesante ejemplo los juicios emitidos sobre los estudiantes en las reuniones de profesores. En FE tales reuniones no están marcadas por el reglamento, pero de hecho se realizan en algunos centros. Se escucha decir que los estudiantes, “no saben hablar”, “no estudian”, “no dedican tiempo”, “así no van a aprender”, o sea, no incorporan los saberes por sus propias limitaciones. Reuniones de catarsis y no de debate colectivo que permita construir y proponer soluciones. Situaciones tales que también son narradas por el grupo de estudiantes que participan de este trabajo desde su perspectiva y que en muchos casos también ellos identifican como violencia simbólica.

Entonces, ¿estamos ante un círculo de reproducción que no podemos superar? Una “leyenda negra” sobre Bourdieu dice que él alega esto. Pero no es así. Bourdieu nos abre una puerta a la posibilidad, porque es el docente el que puede disminuir la eficacia de estos mecanismos de dominación y reproducción de la cultura hegemónica dominante. Primero es necesario que seamos conscientes de ello, y luego podemos a través de la organización colectiva, frenar su eficacia. A pesar de que esos mecanismos estructurales nos trascienden, como agentes podemos frenar y revertir la situación. Leamos sus palabras:

Lo que no significa que los agentes no puedan hacer algo, tomando conciencia de ello pueden contrariar los mecanismos (de dominación), pueden evitar servirles por inconsciencia. Incluso si se organizan colectivamente pueden llegar a alterar profundamente su eficacia. (1991, min. 3:23)

Este concepto me lleva de la mano a Giroux, y su idea de la escuela como lugar de resistencia y de cambio. Pero antes, quiero detenerme en el concepto de agente, agencia, que me trae Bourdieu, quien intenta reconciliar estructura y agencia. Las estructuras externas están interiorizadas en el habitus, esa "estructura estructurante" que nos moldea en nuestro ser, hacer, sentir; al mismo tiempo que las producimos en el diario vivir. Las acciones e interacciones de los agentes se amoldan a las relaciones sociales de y en la vida social. La propuesta de Bourdieu es una dialéctica entre "externalizar lo interno" e "interiorizar lo externo". Los agentes, docentes, pueden ser conscientes de la situación de dominación desde un proceso reflexivo que su propia situación social les permite, ya que son un producto de la historia. Desde su posición en el ámbito académico, desde su trayectoria y el origen social de la misma, pueden tomar distancia y objetivar la situación.

[...] el análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros los que dotamos a la situación de buena parte de la potencia que tiene sobre nosotros, nos permite alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella.

[...] los agentes se vuelven algo así como "sujetos" en la medida en que controlan conscientemente la relación que mantienen con sus disposiciones. Pueden dejarlas "actuar" deliberadamente o, por el contrario, inhibirlas en virtud de la conciencia. (Bourdieu, P.; Wacquant, L. 2005, p.200).

Veo en la mirada de Bourdieu la posibilidad de cambio que la educación genera de la mano del agenciamiento de los docentes, trayendo a la conciencia los mecanismos inconscientes de las disposiciones de dominación.

Giroux. La crisis de valor de lo público. Navegando aguas turbulentas.

Este autor, que aún nos acompaña y del que he tomado durante la pandemia reflexiones profundas y muy críticas, trabaja algunos conceptos que considero insoslayables para esta tesis. El "sociólogo rockero", como le llaman los estudiantes

por su aspecto juvenil aún con más de 70 años³⁷, analiza el problema de la educación pública desde la formación de los docentes como primer mojón en el proceso de su afectación. Cuando se detiene en el análisis de los sistemas de la formación del profesorado, sus palabras están muy cerca de la realidad que intento desentrañar. Muestra gráficamente los procesos de desprofesionalización, el devenir lento pero indefectible de los profesionales de la educación en meros técnicos, y reivindica para los docentes ese rol que parecería estamos perdiendo: ser profesionales de la educación, intelectuales transformativos. Sin este carácter, estaría en riesgo, según Giroux, la posibilidad de construir y sostener una democracia real. El relato que realiza y que comparto, es una descripción de situaciones que docentes y estudiantes recreamos a diario:

En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “cómo enseñar”, con “qué libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo. (Giroux, 1990. p. 174)

Por ejemplo, en FE, en las pruebas de evaluación de la práctica, el estudiantado dispone de determinado tiempo (30 minutos) para realizar una clase completa. Terminar antes o después puede implicar sanciones en la evaluación. Ellos plantean en las diferentes instancias de encuentros que hemos tenido, que es “como un teatrillo”, donde hacen como que actúan de docentes pero sienten que esas instancias están muy lejos de una realidad que es mucho más compleja y rica, donde los tiempos los pautan las personas durante el proceso de trabajo. En sus relatos aparecen también experiencias y anécdotas diversas, como cuando contaban que algunos maestros no trabajan con las ceibalitas para que la clase no se desordene.

³⁷ Hijo de emigrantes canadienses, nació en EEUU el 18 de setiembre de 1943. Actualmente reside en Canadá.

Tengo delante de mí la oferta de cursos de formación del profesorado para el curso actual, efectuada de modo conjunto por nueve universidades: todos versan sobre metodologías, materiales y recursos digitales. Ninguno sobre las condiciones y situación de la profesión docente —una reflexión crítica sobre la propia tarea— o el contenido de las materias o cuestiones a impartir. Este ya se halla estructurado y dispuesto en materiales y recursos previamente elaborados. El docente solo debe estar adiestrado en el uso y acceso a ellos, con el fin de facilitar ambos al alumnado. (Viñao 2018, p. 11)

Este texto de Viñao coincide y amplía lo ilustrado sobre el concepto de desprofesionalización docente (Giroux, 1990), proceso que se inicia en la formación del profesorado, en el vaciamiento de sentido crítico y reflexivo, autonomía e iniciativa. Cuestiones que los estudiantes de esta investigación desnudan en la claridad de sus conversaciones.

Pero no sólo de la formación de profesores habla Giroux. También me cuenta de prácticas de mala fe, de crueldad y de la política de la humillación, prácticas estas que demonizan a las personas, las deshumanizan, a través de, y Giroux menciona a Bourdieu (2012 p. 54), la dimensión simbólica del poder, formas de normalizar las relaciones de dominación desde un pseudo lugar de objetividad y neutralidad política, prácticas éstas que atraviesan a la sociedad y que también afectan a los estudiantes, víctimas de persecución y discriminación. Esta dominación, que Giroux menciona como blanda, empobrece los valores públicos, la vida democrática, el espacio público, desacreditando e ignorando a las voces más progresistas que puedan cuestionar las prácticas antipopulares, debilitando los sindicatos docentes y culpando a éstos por el supuesto fracaso de la educación pública. Ilustro con un ejemplo: “Ya sabemos que FeNaPES³⁸ no es parte de la solución, es parte del problema”, manifestó el Ministro de Educación y Cultura Pablo Da Silveira refiriéndose al gremio de docentes de Educación Media.³⁹

En este escenario conservador y desprofesionalizante, ¿quién diseña entonces la educación, si los docentes se remiten a ser meros aplicadores? “¿Se

³⁸ Federación Nacional de Profesores de Educación Media.

³⁹ En prensa. Octubre 2021. Disponible en: <https://www.elobservador.com.uy/nota/ya-sabemos-que-fenapes-no-es-parte-de-la-solucion-es-parte-del-problema-dijo-da-silveira-2021101917428>

encuentra la producción del conocimiento y de los currículos en manos de docentes, compañías productoras de libros de texto, intereses corporativos, u otras fuerzas?” (Giroux 2013. p. 15). Casi diez años después, tenemos la respuesta que Giroux avizoraba, riesgo del que Soler también nos advertía⁴⁰ para nuestro contexto mientras ya se concretaba en el hemisferio norte. Tal es el caso de, por ejemplo, Fundación Telefónica Movistar, ofreciendo cursos gratuitos de FE en áreas de dificultades de aprendizaje, diseño de proyectos, innovación, inteligencia digital, comunicación afectiva, aprendizaje cooperativo, etc⁴¹. O también podemos citar la organización Teach for America, que fomenta la devaluación de las dimensiones intelectuales y profesionales en la formación del profesorado⁴². Tendencia que se ha profundizado en el marco de la pandemia por la Covid-19 con una “glorificación de lo digital, que es el nuevo dios de la educación” (Novoa 2020). Este enfoque reduce la práctica educativa al dominio de metodologías, en desmedro de la reflexión crítica, rompiendo el vínculo entre aprendizaje y vida diaria, conocimiento y poder. Es una forma de pedagogía pública desarrollada en los medios de comunicación, en redes sociales, que minan la expansión y posibilidad de la identidad política y cívica, transformando los centros de enseñanza en una forma de “tiempo muerto”, según Giroux (2013), que mata la imaginación de estudiantes y docentes. Una educación crítica debe preparar a los estudiantes para el trabajo, pero también para cuestionar las instituciones, la política y los valores que forman parte de su vida, los vínculos con el entorno y el mundo. Es menester concientizarlos del origen de las injusticias innecesarias, asumiendo la responsabilidad personal, política y global. Defender y jerarquizar la vida pública frente a la privatización, el consumismo, el libre mercado. Privatización no sólo en el sentido de pérdida de poder de lo público (Giroux 2012), sino también en el sentido que le da Antonio Novoa (2020), de un retorno de la educación a las esferas domésticas y familiares.

⁴⁰ Presentación Del Libro De Henry Giroux, “La educación y la crisis del valor de lo público” Miguel Soler Roca, 21 de noviembre de 2012, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo

⁴¹ Disponible en: <https://www.fundaciontelefonica.uy/educacion/profuturo/formacion-docente/>. (Consultado agosto 2, 2021)

⁴² <https://www.teachforamerica.org/> (Consultado agosto 2, 2021)

La instrumentalización de la educación, la lógica de la cuantificación, atados a los conceptos de eficiencia, productividad y consumismo, las pruebas que se convierten en un fin en sí mismas, reducen las posibilidades de pensamiento crítico y de una pedagogía comprometida. Este aspecto paradigmático se ata directamente con los cuestionamientos que realizo a la investigación positivista “normalizada”, con mi opción metodológica de trabajo, centrada en la sensibilidad, lo afectivo y lo afectante, la palabra de los actores, que, desde su individualidad, con un enfoque narrativo entretejen el entramado social del contexto que habitan.

La pedagogía que analiza Giroux (2013), pedagogía de la técnica, pedagogía de la gestión, el enfoque neoliberal de la educación, la política de la humillación, las prácticas de crueldad, orientadas por intelectuales anti público y expertos conservadores, no se preocupa por las necesidades de la educación en una sociedad democrática. Los docentes formados, estudiantes críticos y reflexivos no son de importancia para una propuesta de formación que los limita a transmitir conocimientos no producidos en el ámbito de la educación.

Frente a este panorama desolador en ciernes, Giroux nos da esperanza con la posibilidad de la resistencia y la construcción de una pedagogía crítica:

Los momentos de incertidumbre pueden ser de gran ansiedad, pero también de grandes oportunidades. Tiempos para repensar el lenguaje de la política, de la lucha, de la solidaridad. El poder no es exclusivamente dominación. También es resistencia. La gente joven tiene mucho poder. Pueden detener las sociedades, pueden bloquear las calles, participar en acciones directas, educar a los padres. Son una fuerza política muy potente y lo que tienen que hacer es reconocer esa potencia. Tienen que actuar, porque un discurso de la ansiedad debe dar paso a un discurso de la crítica y este, a su vez, debe dar paso a un discurso de las posibilidades. Y un discurso de las posibilidades significa que puedes imaginar un futuro muy distinto del presente. (Giroux 2019, último párrafo)

Este texto que desafía e interpela, es también esperanzador. Me recuerda a Freire (2008) y sus poderes mínimos, que uniéndose podrán lograr la transformación del mundo, insertándose en él; a la utopía realizable, la esperanza como inyección de acción, el inédito viable, la novedad que surge hecha realidad desde la praxis liberadora.

La educación es el ámbito de la resistencia, donde los profesores como intelectuales transformadores debemos construir un espacio amable de formación ciudadana. El rol de los profesores como intelectuales en el pensamiento de Giroux es relevante, teniendo la responsabilidad, por ser intelectuales, “de desestabilizar el poder, problematizar el consenso y desafiar el sentido común.” (Giroux 2012, p.191). Es en el marco de la pedagogía crítica donde se visualiza la posibilidad de resistencia. Una pedagogía que brinde conocimientos, aptitudes, pero también sensibilidad crítica para poder desarrollar un pensamiento libre y que tenga la capacidad de dar poder a las personas, que haga más democrática la enseñanza.

(...) los alumnos tienen que poder captar las formas en que el mundo concreto se opone a las posibilidades inherentes en sus propias condiciones; necesitan ser capaces de adentrarse en la historia con el objeto de transformar el pensamiento histórico en pensamiento crítico, y, por último, necesitan penetrar críticamente las categorías del sentido común y empezar a ir más allá de un mundo constituido por ellas. (Giroux 2003 p.138).

Estos conceptos de Giroux, que yo entran con los de Bourdieu, hablan de la posibilidad de revertir la eficacia de los mecanismos de reproducción mediante la conciencia generada en y por los docentes. La experiencia del estudiantado es vital y central en el desarrollo de una pedagogía crítica, considerando su experiencia singular de aprendizaje, sin invalidarla ni deslegitimarla, sino conociendo profundamente las formas culturales y sociales para poder realizar un análisis crítico y comprender cómo se construye su identidad, permitiendo así la construcción activa de su propia vida, la autodeterminación, la agencia en Giroux (2019). Este rizoma me lleva a Freire (2008) y su concepto de inserción en el mundo, no adaptación al mundo. La pedagogía radical debe modificar la subjetividad, porque como dice Bourdieu (1991), no alcanza con tomar conciencia. Giroux (1990) nos desafía a nosotres los docentes, a realizar un proceso de recuperación de la subjetividad y toma de conciencia de sí y para sí, en el estudiantado. Ya no se trata de la clásica alienación, sino que se trata de la producción e invención de la subjetividad cooptada por el neoliberalismo, de acuerdo a lo que nos propone Alemán (2016). No necesita, el neoliberalismo, la aplicación de una fuerza exterior,

sino que son los propios sujetos, los que obedecen a una serie de mandatos por los que son capturados.

Freire - La praxis y la amorosidad liberadoras

Cuando leemos a Freire hay magia en mis clases. Despierta, hace posible lo que parece inalcanzable. En el proceso de construirse como docentes, les estudiantes transitan por diferentes etapas en sus sentires hacia la educación. En primer año es descubrimiento, en segundo es angustia, desde el análisis teórico que la currícula ofrece, ver el sistema en perspectiva les abrumba. Casi al final del segundo año, llegan Giroux y Freire, la posibilidad, la liberación. Las estudiantes dicen que leer a Freire las anima a cortar los vínculos opresores, porque pueden objetivarse y visualizarse en situación de violencia. En medio de lo dramático, bromean con ello, animando a las nuevas estudiantes a revisar y replantearse sus vínculos de pareja. Todas pueden verse también, docentes del cambio. El entusiasmo vuelve, tras la angustia, se tornan críticos. Y ya no dejan a Freire, nunca. En tercero nos acompaña cuando hacemos investigación. Nos habilita, nos interpela, nos obliga éticamente a optar. Reconocerse personas inconclusas, condicionadas, no determinadas. Concepto éste que también me aporta Bourdieu (1991). Con Freire, surgen las preguntas, las preguntas que van materializando el ser docentes en el aula, en la escuela, en la comunidad ... ¿Cómo? ¿Cómo hacer para trabajar en esta sintonía? Les cuento una anécdota que nos compartió en algún momento de una charla en el pueblo, Pablo Martinis (2018), cuando él trasladaba esta misma inquietud en persona a otro Pablo, a Freire: seguramente en tu comunidad hay personas que piensen y sientan igual. Búscalas, únense, construyan un poder transformador, nos contaba Pablo que lo animaba Freire. Y entonces las clases bullen de energía y sueños. Sí, pero..., -¿después?,...se desaniman un poco,...- después hay que trabajar en comunidad, replico.

El Seminario de Marcela Gómez⁴³ me ayudó a encontrar las ideas freirianas que me acompañan en esta tesis. De un pensamiento tan amplio y enriquecedor, del cual todo puede ser incluido para leer las realidades educativas, me detengo en

⁴³ Seminario Saberes Socialmente Productivos y Educación. Dra. Marcela Gómez Sorellano (coordinadora) 2020. FHCE.

su concepción de praxis. Reflexión y acción que encontré en las narraciones estudiantiles. Nuevamente el rizoma que emerge desde Marx, une a los tres pensadores que me acompañan: la relación dialéctica entre la subjetividad y objetividad. Objetivar la realidad implica reflexión, la conciencia se distancia del mundo, es entonces que nos reconocemos como creadores de ese mundo de nuestra experiencia, concientizándonos, haciendo posible la transformación del mundo, en este proceso, de una manera necesariamente colectiva, porque el mundo es común.

La conciencia reflexiva implica asumirse, conocerse, abrir nuevos caminos. Pero nunca separada de la existencia, decir la palabra es también acción, creación, transformación: praxis. Trabajar para construir un mundo mejor implica conciencias que trabajan juntas en la humanización de ese mundo, con responsabilidad, asumiendo la función de sujeto histórico, en colaboración con otros. En esta búsqueda de ser libres, nos concienciamos y nos politizamos. La educación sola no cambiará el mundo, no decidirá los rumbos de la historia, pero “la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, superestructurales o interestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante” (Ernani Maria Fiori en Freire, 2008, p.16). Estas contradicciones, una vez asumidas, nos acicatean y es imposible permanecer impasibles. Y nos superamos siempre. También el método pedagógico, desde donde Freire habla de “práctica para la libertad”. Aprender a tomar la palabra de los que la monopolizan, de los dominadores, es un aprendizaje que constituye su “pedagogía del oprimido” (2008).

Estos procesos se construyen desde la reflexión y desde la acción: la praxis. Concepto este no dicotomizado, sino unidad dialéctica. “La acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser hombre.” (Freire, 2008, p. 45,). El hecho de que la reflexión se realiza sobre las condiciones materiales de existencia inexorablemente conducirá a la práctica. Esta acción, sus resultados, siendo pensados, discutidos crítica y reflexivamente, cuando el hacer es acción y reflexión, se constituye en praxis. De no ser así, la acción es hueca, y la reflexión no conduce a la acción, por lo tanto, no constituyen actividad concientizadora ni revolucionaria, no transforman ni producen

conocimiento. El sacrificio de la acción conduce al “palabrerío”, el sacrificio de la reflexión conduce al “activismo”. Es desde esta acción y reflexión dadas simultáneamente, que se trabaja con los oprimidos para transformar su dependencia en liberación, liberación que deberán construir ellos mismos, para romper efectivamente el círculo de dominación y cambiar las estructuras. Desde aquí se realiza la inserción crítica en el mundo, que es acción para la transformación objetiva del mundo, hacer realidad la utopía realizable. Esa utopía que sólo será realidad cuando se “superen las situaciones límites” (Freire, 2008), cuando ya todo se crea terminado, acabado, sin esperanzas, y surja, en lugar de el “adaptarse”, el “ser más”. “Quién dijo que todo está perdido/ yo vengo a ofrecer mi corazón. Una cuchillada de amor”. (Fito Páez 1985)

Como educadores, debemos trabajar en este marco, porque si no habilitamos la reflexión crítica, no seremos creadores, recreadores, ni dejaremos que otros sean, sólo hay saber en la invención, en la búsqueda constante, con el mundo y con los otros. La rigidez de posiciones entre educando que no sabe y educador que sabe, deja poco lugar a la creatividad y al saber. Anula e impide *ser* al otro. En esta relación el educador existe por la ignorancia del ignorante, y el ignorante se sabe tal por la presencia del educador. De nuevo el rizoma me trae la presencia de Bourdieu (1996), en su concepto de autoridad pedagógica, donde el profesor prescinde del saber del otro para erigirse como el legítimo transmisor del arbitrio cultural hegemónico dominante.

En estas referencias al pensamiento de Freire, camino al paso de los estudiantes en el hacerse conscientes, críticos, reflexivos, capaces de reconocerse en su situación concreta, pero también camino mi propio paso en el quehacer docente cotidiano, acompañando, descubriendo, problematizando, intentando correr velos, reconociendo el derecho a la palabra de todos, construyendo una relación horizontal de confianza desde la coherencia entre el hacer y el decir, porque “es muy difícil que uno sea si los otros no son” (Freire, Constructor de Sueños, Canal Encuentro s/f).

En la construcción compartida de esta tesis ponemos en práctica los conceptos freirianos, nos humanizamos en una relación horizontal, nos humanizamos en los vínculos, encontrándonos con los otros, lo que hace la vida

más plena, lo que constituye educación en el pensamiento de Freire (2008). Creo oportuno comentar la diferencia que Freire plantea entre conciencia y darse cuenta, porque él mismo se lo cuestionó al ser conceptualmente mal entendido. No es un educador que sabe y que debe lograr que el otro se de cuenta, no se trata de eso, porque cada proceso en territorio es diferente y se vive diferente. Esto conlleva a la frustración ante la falta de entendimiento de una situación que es injusta a nivel macro. Al igual que lo plantea Bourdieu cuando cuestiona a los académicos de izquierda que se separan de la vida en territorio de los movimientos populares, y terminan por no entender ciertas adhesiones de éstos a los dominadores. La construcción de un darse cuenta implica el trabajo pedagógico, la articulación entre la experiencia vivida y los saberes acumulados, en una artesanía, en una hermosa y revolucionaria mistura pedagógica: eso también estuvo presente en la construcción de esta tesis, pedagogía, construcción de otra subjetividad, darse cuenta, porque fue un trabajo de reflexión. Tarea que se suma a todo el trayecto formativo estudiantil, facilitando la construcción de la novedad, del inédito viable, esta utopía realizable de la que nos habla Freire (2008), esta construcción que necesita de trayectoria, cimientos, historia compartida. Una utopía que les estudiantes creen posible y que nos alienta a continuar el arduo caminar.

“Amar no es un gesto: es un acto, y un acto de liberación, que implica la comunión de los sujetos que aman y se aman.” (Freire 2019, p. 154). Amar en el mundo, en el tiempo, compromiso con las personas que están siendo una forma de no ser. Las palabras de Freire, como las de Reina Reyes (1971) sobre la necesidad del “docente situado”, interpelan, obligan, comprometen. Una vez que “nos damos cuenta”, no hay manera de retroceder, de desandar el camino. Y como no es posible el amor entre antagónicos, es necesario superar la contradicción entre dominadores y dominados, para que haya amor verdadero. Amor cristiano con el que Freire comulga (1997). Amor armado (2009) para sobrevivir a la ardua tarea de enseñar. Tarea que “exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva” (p. 26). No se puede enseñar sin querer bien a quienes se enseña y al proceso, en un acto que Freire define de valentía, y de insistir mil veces antes de desistir. “Tampoco es posible ser maestra sin luchar por sus derechos, para cumplir mejor los propios deberes” (p. 43). Tampoco basta la sola tarea de aula, es

necesario el compromiso con el otro en todos los términos, en la lucha colectiva por el bien común. Es necesaria una verdadera solidaridad auténtica de dar-nos, frente a la falsa generosidad de la limosna que deja al otro donde está, imposibilitado de ser. (2008)

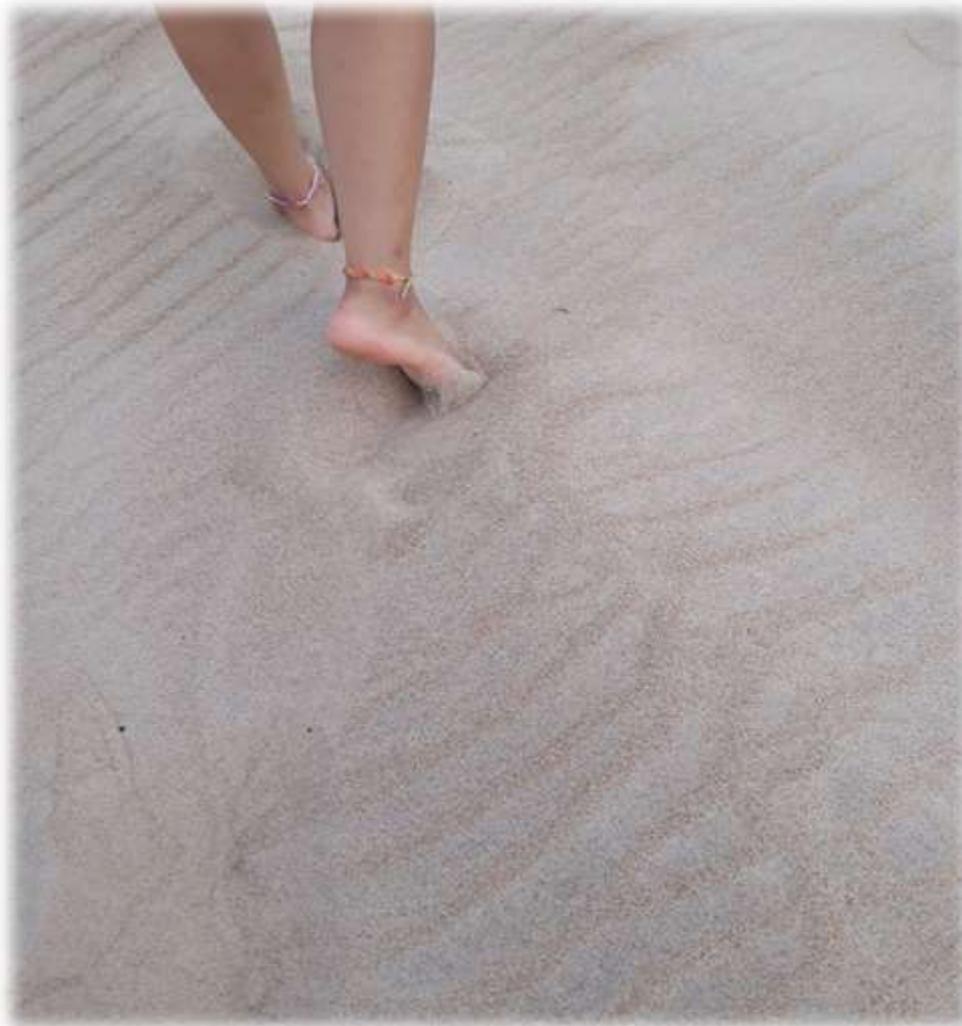
En estos días de agosto del 2022, en que re-leo y re-viso la escritura, estamos viviendo como docentes un momento crucial, enfrentando una drástica reducción del presupuesto asignado a la educación y también una transformación curricular que responde a las demandas de la división del trabajo internacional, transformación que pone en riesgo nuestra identidad pedagógica nacional y la calidad de la educación impartida desde el Sistema Nacional de Educación Pública. La coyuntura histórica nos convoca al amor armado, a la verdadera solidaridad, al querer bien.

En suma, y sumando...

Estos tres autores vertebran, guían mi lectura e interpretación de la realidad, pero también otros que surgen al paso en la medida que leo y escucho a mis interlocutores una y otra vez. Emergen naturalmente miradas, explicaciones, supuestos, de diferentes aprendizajes que he ido incorporando, que ven la luz cuando analizo los encuentros, cuando intento interpretar a mis co-laboradores. Así ustedes van a encontrar referencias a Vaz Ferreira (1963), Reina Reyes (1971), Lawrence Stenhouse (1982), Jorge Larrosa (2003), Guattari (2002, 2004, 2006), Bernard Charlot (2008), Jorge Alemán (2016), Antonio Novoa (2020), autores que me han ayudado a leer la realidad, a intentar desentrañarla con mayor profundidad, un universo teórico que salpica y sazona el texto de principio a fin.

HACIENDO CAMINO AL ANDAR TÁCTICA Y ESTRATEGIA

*Hoy el camino tiene mil huellas
para mis ansias de caminar.
Nadie camina mejor, te juro,
que aquel que aprende sobre su andar.
(Adiós a Salto. Víctor Lima, 1966)⁴⁴*



Hollando la arena lisa, construyendo un trillo, propio, nuevo, inexplorado.

20 de enero de 2020, caminata por playa La Serena, en La Paloma.

Foto tomada por Mariana a los pies de Sofía.

⁴⁴ [Los Olimareños - Adiós Mi Salto](#)

Dedico este apartado a explicar los fundamentos metodológicos, procedimientos y análisis de esta investigación. Cómo fue este proceso, las decisiones que fui tomando, los caminos que elegí andar. Parto de una concepción general, abarcativa, de lo que es la metodología cualitativa, y dentro de ella, siguiendo un criterio histórico o cronológico, me detengo en los enfoques que la jerarquizan desde un lugar que toma distancia con los preceptos de la ciencia normalizada. Entonces podrán leer ustedes sobre la etnografía en educación, las narrativas, los giros post cualitativo y afectivo, estrategias todas que me ayudaron a intentar desentrañar el problema que me ocupa. Luego de demarcada la senda, necesité procedimientos para la caminata, tácticas para concretar la estrategia. Me detengo a explicar entonces las conversaciones personales y colectivas que realizamos, cómo fue esa tarea de construcción y realización. Después, la lectura y escucha minuciosa de todo lo construido entre los compañeros de este viaje y yo, el análisis, para el cual me apoyé en el paradigma indiciario, sobre el que leerán ya casi al final del apartado. No podían faltar a la cita, mis co-laboradores, co-investigadores, este grupo humano que me acompañó y se convirtió en un verdadero equipo de trabajo que compartió la travesía: los compañeros de viaje, los estudiantes protagonistas del relato.

Estuve releendo a Rivas, y me quedó “repicando” este concepto: “Una investigación que transforma es una investigación en la que los sujetos se sienten concernidos, no sólo como informantes, sino fundamentalmente como participantes y, más aún, como constructores de sentido” (Rivas 2020), que es exactamente como espero poder trabajar con el grupo de intercambio. Tengo que trabajar en la forma adecuada de comunicar este concepto al grupo. (Diario de Investigación, p.8)

Estrategia: encontrándome, encontrándonos, con el camino, en el camino.

Investigar para conocer, conocer para transformar, investigar para dar voz. Investigar desde dentro para mejorar nuestro trabajo. Utilizo una metodología que hace a la investigación en educación (Abero et al, 2015) un trabajo que implica un proceso colectivo compartido. Poniéndolo en las palabras de María Marta Yedaide (2021), investigación en educación sin nada más que agregar, sin adjetivos ni

etiquetas Desde la convicción de que no se hace, sino que hacemos, que no se conoce, sino que conocemos, y desde ahí nos construimos. Que no somos sin los otros, también aprendiendo a mirarnos en el otro, saliendo de un paradigma antropocéntrico de verdades científicas homogeneizantes, para descubrir lo diverso y transitar el camino de la vida juntas, porque, desde nuestra mirada, no existe otra manera para que sea viable.

Necesité, y acepté de buen grado, utilizar un camino, una metodología, que guiara el proceso bajo el gran paraguas del enfoque cualitativo, al que hago breve referencia desde los marcos teóricos de Taylor y Bogdan (1984), Guber (2005), Vasilachis (2006), Guerrero Arias (2010). Sin abandonar este lar legitimante, al que según Sara Ahmed traída por María Marta Yedaide (2021, 31:58) aún nos asimos por estar los otros lares en construcción, porque nuestras moradas son historias de llegada y los procesos que nos llevan a conocer están enredados emocionalmente. Nuestra morada es nuestra identidad, nuestro ser se juega ahí, por lo tanto, cambiar es un mega esfuerzo porque implica abandonar una versión de quiénes somos y construir en colectivo otro lugar de llegada, otra morada, para mudarnos.

Como sostiene Vasilachis de Gialdino (2012), nos encontramos en el tránsito entre “la forma de conocer, legitimada, admitida, a las diversas formas de conocer” (p. 11). Esto implica, por un lado, el necesario abandono de las pretensiones universalistas y objetivistas que enunciáramos –además de la potencialidad explicativa y predictiva de los fenómenos– y la restitución del agenciamiento político por el otro. También desplaza los imperativos metodológicos hacia el interés por el sentido último de la empresa investigativa. (Porta, Yedaide, Alvarez, 2015, p.29)

En esta búsqueda de caminos, me acerco a la etnografía en educación, profundizo en el enfoque narrativo, hago algunas incursiones al giro post cualitativo y el giro afectivo. Voy zigzagueando entre lo clásico y lo transgresor e indisciplinado de los nuevos enfoques por los que, actualmente, navega la investigación educativa.

El giro afectivo, en palabras de Fernández Cruz (2020)

reivindica que la emocionalidad y el afecto están en la base de la producción de conocimiento y son inseparables de él. El afecto enlaza lo corporal y lo mental. Por tanto, lo corporal se incorpora a la indagación, la elucubración y el descubrimiento y, así, a la producción de nuevo conocimiento. (p.116)

Para la elaboración de este trabajo utilicé el estudio de lo que dicen y hacen los estudiantes en el escenario social y cultural que constituye su formación docente. Concordamos con autores que proponen que las investigaciones son fuente de conocimientos que permiten plantear alternativas para mejorar, entre otros, problemas sociales y educativos. (Taylor y Bogdan, 1984, Vasilachis, 2006, Guerrero Arias, 2010, Rivas, 2010, 2019, 2020, Marques, Piqué Simón, B., Forés Miravalles, A. 2015, Fernández Cruz 2020).

“¿Cómo funciona el mundo tal como lo encontramos y cómo podría funcionar de otra manera con la intervención apropiada?” (Preissle, DeMarrais en Bernard Calva, 2019, p.87) Así, busco implicarme en un proceso reflexivo exigente para poder interpretar e intentar dar sentido y utilidad a la información.

Es mi propósito trabajar en una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de los que la viven (Taylor y Bogdan, 1984). Una investigación centrada en la persona, que adopta la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral y completa. Sumergirme en la vida estudiantil cotidiana, en la voz de sus protagonistas y empatizar con sus sentires. Yo investigadora interactuando con los participantes y con la información aportada, buscando respuestas a preguntas que se centran en su experiencia social, cómo ésta se crea y cómo da significado a sus vidas, se constituye en una práctica democratizadora. Taylor y Bogdan (1984), Vasilachis (2006), Guerrero Arias (2010), Bourdieu (1993), entre otros, plantean que la persona que investiga pretende no explicar sino *comprender* lo que la gente dice. Ese es uno de los fines de esta tarea.

El motivo de elección del camino metodológico necesita guardar coherencia con el objeto de estudio y el problema de investigación, y por tanto, con la pregunta que busca una respuesta. Ello requiere en este trabajo, reitero, un enfoque centrado en la persona. La respuesta está en los significantes de los estudiantes que transitan el subsistema. Escuchar la otra parte de la verdad, la que muchas veces no vemos ni oímos nosotros, los docentes. Escuchar también sus sentimientos y emociones, sus afectaciones, que constituyen su realidad estudiantil, además de lo intelectual y racional.

Dadas las características del problema abordado, y desde mi opción metodológica, debo apelar a las vivencias y a la observación del clima institucional porque el tema que me ocupa no siempre es explícito. Se trata de la subjetividad de los actores. Estos tránsitos y estas vivencias pueden ser observadas, escuchadas, comprendidas, desde este enfoque, no permaneciendo en un punto de vista fijo y externo que observa el flujo desde la orilla, sino siguiendo las singularidades del asunto (Hernández 2019). “Es necesario relevar la experiencia vivida y de las prácticas en asociación con verbalizaciones en el contexto general, prácticas y discursos que sólo determinan los informantes” (Guber 2005 p.59). Interlocutores para Guerrero Arias (2010), compañeres de viaje, co-laboradores, para mí.

Me identifico con el decir de Luciana Esmeralda Ostetto, cuando nos habla de la "metodologia errante", como un proceso de investigación “profundamente marcado pelo encontro, pela escuta, pela espera e pela utilização de outras linguagens além da palavra, envolto em busca e mistério, imerso em experiências estéticas.”⁴⁵ (en Ribeiro y Guedes, 2016, p. 48). Inmerso en experiencias estéticas... En este viaje que es la tesis toda, escribir es un descubrimiento continuo de rizomas y enredos. Leer a Luciana Esmeralda Ostetto me trae resonancias de Schiller y sus Cartas⁴⁶. Este a su vez me lleva a las lecturas de Reina Reyes.

En el siglo pasado Schiller sostuvo que la belleza, al ser forma porque la contemplamos, al mismo tiempo que vida porque la sentimos, logra la fusión de la pasividad con la actividad y libera moralmente al hombre de su dependencia física. (Reyes 1971, p.136)

El espectador no es pasivo, continúa Reina Reyes, sino que reconstruye el proceso que ha dado vida a la obra de arte. El arte transforma el dolor, es un camino de liberación inigualable. Esta tesis lo fue. Lo es. Para todes quienes caminamos juntas en el viaje.

Los códigos propios de los actores institucionales reflejan el clima que se vive cotidianamente en el centro, clima que tengo que aprehender, captar... Y a esto

⁴⁵ Las citas en portugués no serán traducidas para respetar la esencia de lo dicho. Y también basándonos en que el portugués es una lengua adicional. Pido ayuda para esta decisión a mi compañera de GRIDEN, Michele Both. <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/presentacion>

⁴⁶ Schiller, Friedrich. A educação estética do homem. São Paulo: Ed. Iluminuras, 2002.

sumo, a modo de enriquecimiento, las palabras de Irene Vasilachis (2006) sobre los fundamentos de la investigación; investigación basada en una filosofía ampliamente interpretativa, interesada en las formas en cómo se vive el mundo social, con una producción de información flexible y permeable al contexto en el que se trabaja. Una investigación que cuide comprender lo complejo, lo minúsculo...buceando en las vidas cotidianas, valorando y descubriendo las miradas de los que colaboran con la tarea, desde un vínculo amoroso que privilegie y jerarquice sus palabras.

Reitero que considero que formar parte de la institucionalidad estudiada es una gran ventaja comparativa. Esto me permitió identificar, espero que con acierto, a mis interlocutores y detectar ámbitos pasibles de ser observados y narraciones a ser consideradas. El estar en la institución desde hace ya más de 20 años no sólo me permite cierto privilegio en ese sentido, sino que también me acerca a lo que se vive y cómo se vive.

Como investigadora tengo el compromiso de intentar construir una imagen compleja, holística, analizando palabras, las perspectivas de los narradores, realizando el estudio en una situación natural, en una investigación que es "multimetódica, naturalista e interpretativa" (Vasilachis, 2006). Indago en situaciones naturales, intentando interpretarlas desde la perspectiva de los estudiantes. Los materiales empíricos utilizados (experiencias, conversaciones, narraciones...) describen momentos comunes y complejos desde su mirada, desde lo que para ellos significa en sus vidas la vida institucional.

Traigo a colación los aportes, que para mí constituyeron un punto de inflexión, del curso realizado con Felipe Stevenazzi y Marcelo Rossal⁴⁷, sobre la centralidad de lo que me ocurre, y cómo me voy conociendo. La centralidad de cómo se enriquece la mirada. Y del recuerdo de estas clases memorables,⁴⁸ voy a los textos musicales de Danise Grangeiro (2019), Tiago Ribeiro y Adrienne Guedes (2019), quienes también nos hablan sobre el extrañamiento como un proceso que exige rigurosidad y disciplina permanentes dada la implicación. Extrañamiento como

⁴⁷ Curso Enfoques cualitativos y etnográficos en el campo de la Educación. Marzo - Abril 2019.FHCE

⁴⁸ Memorables por lo que implicaron en mi formación en investigación. Fue el inicio de la deconstrucción de un modelo académico anquilosante.

la necesaria distancia entre el investigador y el colaborador, la distancia donde precisamente surge la investigación, pero en un juego dialéctico que también necesita aproximación y el ejercicio cotidiano de poner los prejuicios en entredicho por la posibilidad de escuchar con atención y empatía.

El curso de Enfoques Cualitativos y Etnográficos en Educación que hiciéramos hace un año con Marcelo Rossal y Felipe Stevenazzi ha sido de gran aporte. La bibliografía recomendada por ellos me ha acompañado a lo largo de lo que fue la preparación del concurso⁴⁹ y de lo poco que he podido leer para esta tesis. También calaron hondo las recomendaciones de Marcelo sobre el diario de Investigación, herramienta clave en la construcción del extrañamiento y la rigurosidad de la tarea de investigar. (Diario de Investigación, p.1, marzo de 2020)

Ahora, con la distancia de meses, valoro estas lecturas como el umbral de mi inmersión en el giro post cualitativo. Recuerdo nuestra conversación alrededor de la mesa redonda en la casa de María Inés, en una reunión del Grupo de Investigación en Docencia desde un Enfoque Narrativo (GRIDEN)⁵⁰ antes de la pandemia, en un lejano enero del 2020, cuando el grupo fue siendo cuerpo, sobre la importancia del registro en el diario de campo. Ella nos propuso la lectura de Remi Hess (2005). Recuerdo también mi resistencia a liberar la escritura, la vulnerabilidad que me implicaba. Hoy lo vivo como una fortaleza. Junto a Hess, el monográfico *Educativo*⁵¹ que María Inés me invitó a leer en aquel lejano 2019, abrieron puertas a una manera de estar siendo investigación que me abraza cada vez más.

El proceso generado en el territorio se fue validando en la medida que lo compartí con mis compañeres de viaje, solicitando su aprobación o rectificación cuando se refería a sus sentires, opiniones, vidas (Guerrero Arias 2010, Yedaide 2021). Mi condición como investigadora es subjetiva, comparto entonces el conocimiento sobre lo social con las personas con las que trabajo, quienes

⁴⁹ Me refiero al concurso de oposición y méritos para lograr mi segunda efectividad en CFE durante 2019-2020.

⁵⁰ Relato el proceso de su génesis en La Tesis y yo.

⁵¹ La perspectiva post cualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa Vol. 37 Núm. 2 Jul-Oct (2019)

participan en calidad de co-investigadores, co-laboradores, y no de informantes (Cruz, Reyes, Cornejo 2012).

Enfoque de investigación Narrativa. “La Narración es la voz del otre tocando nuestro cuerpo”⁵²

En la globalización se vuelve necesario un retorno a la identidad personal, al refugio en la intimidad. En ese contexto el enfoque hermenéutico, el enfoque biográfico-narrativo, encuentra un gran campo de desarrollo para la investigación que intercepta diversas ciencias sociales y constituye una perspectiva peculiar. El enfoque biográfico narrativo es una perspectiva propia que constituye una forma de construir conocimiento en investigación, dando significado y comprendiendo las dimensiones cognitivas afectivas y de acción. Se trata de valorar las vivencias y significados de la vida mediante el discurso, entonces los fenómenos sociales se pueden entender como textos. La narración constituye una estrategia para construir identidad. (Bolívar 2010). Según Conelly y Clandinin, “la narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación” (1995 p.4). Para Fernández Cruz, “se trata de una forma alternativa de investigación antes que de una metodología concreta” (2020, p.113). Sin embargo, y siguiendo a Fernández Cruz, no es una alternativa metodológica a lo cualitativo, sino que es un enfoque original, con una forma diferente de pensar la investigación, devolviendo a este campo “aspectos de la realidad que siempre han sido apartados del conocimiento científico como son las experiencias significativas, los sentimientos, las intenciones o las preocupaciones” (p. 114).

El enfoque biográfico-narrativo se ha constituido en una perspectiva específica de investigación dentro de la investigación cualitativa, una “marea” que se ha gestado y se aproxima (Porta, Yedaide, Alvarez, 2015). Y se ha visto fortalecido con el llamado giro narrativo posestructuralista. Se da preponderancia a la dimensión discursiva de los individuos, a los modos en cómo se vive el mundo y se le da significado mediante el lenguaje (Bolívar Domínguez 2006).

⁵² Tiago Ribeiro (2020) Carta Mínima para investigadores minúsculos, p.100. Adaptación personal al lenguaje inclusivo.

Para los estudiantes, entendía – y el trabajo de encuentros confirmó- que una de las mejores maneras de describir el tiempo vivido durante su formación, es en forma de narrativa. La subjetividad entonces constituye una condición necesaria para el conocimiento, para poder ver el mundo desde los zapatos de otro. Y en el proceso, se va construyendo identidad. En el caso que me ocupa, los estudiantes se encontraron a sí mismos y a sus otros en el proceso de narrar sus vidas institucionales, pudieron verse como grupo que transita el mismo proceso, que sufre y disfruta las mismas cosas. En el comienzo las experiencias fueron narradas con timidez frente a los otros, pero cuando se empezó a constituir la identidad colectiva del ser estudiantes del instituto, esa narración adquirió fuerza y se transformó en un manantial, manantial que ya fue difícil encauzar, navegó sus propios caminos, construyó sus propios trayectos, contó y enfatizó en sus heridas y triunfos.

Trabajar narrativamente representa para nosotros una posición y una estrategia política, a través de la cual visibilizar los espacios, tiempos y relaciones de los sujetos, en los que se manejan sus vidas. Sus voces, por tanto, más que un fin en sí mismas, representan un modo de conocer el mundo a través de la experiencia de sus actores.
(Rivas y Leite 2019 p 300)

Entender la vida institucional desde la perspectiva estudiantil se inicia en la dimensión personal, esto en el marco de la necesidad natural de individualizarse y constituirse desde las trayectorias recorridas. “Hacemos terapia”, comentaba algún estudiante en alguna reunión. “No sabía que a todos les pasaba lo mismo”. “Qué bueno saber que no me pasa a mí solamente”, son algunos de los sentires expresados en los encuentros.

Los relatos son los principales procedimientos de sistematización en el enfoque biográfico-narrativo. Aquí me centré en las historias personales en relación con la carrera, también tomé documentos, memorias, objetos de la vida personal de los estudiantes, conversaciones y ruedas de conversación (Warschauer, 2001). Si bien la reconstrucción es fundamentalmente retrospectiva, también incorporé la dimensión de expectativas en el ejercicio de la profesión.

El rol de activa participación de los estudiantes condice con el enfoque aquí tratado, en la ausencia de jerarquía epistemológica de todo tipo de conocimiento:

También implica el concierto de voces –o polifonía– que resulta del empoderamiento de aquellos que sin hacer ciencia pueden no obstante colaborar en la construcción de un conocimiento que los implica. De esta manera, se materializa una praxis política y se da luz a nuevas conciencias híbridas o mestizas, mezcladas y confundidas, pero nítidas en su voluntad transformadora. (Porta, Yedaide, Alvarez, 2015, p. 30)

Continuando el diálogo con la lectura del texto mencionado de Porta, Yedaide y Alvarez (2015), desde el enfoque narrativo, la investigación educativa debe trascender sus procedimientos, debe ser valorada en función de los fines que tiene como propósito y las formas de habilitar o no las posibilidades políticas de las personas. En este sentido, los propósitos, el rol de los participantes, y también los hallazgos, responden a un acto moral, fortaleciendo el compromiso ético. Compromiso con las verdades y el conocimiento de los históricamente oprimidos, desde los inicios de la globalización occidental. Este enfoque también permite el acceso a conocimientos “de periferia”, “de especial valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza” (p. 32).

La Etnografía, el umbral. Les otros y nos-otros.

En este espacio relacional que es del otro, espacio del otro que es relacional, como nos ayudaba a reflexionar Marcelo Rossal (2019), el propósito es “describir ambientes y narrar procesos que no se encuentren explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell 2009 p.14). Acompañar vivencias y trayectorias en el subsistema en cuestión, me lleva a tener que optar por un enfoque que parta de mi implicancia, que me permita valorar el conocimiento de la experiencia sobre el terreno, lograr la colaboración de las personas implicadas, interpretar los significados, valorar el conocimiento cotidiano como un saber válido en el proceso de investigación.

Desde esta perspectiva, el enfoque etnográfico me sitúa en el umbral de visualizar la vida en clave de territorio a explorar. Compartiendo que “no es una cuestión de métodos” (ibid p. 18) sino una manera de encarar el trabajo en el territorio, superando ampliamente el ser una herramienta o técnica de recolección de datos. La etnografía fue para mí la puerta de entrada al enfoque biográfico-

narrativo, entonces voy a elaborar un apartado donde converso con la investigación desde este marco, marco que después va llevando hacia otros.

Por eso, me parece importante considerar las características que reconoce Rockwell inherentes a una investigación etnográfica, y discutirla con mi trabajo. Trabajo que, reitero, no se sitúa explícitamente desde este enfoque, pero cuyas pinceladas colorean la tarea y me permiten ingresar al enfoque biográfico-narrativo desde su umbral.

Documentar lo no documentado: los procesos que se desarrollan al interior de las instituciones educativas que tienen que ver con los sentidos y significantes de los sujetos, no siempre registrado. Tenemos diversas opciones de análisis de documentos sobre aspectos administrativos, pedagógicos, de funcionamiento de las instituciones. Pero generalmente no hay detenimientos en las subjetividades de los actores. Es más, a menudo pareciera que lo único válido de registrarse fueran los indicadores de rendimiento y aprendizaje, las planificaciones y demás aspectos burocráticos. Pero las instituciones aparentemente no se detienen en las subjetividades de los sujetos. Este es el desafío: analizar desde conocer los sentires de la población estudiantil. Dejarnos sorprender con los hallazgos que encontremos.

La etnografía se ha definido como una teoría de la descripción e interpretación. El producto del trabajo sería una descripción que expone los resultados de lo investigado de manera descriptiva. Exponer un texto desde un trabajo teórico que incluya la descripción, como característica definitoria del enfoque. Tratar de ver la cultura institucional desde los intersticios de las vivencias de los estudiantes, desde un marco teórico que me ayude a realizar una descripción, interpretación y análisis lo más leales posibles.

Mis interacciones con los transitantes del centro es diaria y continuada. Eso no significa proponer un estudio que sea válido sólo en el centro donde lo realizo. Los análisis podrán dialogar con procesos observados en otros centros, colaborar, aunque allá se encuentren con formas y significados propios. En lo personal, mi experiencia de trabajo en otros lares me lleva a trasladar los planteos que se realizan para este trabajo, en este centro en particular, a otros sitios del interior donde pareciera que se reproducen las mismas lógicas.

Puedo decir que realizo trabajo de campo desde los inicios de mi ser docente, una etnografía de larga duración, “esa ineludible, constante e inevitable presencia nuestra en los entornos que luego devienen foco de nuestras indagaciones”. (Yedaide y González, 2021, p. 7)

Por último, siguiendo esta autora, decimos que la etnografía produce conocimiento, trascendiendo el ámbito académico. Este último aporte de Elsie Rockell es muy valioso para mi trabajo, porque el motivo del mismo es tratar de poner en el tapete un aspecto de la vida institucional no profundizado, intentando promover un ámbito de reflexión que pueda sumar a la transformación de la realidad educativa. Comparto la siguiente afirmación, en el entendido de que es exactamente esto lo que pretendo, intento, espero, aportar con la investigación:

La etnografía puede aportar (...) las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. (Rockwell 2009 p. 26).

Hasta aquí entonces, lo que me trae el rizoma etnográfico. Eso que llamo puerta de entrada, umbral. Inicio de inicios. Enfoque que luego me llevó por senderos narrativos y post cualitativos.

El Giro Post Cualitativo y Afectivo. Lo diverso y lo emergente.

La implicancia y las características de la investigación en sí misma, la opción ética por las narrativas y las incursiones en el giro post cualitativo y afectivo, me dejan claro que no hay posibilidad de objetividad, de que no existe la objetividad. Forma parte de un concepto binario disonante con la posición asumida. Renunciando a la objetividad me abrazo a la vulnerabilidad, las palabras de Luis Porta me fundamentan,

Renunciamos no sólo a la objetividad, sino que en realidad renunciamos a la condición de asumir una verdad total, una verdad fija del conocimiento, de aquel conocimiento que está fuera de nuestro alcance. En realidad, lo que estamos haciendo es poniendo en tensión, poniendo en tela de juicio cuestiones que tienen que ver con la objetividad, con la neutralidad, con la pretensión de generalización, con la pretensión de totalidad, y estamos poniendo en

valor la posición del investigador, la vinculación entre la práctica y una práctica que en realidad genere las mejores condiciones para pensar esas historias que se construyen, se reconstruyen, se configuran y se reconfiguran a lo largo del tiempo. (Porta 2021, s/p)

Me planteo un enfoque disruptivo, profundizando y ampliando la complejidad de este, para lo que considero relevante estos aportes del giro post cualitativo, adhiriendo a una “investigación indisciplinada” (Hernández 2019), donde no se define de antemano un trayecto que nos encorsete, sino que éste emerge y fluye como los meandros de un río, siguiendo un curso que es un proceso, donde se presta atención a lo diverso y a lo emergente. El conocimiento entendido como un devenir necesita flexibilidad y “abrirse a la posibilidad de generar modos de pensar y prácticas de escritura que ofrezcan otras miradas sobre la realidad a medida que se da cuenta de los tránsitos y desvíos que se recorren en la investigación” (ibid p. 15). Esta conceptualización del conocimiento como devenir en la que es pionera Karen Barad (Hernández, Revelles, 2019), es lo que define e inicia el movimiento de investigadores post cualitativos de la segunda década de este siglo. La reacción desde el interior de la investigación cualitativa es un rechazo a una tendencia hegemónica de la investigación en educación, sujeta a las lógicas del mercado como lo único legítimo para establecer las decisiones en el campo educativo. El positivismo rescatado por el neoliberalismo, al decir de Hernández y Revelles (2019), coopta la investigación cualitativa, sometiéndola a estándares estructurados y pautas preestablecidas en lo onto-episte-metodológico y ético para investigar. La resistencia a estas imposiciones homogeneizantes y limitadoras, ha generado el movimiento post cualitativo en investigación educativa.

Desde el punto de vista ontológico se define al individuo no como una entidad fija o permanente separada del entorno, sino como un flujo de relaciones en devenir, en un mundo que es también siempre devenir. Se cuestiona la ontología humanista, donde el sujeto es el centro del saber, basado en verdades y valores universales. Este cuestionamiento ontológico es necesario para plantear una alternativa a esta metodología. En el proceso de investigación cualitativa humanista, el sujeto es superior y se separa de lo material. Sin embargo, desde el giro post cualitativo,

estoy siendo una persona que investiga, estoy ensamblada en la trama que me antecede e intervengo en el proceso de investigación.

Intra-acción es un término baradiano que se usa para reemplazar el término 'interacción', que requiere cuerpos preestablecidos que luego participan en la acción entre sí. La intra-acción entiende la agencia no como una propiedad inherente de un individuo o humano para ser ejercida, sino como un dinamismo de fuerzas en el que todas las 'cosas' designadas están constantemente intercambiando y difractando, influenciando y trabajando inseparablemente. La intra-acción también reconoce la imposibilidad de una separación absoluta u objetividad entendida clásicamente, en la que un aparato (una tecnología o un medio utilizado para medir una propiedad) o una persona que utiliza un aparato no se considera parte del proceso que permite específicamente 'resultados' localizados o medición (Stark, W., 2016, s/p.).

Este concepto se distancia del de interacción, la interacción supone un accionar entre entidades independientes, pero como los individuos no preexisten a la interacción, sino que se constituyen desde allí, la relación entre el sujeto, el objeto y el conocimiento también surgen desde allí.

La orientación metodológica que se propone dentro de estos giros onto-epistemológicos se refiere a una metodología que se considera dentro de un entretejido en el que ontología y epistemología son parte de un mismo plano de análisis (Barad, 2007, Van der Tuin, 2015). En este sentido, consideramos que estas dimensiones del conocimiento intra-accionan a su vez con la parte ética del conocimiento (Revelles-Benavente, 2010). Por lo tanto, la metodología es la posición situada de un investigador o investigadora dentro de su investigación, es la relación en sí misma del investigador o investigadora con el objeto de investigación hacia un futuro que se entiende como afectivo (Coleman, 2017); es decir, como una sociología de los sentimientos que abre posibilidades para una transformación social. (Hernández, Revelles 2019 p.36-37).

La ética se materializa a través del afecto y la ausencia de jerarquías. En este sentido, mi investigación se propone partir de una relación de horizontalidad participativa, según explicité anteriormente, y que se potencia desde un vínculo previo con el estudiantado, autorizando lo emocional, lo afectivo, lo sensorial, rompiendo el binarismo emoción-intelecto, porque todo está imbricado y enredado, "el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir

conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (Corona Berkin y Kaltmeier, 2012, p.13). Las emociones y los afectos no quedan exentos de lo social, es en sociedad que los aprendemos, por lo que nuestras respuestas no son naturales ni espontáneas, son gramáticas sociales, educables, por tanto (Yedaide 2021).

Escuchando a María Marta Yedaide en una clase del Seminario de Investigación Narrativa (2021), traigo sus aportes sobre el giro post cualitativo, “el todo no preexiste, las partes no preexisten, se componen en el acto mismo de la decisión óptica, “de mi posibilidad de ver, habiendo en el mismo momento otras posibilidades de ver [...] lo real se compone en el acto mismo de mirarlo y de pensarlo”. Esto recibe el nombre de cristalización (Denzin y Lincoln, 2005), donde se cuenta el hecho desde diferentes puntos de vista, “Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente.” (Moral Santaella, 2006, p.149). Componemos imagen mirando la refracción de cada una de sus caras, porque la realidad refracta en un cristal y sólo podemos componer imagen por partes.

Lo post cualitativo en mi camino de investigación me lleva a intentar transitar por estas definiciones onto episteme-metodológicas, estéticas y éticas, teniendo como premisa que la verdad está en el encuentro con los otros, y que todo es relacional.

(...) la perspectiva post-cualitativa conlleva la invitación a realizar una investigación que no separe ontología, epistemología, metodología y ética. Es decir, una investigación que preste atención a los entramados entre lo humano, lo no humano y lo material, una propuesta que plantea asumir la investigación no como trayecto que define de antemano el camino a seguir respecto al fenómeno sobre el que se trata de ofrecer alguna luz, sino que se deja sorprender por lo que acontece en el fluir de la investigación. (Hernández Revelles 2019 p.41-42).

Escuchando a Luis Porta (2021), sumo otros caracteres a este giro post cualitativo, caracteres ya mencionados, pero que no por eso dejo de reiterar: el carácter subversivo por el hecho de invertir la ecuación ciencia-narrativa, y sostener que la ciencia es una forma de narrativa, una forma de narrar, lo que deja en desnudo desde qué lugar dice sus verdades, como forma exclusiva de saber, como

la manera “verdadera” de leer el mundo y de accionar en él. También es subversiva porque recupera formas de conocer creativas, sensibles, que han sido desjerarquizadas y excluidas por la ciencia moderna. Produce un conocimiento nómada, flexible, inestable, provisional, en constante movimiento y también a esto se agrega su carácter débil, al renunciar a la objetividad, a la neutralidad, la generalización y a la verdad absoluta, estableciendo una forma diferente de definir qué es teoría y qué es la práctica de investigación.

Táctica: mirar, aprender, querer, hablar, escuchar, construir.⁵³

El trabajo de campo

Conversaciones, “o instante em que o mundo parece e é muito mas belo que de costume”⁵⁴

Descubro la conversación como modo de investigar leyendo a Tiago Ribeiro, Rafael de Souza y Carmen Sánchez Sampaio (2018), como una invitación a pensar juntas, como una acción rizomática que se retroalimenta, siendo capaces de ir al encuentro del otro. Considerando que mi objeto de investigación son las vivencias de les estudiantes que condicionan sus trayectorias educativas en FE, y en el marco de un enfoque narrativo, las conversaciones que promuevan narraciones de vivencias subjetivas es el procedimiento apropiado para trabajar en la producción de información. Conversaciones que me impliquen disponibilidad, escucha, entrega, en ese espacio entre investigador y colaborador, donde precisamente se da la magia de la investigación, un espacio para el encuentro con el otro (Ribeiro, Souza, Sanchez Sampaio, 2018)



⁵³ Verbos que inician el poema de Mario Benedetti, “Táctica y Estrategia” 1974. [Táctica y Estrategía en la voz de Mario Benedetti](#)

⁵⁴ Ribeiro, De Souza, Sanchez Sampaio, 2018, p.13. Dibujo realizado por Mariana, agosto 2022.

Dado que se espera de los estudiantes reflexiones acerca de la cotidianidad en el centro, y sus vivencias al respecto, estas apreciaciones no se realizarían a un extraño que registre mediante la escritura o la grabación valoraciones que podrían en su imaginario afectar su trayectoria educativa. Por lo tanto, el diálogo es promovido desde un lenguaje coloquial que favorece la libre expresión de los relatores. Conversación y no entrevista, porque consideramos necesario cuestionar los modos autoritarios y arrogantes de investigar. Las entrevistas y su temática son regidas por el investigador, implican una asimetría de poder. Conversar en cambio, supone la circulación de la palabra, desestabilizando las relaciones de poder verticalizadas (Ribeiro, de Souza, Sanches Sampaio, 2018). Conversaciones, encuentros de voces, intercambios. Iniciando esta tesis, pensamos, con mi tutora, en intercambio de voces como modo de dar nombre al trabajo de producción de empiria. Luego, las lecturas y el estudio me trajeron las conversaciones y las ruedas de conversación (Warschauer 2001). Así, entre lo que descubro y lo que leo, rizomáticamente construyo la escritura.

Compañeres de viaje

Desde el comienzo tomé la decisión de trabajar con los estudiantes desde una perspectiva de investigación que los incorpora siendo protagonistas de este trabajo que sin ellos no sería posible (Schongut, 2015), transmitiéndoles este sentir y perspectiva desde el primer encuentro. El Diccionario de la Real Academia Española me dice que un co-laborador es un “compañero en la formación de alguna obra”, mis compañeres de caminata en la construcción de un saber compartido. Co-laboración es un proceso que involucra el trabajo de personas en conjunto para conseguir un resultado muy difícil de realizar individualmente, para ayudarme a conseguir lo que por mí misma no podría. Co-laborador, compañero, es un término amigable que nos invita a construir juntas, a valorar el esfuerzo colectivo y a mejorar la comunicación, desde una posición ética que me compromete a trabajar en equipo y a generar confianza en la tarea común que realizamos, desde una relación afectiva, horizontal, sin jerarquías. Quiero, para iluminar lo que escribo, compartir las palabras de Clandinin y Connelly (1998):

Hemos demostrado cómo el éxito de la negociación y la aplicación de los principios no garantizan por sí solos un estudio fructífero. La razón, naturalmente, es que la investigación colaborativa constituye una relación. En la vida cotidiana, por ejemplo, la idea de amistad aplica la existencia de algo compartido: la interpenetración de dos o más esferas personales de experiencias. El mero contacto es reconocimiento, no amistad. Lo mismo puede decirse de la investigación colaborativa en tanto que requiere una relación intensa, análoga a la amistad. Y las relaciones se establecen, como señala MacIntyre (1981), a través de las unidades narrativas de nuestras vidas (Clandinin y Connelly, 1988 p. 28, citado en p.5).

Los estudiantes han sido históricamente una comunidad sin voz en este subsistema, lo digo replicando y compartiendo el concepto de Jiménez Becerra (2013). Si bien desde la Ley 18.437 (2008) cuentan con representación del orden en el Consejo de Formación en Educación, esto, desde mi perspectiva, no está garantizado la real y efectiva participación del estudiantado. El desconocimiento, la falta de información en tiempo y forma, la resistencia de actores institucionales y también del cuerpo docente, (Fernández Enguita 1991), estarían coadyuvando a que muchas veces estas discusiones e incluso la participación en actos eleccionarios, se estaría realizando sin tener cabal idea de en qué se está participando y qué se está decidiendo. Efectivamente, a lo largo del trabajo de campo, fue un continuum la expresión de agradecimiento por tener un espacio de habla, por ser escuchados. Según Connelly y Clandinin (1995), para la concreción de una tarea co-laborativa, es necesaria la “comunidad de atención mutua” (p.5). Fue fundamental dejar sentadas las bases desde el inicio de la importancia de todos y cada uno de los compañeros en el proceso de la investigación. De todas maneras, este sentido de horizontalidad es difícil de alcanzar cuando el silencio ha sido el lugar de estar, requiere un trabajo constante, una vivencia de lo que se quiere lograr. Continuando con la línea de pensamiento de los autores citados, es importante el acercamiento a lo conocido, el estar, la implicancia. Entiendo que mi trayectoria en la formación de docentes y el vínculo con los estudiantes desde su ingreso a la institución, contribuye en este aspecto. De una manera u otra, desde el espacio de ser su profesora, desde intercambios fuera de aula, de alguna forma con todos existía un vínculo anterior ya construido.

Me, les, tomo tiempo para presentarles una a una, para mostrarles quienes ellos son⁵⁵. Les presento identificándoles por los nombres de anonimato.

Desde las carreras de profesorado:

A **Bendita** la conocí en Sociología de primero de profesorado, cuando tenía aprobado hasta 3° de Facultad de Derecho, por lo que le sugerí realizar el trámite de reválida, del cual no sabía. Desde entonces mantenemos un vínculo cercano y de confianza. Alta, vistiendo blazer, pantalones holgados, mirando y viendo a su alrededor con la cabeza levantada, no condecía con la idiosincrasia pueblerina. Este año terminó de cursar conmigo tercero. Eligió, Bendita, su nombre ficticio en recuerdo de una dolorosa anécdota familiar que marcó su vida, anécdota que insistió en contarme al iniciar nuestro primer encuentro individual, y nos llevó años atrás un buen rato, conociéndonos un poco más. Bendita me contaba de cuando su hija mayor (una niña entonces) estuvo en riesgo por la ingesta accidental, en casa de una amiga, de somníferos. Y de cómo pudieron detectarlo sólo por un accidente fortuito con su abuela. La angustia e impotencia de ver cómo esa hija no reaccionaba, no despertaba, la desesperación del ingreso a la urgencia médica, las horas de espera, una espera lacerante. Y cómo entonces, la imagen de una virgen calmó los nervios, la ansiedad, los cigarros fumados uno detrás de otro. Una virgen a la que Bendita venera hoy, nombrándose justamente, Bendita.

A **María** la encontré en las aulas de segundo, haciendo profesorado, formando parte de un grupo estupendo, muy crítico y reflexivo, al que sumaba su serenidad y aplomo. Luego la detuvo la escolaridad, por el sistema de previas, posteriormente la pandemia. Espero reencontrarla en el próximo año lectivo⁵⁶ continuando su formación. Con la sencillez de siempre, elige como seudónimo su primer nombre, el que no le gusta, el que esconde.

La más joven del grupo, **Muriel**, transitó un par de cursos conmigo, cumplió todos los tramos correspondientes a mi área disciplinar, muy responsable, pero también muy temerosa e insegura de lo que hacía. Finalizando el 2020, Muriel reorientó su actividad académica a otra carrera, renunciando a continuar con su

⁵⁵ Los datos mencionados aquí corresponden al año 2021, año de escritura de esta parte de la tesis.

⁵⁶ Me refiero al año 2022

formación de profesora de Educación Media. Al igual que a Katia, fui quien la sumergió en el anonimato con este nombre.

Nancy se destaca por su tranquilidad, una presencia silenciosa, correctísima. Egresada de Facultad de Derecho, sólo cursa las materias del núcleo común para poder ejercer como docente de Educación Media, materias sin las cuales se siente incompleta para trabajar. Tampoco ella pudo o quiso encontrar un nombre ficticio y cierra el trío de los seudónimos de mi autoría.

Enamorada de su profesión, **Natasha** sueña con estar sola con sus estudiantes, poder trabajar sin el peso de las evaluaciones que durante el cursado le insumen el tiempo que quisiera dedicar a planificar y trabajar con ellos. De un intento de ser Ingeniera Agrónoma, vuelve al hogar por cuestiones de salud y se “engancha” con el profesorado. Descubrió su entusiasmo en la práctica pre profesional. “¡Me encanta!!” dijo espontáneamente cuando, a partir de su demora en hacerlo, pensamos juntas el seudónimo, “es mi favorito”.

Desde la carrera de magisterio:

Fernandito siempre me sorprendió con su ductilidad, facilidad de aprendizaje, capacidad de estudio, que no ha utilizado en su amplitud. Cuando deja la mochila, la paleta ocupa su lugar, del salón al frontón, buen compañero, querido y apoyado siempre por sus pares, padres y abuela. De un lejano primer año a un 4° en 2020, siempre encontré al joven inquieto, disconforme, en incansable búsqueda. Intentó transitar los caminos universitarios montevideanos en Facultad de Ciencias Económicas y Administración, cursó dos materias del primer semestre y volvió al pueblo para cursar magisterio. El nombre Fernando, Fernandito, surgió en el primer encuentro presencial, cuando aún no todos eran anónimos. Fue Darwin quien lo “bautizó”, ante la carcajada cómplice y la aprobación del auditorio.

Luna, nombre que eligió por una marca en su cuerpo que la identifica, que la ancla, que la singulariza, forma parte de mi vida desde la década del 90. La conocí en su tercer año escolar, compañera de clase de mi hermana, y por una cosa u otra, siempre está cercana. Su sonrisa envuelve las palabras que sus ojos oscuros anticipan. Espontánea, sincera, frontal, tuve el honor de entregarle su título de Maestra en el Acto de Colación de Grado, tiempo después de este viaje que estoy presentando.

Junto a Luna, navega **Katia**, su gran compañera. La respuesta rápida, el camino claro, no la detienen detalles que la puedan distraer de su objetivo de recibirse. Cuenta con la experiencia de algunos años cursados en Facultad de Derecho, lo que la posiciona con cierta comodidad frente al estudio. Este año (año 2021, en que estoy escribiendo esto) recibió también su título de Maestra. Katia dejó la decisión de su seudónimo en mis manos.

Darwin, el más “canchero” del grupo, el que tiene una experiencia de vida que le permite sortear diversos obstáculos con habilidad y una sonrisa. Con la claridad de su objetivo, con los principios muy firmes, pero sin quemar las naves, Darwin cursó las últimas asignaturas de magisterio en un instituto vecino, para evitar que “la sangre llegara al río”. Pero volvió luego y se recibió en el pueblo. Junto a Jesualdo, a todes, de una manera u otra, nos cambió la vida. El seudónimo surge en el encuentro que mantuvimos para conversar de su experiencia personal, entre risas y haciendo referencia a un conocido humorista radial.⁵⁷ Darwin estuvo siempre vinculado a la militancia política. Los avatares de la campaña electoral lo trajeron al pueblo sin haber concluido la carrera de Educador Social, y allí, casi sin proponérselo, pasó de secretario de un diputado a representante en la Junta Departamental de su grupo político.

En honor a su admirado maestro, este estudiante se honra en llamarse **Jesualdo**. Le dediqué un apartado en conjunto con Vikko, porque fueron dos historias de vida que necesité destacar. Alto, delgado, manso, buscando las palabras para decir, Jesualdo vivió en la formación docente un cambio en su mirada de mundo que lo llevó por caminos que tal vez nunca pensó andar. Soñando ser profesor de Educador Física, encontró en el ser maestro la posibilidad de trabajar en la construcción de un mundo mejor.

Por su parte, **Sofa** hoy ha visto su vida transformada por la llegada de su hija, planificando sus estudios en función de su maternidad. Rebelde desde siempre, cuestionadora, con una carrera magisterial que no se decide a terminar. La inició en el 2016, luego un gran paréntesis de ausencia que cierra en estos meses en que trabajamos, pero que también en este período se vuelve a abrir con la maternidad.

⁵⁷ Darwin Desbocatti, columna de humor en No Toquen Nada, programa radial en FM Del Sol, 99.5.

La voz en grito casi para el reclamo, la reivindicación. Al igual que María, opta por un seudónimo que en parte refiere a su nombre.

Vikko completa la docena de estudiantes, ojerosa y deteniéndose para respirar al hablar, agotada por la medicación, no se pierde una clase. Constante, persistente, luchando contra prejuicios, viene de cursar profesorado en el IPA y se inserta en magisterio. Junto a Sofa, su amiga de años, también se demora en el egreso, con una decisión sopesada, de la cual nos cuenta en el Tercer Encuentro de Voces de Intercambio. Y también como Sofa, se vuelve anónima deformando su nombre.

Comparto la información que organicé en aquel entonces en el Diario de Investigación, cuando iniciaba el trabajo de campo, y que entiendo facilita la visualización y conocimiento del equipo.

Sábado 25 de abril, 2020

Haciendo tangible el Grupo de Discusión:

Nombre	Carrera	Curso	Edad	Situación familiar	Situación laboral	Sexo
Darwin	Magisterio	4°	30	Sin hijos a cargo	Trabaja	Varón
Fernandito	Magisterio	4°	26	Sin hijos a cargo	No trabaja	Varón
Jesualdo	Magisterio	4°	23	Sin hijos a cargo	No trabaja	Varón
Katia	Magisterio	4°	27	Sin hijos a cargo	Trabaja	Mujer
Luna	Magisterio	4°	29	Con hijos a cargo	No trabaja	Mujer
Sofa	Magisterio	3°	26	Sin hijos a cargo	No trabaja	Mujer
Vikko	Magisterio	3°	27	Sin hijos a cargo	No trabaja	Mujer
Bendita	Profesorado	3°	46	Con hijos a cargo	No trabaja	Mujer
María	Profesorado	3°	39	Con hijos a cargo	No trabaja	Mujer
Muriel	Profesorado	3°	20	Sin hijos a cargo	Trabaja	Mujer
Nancy	Profesorado	3°	27	Sin hijos a cargo	Trabaja	Mujer
Natasha	Profesorado	3°	26	Con hijos a cargo	Trabaja	Mujer

Estadística del Grupo de Discusión

Carrera		Situación laboral		Año que cursa		Sexo		Edad		Situación familiar	
Profesorado	Magisterio	Trabaja	No trabaja	3°	4°	Varón	Mujer	Hasta 29	30 y más	Con hijos a cargo	Sin hijos a cargo
5	7	5	7	6	6	3	9	8	4	4	8

(Diario de Investigación, p. 5 y 6)

Puntos que constelan.⁵⁸ Construyendo el Encuentro de Voces de Intercambio Colectivas.

La tarde la he dedicado a leer bibliografía sobre Estudios de Caso, o Estudios en Caso, como decían Marcelo y Felipe. Me encuentro con que en algunos casos es una metodología cuestionada, pero me alienta que los cuestionamientos provienen desde una postura empírico analítica. Leí los siguientes artículos: de Piedad Cristina Martínez Carazo, de Viviana Elizabeth Jiménez Chaves y Cornelio Comet Weiler, de Víctor Manuel Mendoza y de Wilmer Orlando López González. Es bien interesante el hecho de que permiten la combinación de diversos instrumentos de investigación, tal cual lo que hemos planificado con María Inés: historias de vida, grupos de discusión y cartografías.(Diario de Investigación, p. 2, marzo 2020)

Como anota Cecilia Warschauer (2001), las ruedas de conversación son la forma natural que toman los encuentros de reflexión e intercambio en las instituciones educativas. Ruedas en las salas docentes, ruedas en las horas puente⁵⁹, ruedas en el patio, ruedas en los recreos, ruedas para intercambiar inquietudes, ruedas para el mate, para la merienda compartida, en la clase, a la salida, en la vereda. Ruedas, ruedas, ruedas, conversando la vida, comentando la experiencia, analizando la jornada. Ruedas que abrazan, calman, acicatean, nos obligan a argumentar, a pensar, a informarnos. Ruedas de risa y llanto, de logros y fallas. La vida rodando en rueda compartida, siempre. Warschauer (2001) las distingue de las reuniones planificadas desde la institución educativa, pero también reconoce en ellas la posibilidad de ser una especie de puente entre ambas formas de vivir la escuela, de ir lidiando con el trabajo cotidiano. Conversar es una

⁵⁸ Ribeiro, Tiago. Carta mínima para investigadores minúsculos. 2020

⁵⁹ Horas libres entre clases.

oportunidad sin par para el desarrollo de lo humano, nos dice la autora, para el aprendizaje de la convivencia, tan necesaria (p. 181). Para escapar de las determinaciones impuestas, desde la construcción de un arte de hacer y un arte de conversar. La conversación entrelaza lo emocional y lo racional en un fluir de ideas y sentimientos en esto de dar vueltas con alguien más. A partir de consideraciones de este tipo, la autora propone las ruedas de conversación como ámbitos propicios para procesos de formación continuada y para investigación educativa. Es en las teorizaciones de esta autora (2001, 2002, 2017) muy reconocida y seguida en Brasil, que hemos organizado parte de nuestro trabajo de campo.

Este procedimiento de conversaciones colectivas implica la reunión de un grupo de personas no muy numeroso, preferiblemente que no se conozcan entre sí pero que compartan características con respecto al tema de la investigación que permitan tener una discusión guiada en un clima afable y distendido (Gil Flores 1993).

Entendimos las ruedas de conversación o encuentros de voces de intercambio, como una estrategia de investigación idónea para captar las percepciones de los estudiantes en forma colectiva. Indagar sobre las percepciones que tienen de sí mismos, de su formación, de su vida cotidiana, su quehacer y su contexto desde su calidad de estudiantes, o sea aquellos significados que esta investigación busca analizar.

Realizamos un guionado no directivo que permitió acompañar el transcurrir de la conversación. El procedimiento en cuestión fue pertinente para comprender discursos que serían inaccesibles sin la interacción del grupo, lo que está mediado por el nosotros. A medida que se desarrollaba el diálogo, se construyó un discurso grupal. Así obtuve información valiosa sobre el tema y sobre el imaginario personal y social de los estudiantes. Acentuando la interacción entre los participantes, la comunicación surge entre ellos en un ambiente relajado. Es una conversación planeada y diseñada para obtener información de un área de interés, pero en un ambiente permisivo que comprobamos estimula la reflexión, la expresión de ideas y de sentimientos.

Por otra parte, el análisis de lo expuesto por los narradores en estas reuniones grupales dieron base para organizar las reuniones individuales de forma personalizada.

Las inquietudes de las reuniones grupales llevaron a poner a consideración vivencias individuales que trascienden la experiencia personal cuando son compartidas. Generar un ámbito de confraternidad y un espacio de recuerdo y reflexión sobre lo que significa ser estudiante en un centro del interior del país. Acordamos tres encuentros grupales. Dos continuados, al inicio del trabajo de campo, y otro luego de las conversaciones personales.

En cuanto a la conformación del grupo de estudiantes con los que trabajé, en el marco del enfoque cualitativo de referencia, seleccioné una muestra no probabilística, (Batthyány y Cabrera, 2011) directamente relacionada con el problema y los propósitos de la investigación. No ha sido una muestra elegida al azar, sino intencional y seleccionada por mí con criterio de heterogeneidad (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejó, Rojas Soriano, 2015). Les estudiantes se conocían entre sí intrageneracionalmente, pero no intergeneracionalmente. El tema de la investigación no había sido abordado por ellos. Esto se ve reflejado en sus comentarios luego del primer encuentro, cuando manifiestan su alivio al saber que no son los únicos que viven determinadas situaciones y padecen momentos de angustia y desazón, son sentimientos compartidos. Con respecto a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad, el grupo fue estructurado por estudiantes de las dos especialidades de FE: magisterio y profesorado, atendiendo la diversidad en cuanto a edades, sexo, situación familiar y laboral, y cuidando de que todos tuviesen una permanencia de dos o más años en la institución, a los efectos de lograr narraciones genuinas. En lo referido al tamaño, invité a 20 estudiantes atendiendo a las características antes mencionadas. De ellos, 12 manifestaron interés y con esos 12 realicé el trabajo de campo durante el año 2020. Acordamos trabajar durante una hora y media o dos como máximo en cada encuentro. El espacio de encuentro primero se pensó físicamente, habiendo seleccionado la sede de la Asociación de Maestros. Esto tuvo que ser alterado por la situación de pandemia que se atravesaba. En acuerdo con mi tutora, decidimos realizar los encuentros virtualmente. Esto me generó inicialmente un poco de temor en cuanto al resultado,

pero luego la afabilidad y la participación de los estudiantes disipó cualquier duda al respecto. Para el guionado de los encuentros trabajamos activamente con María Inés, teniendo en cuenta los momentos de inicio, tránsito y expectativas con respecto a la carrera que se querían contemplar. Se realizó a partir de interrogantes amplias y abiertas que dieran indicios a los estudiantes de por dónde transitar la conversación, y luego respeté el curso que estas conversaciones tomaron, entendiendo que ese cauce se correspondía vívidamente con las experiencias transitadas.

Durante el desarrollo de la aplicación de los encuentros grupales, intenté mediar, presentando el tema de discusión para que el diálogo se estructurase alrededor de la misma temática. Los temas fueron planteados en forma de interrogación y provocación. En el primer encuentro participó, como observadora, mi tutora. Ella realizó registros que luego analizamos juntas a fin de encaminar el resto del trabajo de campo.

Estas conversaciones en rueda, al igual que las conversaciones individuales, fueron grabadas en audio y luego transcritas, de modo a constituir el material para realizar el análisis.

Nuestras conversaciones. Los Encuentros Colectivos:

El primer encuentro se centró en las presentaciones de cada uno de los estudiantes del grupo, de la tesista y su tutora. Luego se retomó⁶⁰ el propósito de la investigación, y el carácter de co-investigadores con el cual se les invitaba a participar, promoviendo un diálogo sobre sus opiniones al respecto, especialmente sus roles en la investigación y lo que espero de ellos. Posteriormente conversamos sobre sobre sus matriculaciones en el Instituto, los motivos que hasta allí los llevaron. El segundo encuentro propone revisar la primera reunión, recibir sugerencias y correcciones, compartir narraciones, objetos y sentires de su vida como estudiantes. El tercer encuentro se realiza seis meses después, ya realizados los encuentros individuales. El propósito entonces fue compartir los hallazgos que ya tenía, surgidos de la transcripción y análisis de lo trabajado, reflexionar y analizar

⁶⁰ Hablamos de **retomar** pues esto ya se les había explicado en la carta - consentimiento informado recibido por los estudiantes antes de esta reunión.

las unidades de significado emergentes, promoviendo el análisis y la reflexión grupal.

Primeramente, me había planteado trabajar dentro del Instituto, pero un protocolo que implicaba varios meses de retraso en la tarea, dada la cantidad de requisitos y pasos que debería seguir ese expediente, me impulsó a buscar alternativas. Se concretó la posibilidad de la Asociación de Maestros, y la pandemia resolvió el problema: realizaríamos reuniones virtuales vía Zoom. En referencia a esto último, adjunto lo registrado en el diario de investigación:

Muchas y significativas cosas han pasado. El viernes 6 recibí del CFE y como respuesta a mi solicitud de autorización para hacer el trabajo de campo de la tesis en el Instituto, un protocolo que implica varios meses de retraso en la tarea, dada la cantidad de requisitos y pasos que debería seguir ese expediente antes de que se autorice, y en caso de que se autorice. Me sentí muy desanimada y frustrada. Me planteé que lo mejor sería sacar la investigación de la órbita institucional. Le comenté la situación a María Inés y acordamos una reunión para el martes 10. En esa reunión escucho con alegría lo que yo abrigaba como solución. Así acordamos trabajar con el grupo de estudiantes según lo planificado, pero en un ámbito "extra institucional". p. 2-3. 12 de marzo de 2020.

Durante el primer encuentro, en mayo de 2020, una fría tardecita otoñal que nos encontraba a todos un poco cansados luego de la jornada de trabajo también virtual, planteamos el porqué de este: la participación en la construcción de una Tesis de Maestría, para la realización de la cual les estaba solicitando colaboración. Primero fue la sorpresa de verse, de saber quiénes integrábamos el grupo, la curiosidad por saber quién era María Inés, mi tutora que oficiaba de observadora. Poco a poco empezamos a conversar de acuerdo al guionado preparado, que fue quedando chico y corto cuando empezaron a sorprenderse, a escucharse, a contarse, a compartirse. De acuerdo a lo que ya había decidido, dejé que la conversación fluyera libre, encauzándola levemente cuando se iba muy "por las ramas". Este primer encuentro duró una hora y media de profunda conversación. Al finalizar les solicité elaborar una breve narración sobre las motivaciones para su ingreso al Instituto. Y que esta escritura viniese acompañada de una materialidad (foto, objeto, carta, dibujo, etc.), que fuese valioso para cada uno y que los

retrotrajera a aquellos momentos de definición. Y les expliqué que esto lo íbamos a compartir en el siguiente encuentro.

Ayer, martes 12, en la tardecita, tuvimos la primera reunión del Grupo de Intercambio. Todos estuvieron presentes. Los 12. Y permanecieron hasta el final. Cuando tuvieron oportunidad de expresarse, en realidad el discurso discurrió por lugares que no era lo que tenía previsto, pero dejé que fluyera. Tenían necesidad de hablar, de contar. Como Luna dijo, “de hacer catarsis”. Todos participaron y contaron sus vivencias y recuerdos. Algunos centrados en el trayecto formativo, otros en el inicio, otros en las prácticas. Pero todos aportaron e intercambiaron entre sí. Luego los invité a incorporarse a la investigación, a ser partícipes. “Imponente” fue una de las respuestas. Acordamos un próximo encuentro para dentro de 15 días, ya con una consigna clara de narración e inicio de construcción de Caja de Vida. Tenía un poco de miedo a esta reunión. A que no estuvieran todos, a que no se sintieran implicados, a que no permanecieran, a no ser entendida. Todo se disipó rápidamente. La heterogeneidad del grupo fue visible, no sólo en edades, carreras, años de cursado y situación familiar y laboral, sino también en la perspectiva con respecto al Instituto. Hoy, Fernandito y Luna escribieron en el grupo de WhatsApp: “Yo quedé pensando y queriendo largar todo”. Y creo que la angustia va aflorar cuando se piensen, se digan y se miren en sus inicios y ahora, próximos a egresar. Fue significativa también la opinión de Jesualdo “me gusta ser estudiante”, planteándose que sólo le queda una materia por aprobar pero que entre sus planes a futuro, además del ejercicio de la docencia, está el de seguir siendo estudiante. Por el entusiasmo y desafío que le implica construir en colectivo. En fin, colmó mis expectativas y me plantea grandes desafíos. Sostener y trabajar junto a este grupo. (Diario de Investigación, p.8 y 9, mayo 2020)

Luego del primer encuentro compartido vino la evaluación con María Inés, el entusiasmo de este primer paso, el agrado ante las características del grupo de estudiantes y la proyección a un segundo encuentro. Quedé con el desafío de transcribir ya buscando unidades interpretativas de significados. Comenzamos a trabajar para el segundo encuentro grupal.

En los primeros días de junio, una mañana a las 8:00 nos encontramos nuevamente, entre quejas y bostezos. Esta vez con un par de ausencias en el grupo. Todos habían cumplido con la consigna de la narración, algunos garabatearon en un trozo de hoja, otros produjeron un prolijo texto manuscrito,

también hubo quien redactó en el drive. Y varios se limitaron al recuerdo y lo transmitieron oralmente, sin dejar registro. Todo fue aceptado y respetado, todo es valioso y tiene su significado. En cuanto a los objetos que les había pedido compartir, surgieron desde hasta lápices prestados, pasando por mochilas eternas y tarjetitas olvidadas; inscripciones flamantes, mates compañeros. Todo atesorado y revalorizado en esta instancia de traer al presente el inicio de este trayecto que muchos están ya finalizando. Narraron sobre cómo y por qué estos objetos complementaban sus narraciones. Porque la investigación no es sólo lo que se dice sino que se va componiendo con otras cosas que están en ese escenario y que también tienen importancia. Es necesario que me detenga a contarles que los objetos que algunos trajeron al segundo encuentro, no siempre tuvieron que ver con sus inicios, sino más bien con sus trayectos. Por ejemplo, la ceibalita⁶¹ de Darwin, el mate de Luna, dan cuenta del trayecto, no el comienzo. Y esto en sí ya es un indicio de lo que después sus narraciones me confirmarían: la marca que deja el tránsito por el trayecto formativo en los estudiantes.

El tercer encuentro fue presencial, en el patio de casa, alrededor de una mesa donde estaban los elementos de trabajo, pero también una torta casera, un mate, unos refrescos. Ese día la conversación desbordó, fue indisciplinada, la sed de encontrarse, verse, sentirse después de tantos meses de asilamiento guió la charla que yo intentaba reencauzar. Pero las inquietudes que generaron esta investigación estaban allí presentes siempre: las vivencias, las experiencias, las emociones, el formarse como docentes, el ser docentes.

Dice Delory-Momberger (2014) que cuando se habla de construcción de la experiencia se habla de los procesos por los cuales biografamos situaciones y acontecimientos de nuestras vidas, dándoles forma y sentido para convertirlos en recursos experienciales. Evidenció esto en el proceso que realizamos con el grupo. Podemos compartir y tener en común la misma situación institucional, pero esos espacios son vivenciados en forma particular por cada uno. Como expresa esta autora, de allí surge la riqueza de lo compartido. Cada quien vive la situación individual y personalmente, lo que se llama experiencia singular. Esta experiencia

⁶¹ Equipo con soporte para estudiantes y docentes reportados/as por el sistema educativo en el año lectivo. <https://www.ceibal.edu.uy/es/dispositivos>

singular donde las situaciones se inscriben en ecuaciones personales, en representaciones de cada quien, de acuerdo a su existencia e historia, se llama *biografía*, escritura de la vida. Como ya referí, de este concepto se deriva biografización que consiste en no dejar de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia: escritura primera de sí. Un ensayo de biografización fue el recordarse en los inicios de la carrera, pensarse y escribir sus memorias y vivencias.

Las grabaciones de los encuentros fueron compartidas con los estudiantes, a quienes pedí escuchar, leer, y en función de eso, corregir, sugerir, agregar, borrar. De la misma manera procedí con las reuniones individuales. Las indicaciones hacia la necesidad de corregir, quitar o agregar fueron pocas. “Lo dicho, dicho está”, me dijeron algunas, apostando a la sinceridad que surge de la espontaneidad, y también de la confianza en el vínculo.

El silencio que escucha. Construyendo los Encuentros De Voces De Intercambio Personales.

Leonor Arfuch (1995) también es parte de mis lecturas, y en sus libros encuentro respaldo para no perder de vista la rigurosidad y el rol que la tarea del encuentro exige:

Es justamente en esa semejanza, por momentos engañosa, donde podría delinearse el espacio social que ocupa la entrevista: por un lado, el diálogo como lazo de proximidad, como familiaridad del intercambio entre personas, cualquiera que sea el nivel de las investiduras; por el otro, una estricta normativa institucional que rige las posiciones no intercambiables de entrevistador y entrevistado, los temas y recorridos autorizados según de quien se trate, los límites respectivos y hasta las posibles infracciones.” (p 29-30)

En ese mismo sentido, se favorece el diálogo que se genera desde un vínculo de confianza.

Si bien las entrevistas presentan una gran variedad, desde diálogos muy formales o interrogatorios estrictos a una suerte de charla entre amigos, el rasgo común a todas es una notoria flexibilización del lenguaje, donde está permitido el uso de expresiones coloquiales y hasta domésticas. Parecería que las mediaciones, inclusive las de la palabra escrita, no alcanzaran a disipar ese carácter de la oralidad, que se aviene por otra parte a la mística de la función periodística, a

esa escena legendaria de la pregunta al testigo de los hechos. (ibid p. 35)

No hay que dejar ningún sobreentendido, ni ninguna pretendida obviedad. Trabajar la escucha atenta y la de los emergentes. Con una actitud abierta hacia las derivas por las que podamos caminar.

aun cuando se trate de intercambios pautados, donde uno de los interlocutores es el que pregunta y el otro está allí para responder, sabemos que todo encuentro tiene una buena dosis de azar, y por ende, nunca es del todo previsible. (ibid p. 34)

Las preguntas son la esencia en estas conversaciones. Para que estas provoquen las respuestas buscadas, se necesitan determinados procedimientos. Sumando en mis lecturas a Rosana Guber (2005), ella indica que es necesario iniciar con preguntas para abrir los sentidos, realizando preguntas para descubrir las preguntas y que alimenten la reflexión, desarrollando el “arte de no ir al grano”, según sus palabras:

En la primera etapa del trabajo de campo, la entrevista antropológica sirve para descubrir las preguntas, esto es, para construir los marcos de referencia de los actores a partir de la verbalización asociada libremente. Desde estos marcos se extraerán, en un segundo momento y tras una categorización diferida, las preguntas y temas significativos para la focalización y profundización. (p. 143)

Y puede suceder que lo que tenga proyectado no se corresponda con lo que descubra en el campo. Estoy en un proceso signado por la incertidumbre. Aún con el mapa de ruta, es necesario saber que las preguntas de la investigación pueden cambiar al entrar al campo. Y puede ser que, en el momento de la apertura, reciba elementos que me desenfoquen y deba cambiar. Los marcos de referencia se construyen a partir de lo volcado por los protagonistas en los encuentros grupales.

En una segunda etapa, se da un proceso de quiebre y revisión de todo el material.

Si en la primera etapa se trata de abrir la mirada, en la etapa siguiente se intenta seguir abriéndola, pero con determinada dirección, mayor circunscripción y habiendo operado una selección de los sitios, términos y situaciones privilegiadas por los que se expresa dicha especificación. (Guber, 2005 p. 151).

Además de profundizar, en esta etapa es importante focalizar en conceptos y categorías⁶² que se hayan “sobrevolado” durante la apertura. Puedo intentar lograrlo si soy cuidadosa y respetuosa de mis compañeros de viaje para captar indicios (Ginzburg, 2003) de esos conceptos sobre los que deba profundizar.

Finalizando este apartado, reflexiono junto a Delory-Momberger (2014) sobre las implicancias de contar experiencias mediante la narración, donde emergen las representaciones construidas:

¿Qué hacemos, en efecto, cuando contamos nuestra experiencia? Recurrimos al género discursivo, al discurso narrativo, que nos permite una puesta en forma (une mise en forme) o, mejor, una toma de forma (une prise de forme) de la experiencia vivida, la cual corresponde, por cierto, a una elaboración de la experiencia; dicho de otro modo, a un segundo grado de biografización. En efecto, la experiencia narrada no es seguramente la experiencia vivida, es una representación construida, una configuración de la primera experiencia. Representación o configuración de lo que soy, yo el narrador o el transmisor, de alguna manera, el primer destinatario. El trabajo de transmisión de la experiencia culmina, pues, en parte, en la puesta en escena y en la configuración de la experiencia por el mismo que narra su experiencia (p. 702)

Nuestras conversaciones. Los encuentros personales.

Las reuniones con cada estudiante las realicé luego del segundo encuentro grupal, y los doce participantes tuvieron su instancia de reunión entre julio y diciembre del 2020. La forma de trabajo se conversó con ellos durante las reuniones grupales y acordamos el criterio: sería por orden alfabético. En cada encuentro individual partí de apreciaciones manifestadas en los encuentros grupales, ya transcritos, analizados, y que consideré relevantes para retomar el guionado narrativo centrado en las vivencias y experiencias (Arfuch 1995). De acuerdo a esto, el guionado elaborado fue particular para cada caso, y lo hice en función de las intervenciones en las dos reuniones grupales, como expresé anteriormente. Esto me implicó tiempo de estudio y análisis que realicé antes de cada reunión y para cada caso individual, haciendo una cuidadosa lectura de las palabras, las interrupciones y los silencios en el habla. Realicé el trabajo atendiendo los ejes vertebradores de la

⁶² Utilizo la palabra “categoría” porque estoy hablando desde la teoría de Rosana Guber.

investigación: motivaciones para el ingreso, vivencias en el trayecto formativo, expectativas en el ejercicio de la profesión. Los relatos fueron muy diversos, con estudiantes que se planteaban recién al momento de estos encuentros algunas cuestiones por primera vez, lo que los había llevado a recordar y obligarse a definiciones que nunca antes habían pensado. Fue un rico ejercicio de introspección y reflexión. En algunos profundizó su urgencia por egresar y ejercer, en otros las ganas de seguir estudiando, en otros agudizó la angustia y el deseo de desafilarse. La empatía, la contención y el apoyo mutuo también fueron vivencias que se dieron por primera vez en este grupo que se inició como tal para esta investigación, se sostuvo durante todo el proceso del trabajo de campo, y aún hoy, finalizando el 2021, permanece⁶³.

Durante los encuentros individuales respeté el cauce de la conversación que recorrían los estudiantes, habiendo partido de determinadas pautas en función de las reuniones grupales, dejé fluir la conversación hacia donde ella fuera, entendiendo que esta libertad nos llevaría, a ellos y a mí, a lugares de situaciones de vida realmente importantes y significativas... Deteniéndome en los silencios, retomando alguna interrupción, indagando ante algún quiebre de voz, pero siempre en escucha atenta de lo dicho, de lo sentido, de la emoción que acompañaba las palabras. Y así emergieron recuerdos para no contar, reflexiones profundas, cuestionamientos serios, enojos guardados, frustraciones antiguas, alegrías compartidas, complicidades solidarias y siempre, constante, la postura crítica ante una formación que es sentida como un agobio que doblega voluntades, y no como un espacio de enriquecimiento individual y colectivo. Los encuentros individuales me permitieron un acercamiento más íntimo con cada estudiante, logrando un relato de su vida estudiantil, y también personal, que ahondó en detalles, recuerdos, dolores y esperanzas. Un viaje por el tiempo que los remontó años atrás, a algunos muchos, a otros no tanto, pero que les implicó a todes un ejercicio de *analizar(se)*, *ver(se)* y *recordar(se)*.

Este proceso de comportamientos mediante los cuales trabajaron para darse una forma propia, en la que se reconocieron y pudieron hacerse reconocer por les

⁶³ Hago referencia al desarrollo de la tesis en ese momento, siendo hoy agosto 2022..

otres, Delory-Momberger (2014) lo llama biografización. Este proceso pasa por niveles diferentes de experiencia, vinculando lo vivido y lo experimentado con el núcleo de uno mismo. Entonces, la narración biográfica se constituye en una forma de biografización, de escritura de sí.

“La biografización adopta numerosas formas mentales y comportamentales, desde la apariencia física que nos construimos y que nos damos a la vista a nosotros mismos (postura, vestido, adornos, formas de ser y de actuar), hasta la prefiguración narrativa de nosotros mismos que nos hace considerar cada momento y cada espacio que vivimos como un momento y un lugar de una historia singular que es nuestra historia y que compone, a la vez, la trama y el sentimiento de una existencia propia. Y el trabajo por el cual nos instituímos como el personaje de nuestra propia historia es un trabajo de cada instante. No cesamos, de hecho, de biografiarnos, es decir, de inscribir nuestra experiencia en esquemas temporales que organizan mentalmente nuestros gestos, nuestros comportamientos y nuestras acciones, según una lógica de configuración narrativa que asegura el sentimiento que cada uno tiene de ser “sí- mismo” a través del tiempo (Delory-Momberger 2014 p 699)

Como un rizoma, otro de tantos, emerge María Marta Yedaide (2021), “mi identidad se actualiza cada vez que me expreso”(s/f). Decirse, decirnos, es constituirnos, sabernos, reconocernos, desalienarnos también. Ubicarnos en el contexto histórico y espacial, lo bio y lo geo. Un importante ejercicio liberador. Transitar la investigación, como hablantes, escuchas, escribientes, contemplantes, les, me, nos implicó revisión. Ninguno de nosotres resultó indemne de esta caminata colectiva. Ninguno. Fuimos afectantes y afectados.

Tras las Huellas: ¿Qué escuchar? ¿Cómo escuchar? ¿Desde dónde escuchar?

Llegado este punto donde se hace necesario ordenar el material, leer y releer, escuchar y escuchar otra vez, mirar y volver a mirar, ¿desde qué fundamentos metodológicos hago la lectura de la información, organizo su análisis? Coherente con un enfoque de investigación narrativa, me posiciono en la metodología que ofrece el paradigma indiciario. “Es la historia del análisis de los rasgos, pistas y formaciones cualitativas, irrepetibles, y singulares, que cuestionan

los modelos macro sociales de investigación” (Moreira 2011, párr.3). Desde esta mirada, se acentúa la importancia de los detalles secundarios, de la minucia, los pequeños rastros. Las cosas importantes pueden manifestarse en pequeños indicios. Se encuentra en las formas de conocimiento de la vida cotidiana, en un contexto en el cual los datos tienen un carácter único e irremplazable. Se valoran particularmente los testimonios orales, y también los figurativos, por eso invité a los estudiantes a reconocerse en un objeto que los identificara con el trayecto formativo de grado. Un objeto-agente que formara parte de su tránsito, que fuera afectante. Según Jiménez Becerra (2014), “El método indiciario se basa, en muchas ocasiones, en el análisis de las discordancias entre las preguntas hechas por el inquisidor y las respuestas de los inquiridos.” (p 26). Una de las cuestiones que llamaron mi atención durante los encuentros, tanto grupales como individuales, fue que las respuestas a la indagación se desviaron y transcurrieron por caminos significativos para cada uno, pero no siempre referidos al tema central que se estuviera discutiendo. Todo ello en el marco de un contexto común, la vida institucional que le da sentido, pero que no se vive homogéneamente sino atravesada por las vidas individuales. En palabras de María Marta Yedaide (2021), experimentamos lo mismo, pero lo refractamos diferente.

Sigo escuchando a María Marta. Lee un fragmento de Richardson como corolario de un viaje que hace con su marido, y dice que ambos vivieron las mismas experiencias, visitaron los mismos lugares, pero los refractaron de manera diferente. Entonces recuerdo a Bourdieu. En Los Herederos, él habla de las mismas experiencias vividas de manera diferente según la biografía, el capital académico, etc. No hablar por ellos, escuchar su voz, de los estudiantes, si no, nada cambia y el poder sigue del mismo lado. María Marta me autoriza. Investigando devengo investigadora. Porta lo reitera en la clase de hoy. Somos investigación porque somos narrativa. (Diario de Investigación, p. 12, setiembre 2021)

Lo que se infiere con el método indiciario no son consecuencias necesarias, sino conjeturas y posibilidades. ¿Qué puedo considerar un indicio? Continuando el análisis propuesto por Jiménez Becerra, “es sinónimo de conjetura o señal que posibilita el conocimiento de algo que ha existido o va a ocurrir; es también un indicador, un índice. Un indicio es un signo que mantiene una relación directa con el

objeto representado.” (2014, p. 27). Un análisis que “sea detallado, intensivo y microscópico, con el objeto de exhibir la maravillosa complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos.” (Vasilachis 2006, p.5). La imagen de Guillermo de Baskerville con sus dotes detectivescas, buscando junto a su ayudante Adso de Melk huellas, señales, indicios que expliquen lo “inexplicable” de lo que está pasando en la abadía, es una fotografía que me acompaña mientras estudio el paradigma indiciario.⁶⁴ La novela policial es una de las disciplinas donde el método indiciario o semiótico cobra valor. Paradigma éste que tiene su origen “en los antiguos cazadores, que reconstruían los rasgos, expresiones y movimientos de una presa a partir de rastros, a veces, casi imperceptibles.” (Moreira, 2021, 6° párr.).

Leyendo a Ginzburg (2007) puedo entender su camino en la teorización del paradigma, cómo lo lleva a la historia su análisis, entrelazándola con la teoría y con su autobiografía.

El esfuerzo de leer entre líneas, para lograr captar las reacciones huidizas de los acusados, así como sus actitudes encubiertas, muy frecuentemente deformadas por los inquisidores, me llevó a otorgarle a los indicios un rol central dentro de mi práctica como investigador. Pero quien dice indicio, dice también prueba.(p.9)

Llama mi atención que estos indicios son pruebas en el planteo de Ginzburg, no sólo me están señalando una anomalía, una desviación, sino que me están probando que allí está, porque las conexiones son documentadas. Además de Umberto Eco, mi lectura adolescente de Sherlock Holmes en “Estudio en escarlata” resuena en mi memoria⁶⁵.

Hago más las precisas palabras de Daniel Suárez en esta parte de la escritura, en el desafío de interpretar fielmente el sentir de mis co-laboradores, y desde una perspectiva indiciaria:

¿Cómo dar cuenta, explicar y comprender la experiencia social única, irrepetible, singular, situada, de aquello que nos pasa con lo que nos pasa, de aquello que nos conmueve y nos deja huella, sin contar o sin dar cuenta de sus detalles? (Suárez 2021).

⁶⁴ Umberto Eco, 2006. *El nombre de la rosa*. Ediciones Debolsillo..

⁶⁵ Arthur Conan Doyle, 1979. Ediciones de la Banda Oriental.

Me centré en las narraciones de los estudiantes y sus vivencias, pero fue necesario también hablar de mí, de lo que ese relato de los estudiantes hizo conmigo, de cómo me sentí interpelada desde sus narraciones, dialogando con mi propia experiencia subjetiva. Porque escuchar sus historias también me lleva a narrar mi propia historia. Los relatos son agentes, fenómenos, que nos afectan, que se producen, producen realidad, y nos producen, desde la concepción de realismo agencial de Karen Barad (Yedaide 2021).

Las investigadoras y los investigadores cualitativos observan, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas (Gilgun, 2005: 260), su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan pueden afectarlos (Cutcliffe, 2003: 141). Quien investiga es el instrumento a través del cual los datos son recolectados y analizados, se constituye en «una/o» con la persona que investiga, «camina en sus zapatos» (Savage, 2000), comprende sus puntos de vista (Vasilachis 2006, p. 7).

Hemos realizado un ejercicio de proyección mutua con lo que le pasa al otro en este espacio de comunicación que creamos, que es relacional, que es compartido, que es un territorio común, un pasaje de lo íntimo a lo público, al decir de Luis Porta. De lo íntimo, no de lo privado, porque “la privacidad se define desde uno mismo, pero la intimidad no es si no hay otros” (Porta 2021). Este concepto me parece significativo y profundo, intimidad donde cada uno se conecta con el otro, generando una expansión de vivencias subjetivas, expandiendo el yo en virtud del nosotros. Encontrarse, abrirse, liberarse con un efecto transformador. Toda la energía puesta en los espacios compartidos que ahora debo reflejar en una escritura sensible a las experiencias, vivencias, sentires, dolores y alegrías del alumnado, y también de mí misma. Un enorme desafío: “¿Cómo conjugar de manera dinámica, el sujeto, la interacción y la estructura desde un trasfondo histórico social, significado de manera particular por cada sujeto y puesto en juego desde la relación narrador-narratario?” (Rivas-Leite 2019, p 309).

Los textos de los narradores/autores del relato, se agrupan en unidades de significado, para dar cuenta de la realidad de acuerdo a la mirada de los actores. De acuerdo a esto, organicé y agrupé los relatos en conjuntos temáticos, núcleos de sentido, que tuvieron vinculación con las “sospechas” que establecí al inicio del

trabajo, que me permitieron ir construyendo las historias. Entonces, organizo núcleos de sentido iniciales: ¿qué los trajo hasta aquí?, ¿cómo viven el trayecto formativo?, ¿qué expectativas tienen sobre el ejercicio de su profesión?, surgen de allí unidades de significado que responden a cada núcleo de sentido planteados. Pero, ¿qué son los núcleos de sentido y las unidades de significado? Las categorías y unidades de análisis de la investigación tradicional, decisiones teóricas y metodológicas para “medir” las variables, construyendo así un sistema de categorías. En el enfoque desde el cual trabajo, el análisis es constructivo e interpretativo, teniendo como propósito superar el fenómeno en su aspecto para llegar a nuevas formas de inteligibilidad. Para los núcleos de sentido, “se pone el énfasis en la construcción o generación inductiva de categorías que permitan aportar una identidad categorial y clasificación a los datos recogidos, los cuales se examinan de acuerdo con núcleos significativos (Bolívar Botia 2002). Siguiendo a este autor,

Este conocimiento organiza los acontecimientos en unidades integradas de significado; los hechos son dispuestos en secuencias, en lugar de categorías. El conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y control. (p. 10)

Entonces, lo que importa, nos dice Bolívar, son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos que expresan y sus lógicas de argumentación. (p.11)

ENCONTRANDO LAS VOCES DE LES OTRES⁶⁶.

...os oceanos da vida são incomensuravelmente mais amplos que nossa capacidade de perceber suas bordas, e nosso barco, bem sabemos, é efêmero e frágil...
(Callai Ribetto, 2016)



**La calidez del mate invita a la confianza, la confianza, la atenta escucha.
Los dispositivos de registro, una intrusión necesaria para el trabajo, en el trabajo.
La torta casera anuncia tiempo para demorarse.**

15 de diciembre de 2020. Foto personal del primer encuentro presencial del equipo que transita los caminos de esta tesis.

⁶⁶ Guerrero Arias. Corazonar. P. 397. Adaptación personal al lenguaje inclusivo.

Esta parte de la escritura no es nada fácil, porque he acumulado gran cantidad de información, horas de conversación personales, de ruedas de conversación colectiva, experiencias compartidas que ahora necesito reflejar fielmente en la narrativa, advertida por Bourdieu (1999) de que aun cuando la puesta por escrito sea totalmente literal, es ya una traducción, e incluso una interpretación, un corte discrecional que deja afuera otros modos de mirar, una decisión ética, política, metodológica (Yedaide 2021). Necesito buscar traducir de la forma más verídica posible esas voces e integrarlas en un análisis que de cuenta de los objetivos, de los propósitos de esta tesis.

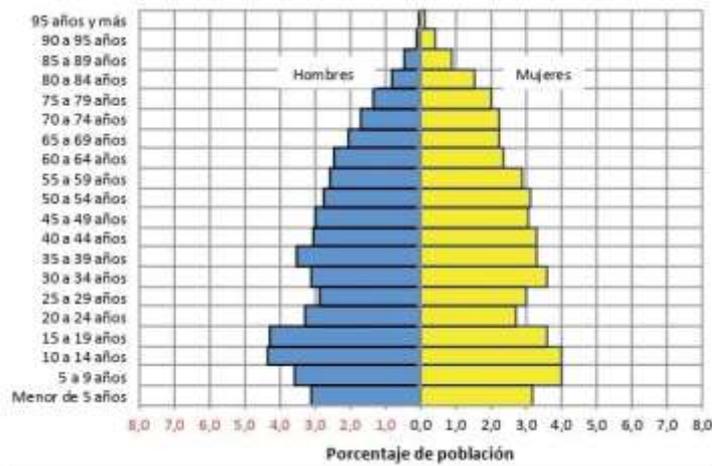
Cuando llego a esta parte, ya estoy próxima a concluir el camino que inicié en agosto de 2018, sabiendo con claridad lo que quería hacer: estudiar y analizar la formación docente desde la voz de sus estudiantes, esto con el propósito guía de buscar hacer un aporte para la FE, que mi contexto de vivir profesional, pueda pensarse para ser un lugar mejor. No sólo me impulsó la experiencia como docente de tantas generaciones que año a año relataban las mismas vivencias de frustración y desencanto, esperanza y posibilidad, sino porque yo también compartía muchos de esos sentimientos, en tanto partícipe de la vida institucional.

¿Cómo he encaminado el análisis? Tomé la decisión de realizar una lectura transversal de lo narrado en las reuniones, buscando los sentidos comunes que les atraviesan, porque no es mi propósito analizar las vidas individuales, sino en tanto formadoras de un colectivo que siente y piensa como tal, sin desmedro del atravesamiento de este colectivo por los avatares de las vidas propias. (Cornejo, Faundez, Besoain 2017). Entonces, en la colorida trama de sentires y decires, tomé hebras de colores comunes que estuvieran presentes en todes. Desde allí, deshilé y volví a hilar las conversaciones, no ya la trama de ruidosos colores enredados, sino una gama cromática ordenada de acuerdo a los núcleos de sentido que construí y las unidades de significado que descubrí. Buscando indicios, huellas, trazas, señales que me compusieran el escenario. Como cuando éramos chicos y salíamos con papá a buscar caminos de hormigas en las tardecitas. Como yo misma hace unas semanas nada más, caminando el campo, barriendo el terreno con la mirada buscando las diminutas trabajadoras. Vos cubrí aquella zona que yo busco por acá, me gritó Richard desde lejos. Cuando buscamos caminos de hormigas, el objetivo es

encontrar el hormiguero que “se está comiendo” las plantas. En mi investigación, yo conozco esos hormigueros. Son los núcleos de sentido propuestos: ingreso, tránsito, expectativas. Pero tengo que reconstruir el camino de cada uno para llegar a cada núcleo: las unidades de significado. Y la tarea es descubrir las señales. Escudriñar el terreno y ver algún movimiento, *pequeñito*, de alguna brizna de hierba que delate actividad. Allí, con mucha paciencia y mejor vista, encontrar el colectivo que acompaña a esa hormiga que nunca está sola. Después, despacio, con mucha lentitud, seguimos esos movimientos hasta que descubramos la ordenada hilera de obreras cargadas con un sinfín de alimentos hacia el hormiguero. A veces la pista se pierde, hay que volver un poco atrás, esperar que haya otro movimiento sospechoso, seguirlas sin perderlas, con la vista fija hasta que los ojos arden. De pronto esa fila desaparece bajo un montón de espartillos, o se desdibuja en un descampado, o se deshilacha, cuando rompen filas a buscar más alimento. Entonces siempre habrá que volver un poco atrás y recomponer la mirada. Así fue mi trabajo en la escucha, descomposición y composición de conversaciones dialogadas. Sin perder de vista las señales, sin descuidar las pistas, atendiendo los indicios. Leyendo una vez, y otra también. Escuchándoles, mirándoles. Atentamente.

Mantuve con el equipo de viajeros una retroalimentación continua, compartiéndoles textos que les aluden, referencias personales, para su corrección y aportes. Todo lo recibido quedó asentado en el diario de investigación. Incorporé sus intervenciones a mis textos en cursiva cuando hubo sugerencias de redacción. En todos los casos, estas sugerencias profundizan lo ya dicho por ellos, y lo amplían.

Vivir en el pueblo imprime a estos relatos un contexto particular. La idiosincrasia propia de una ciudad pequeña del interior se ve reflejada en la falta de oportunidades para la población joven, en lo referente a empleo y estudio, recreación, espacios de encuentro, actividades culturales. Los datos estadísticos nos muestran al departamento con un vaciamiento de la población a partir de los 20 años, acentuándose desde los 25. Pirámides demográficas con espacios en blanco en franjas donde la irreverencia juvenil debería desbordar. Irreverencia ocupada por el conservadurismo propio de las vejeces y la pacatería pueblerina (Censo 2011).



Con Voz Propia

Reitero, tal como lo hice al inicio, “la necesidad de respetar las formas lingüísticas de expresión del otro, pues en esas formas de hablar del otro están sus representaciones sobre la realidad del mundo y la vida.” (Guerrero Arias 2010 p. 399). También traigo hasta aquí, me inspiran, algunas de las lecturas que tejen este trabajo, dejo que fluyan y emerjan, rizomáticas. La tesis doctoral de Analía Leite sobre las Historias de Vida de Maestros y Maestras (2011), donde las voces de Ana y Pepe son protagónicas en toda la escritura, contando, contándose, contándonos; el relato de Alegría en la tesis doctoral de Piedad Calvo (2017), siendo ese relato la centralidad de un trabajo tan sensible. Darles la voz que no han tenido, la escucha que faltó, es un deber ético en esta tesis. Así pues, les invito a leer su habla sin intervención, en lo que María Marta Yedaide menciona como “alternancia de voces” (2021), compartidas esas voces así como fueron recibidas. Concepto que también aprendí de Bourdieu, de su libro *La Miseria del Mundo* (1999). Un habla que en tramos van a encontrar en ocasiones repetida, porque son voces que hacen resonancia en diferentes núcleos y unidades, porque opté también por considerarlas en singular en ocasiones, porque tejen la trama entre un núcleo y otro, porque refractan los cortes que elijo realizar en esta composición de realidad que es la investigación (Barad 2007). Para mantener el anonimato, cuando se hace referencia al pueblo o al departamento, esa expresión será sustituida por otra entre paréntesis rectos.

El Ingreso. Los motivos para matricularse en la carrera docente

*El destino no siempre es un castigo
no siempre es una puerta clausurada
ni una lucha constante con la nada
ni una falta de amparos y de abrigo
(Soneto destinado. Mario Benedetti, 2008)*

Cabe la pregunta, como Bourdieu (2009) se lo plantea para les estudiantes de provincia en su Francia, de si están dadas las condiciones, en el contexto estudiado, económicas y sociales para elegir en libertad y gratuidad. Siguiendo su análisis, el factor geográfico y el factor social de desigualdad no son independientes, porque las posibilidades de emigrar a Montevideo para estudiar son mayores en la medida que uno sube en la escala social. Los versos de Pablo Estramín (1992) resuenan como un eco, “La capital nos ofrece/ Buen servicio de salud/ Los mejores sanatorios/ Y hasta el mejor ataúd/ Los mejores edificios/ La mejor educación/ Y para vivir en cuotas/ La mejor financiación.”⁶⁷

Les estudiantes que me acompañan en este trabajo no son ajenos a la realidad estructural, y estudiar la carrera docente “por descarte” aparece como una constante reiterada, sin desmedro de otras. Sin embargo, es interesante analizar el proceso de involucramiento, de construcción de un profesional que luego reclama para sí un espacio de trabajo digno y que le permita ejercer la docencia en libertad. El compromiso ético surge durante este proceso, interpelándoles y exigiéndoles tomar postura.

En esta primera parte de las conversaciones en espacios de comunicación colectivos e individuales, la pregunta sobre el porqué del ingreso a la carrera docente tiene varias explicaciones en voz de les narradores. Encontré al respecto, unidades de significado muy potentes. Todos los testimonios tienen componentes diversos, en todos ellos son varios los ingredientes que influyen en la toma de decisiones, pero haciendo una atenta *lectura en la escucha*, a la que nos invita Guerrero Arias (2010), lectura profunda, centrada en las circunstancias en las que fueron dichas, atendiendo la voz, los gestos, la entonación, seleccioné los emergentes decisorios de cada narración. Estos emergentes afloraron en la mistura de lo dicho, en cualquier parte de lo narrado, como un rizoma, siendo un indicio de

⁶⁷ [Morir en la Capital](#)

que allí había algo en lo que detenerme, pensar, contextualizar, y desde la convicción personal que fundamento en Richardson (2019):

Los estilos de escritura no son fijos, ni son neutrales, sino que reflejan la dominación históricamente cambiante de las escuelas o paradigmas particulares. La escritura científica social, al igual que todas las demás formas de escritura, es una construcción socio-histórica y, por lo tanto, mutable. (p.48)

Sumé a las palabras del núcleo de sentido inicial, el ingreso, el elemento referente que aportaron para acompañar materialmente el relato. A medida que los protagonistas hablan, sus objetos y explicaciones les acompañan. Enfatizan lo dicho, le dan fuerza, nos complementan la interpretación el significado que para ellos tuvo este inicio.

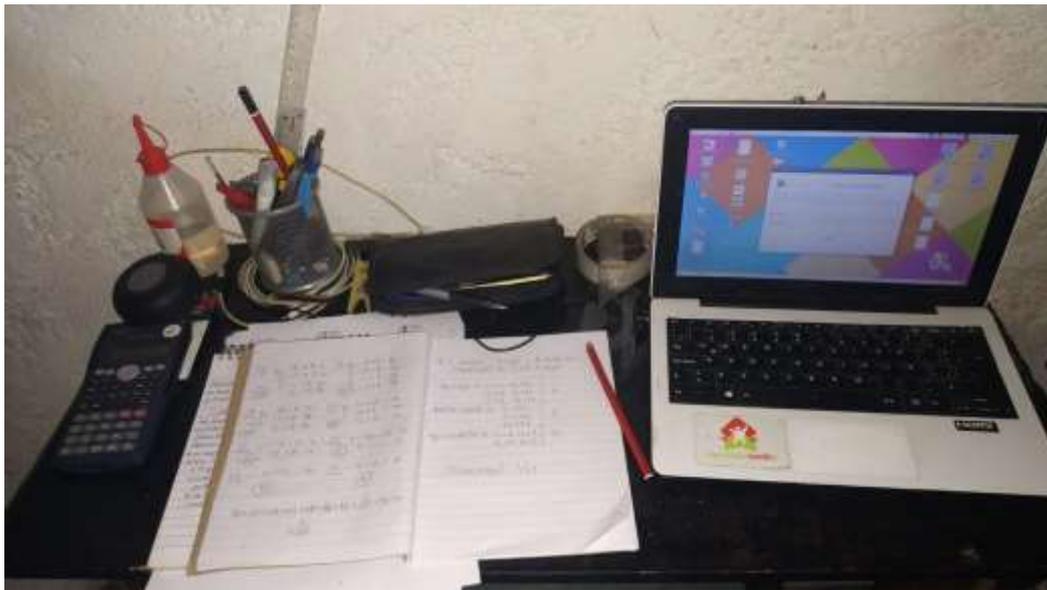
Estudiar en el pueblo.

La voz de Darwin: En mi caso particular, siempre me vinculé a cuestiones de educación y terminé en el instituto por una cuestión de que no hay mucho más para elegir vinculado al área y sobre todo que las carreras de formación docente te permiten una salida laboral relativamente rápida, quizá no es el caso de magisterio justo lo que elegí yo, pero capaz que para la gente que hace profesorado sí es una salida laboral un poco más rápida. (Primer encuentro de voces de intercambio, 31-36, p 7, 12 mayo 2020)⁶⁸

A veces suena como chocante el hecho de decir eh... ta, es como el descarte. Pero en este caso fue como un descarte, pero positivo. A veces muchas opciones también lo que hacen es... muchas cosas para elegir, pero a veces uno no se logra centrar. Y me pasó, me pasó muchas otras carreras que hice, que buá, me iluminaban tanto lo que veía, pero cuando iba a sentarme a estudiar, no, no me gusta. [risas] No no, entonces ta, con magisterio me pasó, me podría haber no gustado, pero no. Sin embargo, me fui encontrando con materias que sí me gustaban, con otras que no, pero el combo me pareció re atractivo. (Encuentro 9, Darwin, 4-5, p 2, 3 setiembre de 2020)⁶⁹.

⁶⁸ En adelante PE - Primer Encuentro, luego número de línea, página y fecha

⁶⁹ En adelante E-Encuentro, luego número de línea, página y fecha



Darwin eligió la Ceibalita como elemento referente que lo identifica afectivamente con la carrera

La voz de Jesualdo: Yo fui dentro de mi familia el primero, de tres generaciones, el primero en terminar secundaria. Me crié con mis abuelos, tampoco tienen una cultura de lo que es el estudio, si no de trabajá que vas a salir adelante, entonces eso a veces influyó. Yo quería estudiar educación física, no pude, porque necesitaba un apoyo, más allá de lo económico y de las becas que vos puedas obtener y demás, también un apoyo me parece un apoyo desde la familia para que vos lo puedas hacer convencido, entonces no tuve varios apoyos y busqué algo para no quedarme sin trabajar porque veía que las posibilidades de insertarte acá en [el pueblo] no son muchas en lo que es trabajo y entonces empecé a ver qué podía estudiar, y podía estudiar magisterio o profesorado, y ta. Yo a los 15 años empecé a trabajar en baby fútbol como técnico y vi que con los niños me relacionaba bien, me llevaba bien, y ta, y fue como para probar en principio. (PE, 31-41, p 8, 12 mayo 2020)



*Jesualdo eligió su mochila como elemento referente que lo identifica afectivamente con la carrera.
Mochila que aún hoy lo acompaña en el ejercicio de su profesión de maestro.*

La voz de Fernandito: Yo al contrario que todos los compañeros, me parece, porque yo, fue algo que como quien dice decanté en esta carrera, no fue algo que yo quería y ni que, nunca pensé, la verdad...pero, bueno, después de varias cosas que sucedieron, me dijeron, vos algo tenés que estudiar, ¿y qué tengo? voy p'allí, después hacé lo que vos quieras. Entonces yo caí en el instituto, queriendo salir lo más rápido posible. (PE, 24-28, p 10, 12 mayo 2020)

Ta, llegué a esto, la verdad que no fue mucho por decisión propia tampoco, como ya lo dije [en el encuentro pasado], como que pasé muchos años haciendo, intentando hacer cosas que no me gustaban, que no me motivaban que...y ta, en un momento decidí volver para [el pueblo], y algo tenía que hacer, porque mis padres la verdad que en eso me presionaron de que algo tenía que estudiar, sino que iba así que nunca iba a tener algo fijo, eso era lo que me decían en aquella época, la verdad estoy muy de acuerdo aunque esto que estoy estudiando no sé si es lo que

yo quiero. Y en este momento, recibirme a como dé lugar, después tengo un ochenta por ciento seguro que esto no es lo que voy a hacer, prefiero encontrar cualquier otra cosa, y ta.... (Segundo encuentro de voces de intercambio, 33-42, p 7, 4 junio 2020)⁷⁰

Lo único para hacer, el descarte, a lo que se podía acceder. Elegí, me llegaron, las voces de Jesualdo, Darwin y Fernandito para significar el motivo del ingreso a la carrera docente centrado en la falta de oportunidades para los jóvenes que ofrece el medio. La falta de oportunidades y opciones en el pueblo. Después que terminás secundaria, ¿qué hacés? Si tu familia puede sostenerte económicamente, podés proyectarte en estudios terciarios universitarios, si no, te inscribís en el Instituto, o conseguís un trabajo y continuás así viviendo, girando en torno a la casona de la calle República Española. Un pueblo valorado por los adultos por la calidad de vida que te permite tener, por ser pequeño, accesible, tranquilo. Un pueblo donde no hay un lugar para bailar, o para juntarse a estar, hablarse, escucharse. Un pueblo donde los jóvenes son “dispersados” si se juntan en la plaza, en el parque, por lo que han “emigrado” a las rutas y a los caminos vecinales aledaños durante las noches de los fines de semana, o deambulan sin detenerse por la ciudad, pescando un poco de WiFi al pasar por las instituciones del estado.⁷¹

En las voces de los muchachos hay un dejo de frustración, de resignación y de dolor ante la imposibilidad de hacer otra cosa. Pero también hay rebeldía. Un no darse por vencidos. Fernandito obligado a estudiar, sin haber encontrado su vocación, su pasión. Pero creciendo a pesar suyo en esa carrera que lo mantiene enjaulado. Jesualdo, el primero de tres generaciones en terminar secundaria, lo que lo enorgullece, criado por sus abuelos que no supieron impulsarlo a cumplir sus sueños, pero hay ternura en su relato, comprensión a esos abuelos que no pudieron apoyarlo. Su experiencia de vida lo llevó a inclinarse por magisterio y descubrió un mundo nuevo. La frustración por no haber cursado el profesorado de Educación Física late cuando refiere a su experiencia en baby fútbol, al vínculo con niños en

⁷⁰ En Adelante SE - Segundo Encuentro

⁷¹ Situación vivida durante los años de cuarentena, 2020 y hasta mediados del 2021.

una cancha y la posibilidad de generar para ellos vivencias nuevas, organizando a las familias para un fin compartido, como un paseo, un encuentro, una salida. Para Jesualdo no hubo otra oportunidad, para Darwin y Fernandito la docencia fue lo último que intentaron cuando ya habían navegado otras aguas académicas.

Darwin y Jesualdo realizan un análisis de su situación, rescatando lo bueno que al final resultó este “descarte”, manifestando los dos un “enamoramiento” por la carrera, un compromiso creciente, un quedarse en este lugar, crecer y enriquecerse. Podría decir que hay una vocación construida, un no quedarse en “espera que pase la lluvia” (Freire, 2004, p.52). Las figuras de tías, tíos y abuelos o abuelas, modelos docentes cuestionados por Freire (2004) por desdibujados y equívocos, no están en los proyectos de estos jóvenes, que asumen la actividad profesional con compromiso, responsabilidad y amorosidad hacia sus educandos y por ende hacia la sociedad, no como un “formarme para la docencia porque no hubo otra oportunidad para mí” (Freire 2004, p. 68).

Tres varones, los tres varones participantes del grupo coinciden en el estudio por descarte como causa mayor, pero no la única. Dos volviendo al final de un derrotero, el otro iniciando sin haber podido salir del pueblo. Traigo a colación el sesgo por género en la matrícula de FE⁷², y que también trabajan Bourdieu y Passeron (2009) en la conformación de las carreras afines a las letras y ciencias sociales, demostrando sesgos por sexos, por origen social y procedencia geográfica. En el instituto se dan las tres características, demostrado en los datos estadísticos referidos. Estos tres jóvenes son los varones del grupo, de los pocos varones que pisan las aulas del instituto.

En principio, y sea cual fuese el origen social, sigue siendo más probable que las mujeres se inclinen por las letras y los varones por los estudios científicos. En esta tendencia se reconoce la influencia de los modelos tradicionales de la división del trabajo (y de los “dones”) entre los sexos. De manera más general, las mujeres suelen estar condenadas a la facultad de letras y de ciencias, que preparan para una profesión docente. (Bourdieu y Passeron, 2009, p.19)

⁷² Censo 2018, 21% de varones, 78 % de mujeres.

Si bien se reconoce la posible igualdad de acceso a estudios terciarios entre varones y mujeres, la elección de las mujeres por las carreras soft continúa sucediendo.

En los objetos referentes elegidos para compartir hay también un fuerte contenido de significado. La historia personal para realizar esta elección de cada uno de los participantes fue un viaje singular que los llevó al inicio de su carrera. Buscaron cuidadosamente algo representativo, pero también afectivo. Para algunos fue sencillo, a otros les costó un poco más. Hubo quienes no lo lograron. Darwin eligió la ceibalita, herramienta de trabajo cotidiana, símbolo de la profesión en los últimos tiempos y de su vínculo de siempre con temas relacionados a la educación. No es un elemento que refiera directamente a su ingreso, los dispositivos son entregados a los estudiantes cursando ya la práctica docente. Interpreto que la fuerza del cursado se antepone a las motivaciones del ingreso, en Darwin particularmente, como podrán ustedes leer en los siguientes núcleos. La ceibalita en particular es también símbolo de aula, de grupo, de interacción, en la mochila para ir a la práctica, en la mochila para venir a clases en el instituto.

Jesualdo nos trajo su mochila, compañera de vida y de su crecimiento profesional y personal. Desde que inició la carrera, en reuniones y congresos estudiantiles después, en viajes, y ahora también como maestro, la misma mochila sigue acompañándolo, símbolo de su estoicismo y humildad. Testigo de tantas experiencias y vivencias que forjaron en este estudiante una profunda mirada política y social de y desde su profesión.

Fernandito nos contó en un encuentro grupal que lo único que tenía y que lo “ataba” a la carrera, era una cuaderola, única cuaderola para todos los años y para todas las materias. Lo contó riéndose y meneando un tanto su cabeza, cuestionando su propia realidad. Pero es muy representativo de su situación, no encontró, o no quiso encontrar, un elemento duradero, que indicara permanencia, como una computadora o una mochila. No recibí nunca una foto de esa cuaderola. “Capaz terminó en la estufa”, me dijo.

Las oportunidades de estudio en un pueblo del interior profundo también están condicionadas, y son menores que en las grandes ciudades, como las del área metropolitana o el litoral, incluso el norte por la vecindad de las universidades

brasileñas. Continuando con la lectura de Bourdieu y Passeron en *Los herederos* (2009), encuentro este párrafo:

De hecho, el factor social y el factor geográfico de desigualdad cultural no son jamás independientes pues, como hemos visto, las posibilidades de residir en una gran ciudad, donde las posibilidades de acceso a la enseñanza y a la cultura son mayores, crecen a medida que uno se eleva en la jerarquía social. (p. 42)

Se suma entonces, además de la situación institucional, un factor extrínseco, limitante de las oportunidades y elecciones, como lo es el hecho de residir en el profundo interior.

El desarraigo

La voz de Muriel: Yo me fui en el 2018 al CERP de [otro departamento], estuve una semana y me vine, porque no me adapté a la residencia y empecé acá en el Instituto, que me acuerdo de que me aceptaron con un pase tardío. (PE 10-11, p 11, 12 mayo 2020)

La voz de Natasha: Bueno, este, a mí me pasó parecido a otras de las chiquilinas que estudiaron, que hicieron otra carrera y terminé en profesorado, pero cuando estaba cursando la otra carrera me di cuenta que no me gustaba y empecé a indagar en profesorado, si lo podía hacer acá en [el pueblo] porque me quería volver, y ta, lo que me costó más fue hablarlo con mi familia que era la que me estaba (se ríe) ayudando a estudiar. Y ta, tomé la decisión, me volví y arranqué profesorado. Lo que me acuerdo del día así de cuando me fui a inscribirme, no conocía...cuando el primer día llegué y no tenía...tenía caras conocidas, pero así amigas no tenía a nadie. Comencé con un grupo de 1° que en este momento quedamos haciendo, cursando 4°, somos dos en una materia, después estoy sola, del grupo que arrancó fueron quedando los compañeros atrás, y ta, tengo una foto de cuando fuimos a recorrer el Liceo 1 con Observación y Análisis, que estamos todo el grupo, que éramos como casi 30 y voy quedando yo nomás (se ríe). (SE, 3-14, p 11, 4 junio 2020)

Agronomía, Facultad de Agronomía (estaba cursando). Yo me fui de [el pueblo] sin saber que el instituto tenía la carrera de profesorado, yo sabía que estaba el instituto, que hacías la carrera de maestro, yo maestro no quería, porque en realidad me gustan los niños chicos o saltarme al adolescente. Y ta, no sabía, por

eso después empecé a averiguar, y yo me fui a hacer Facultad de Agronomía en el 2009, me fui a hacer Facultad de Agronomía. Estuve en Montevideo, después me fui para Salto, me mudé con la abuela, y ta, me empecé a quedar trancada, no me gustaba, no me gustaba. Y quise arrancar en Salto en el CERP, y mamá me dice no, para arrancar en Salto en el Cerp, volvete. En realidad tenía que haber arrancado ese año que le dije, porque dice, hacé otra vez la materia que tenés, no yo no quiero más, le decía a mamá, no, probá, hice sola la materia esa que estaba trancada, no, ya no quería, en junio fue que terminé internada acá con broncoespasmo, y ya no me volví. [Se ríe]. Y al siguiente año arranqué profesorado acá. Pero en realidad arranqué...averigüé todo desde Salto siempre. Estaba allá y empecé a indagar qué había, qué era la carrera que podía hacer, si podía hacerlo, porque si no me hubiera quedado allá y lo hacía en el CERP. (E 8, Natasha, 24-38, p 1, 28 setiembre de 2020)



*Natasha comparte con el grupo como objeto referente una foto de una salida didáctica
En esta ocasión, frente al Museo del Cannabis, en Montevideo, año 2018.*

La voz de Vikko: ... yo si voy a ser bien sincera, sinceramente, [se ríe] comencé en la educación cuando estando en Montevideo me gustaba dibujar y vi que lo único que me podía dar una salida laboral el día de mañana era comenzar profesorado de dibujo. Comencé en la educación ahí, sinceramente los primeros

años no me fue bien en la práctica, cuando hice la práctica de profesorado en Montevideo, decidí volver para [el pueblo], comienzo Magisterio, pero lo comienzo sin saber si me gustaba o no, sinceramente, porque no me gustaban mucho los niños, pero bueno, era la posibilidad que tenía de estudiar acá, era la única. (PE, 10-17, p 8, 12 mayo 2020)

(...) Fue simplemente porque quería volver, estaba dentro de la rama de la educación y probé magisterio. Listo. (...) (SE, 18-19, p 9, 4 junio 2020)

La voz de Katia: ...yo por ejemplo, me fui a Montevideo a estudiar Derecho, hice tres años y dejé. Ta y me vine para acá y estudié...en realidad empecé a estudiar magisterio porque no tenía otra cosa. En Montevideo quería, ta, me quedo acá y estudio tal y tal cosa, no tenía otra preferencia. Y bueno, cuando empecé a estudiar me encantó. (PE, 30-34, p 12, 12 mayo 2020)

Elegí esta carrera ya que abandoné una carrera en Montevideo y me vine para [el pueblo]. No tenía una segunda opción como para resolver quedarme allá, de hecho, no me gustaba vivir en ese lugar, y ese fue mi gran tema también. Al venirme a [el pueblo] y querer seguir estudiando me anoté en Magisterio porque era la opción que tenía en el departamento, es más, en seguida lo consideré como posibilidad (...) No fue una cosa que digas ah, de chica quería ser o me gustaba o...,no, no me pasó eso. (SE, 27-33, p 4, 4 junio 2020)

Volver a los afectos familiares y al pueblo es una constante en estas estudiantes que lo combinan con “el descarte” mencionado anteriormente. La salida de los jóvenes hacia Montevideo u otras sedes universitarias, implica un gran esfuerzo económico para las familias. Implica además desprenderse de un sitio de confort que brinda seguridad y apego. Salir a la aventura de las ciudades grandes, sin conocer el territorio, el lugar en el que van a vivir, el lugar en el que van a estudiar, con miedo e inseguridad, es también un gran esfuerzo personal. Este miedo a veces les vence, les doblega la voluntad y vuelven al hogar. También las experiencias de irse porque sí, porque es necesario, porque se es joven, porque es un ejercicio de autonomía, les impulsan más que las verdaderas ganas para sostener una carrera lejos. Irse, probar, desencantarse, volver. La única formación terciaria posible en el pueblo es la de la FE, o sea que hacia allí van, con más o

menos ganas, pero con certezas. Decidir retornar implica asumir ese destino, del que, sin embargo, no se reniega. Natasha se fue sin saber que podría no haberse ido. La Facultad la puso a prueba, y entonces cambió el rumbo, y viró hacia el pueblo. Katia se hartó de Montevideo, sabiendo con seguridad que no seguiría viviendo allí. Vikko nos cuenta una experiencia similar, aunque son las dificultades que le surgen en la práctica de la carrera las que la impulsan a volver. Retomo los conceptos de Bourdieu y Passeron en *Los Herederos* (2009), sobre la desigualdad entre estudiantes del interior y estudiantes de la capital. No sólo son las posibilidades económicas, también pesan los recursos afectivos, emocionales, psicológicos, la entereza, el temple, para sostener la distancia. Incluso considera el autor que los estudiantes que viven con sus familias evitan una serie de necesidades que los que no viven con ellas, no pueden evitar. ¿Quiénes son unos y otros? Pues los que viven “en casa” son los provenientes de la clase alta, y los que reciben menos apoyo familiar, son los de los sectores más desfavorecidos. La dureza de la separación, analizado acá como un fenómeno multidimensional, que seguro impacta en ese carácter en las decisiones de las jóvenes de esta unidad de significado.

La vocación

La voz de Natasha: Yo estoy feliz y me encanta dar clase. Este año lo pude reafirmar, porque cuando arranqué la práctica en realidad yo estaba deseando poder llegar a hacer la Didáctica II para hacer la práctica y me gustaba, pero este año, que estoy yo solita en la clase, me encantó. Y cómo te das cuenta de lo que hablamos a veces, del profesor que se da cuenta más o menos qué le pasa a cada alumno, todo, me encanta, y volvería a elegirlo. (E 8, Natasha, 24-38, p 1, 28 setiembre de 2020)

La voz de Luna: ...no sé por qué eligieron la carrera todos, yo probé otras carreras, sí tuve la posibilidad, si bien en mi familia, para atrás, me pasa como a Jesualdo, no tengo idea cuántas generaciones, pero ta, son todas generaciones de trabajo. Yo sí tuve todas las posibilidades, no me puedo quejar, me alentaron en todo, elegí mal porque con 18 años capaz que no tenía ni idea de lo que quería hacer y elegí como por lo que capaz que en casa...no sé qué pensé, lo que podían querer, que nadie quería nada, en definitiva, me llevó años darme cuenta. Hice cuatro años una carrera que no me gustaba y que sabía que no iba a ejercer. Arranqué Psicología porque quería saber, pero también sabía que nunca iba a

ejercer eso. Después arranqué Sicomotricidad, bueno y ahí probé varias cosas, hasta que elegí Magisterio, lo elegí de verdad. (PE, 9-18, p 10, 12 mayo 2020)

[...] Una de las cosas que tipo me llamaron la atención buscando fotos de los inicios, me encontré con una en la que habemos nueve personas en ese momento, que es de los primeros días de clase, alguna selfi que tomó alguien, y de esas nueve quedamos cuatro y automáticamente cuando vi esa foto me acordé de otra en lo de Katia que no sé dónde está. Sé que está, no sé si está en mi Google Fotos, en Facebook, en algún lado está, en la que hicimos un trabajo en grupo, de los primeros trabajos en grupo en lo de Katia, y éramos ponele que seis o siete. Me acuerdo clarito que ya lo habíamos comentado otros años que quedábamos solo nosotras dos [...] Y...no sé qué más fue que puse...nada, eso, un montón de risas, un montón de llantos de todos, por diferentes motivos, por situaciones que consideramos injustas, por sentirnos agobiados por querer cumplir con todo contando con tiempos bastante reducidos...ehh...bueno, y nada, y si tenía que buscar un objeto o algo que sintiera que me acompañó durante todo esto, no tenía que buscar mucho porque el mate no me faltó ni un día de las idas al instituto, no creo que deba haber alguien que no haya tomado de mi mate dentro del instituto, así que no precisaba buscar muchas cosas. (SE 23-32, p 2, 4 junio 2020)

...No sé, me gustan los niños, me encantan los niños, ajenos, literal, me gustan los niños ajenos pila. Siempre tuve feeling con los gurises, me metí pensando que me iba a encantar inicial, que creo que eso le pasa a todo el mundo, que crees que te va a gustar una cosa, y después te gusta otra. Otra cosa que me marcó que creo que fui ahí que me di cuenta que me gustaban de verdad los niños, es que cuando vivía en Montevideo y estaba haciendo veterinaria, un día estaba sentada afuera con Benja, con mi perro y pasó un vecinito ahí que no conocía, y ta, viste que en Montevideo no hacés muchas sociales con los vecinos, y era un niño con síndrome de Down, tenía 4 años, Tomás, hablo con él hasta el día de hoy, y nada, y pegamos terrible buena onda, se enamoró del perro, no sé qué, le pidió a la madre para quedarse. La madre divina también, una cuarentona medio veterana, un sol, paaaa, imagínate que la madre me terminó invitando, pila de veces fui con él a un centro de sicomotricidad, fonoaudióloga y no sé qué, y fue por ahí por donde me fui

metiendo y dije fuaaa, me parece que esto me gusta. (E 3, Luna, 35-43, p 1, 1-3, p 2, 17 julio de 2020)

Luna nos comparte la narración donde reflexiona sobre su ingreso a la carrera, y una foto del mate:

¿Por qué elegí cursar la carrera de formación docente?

Elegí comenzar formación docente por voluntad propia, buscando una salida laboral además de ser algo que sentí que realmente me gustaba. Siempre me gustó el trato con los niños debido a que siento que ellos hacen que cada día sea una aventura diferente y te contagian de alegría con su inocencia. Soy consciente de que esta profesión deja huellas reales en cada niño y hace su parte en la sociedad, dado que sos ejemplo y asumis una gran responsabilidad.

[...] Pensando en el objeto que me acompañó durante todo este trayecto, seguro fue el mate...

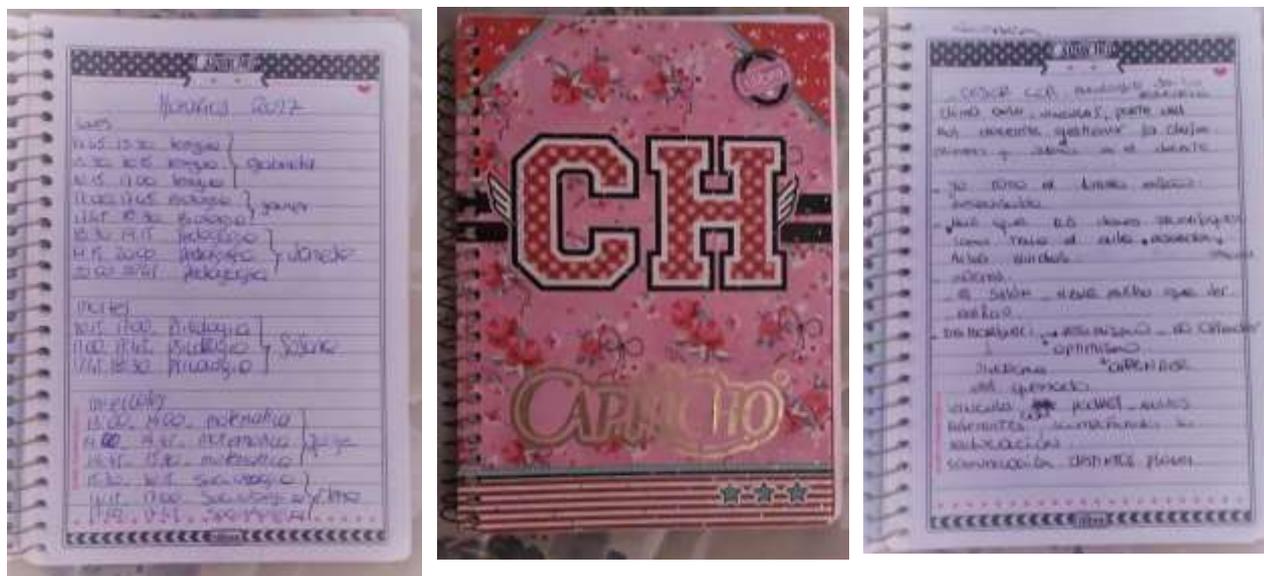


La voz de Sofa: Bien, yo comparto un poco con lo que dicen todos. En realidad yo sí sabía, creo que de vocación, o desde chica que quería ser maestra (PE 39-40, p 9, 12 mayo 2020)

[...]Nunca tuve contemplado, de hecho mi hermana está estudiando en Montevideo, o sea que posibilidades hubiera habido, nunca se me cruzó por la cabeza irme a Montevideo a estudiar, o sea, capaz que ahora, pero irme a vivir a Montevideo a estudiar Magisterio, no, eso no está en discusión [...] volví a estudiar por un tema más de futuro digamos ya viendo más a futuro, como que no quería

Entre la ilusión y el desencanto

estar treinta años haciendo lo mismo o como necesitaba nutrirme de cosas nuevas y magisterio me gusta y me lo da eso de poder seguir estudiando entonces, como que nunca perdés eso, entonces iba para ahí. (E 11, Sofa, 17-20, p 1, 1-3, p 2, 17 setiembre 2020)



Sofa comparte cuadernolas como objetos referentes que la identifican afectivamente con la carrera.

La vocación para ingresar aparece en una pequeña parte de los estudiantes, prevaleciendo otras causas, sobre todo de índole social. Esta decisión que responde a una inclinación por la profesión que se vive desde la infancia o la adolescencia, una profesión que se elige como forma de vida, para potenciar los deseos y aspiraciones que nos acompañan. Freire (2015) cuando habla de vocación, habla de una fuerza misteriosa “que explica la casi devoción con la que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino que cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego” (p. 133)

Pero la vocación no explica el éxito o el fracaso en el recorrido de formación (Larrosa Martínez, 2010). De hecho, a Sofa le ha llevado tiempo llegar hasta cuarto año, transitó otras sendas, aún está debiendo materias de segundo. Y enfrenta ahora, como muchos, la posibilidad cierta de que esta administración active⁷³ un artículo del Reglamento de Estudiantes referido a reválidas que está suspendido desde 2012, lo cual pondría en jaque la continuación de cursados para muchos

⁷³ Informado por el Consejero del CFE Víctor Pizzichilo en Sala Docente el 17 de agosto de 2021

estudiantes. En estos días, mientras escribo, la vida de Sofa se está transformando con la dulce llegada de Amahia, que seguro la obligará a re planificar su carrera.

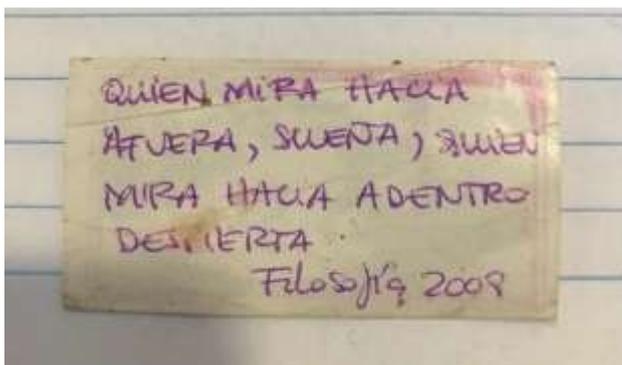
En estas voces se puede percibir la ausencia del compromiso social de la profesión, quedando la elección en el marco de una decisión meramente individual, de proyecto de vida personal, tal como lo plantea Belén Masi (2008) cuando cuestiona la falta de proyecto socio-político en el estudiantado, y tal como el propio Jesualdo analiza críticamente para sus compañeros y futuros colegas, “se quedan en el modo sillón, con papas fritas y tele” (2020). Cuestiones éstas de la que no son responsables los estudiantes, sino que es respuesta a un modelo que busca exactamente esto: el adormecimiento. La complicidad que genera la violencia simbólica: “esta forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad” (Bourdieu-Wacquant, 1992: 142, citado en Fernández 2005). Indicios de esto que encuentro en esta unidad de significado es lo que posteriormente planteo como resultado del análisis del núcleo *Expectativas en el ejercicio de la profesión: el docente que quiero ser*.

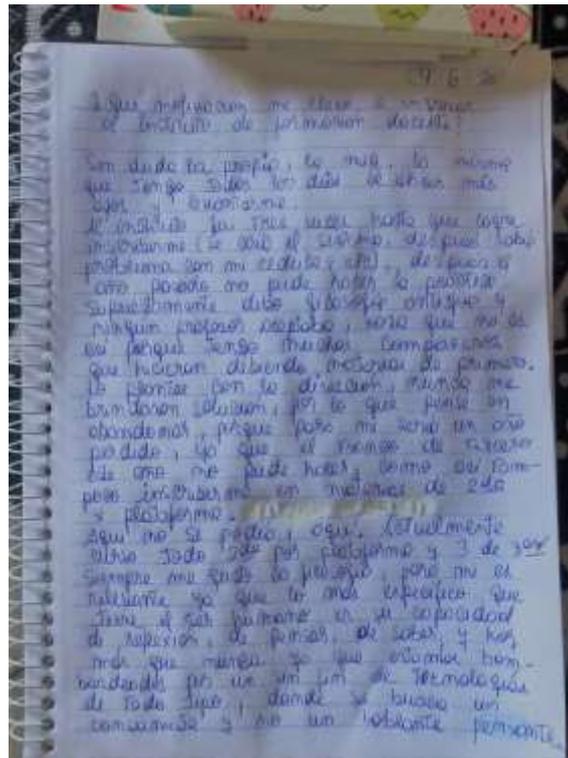
Luna logró el egreso en el tiempo planificado, y Natasha aún cursa materias, por algunos errores de información desde el centro. Luna en continua búsqueda, haciendo zapping de carrera en carrera, probando, probándose, hasta encontrarse en el ser maestra. Natasha irradia entusiasmo por la carrera docente, su gesto se ilumina cuando nos cuenta qué hace, cómo va con la práctica, anécdotas de sus alumnos. Le cuesta creer que a algunos profesores se les haga una carga esa actividad que para ella es tan significativa. “¿Esto era trabajar?”, reflexiona y se ríe. Ella nos trajo la foto que compartí en la página 111. Sofa recuperó unas cuadernolas de sus primeros años de cursado y nos compartió varias fotos. En alguna de ellas, hasta aparece mi nombre en el nomenclátor de docentes. Cuadernolas que hoy, a la distancia, en una estudiante próxima a egresar, parecen adolescentes... Luna no dudó en compartirnos su mate, compañero de carrera, de amigos, compañeros. Foto del mate sacada en el hall del Instituto. Más que significativos el objeto y su entorno. También hay una foto en sus recuerdos, de un grupo que inició pero se fue desgranando año tras año. Estas imágenes están ubicadas al final de su habla, en la página 115.

Para seguir estudiando

La voz de Bendita: Siempre me gustó la Filosofía, después estudié, me fui a la Facultad de Derecho tres años, después tuve a mi hija la más grande y tuve que dejar, y bueno, cuando vine acá a [el pueblo], como siempre me había gustado la Filosofía, bueno, comencé a estudiar. (PE 41-44, p 10, 12 mayo 2020)

(...) Mi ingreso al instituto fue una decisión que fui procesando de a poco. Yo en algún momento sabía que lo iba a hacer, porque siempre me gustó la Filosofía, y creo que desde siempre ha sido relevante para mí la Filosofía, ¿no? Porque lo más específico que tiene el ser humano es su capacidad de reflexión, de pensar y de saber. Y considero que hoy más que nunca estamos bombardeados por un sinnúmero de cosas que tienden a que no pensemos y sobre todo el niño o el adolescente que es como un consumista y no un hablante pensante. Y yo tengo este amuleto, no sé si se ve. Es una tarjetita con una lechuza que tiene un mensaje que fue este... en realidad yo empecé a estudiar filosofía por esta profesora que me marcó cuando yo la tuve, después la tuvo mi hija. Esto se lo dio en el 2009 a Candelaria y yo la guardé y que dice: "quien mira hacia afuera sueña, y quien mira hacia adentro despierta" y la guardé como un amuleto, yo qué sé...esas cosas que...la guardé en el monedero y nunca más. (SE 28-40, p 5, 4 junio 2020)





Bendita comparte sus reflexiones sobre sus inicios en FE y elige como objeto referente una tarjeta que le dio una profesora que la impulsó y la impulsa siempre a continuar.

La voz de Darwin: El motor en realidad, es como esa, esa... Más que nada el ansia de seguir estudiando, ¿no? Más allá de donde estés, este, tratar de seguir formándote, y bueno en ese abanico de posibilidades, uno elige lo que más cómodo se siente, y en ese caso era magisterio. Porque perfectamente podría haber elegido profesorado, porque en realidad lo educativo siempre lo tuve claro, y como me siento trabajando con personas también lo tengo claro, que es algo que me gusta. Pero... ta, uno ve el abanico de posibilidades que tiene, sumado las experiencias que he tenido, y dije ta esto es lo mío. (E 9, Darwin, 39-40, p 1, 1-10, p 2, 3 setiembre de 2020)

La voz de Katia: ...me acuerdo de que hablándolo con mis padres que me dieron para adelante cuando yo me vine y me anoté enseguida, no esperé ni medio año ni nada, o sea, vine y lo resolví y me anoté porque tenía claro de hecho de que por más que pudiera conseguirme un trabajito o lo que sea, quería estudiar. No era que quería venirme a trabajar, quería estudiar. (SE, 6-9, p 5, 4 junio 2020)

O sea, al principio (...) no estaba segura de [hacer la carrera] ...pero ahora sí, si, si si. O sea, es más, no volvería a hacer lo mismo, pero sí buscaría otras alternativas para mejorar, que lo tengo en mente, en buscar otras alternativas para seguir estudiando, pero justamente para completar y para seguir engordando ese currículum, porque siento que si bien es un primer paso, faltan cosas, faltan muchas cosas que son necesarias y que no tenés las herramientas que lo pueda...sí, lo tengo que hacer, siento que lo tengo que hacer. (E 5, Katia, 11-16, p 1, 2 diciembre de 2020)

La voz de Nancy: También me pasó de venir de Facultad, yo soy egresada de Udelar [Abogacía y Notariado]...en mi caso terminé mi carrera y después me vine a [el pueblo] a vivir, como que todo el mundo me decía, por mi formación de base, me decían por qué no das clase, por qué no das clase. Me parecía que no me podía poner a dar clases sin tener lo que es la formación docente, que si bien podés tener los conocimientos, toda la parte de la docencia no la tenía, entonces me vi un poco motivada por ese lado a adquirir esos conocimientos y después sí ponerme a dar clases. (PE 8-9, 13-18, p 12).

Que lo que me motivó en realidad fueron mi familia y mis amigos, que cuando me vine a vivir a [el pueblo] de nuevo, después de recibirme, como que...me decían bueno, no te quedes, seguí haciendo algo, seguí haciendo algo, por qué no te ponés a dar clases, por qué no te ponés a dar clases...Y a mí me pareció que no me podía poner a dar clases sin tener la formación adecuada, entonces ahí fue donde decidí inscribirme, y bueno fue un poco también la necesidad de seguir estudiando ¿no?, no podés terminar con esa etapa de estudiante (se ríe), sentís como el vacío que te queda, entonces ta me vine en diciembre para [el pueblo], y lo que tengo es la constancia de pre-inscripción, no sé si se ve, que dice que me inscribí el 21 de diciembre, o sea, ni bien me vine a [el pueblo], a los poquitos días, me vine el 18 de noviembre me acuerdo, y el 21 de diciembre me estaba inscribiendo en el instituto, y lo que hice me acuerdo ese día fue mandarle una foto a un grupo de whatsapp que tenía que era con las las...este, eran mis jefas en Montevideo, que en realidad hoy son mis amigas prácticamente, y fueron un poco las que me motivaron a seguir haciendo algo, y me acuerdo que salí del instituto y les mandé una foto de la

maternidad cortó sus estudios años ha, y ahora el detenerse a pensar si retomar o no, “que fui procesando de a poco”, siendo una decisión valiente en esta comunidad tener más de 40 años e inscribirse a una carrera: “yo vengo de Montevideo, entonces, sos vieja...¿pero vas a estudiar ahora?!!, claro, le faltó decirme eso nomás, ¿no?”(TE, 18-19, p. 25, 15 de diciembre 2020), cuenta indignada su anécdota del día de la inscripción. No duda en afirmar su elección de siempre de estudiar Filosofía, posibilidad que concreta en el pueblo. *Era Filosofía lo que siempre la atrapó, el ejercicio más antiguo que los humanos han tenido y que nunca podrán eludir, filosofar.*

Amalia, estudiante de tercero, en estos días me comenta, molesta, que una docente al verla en el Instituto la increpó “¿y vos todavía acá?”, síntoma de lo referido anteriormente. Amalia, que no integra este grupo, también vio cortada su posibilidad de estudiar por la maternidad, al igual que Bendita. Vikko y Darwin lo discutieron durante el tercer encuentro, el estigma de estar más años de los que la carrera implica, de lo que se deduce que “...no estás tan comprometido con la carrera como deberías, y ese comentario está y genera prejuicios sobre el estudiante” (Darwin, TE, 28-29, p.7, 15 de diciembre del 2020).

El género en una formación social patriarcal impacta en la vida de nosotras las mujeres, coartando, impidiendo el desarrollo de nuestras vidas, viendo truncadas nuestras posibilidades al tener que dedicarnos a la tarea de cuidados. Sofa en estos días enfrenta la misma situación. La penalización por maternidad, no sólo afecta nuestra vida laboral y económica como mujeres, sino también las posibilidades de formación, lo que perversamente impacta también en las posibilidades futuras de empleo y por ende, de ingreso a futuro (CEPAL, ONU Mujeres 2020).

Nancy, Katia y Darwin siguen estudiando luego de probar en otros lares. Es una motivación genuina, que no ha sufrido otros avatares que los propios de su juventud, en el marco del condicionamiento social, geográfico y económico del pueblo. Después de haber transitado otras aulas, saben que no estudiar implica, en el pueblo, un ingreso al mercado laboral en tareas no calificadas, con ingresos bajos y sin posibilidad de crecimiento y desarrollo, profesional y personal. Es significativa la diferencia de perspectiva entre estudiantes que no salen del pueblo, y los que regresan luego de caminar otras academias. La mirada cambia, salir del entorno

humano en el que nacieron, les hace crecer. En Katia ese impulso no se detiene en el egreso de FE, sino que se proyecta más allá. Se manifiesta latente “el descarte” en la respuesta de Darwin, cuando insiste en el lugar y las posibilidades. Para Nancy la inquietud desde la ética la compromete a formarse para trabajar en Educación Media, aún teniendo un título universitario que la habilitaría per se, sumándose a los más de diecisiete mil docentes que tienen título terciario no docente en la ANEP⁷⁴. El compromiso y el respeto hacia sus futuros educandos, le generan la necesidad de seguir formándose, trascendiendo ampliamente la enseñanza de conocimientos, se preocupa por ser una persona que acompañe comprenda y quiera a los adolescentes. “No te quedes” es una frase que la moviliza y la impulsa. “No te quedes” es muy sintomático del regreso, de lo que el pueblo hace con nosotros si no mantenemos la criticidad y la reflexividad alertas. Nos vamos adormeciendo lentamente, sin darnos cuenta, mimetizándonos con el entorno del que una vez quisimos escapar... “No te salves/ No te quedes inmóvil al borde del camino/ No congeles el júbilo, no quieras con desgana/ No te salves ahora ni nunca, no te salves/ No te llenes de calma”⁷⁵. Las resonancias de Mario Benedetti me acompañan nuevamente.

Una tarjetita con un búho, símbolo del profesor, acompaña a Bendita *desde que era liceal*. La comparte como elemento referente de su ingreso a la carrera. Se la regaló la profesora que la inició en los pasos de la filosofía, la misma que la animó y la sostuvo en momentos de flaqueza e *incertidumbre debido a pésimos procedimientos dentro del Instituto*.

. El texto que nos comparte a solicitud nuestra en el primer encuentro de voces de intercambio, es un relato sentido y dolido de su ingreso al instituto, al que se acercó luego de los paréntesis que implicaron la maternidad y el trabajo. Dolido *debido a momentos de discriminación, de silencios que también involucran un mensaje. Apoyo desde la Institución, ninguno. Cuando tuvo que cursar Didáctica I habló con la Directora en ese momento, y tampoco encontró ni apoyo ni una resolución, como así tampoco de docentes de Filosofía que estaban en el Instituto y conocían la situación. Por lo que podría concluirse que se encuentra más apoyo*

⁷⁴ Censo docente 2018

⁷⁵ No te salves - Mario Benedetti | Poema leído por el autor

desde fuera que de adentro, ¿no debería ser a la inversa? Bendita debe cursar la práctica docente en otro departamento, por lo anteriormente referido. Residiendo ya en [el pueblo], decide retomar su sueño. Muchas trabas encontró en ese caminar que pudo sortear con apoyo de aquella profe del liceo que se ha constituido en su sostén.

Nancy se inscribe en el instituto pocos días después de terminar su carrera universitaria, inscripción que conserva y que compartió con sus amigas de Montevideo. La importancia de seguir estudiando, según sus propias palabras, está detrás de este atesoramiento. En su narración garabateada en rosado⁷⁶ Nancy comparte esta historia, con la misma frescura y entusiasmo del inicio. Katia, por su parte, guarda un lápiz que Malena le regaló, o se lo quedó, según interviene Luna, desde primer año y ahí está siempre en su cartuchera como un amuleto de amistad y tesón.

Una salida laboral rápida

La voz de Muriel: (...) yo elegí entrar a Formación Docente, no por una decisión personal, sino porque Ana mi hermana ya estaba ahí y mi prima también está estudiando en un CERP profesorado, entonces me dijeron dale, no sé qué, porque yo terminé bachillerato y no sabía lo que iba a hacer, y bueno y yo me fui a [otro departamento] pero estuve una semana en el CERP y me volví y me inscribí acá. Cuando yo iba a hacer profesorado dije bueno ta, lo voy a hacer porque es una profesión donde tenés salida laboral rápida y si, puede ser, pero también me pasa que no sé si es realmente lo que me gusta, porque estoy en tercero ya y no he hecho ni una práctica, porque tengo miedo a la práctica porque yo sé que ahí es el momento donde me voy a dar cuenta si es lo que me gusta o no. Entonces como que todos los años lo voy postergando. (SE 23-37, p 10, 4 junio 2020)

No es algo que yo digo “me encanta”, ¿ta? Y yo creo que ahora, en este momento, si me voy a anotar, ponele en esta carrera, yo creo que no lo haría. No elegiría la carrera formación docente. No. Porque en realidad es como que... no sé, me doy cuenta que por un lado, por ejemplo, la práctica no la he querido hacer porque no se si me va a gustar. Entonces tengo miedo de llegar a la práctica y darme cuenta... de decir “bueno, es lo que me gusta, es lo que no me gusta”. Y yo

⁷⁶ ver foto en página 121

me inscribí en formación docente en realidad por eso, porque tenía a Agustina y a su vez a mi prima que ya había ido a un CERP, porque yo en realidad, yo vengo de un CERP, y me dijeron “si dale, dale para adelante que es una carrera donde siempre va a haber trabajo” patatín patatán, pero ta en realidad no era lo que yo digo, me re gusta. Eh... capaz que si, en realidad... Yo no tengo la idea de dejarlo porque en realidad ya voy bastante avanzada, pero ta, no es algo que lo esté haciendo con ganas. Por ejemplo, me pasa y me re frustro, que sé que me tengo que levantar a estudiar, pero no me levanto porque no me gusta. Entonces eso es como que me... No sé, hoy por ejemplo me puse la alarma a las 7 de la mañana, no me levanté ni ahí a las 7 de la mañana. Y ahí me puse a pensar, “no me levanto porque no me gusta. (E 6, 26-36, p1, 1-3, p2). *En el año 2021, Muriel dejó la carrera docente y comenzó una carrera universitaria en otra área del conocimiento.*

La voz de María: Bueno, yo no lo escribí, en realidad. Hice unos garabatos ahí pero ta, no...también empecé por el tema de la salida laboral rápida, digamos, que no es tan rápida, como lo estoy comprobando...(SE, 30-32, p13,12 de mayo 2020)



María elige compartir como elemento referente la foto de la primera visita del grupo en 1° año al Liceo Departamental.

La mirada sobre la carrera docente como una salida laboral rápida sobrevuela en los encuentros. Me detengo en dos que lo plantean abiertamente. Nos cuenta Muriel de su inclinación hacia la docencia por este motivo antes que ningún otro, anteponiéndolo incluso a sus deseos. Pero este forzamiento cobra su precio. El desgano y el cansancio hacen mella. Recién salida del liceo, y cediendo a invitaciones del entorno, se encamina a una carrera que no la satisface. Le encanta la biología, no así la docencia. La postergación del inicio de la práctica, escudada en la falta de preparación, es un indicio. Muriel es la vida de muchas, que por diferentes motivos inician la carrera y no logran sostenerla, simplemente porque no les gusta.

María no cesa, con hijas adolescentes termina educación media y se inscribe en el instituto. Le gustan las letras, tiene facilidad para escribir, la carrera no le presenta dificultades. Pero en pandemia y con recursos medidos, prioriza el estudio de sus hijas. Se retira un tanto para permitir el uso de los dispositivos a las adolescentes. Con calma y firmeza, espera. Su ingreso es por trabajo, pero luego, el cursado la va cambiando. Los problemas sociales, las vidas de les adolescentes, sus soledades, sus angustias, la perfilan como una docente con gran empatía y sensibilidad. Sin proponérselo conscientemente, su relato está repleto de teoría, entre ello destaco su análisis de la educación en pandemia, de las lejanías que implica. Su historia, también marcada por una maestra que estuvo cuando nadie estaba, hace emersión en su concepción del ser docente.

Los objetos elegidos que les invité a compartir, fueron escasos en este núcleo. Una foto de los inicios que nos trae Natasha añorando a les compañeres que no siguieron, una cuadernola prometida, un lápiz presente en la cartuchera desde el primer día de la carrera, que no llegaron. Quedaron en las narraciones, en las conversaciones, entre risas y reclamos. Pero no llegaron hasta mí. ¿Por qué? ¿Por qué algunos estudiantes no pudieron acercar sus recuerdos? ¿Acaso son los que más dificultosa sienten la carrera? ¿O porque aún terminándola, les es lejana? Cinco de los doce no aportaron su objeto referente: Katia, que egresó en 2020, Muriel, que no continuó en cuarto año, Vikko, que en estos meses está haciendo un paréntesis en sus estudios, Fernandito, en lucha consigo mismo por terminar, María, que también se retiró de la carrera momentáneamente. ¿Está en esa información parte

de una posible explicación? ¿Qué tanto influyó en ellos hablar de sus inicios, en pensarse como docentes durante esta investigación?

En síntesis, y a modo de cierre provisorio del análisis del núcleo, en el motivo del ingreso a la carrera docente, aparecen cuestiones muy diversas, como el haber iniciado el cursado por vocación, con una inclinación por la docencia a veces ya conocida, otras descubiertas en el proceso de ser estudiante. La característica de pueblo del interior se afirma en los que estudian docencia por ser la única alternativa terciaria en su contexto. Está presente la convicción de formarse y continuar estudiando, aunque sea por descarte, para obtener la posibilidad de un desarrollo profesional y no terminar en trabajos no calificados, como ocurre con los jóvenes que no pueden continuar y se emplean al egresar de Educación Media.

Coincidiendo con la fuerza de la pertenencia al pueblo, el retorno a casa es un motivo fuerte para estudiar en el instituto. Después de transitar derroteros académicos por otros lares, y sin haber tenido éxito, o decidiendo claramente la renuncia, vuelven con medias carreras, o inicios de otras, a estudiar lo único que el pueblo ofrece: Formación Docente.

En les estudiantes de mayor edad, y también en egresados de la Universidad de la República, estudiar docencia surge como algo que se debían a sí mismos y que la vida por una cosa u otra, no les había permitido concretar. Trabajo, hijos, mudanzas, enfermedades.

El problema laboral, que en el interior se ata a la falta de oportunidades de formación, surge cuando me cuentan que estudian para lograr una inserción laboral rápida. De hecho, para ejercer como maestros deben esperar a estar titulados, pero en el caso de los que cursan las carreras de profesorado, la escasez de docentes en Educación Media les permite iniciarse laboralmente en el subsistema sin haber terminado los estudios. En más de una ocasión, esos estudios se interrumpen por falta de tiempo al tener muchas horas de docencia en Media, lo cual termina siendo un círculo perverso, porque se suma a la debilidad académica en general.

Estas miradas que surgen del trabajo de campo son de índole particular, personal e individual, pero también se plantean algunas cuestiones de inquietud política, cuando se manifiesta estudiar docencia para cuidar del bienestar y futuro de

las niñeces o para contribuir desde la educación en la construcción de una sociedad mejor.

El tránsito. Sobreviviendo a la formación de grado.

*Hay recuerdos que no voy borrar
personas que no voy a olvidar
Hay aromas que me quiero llevar
silencios que prefiero callar.
(Recuerdos que no voy a olvidar. Fito Páez, 1992)⁷⁷*

Términos centrífugos⁷⁸: limpiando materias

La voz de Jesualdo: En primero, después uno siempre medita y piensa las cosas, hoy lo pienso en frío y sé que en primero me quedó sólo una materia porque yo era re funcional con los docentes, le decía que sí a todo, nunca iba a plantear ningún punto de vista diferente al docente, trataba de caerle bien para poder salvar las materias que era lo que yo quería y recibirme lo más rápido posible. (PE 46-48, p8; 1-2, p9 12 de mayo 2020)

La voz de Luna: pasa que tenés que tener la cabeza bien puesta arriba de los hombros y centrarte sólo en eso, sólo en recibirte, para comerte los cuatro choclos años ahí adentro. (SE, 39-40 p.6, 15 de diciembre de 2020.)

La voz de Sofa: Estoy haciendo la práctica de tercero, y este año decidí medio limpiarme de materias, entonces estoy un poco en cada año. Estoy haciendo seminarios de 4° también. (PE, 1-3, p.3, 12 de mayo de 2020)

La voz de María: También como Sofa estoy limpiando materias así que estoy un poquito en cada año, más de segundo que de otros años. (SE, 14-15, p.2, 12 de mayo de 2020)

La voz de Vikko: estoy cursando la práctica de cuarto de magisterio y limpiando materias que me vienen quedando, así que también estoy en varios años. (PE, 31-33, p.3, 12 de mayo de 2020)

⁷⁷ [Fito Paez - recuerdos que no voy a olvidar](#)

⁷⁸ Vaz Ferreira, 1963. Los estudiantes se refieren al estudio como algo que sale, que se saca, que es expulsado hacia afuera, limpiado.

Centrarse en recibirse lo más rápido posible, “ir limpiando materias”, términos centrífugos que me llevan al pensamiento de Carlos Vaz Ferreira. En este núcleo es imposible no referirme a su *Moral para Intelectuales* (1963), la que también me trae reminiscencias de Bourdieu (1993), su concepto de violencia simbólica, aunque debería ser cronológicamente al revés⁷⁹, pero nuestro país ha tenido y tiene una fuente intelectual y académica precursora en diversas áreas, también en ésta, donde Vaz Ferreira analiza “ciertos procedimientos de fiscalización de que el Estado, al organizar la enseñanza, no puede prescindir” (p.21) que oscurecen la cultura estudiantil en su accionar. Es de allí de donde tomo el término centrífugo,

Una observación muy vulgar, que yo he hecho desde estudiante, es la siguiente: ¿Se han fijado ustedes en la terminología de que habitualmente se sirve el estudiante para hablar de las asignaturas que cursa? Mi observación es que esos términos parecen querer significar invariablemente, algo que va de adentro afuera; son, se me ocurre decir, todos términos centrífugos, nunca centrípetos. Un estudiante pregunta a otro: ¿Qué das este año? o ¿qué “sueñas”? o ¿qué “largas” este año?...; todos los términos son análogos. Las palabras que emplean, nunca se refieren a algo que entra; se refieren invariablemente a algo que sale. (p. 21)

Vaz Ferreira lo asigna a la diferencia entre estudiar para salvar y estudiar para saber. Las dos cosas son manifiestas en los estudiantes con los que trabajo, pero predomina la primera. En las páginas siguientes me refiero específicamente a esto, con una imagen que Luna y Vikko me traen, más que gráfica, al referirse a las anteojeas de los frenos de los caballos. Sin embargo, también sucede que algunos de quienes deseaban salir “lo más rápido posible”, se han detenido saboreando el placer de estudiar, dejando correr el tiempo, profundizando aunque se queden más, como me cuenta Jesualdo, superando, el placer de la profundización en algunas lecturas, el disgusto que la vida institucional le generaba. De hecho, no ha dejado de estudiar, cursando lo que su trabajo como maestro le permite, preparando concursos en magisterio,

Buen día!! Cómo está Profe?

Bueno le comento que voy a concursar por inicial, primero porque me estoy iniciando, estoy aprendiendo, investigando, reconociendo mi ignorancia sobre la primera infancia porque fuimos formados para

⁷⁹ Vaz Ferreira, 1913-1957; Bourdieu, 1930-2002.

común y bueno también porque estoy haciendo el posgrado de infancia.

Entonces le voy a meter a ese concurso.

Si usted dispone de tiempo para difundir algunos materiales pertinentes o sugerencias, serán bienvenidas!! (Diario de Investigación, p.19, noviembre 2021)

En estos días⁸⁰ estamos organizando el Acto de Colación de Grado, instancia en la cual Jesualdo, Luna, Darwin y Katia recibirán sus títulos de Maestros y Maestras. Jesualdo se resiste a asistir, los recuerdos de angustias vividas en el proceso de formación, lo alejan de querer participar de cualquier instancia institucional. Sus ex-compañeres, colegas hoy, prometen llevarlo en andas si es preciso. Pero allí estuvieron todes. Para Darwin fue particular, porque su mamá también recibió el título de Profesora de Educación Media. Colega hoy que también estuvo en mis clases como estudiante.



Acto de Colación de Grado - 21 de noviembre de 2021.

Darwin, Jesualdo, Katia y Luna reciben sus títulos.

Ese saber que se estudia para salvar, que en algún momento debe ser demostrado, va en desmedro del entendimiento. Es entonces que según Vaz Ferreira, se produce una “artificialización y una superficialización de la cultura” (p.22). Y esta fiscalización, que el grupo de estudiantes reconoce y señala, crea también actos inmorales. El autor dice que es como en la guerra: las trampas, los

⁸⁰ 2021

engaños, y otros ardides para lograr el objetivo. Así lo refracta Luna en sus registros sobre cómo es ser estudiante del instituto. La violencia simbólica institucional (Bourdieu y Passeron, 1996) genera esas ganas de salir corriendo, como lo narro en *A la intemperie*⁸¹. Ambas cuestiones se entrelazan, aunque entiendo que los términos empleados en esta unidad, términos centrífugos, son indicios de lo que después relatan abiertamente y en todos sus términos: no querer ir al instituto. Pero la fuerza expulsiva ya está latente en las evaluaciones, fiscalizaciones del saber. Recuerdo las palabras de Muriel y Natasha cuando nos contaban en un encuentro, que la amenaza hecha por les docentes sobre la dificultad de una materia de primer año hizo que muchos ni siquiera intentaran cursar la carrera. Y, al final, esa materia resultó un “recorte y pegue” sin sentido:

(...) algo que me marcó cuando entré al Instituto fue el trabajo de 50 hojas de Observación y Análisis que había que hacer que yo dije eh!!?...tipo, repetir como loros cosas, porque para mí fue eso, porque no me dio algo que diga...,nos re asustaron y mucha gente dejó por eso, por un trabajo de 50 hojas que era repetir como loros. (...) Yo cuando la hice tenía que entregar 25 hojas en julio que era el parcial de mitad de año y 25 hojas en diciembre, en...digo en octubre. Entonces ahí te ponían una nota. La mitad era de la nota de las 25 hojas del parcial de mitad de año...un chijete. Yo me acuerdo de que hice un copie y pegue impresionante. (Muriel, SE, 40-43, p.12, 25-28, p.13, 4 de junio de 2020).

(...) lo que a mí me quedó marcado del primer año fue entrar a una de las asignaturas y en vez de recibir motivación, no, fue todo lo contrario. Fue tipo un balde de agua que te daban ganas de salir corriendo de adentro del instituto con esa asignatura. (Natasha, SE, 18-21, p. 11, 4 de junio de 2020)

En estos días de agosto de 2022 en que reviso la escritura, pasando por la sala de informática veía a José un día y otro, tecleando concienzudamente en la computadora. La curiosidad me impulsó a preguntar. Hace días que está, profe, me dijeron sus compañeros. Tiene que pasar el trabajo en la computadora, si no, no se lo aceptan. José me cuenta que no tiene una computadora para trabajar, que no domina muy bien ese instrumento y que entregó las evaluaciones escritas a mano en el Instituto, donde no se las recibieron. Entonces, dejó de ir a trabajar para “internarse”, literalmente, días enteros, de la mañana a la noche tecleando para

⁸¹ Unidad de significado narrada en próximas páginas

pasar su tarea a un formato que fuera aceptado por los docentes. No podía ser manuscrito. Tenía que ser respetando las normas APA y online. José tiene 41 años, e ingresó en marzo a cursar la carrera docente. No puedo menos que recordar las palabras de Natasha y Muriel en aquel 2020. La acción pedagógica imponiéndose a través de esta violencia simbólica aceptada, asumida, como el orden natural de las cosas, en esta complicidad inconsciente de la que nos hablan Bourdieu y Passeron (2009), cuando responsabiliza del éxito de los mecanismos de dominación al opresor, pero también al oprimido. O Freire (2008) hablando de la sombra del opresor introyectada en el oprimido. La obediencia, el esfuerzo por cumplir en tiempo y forma exigencias vacuas, haciendo gala de la pedagogía de la gestión como la menciona Giroux (1990, 2012), una pedagogía centrada en las formas, las evaluaciones, el control, pero ajena y lejana a una pedagogía política que proteja y fortalezca la democracia en ciernes desde la resistencia que el sistema educativo debería ofrecer.

Miedo e inseguridad

La voz de Katia: uno de mis miedos cuando arranqué fue el tema de la práctica. O sea, no tenía miedo a lo que me vaya a pasar en lo teórico, tenía miedo en la práctica, ¡ay!, ¿me gustará, no me gustará? ¿Cómo será el tema con los gurises? Todo eso. (SE, 34-36, p 4, 4 junio 2020)

La voz de Muriel: Después otra cosa que me está pasando y que estoy muy preocupada en este momento, es que no sé, estoy en tercer año, bah, de Montevideo tengo todo un picoteo, pero no sé lo que es tipo practicar en un microscopio siendo que yo voy a ser profesora de Biología. Entonces es como que digo, ¡pa!, estoy haciendo una carrera pero es todo abstracto, tipo, ¿no?, todo un libro, como decía Natasha, un libro, la computadora y yo. Y bueno ta y también cuando comencé, cuando me fui a inscribir al instituto, también me dijeron el tema del apoyo, que yo hoy en día nunca lo vi, me siento súper sola, por más que nosotros seamos tres más o menos que estamos cursando Biología, que estamos más o menos en los mismos años, y ta por ahí más o menos entre nosotras nos vamos como dando un empujoncito. (SE 31-45, p12 4 de junio 2020)

La voz de Nancy: Formación Docente en realidad es una carrera muy linda, que a veces tiene estos altibajos de miedos, de sentirte un poco sola o... ahí que a

veces te dan ganas de no ir más a FE, pero que en realidad es bueno seguir, y que para mí es una carrera súper linda, y que merece sortear los obstáculos, me parece. (E7. 32-35, p.5, 2 de setiembre 2020).

El miedo y la práctica van de la mano. Y el inicio de las prácticas pre-profesionales, ya sea en primero con actividades de observación, o en segundo con la Unidad Didáctica Práctica Docente, implica para el estudiantado un punto de inflexión. Es la prueba de fuego para decidir dejar o continuar. En las investigaciones que trabajé en el apartado Senderos Compartidos, este tema aparece con fuerte presencia. Esto aparece recrudescido en la pandemia que jugó en contra durante estos meses, y eso no sólo fue en desmedro de la formación de los futuros docentes, sino también de su entusiasmo. Fernandito, por ejemplo, aprobó con excelencia la práctica este año, pero anteriormente, en pandemia, estuvo a punto de darse por vencido, si no hubiese sido por el sostén de su grupo de pares.

Otro aspecto bien importante que refleja la debilidad de la formación semi-presencial, es lo que plantea Muriel desde la formación disciplinar. El apoyo a los estudiantes desde esta modalidad depende de cada centro, de la voluntad política de las direcciones y equipo docente⁸². Muriel cuestiona esa debilidad, que para ella se transforma en un problema que se suma a su indecisión, pero que para la formación en general es un tendón de Aquiles⁸³. La voz de Nancy nos introduce a la otra unidad de significados que consideré valioso destacar. Al miedo, esperable, se le une la soledad. Nancy cursa las materias de forma presencial, porque las específicas las revalidó de su carrera en UdelaR.

Si al cursado de una carrera que por sí sola genera desafíos, agregamos estos sinsabores referidos al miedo, a la inseguridad, para los cuales el estudiantado no recibe contención ni apoyo, se va gestando un retrogusto amargo cuando del instituto se habla que impacta directamente en la energía que se pueda poner en el estudio, erosionando también las ganas de asistir. Esta unidad nos enlaza a la siguiente.

⁸² Ver *La voz de Muriel* en *A la intemperie*

⁸³ <https://www.profesoradosemipresencialcfe.net/institucional>

A la intemperie

La voz de Vikko: Todos los años he querido dejar, siempre llega algún momento en el año en el que quiero dejar, en el que me desbordo. (...) Es una carrera que me ha costado mucho, pero que también me ha llevado a como *desear recibirme* para amarla a la carrera, para estar tranquila de que pasé todo lo que me han dicho, lo que me han propuesto, lo que me han hecho cambiar, he llorado, he reído, me he hecho grandes amigos, pero sinceramente me pasa lo mismo que a Darwin, *si pudiera no ir, no iría, no me siento a gusto, no no no me...no puedo*. (PE 18-22, p.8 12 de mayo 2020)

La voz de Natasha: Lo que sí es como una institución fría, entrás, es fría, yo venía de hacer facultad y me pasó eso, y eso que las facultades no sé, son más grandes, pero ta, me pasó eso. A mí me encanta profesorado, eso sí, los de profesorado *estamos solos*, con las materias del Semi, solos. (...) me parece que los de profesorado *estamos re solos* con respecto a la parte del Semi, es sentate y agarrá el libro y estudiá. Y yo la vengo llevando, pero creo que me dio mucha ayuda haber transitado por Facultad antes y tener una idea. En Facultad no estás en sí tan solo porque vas a clase, vas a teórico, te explican. El sistema de estudio para mí es más o menos igual, lo único que acá es *solos completamente* por medio de la computadora. (PE 25-28, 44-48, p.11, 1 p 12 12 de mayo 2020)

...Es muy aburrido (risas) *es muy aburrido*, y me parece que por eso hay mucha gente que deja. Y yo que pasé por la facultad, es diferente, y es aburrido y hay momentos que te tira abajo. Ahora este año que no he tenido que ir al instituto, casi no estoy yendo porque con esto de la pandemia..., ta ahora retomamos de nuevo, pero como que *era un alivio no tener que ir hasta el instituto*. (E8 24-27, p. 5, 28 de setiembre 2020)

La voz de Katia: ...una de las cosas que a mí me pasó fue que desde el momento que entré me di cuenta, desde que pasaron los primeros meses me dí cuenta de que *chau vida*, o sea, que no se comparaba con otra carrera de estar en Montevideo, por ejemplo, de que por más que estuviera en [el pueblo] y estuviera con mi familia y tuviera la comida pronta al mediodía y todo lo que implicaba eso que

estaba acostumbrada a andar un poco más al palo⁸⁴ pero a su vez estar más aliviada. O sea, cuando entrás al instituto te das cuenta de que no y de que todos los profesores te dicen “ah si, nosotros entendemos”, nosotros entendemos pero no lo practicamos, o sea, lo entiendo pero te mando más total, te va a dar. Eso por un lado y por otro lado, de que otra de las cosas que me pasó que estaba en primero y me decían, no, ustedes tranquilos que segundo es el año más difícil, en tercero y cuarto es diferente. ¡Mentira! Todos los años son iguales. Todos los años te exigen exactamente lo mismo, y *cada año tenés obstáculos diferentes*, y no le aflojan con el tema de...o sea, que hay días que se te hace imposible, y es imposible, por ejemplo, pensar en trabajar. (SE 37-44, p.4, 1-5, p.5, 4 de junio 2020)

La voz de Muriel: Me pasó que cuando yo recién entré, me dijeron “el apoyo que vas a tener, ustedes los del semipresencial están muy apoyados, pueden venir al laboratorio, que tienen apoyo”. Transcurrieron los tres años y *yo nunca he visto un apoyo*. Tipo vas ahí, te ponés a estudiar *vos solo*, y nada, siempre quise ir cómo a ver, yo quiero agarrar un microscopio, no sé, quiero hacer práctica, y *nunca nadie estaba dispuesto a ayudarme*, y no sólo a mí, también a todas mis otras compañeras que hacen Biología, que somos unas cuantas, nos pasa lo mismo. Y después también, cuando hay alguna videoconferencia o algún aspecto de esos, se llamaba al instituto y siempre había alguna queja, entonces ta...(PE 12-20, p11 12 de mayo 2020).⁸⁵

La voz de Luna: Nunca pensé que tuviera tanta carga horaria, nunca pensé que fuera tan *tortuoso*, no se parece a ninguna de las facultades a las que fui. Es una especie de liceo. [...] La intensidad y *la persecución* y todas esas cosas, estamos lejos, lejos. (PE.18-22, p10 12 de mayo 2020)

[...] yo sinceramente preferiría toda la vida ser un número como sos en Facultad, ser uno más, y que te califiquen sin tener idea de quién sos, por lo que ponés, por lo que pensás y por lo que sabés y no por otras cuestiones. (Luna, PE, 12-14, p. 13, 12 de mayo de 2020)

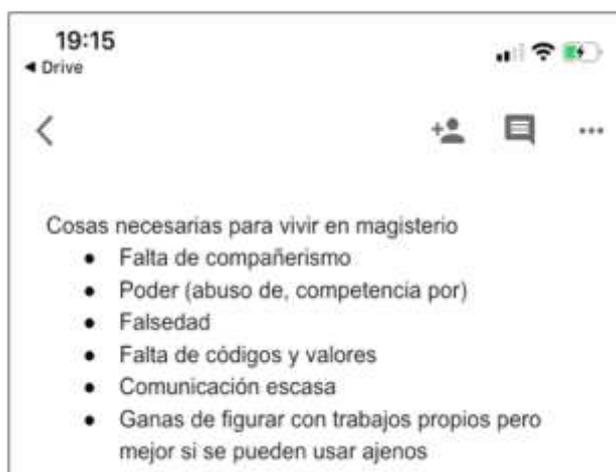
⁸⁴ “Al palo” en la jerga juvenil implica a full, con jornadas plenas de actividad y sin tiempos para otras cosas.

⁸⁵ Muriel se refiere a que les propios estudiantes deben gestionar el espacio institucional para acceder a las clases remotas. La respuesta a la utilización del espacio y los equipos no siempre era/es favorable

Empezás a mirar para atrás y de cantidad de momentos de risas, las idas para la plaza porque faltaba un profesor, horas, horas literal, en el banco afuera del instituto, y...y bueno, y de llantos también un montón. Yo creo que no pasé un año que no me peleara con alguien. Intenté pensar en algún momento que no me...todos los años en algún momento, se me trancaba el ñoqui, y con un poco más de estrés que en otro momento, ahí en la época de los parciales, más o menos, con alguien me peleaba. Con nadie de mis compañeros, siempre o con una maestra, con un profesor, o por ahí andaba (se ríe). (SE 22-29, p.3, 4 de junio 2020)

[...]En junio y octubre⁸⁶ es lo peor que te puede pasar en la vida. Te ahogás. Es un túnel sin luz al final. En junio y octubre, después el resto de los meses es como que ta, vas ahí, entregás algún trabajo que sabés que no va a servir para mucho, pero que tenés que entregar en fecha... (E3, 3-5, p.5, 17 de julio de 2020)

Hablé con Luna y le pedí el texto que me mostró el año pasado en clase sobre su sentir del trayecto de FD. Lo tiene guardado en una carpeta que se llama "Aprendizajes de Magisterio". Increíble. Me lo pasó y lo guardé como elemento de análisis. Se sumará a los elementos y producciones que ellos aporten. Copio imagen:



(Diario de Investigación, p. 7, abril de 2020)

La voz de María: Yo no me he sentido a gusto con varios profesores, y los entiendo a los chiquilines, ¿no?, pero, no sé, hay veces que si bien te sonríen en un salón de clases o lo que sea, cuando van a darte una devolución, o cuando, no sé, cuando llega el momento de los parciales o algo así, este, tienen otras actitudes

⁸⁶ Período de pruebas parciales obligatorias

hacia vos. Estoy hablando tanto en los liceos como en el instituto mismo, que bueno, prácticamente era una *persecución* lo que pasaba con el Centro de Estudiantes el año pasado, y otra cosa, que también viendo lo que expusieron los compañeros, es el tema de si les caés bien o no a ciertas personas, tenés más posibilidades de tener ese acompañamiento que tanto te dicen que vas a tener cuando entrás y que a veces no es tan así. (PE 38-46, 13, 12 de mayo 2020)

[...] *sé también las diferencias que se hacen en las instituciones*, entre las instituciones donde van los chiquilines, y también siendo miembro del CEEF⁸⁷, también se ha discutido muchas veces como se coarta ¿no? el accionar de los estudiantes. (María, PE, 20-31, p. 23, 12 de mayo de 2020)

Al principio cuando te inscribís es todo color de rosa, y después viene la parte difícil que es *manejarte prácticamente solo...*”(SE 33-34, p.13, 4 de junio 2020)

[...]Me parece que el lado humano a veces falla un poquito todavía. Obviamente somos todos humanos y todos vamos a fallar, pero digo, en la dinámica del día a día, es difícil encontrar cierto apoyo que no sé, no sé cómo explicarlo mucho, pero que nos haga sentir como grupo, como uno solo, ¿no?... Porque *diferencias se hacen*, no sé si es a nivel cognitivo o no, me parece que hay gente que tiene mucho potencial y que no se la apoya. Y bueno, y hay otros que ya tienen su título de otra cosa digamos, y van a estudiar docencia y se los trata como si fueran más que los demás. Yo lo sentí así varias veces. (E4 18-24, p 6, 23 de julio 2020)

La voz de Bendita: *...no sos nadie*. No sé, yo, como que entrás y salís y ...yo por ejemplo estoy acostumbrada a que siempre digo buen día, buenas tardes, porque se me enseñaron así, pero acá es muy común que no te digan nada, y están atrás de un escritorio, en un instituto de Formación Docente, con una bandera afuera⁸⁸, o sea...y ojo al gol...y una de las administrativas estudia Filosofía [abre los brazos]...es patético es patético. Y entrás y te miran como que...yo la verdad que... *a mí no me gusta el instituto, no me gusta...* (E1, 41-45, p.8, 10 de julio 2020)

La voz de Darwin: A nosotros nos pasó claramente en la última práctica de cuarto año, encontrarnos con pila de barreras que fueron insalvables y creo que a

⁸⁷ Centro de Estudiantes

⁸⁸ Bendita se refiere a que es una institución educativa pública

todos nos hicieron... tipo...lo que es *cuesta arriba* ya de por sí, finalizar una carrera, fue como *cuesta arriba y con peso* todavía [se ríe] y eso como que ya me dejó, como para finalizar mi carrera, un rechazo, *yo siento un rechazo*. Si puedo evitar ir a la institución, genial, genial, *trato de ni ir*. (PE 3-9,p8 12 de mayo 2020)

La voz de Fernandito: Para mí es una obligación impuesta, [ir al IFD] tanto desde mis padres, de mis abuelos que desde chiquito fueron que me dieron todo y ta... a la hora del instituto, ella [la abuela] tiene mis horarios y como quien dice me manda, dale, cruzá, ta...yo *si fuera por mí, daría todos los exámenes libres, no iría allí*, porque viste, también está eso de que *se evalúa diferente*, que muchas veces no estamos de acuerdo con las notas o...yo qué sé, yo preferiría saltarme todo eso, ir un día y bueno, te dice en tres horas hacé lo que puedas y te dicen si salvaste o no, y no estar un año de idas y vueltas para ir a dar el examen igual. (E2 41-45, p.3, 1-2, p.4, 24 de julio 2020)

Si, me disgusta [la institución], y hay otra cosa que ya lo he visto con compañeros, que *el que se pone en contra, no salva más. Es así. A mí muchas veces me frustra, me enoja* y me dicen vamo´a...no, no, yo vengo acá intentando salvar, y ya está, no quiero entrar en ningún problema con nadie, por más que no esté de acuerdo, pero ta, yo lo he tomado así todos estos años y no lo voy a cambiar ahora. (E2. 8-11, p.4, 24 de julio de 2020).

Yo estoy pasando espantoso, yo este año pasé espantoso, estos cuatro años de mi vida han sido... (TE, 1-2, p. 26, 15 de diciembre 2020)

La voz de Sofa: Me pasa que siento *rechazo* sobre la institución, *no me gusta ir*, me siento como la distinta, como hasta capaz que hasta *no te tratan bien*, o capaz que te señalan como dice Jesualdo por cómo pensás o porque no sos funcional a lo que ellos...esteee.... creo que tienen como lo que está bien o lo que...por ahí me pasa eso con la institución, pero la carrera me gusta, la elegí creo que por vocación, entonces por ahí no la siento tan pesada en el estudio, sino que me causa *rechazo ir*, físicamente estar allí *me sofoca* y me da como *rechazo* la institución, capaz que es la misma gente, o mismo la institución, pero ir me provoca *rechazo*. (PE 40-47, p9 12 de mayo 2020)

La voz de Nancy: En la universidad uno es un número y nadie...pero en esto puntual que es Formación Docente y que es [el pueblo], que es tan chiquito, es como

raro que vos estés tan solo. Eso es lo que a mí me llama la atención, porque no te digo en la universidad cuando son 50 mil. Pero acá que es como tan chico, y considerando que estaríamos en una carrera como de más formación y demás, como que llama un poco la atención ese *abandono* que hay hacia el estudiante. [...] *no existimos*, es como que somos una cosa que entramos y salimos, nada más. (E7, 7-12, 18, p. 4, 2 de setiembre 2020).

La voz de Jesualdo: Hicimos varias cosas que estaban de más, tratamos de mejorar el instituto, de poner temas arriba de la mesa para que se discutieran, y llegó un momento, como siempre pasa, resistencia, y el centro de estudiantes empezó a tener algunas...como que *te señalen con el dedo* vamo´a decir, desde docentes, directores también. Y eso a veces te repercute porque es feo que vos seas...no sé como explicarlo, pero *que a veces te traten mal por cómo pensás vos*. (PE, 19-24, p.9, 12 de mayo 2020).

Las cursivas en esta unidad me corresponden. Las marqué porque me impactaron, en la escucha y en la lectura, esas vivencias. A la intemperie, lo nombré, porque es, según las narraciones, una experiencia de vulnerabilidad y desprotección que desnuda. Estos relatos estarían mostrando la lógica institucional en todo su esplendor, en la manera como la refractan los estudiantes. Dialogando con Bourdieu y Passeron (1996), la violencia simbólica y el ejercicio arbitrario del poder, pensando en el perfil de los ingresantes a FE del que no son ajenos estos estudiantes, encaja con la alta probabilidad de discriminación y opresión sistémica que viven los sectores sociales más vulnerables (Freire 2008). Prescendencia, poca sensibilidad para dar oportunidades para compartir estudio y trabajo, cuestión que ya aparece planteado en la investigación de Cifra (2011). Situaciones que se agravan por las condiciones económicas en gran parte del estudiantado. El ejercicio de la violencia simbólica que implica controlar la manera de vestirse⁸⁹, las exigencias exageradas de formatos académicos que a veces deciden una promoción⁹⁰, la molestia que sienten causar

⁸⁹ Les estudiantes comentan sobre un acuerdo acerca de la forma de vestir, que excluye calzas, joggins y championes

⁹⁰ Se refieren a trabajos rechazados en 1° año por algún error de formato, como puede ser el tamaño del margen o el interlineado.

cuando solicitan los servicios y la atención de la administración o de secretaría, las dificultades que según ellos genera solicitar acceso a su propia historia estudiantil en la institución, la burocracia inventada gratuitamente para hacer que los estudiantes deban llenar papeles y fórmulas para acceder a su propia información. Esa presión ejercida constantemente sumado al arbitrio cultural de la currícula que traigo de Bourdieu y Passeron (1996) y que deben aprender, también según ellos “actuar” para obtener el título que acredite su tránsito por la FE, produce en los estudiantes una resistencia que, como decía Pérez Gomar (2017) en su investigación, se traduce en diversas formas de sobrevivir este tránsito: desertar, irse, abandonar, cerrar los ojos, apretar los dientes y atravesar la formación lo más rápido posible, o confrontarse en cada instancia que la institución ejerza esa violencia simbólica sobre el estudiantado. Jesualdo invierte la ecuación, siente la resistencia en la institución, resistencia a las propuestas estudiantiles. Fernandito continúa sostenido por su grupo de compañeras sin el cual, como él mismo lo dice, hace tiempo hubiese abandonado. El agobio de sus palabras, “he pasado espantoso”, la angustia lacerante en el tono, mirando hacia abajo, meneando la cabeza, escondiendo la angustia en una risa forzada. Luna y Vikko en algunos tramos narran que deciden ponerse como anteojeras, dicen ellas como los caballos, y ponen sus manos a los costados de sus ojos para no ver, para seguir hacia adelante y salir de esto tan “tortuoso” en la voz de Luna. “Yo voy a esto, y vamos así, tipo caballo, [se pone las manos en la cara como anteojeras] intentando no chocar con nada” (Luna 2020). “Creo que lo que hago es cerrar los ojos, ponerme cositas a los costados, tipo caballo y después veo, no sé, voy a seguir y después veré” (Vikko 2020). Darwin, Jesualdo, Sofa, Vikko, optaron por el camino de la resistencia activa desde el Centro de Estudiantes y la consecuencia parecería haber sido muy dura, no solo les costó sentir discriminación y señalamiento de parte del colectivo institucional sino que también les supuso a varios perder algún examen, según lo cuentan. Estas situaciones de violencia institucional fueron vividas como testigos por el resto del grupo que lo narra desde esa perspectiva y en algunos casos como el de María, cuestionándose el no haber participado más, el no haber defendido la postura que ella consideraba correcta, el no haberse solidarizado con estos compañeros perseguidos por su actividad gremial: “Me hizo cuestionarme por qué no hice valer

más los derechos colectivos míos y de mis pares como estudiantes, por ejemplo.” (Diario de Investigación, p.15, setiembre 2020). María se refiere a las reflexiones que le generaron los espacios compartidos en el trabajo de campo de esta tesis.

La discriminación también se hace presente en el relato de varios, que lo mencionan desde el trato diferente, la sensación de molestar, el deseo de ser un número para que nadie te reconozca, en una institución que funciona de una manera muy “liceal”, hasta “escolar” a veces.

Un funcionamiento que no es casual y que Giroux (1990) analiza como la pérdida de profesionalismo, de autonomía, la “proletarización” del profesor, la separación de la ejecución de la política educativa del diseño de la misma, que queda en manos de funcionarios ajenos a las situaciones de aula, los sabelotodo, según los nombra Freire (2009). Un proceso de desvalorización de lo público para permitir la injerencia del mercado, de las grandes corporaciones en la gobernanza de la educación, educación que en el modelo que se nos impone, es un bien transable (Giroux 2012). Asunto éste del que nos advertía Miguel Soler en 2012, como ya comentamos:

[...] siento el riesgo de que la pedagogía le ceda demasiado terreno a otras ciencias vinculadas a la educación, en especial la economía, mejor dicho, la economía hoy prevaleciente que muestra un profundo interés en orientar las políticas educativas. Todo el modelo societario, ahora prácticamente a escala mundial, se va plegando a los dictados del economicismo, en beneficio del lucro de unos pocos, como lo denuncia Giroux, en desmedro del derecho de todos a la satisfacción de las necesidades básicas y a la realización personal. (s/p)

La resistencia estudiantil a estos procesos deshumanizantes, empobrecedores, genera discriminación. Discriminación por resistir formatos, como la narran ellos, por pensar diferente, por el origen socio económico, también vivido en la realización de las prácticas, cuando son orientados a realizarlas en una institución y no en otra, sin argumentación que no sea la basada en prejuicios y preconceptos sobre la masa estudiantil, siempre vulnerable, de dicho lugar. La discriminación en la palabra de este estudiantado trasciende entonces las paredes del instituto, y se instala más allá de la actividad académica intramuros.

- Bendita - yo quisiera agregar algo que dijo Natasha, que fue algo que me rechinó cuando lo sentí con el tema de la didáctica, o sea, nosotros tenemos el profesor de la didáctica y es todo lo mismo, o sea, es el mismo plan para todos, ¿verdad?. Cuando pasó eso que yo no tenía profesor, a mí me dijeron, o podés ir al liceo o bueno, o si no vas a la UTU⁹¹. Entonces yo dije, pero cómo ¿cuál es el problema para ir a la UTU?. Yo soy muy defensora de la UTU porque trabajé cinco años en la Escuela Nacional de Bellas Artes gracias a una pasantía de la UTU, entonces creo que la diferencia parte de ahí mismo, ¿no?. Hoy por hoy yo voy a hacer la didáctica en una UTU, y el profesor de Didáctica sabe y enseguida me dio el ok. Pero cuando lo planteo acá o cuando me lo plantearon, bueno, si no por defecto vas a la UTU. O sea, el plan es el mismo!!.

- Natasha - a mí me dijeron lo mismo cuando fui a hacer en la UTU.

- Bendita - eso hay que decirlo porque me parece que es bastante importante y fue algo como que me rechinó bastante.

- Natasha - Claro, como que tenés que hacer la práctica en el Liceo X, Y como última opción en la UTU. Yo, a ver, la profesora mía adscriptora que me iba a tomar el primer año de práctica, tenía grupos sólo en la UTU, yo chocha, ta, buenísimo. Cuando fui al instituto a decir, me toma, y en un grupo de la UTU, fue como “ay, ¿no hay otra?”. Siempre buscando a ver si no había algún docente en el Liceo X.

(PE, 1-20 p. 14, 12 de mayo 2020)

Porque a la UTU van los pobres, los estudiantes con dificultades, los que no encajan en Media, los que no quieren estudiar, los desechables, entonces “no conviene” hacer allí las prácticas pre profesionales. El pensamiento dual y la cultura hegemónica dominante aparecen en los intersticios de las instituciones formadoras de formadores, trasladando mensajes de discriminación, estableciendo una orientación subjetiva, produciendo una naturalización de las ideas dominantes, cuestión ésta donde radica, justamente, su éxito. El régimen de opresión neoliberal no necesita una forma de opresión exterior, los propios sujetos incorporan la subjetividad neoliberal y son funcionales a la violencia sistémica. (Bourdieu y Passeron, 2009, Alemán, 2016, Guattari, 2020)

Y sin embargo les estudiantes van, están, permanecen, aman la carrera, desean ejercerla, estudian para salvar, también estudian para saber. Sorteando los obstáculos, se superan a sí mismos, tenazmente, colectivamente. Pero es

⁹¹ Formación Técnico Profesional

significativa la resistencia. Una resistencia manifiesta en desobediencia, a veces mínima y cotidiana, que opera como la gota en la piedra, una desobediencia, como nos dice María Lugones (2021), que implica el yo colectivo, que es como un tejido, y que se teje con lo que hay.

- Darwin – una de las primeras charlas que nos dieron a nosotros era de vestimenta

- Luna – ustedes nos dejaron un clavo! Ah, sos loco mirá que pasamos mal culpa de ustedes (Luna se refiere al Centro de Estudiantes y la persecución gremial)

- Vikko – pero escúchame, supuestamente te hacen firmar un papelito a principio de año en una escuela...en una escuela que tenías que...

- Darwin – en la X

- Vikko – en la X, te hacen firmar

- Luna – no, lo nuestro no decía nada, de todo aquello que les dijeron a ustedes, maquillarse, no sé qué

- Vikko – a nosotros sí

- Darwin – el día que me hicieron firmar eso, no me corté más el pelo hasta hace un mes.

[Risas]

- Vikko – la presencia

- Bendita – si, yo había sentido eso también

- Natasha – pero a mí me pasó que me dijeron a mí del pantalón deportivo y después me crucé con un varón que iba, era uno de profesorado, iba siempre de pantalón deportivo, agarré y empecé a ir de pantalón deportivo también

- Luna – y obvio!! Pero a nosotros nunca nos dijeron nada, yo me aburrí de ir de deportivo

- Vikko – ah bueno, a nosotros sí, todo, imposible

- Darwin – el acto, el último acto que organizamos nosotros, Jesualdo apareció con un pantalón, vos sabés que el pantalón era azul en su época, ya era gris, y unas alpargatas que no sé si no tenía bigote y barba

- Vikko – no sé si no tenía agujeros

[Risas]

- Darwin – las dos cosas tenía. Lo paramos en primera fila, no no no...

[Risas] – qué lindo!!

- Darwin – en primera fila lo paramos, de túnica, al tigre...sabés todas las fotos que tengo de Jesualdo de alpargatas!!

[Risas]

- Darwin – cómo lo disfrutamos, qué acto, qué acto!! todito copiado y pegado

[Risas]

- Darwin – y nos felicitaron

[Carcajadas]

- Sofa – ahí te das cuenta que no hay criterio
(TE, 29-44 p. 26, 1-17, p. 27, 15 de diciembre 2020)

Muy difícilmente se ven estudiantes egresados visitando el instituto, salvo para buscar algún libro de biblioteca en tiempos de concurso. Incluso la integración de la Comisión de Carrera⁹² por parte del orden de egresados ha generado desde siempre serias dificultades.

La institución no puede ser un sitio de instrucción y reproducción cultural, (Bourdieu y Passeron, 1996, Giroux 1990), debe ser un terreno cambiante, de lucha. Les estudiantes necesitan oportunidad de ejercer el poder, de participar en la construcción de la currícula, correr riesgos, comprometerse, poder decir su palabra sin temor al castigo. De acuerdo con lo que plantea Giroux (2019), deben ejercer el poder, pero no sólo desde la queja, sino desde la posibilidad, desde la capacidad de construcción. No es este el espacio que estarían encontrando en el instituto, el cual se correspondería a las lógicas institucionales de la reproducción hegemónica dominante. Sin embargo, debo detenerme en las resistencias, en esas baldosas mínimas de poder que deben ser potenciadas, promoviendo la inserción en el mundo, nunca la adaptación (Freire 2008). En ese centro de estudiantes que generó tanto ruido, signo de su significancia, signo de su capacidad de resistencia, promoviendo el diálogo, la construcción colectiva, los espacios de intercambio, exigiendo la consulta en la toma de decisiones. Porque de acuerdo a cómo lo plantean los autores que nos acompañan en este viaje entre el material textual y la biblioteca (Suárez 2022), no alcanza con tomar conciencia de la situación de opresión, sino que también hay que generar acción para lograr una transformación política desde un proyecto de cambio, praxis según Freire: acción y reflexión (2008). La teoría, la vida, el hacer docente, el hacerse docentes. Mientras realizo la revisión final de estas líneas, siendo ya octubre del 2022, en estos días turbulentos y dolorosos para la educación por la transformación educativa impuesta, quiero recordar el accionar de los estudiantes en este año, haciendo paro, publicando en las redes sociales, manifestando su cuestionamiento crítico a la situación planteada.

⁹² Acta 1, Resolución 35, 14 de enero de 2014. Disponible en:
<http://www.cfe.edu.uy/index.php/comisiones/comisiones-de-carrera>

La sanción fue la respuesta. El replegamiento fue la consecuencia. Pero la resistencia, como la flor del cactus, florece entre las espinas.

Les compañeros, el refugio.

La voz de Muriel: me pasa que no quiero perder el grupo que tengo, es como que yo me... No sé, es muy importante para mí en realidad porque en los momentos que hemos querido dejar somos las que nos apoyamos, siempre estamos estudiando juntas en el tema de las materias que estamos haciendo juntas... Entonces para mí es súper importante el grupo. Súper importante. (E6, 3-6,p.8. 18 de agosto 2020)

La voz de Nancy: Para mí es fundamental el grupo de pares, ¿no? Lo hablamos con Muriel, si no hubiera sido porque estamos las tres capaz que ni...Muriel me decía, no sé si hubiera hecho este año siquiera, me decía. Yo vengo porque vienen ustedes. Es muy importante el grupo de pares, sin duda. (E7. 27-30, p.4. 2 de setiembre 2020)

La voz de Luna: Con el pasar de los años se forman grandes vínculos y está en ellos el secreto de no abandonar, porque muchas veces nos desmotivamos o pasan cosas puntuales que hacen pensar en abandonar. Guardo en mis recuerdos muchas tardes de risas, de mates compartidos, de mucha comida compartida, pero también de llantos, míos y de mis compañeras, por situaciones que nos superaron, consideramos injustas o por sentirnos agobiados por querer cumplir con todo, contando con tiempos bastante reducidos (aporte escrito para el SE).

[...] Porque nosotros en el caso nuestro nos ayudamos mucho, el grupo que teníamos era como que vas porque casi que te arrastran para adelante, no tenés mucha opción. ...Cuando ves que están todos desquiciados decís, bueno, no soy el único [risas] (TE 20-21, 33, p8 15 de diciembre de 2020)

La voz de Darwin: mi refugio fueron los pares, y dentro de los pares, mi gran refugio fue el centro de estudiantes. Que a su vez se formó con pares, entonces como qué... ¿qué me podría haber ofrecido la institución o el instituto? Me podría haber facilitado encuentros con estudiantes, me podría haber facilitado, yo qué sé, relacionarme de forma correcta con mis pares y ofrecerme los espacios para hacerlo. Eh... ¿no? Yo qué sé, ¿siempre fue un tema no? Las grandes cargas horarias con las que sufrí... con las que tenemos en magisterio, o en profesorado no

tanto, pero también las hay, hacían imposible encontrar formas de encontrarse con tus pares que son tu refugio natural. Eh, tu sufrimiento los únicos que lo van a entender son tus pares. Lo que te cuesta, los que lo van a saber son tus pares. Entonces la institución ¿qué puede hacer ahí? Bueno, brindar herramientas y facilidades para que los pares se encuentren. (...) Yo creo que ahí, haría una gran diferencia en la apropiación de la institución a los estudiantes. Porque vos te apropiás cuando generás lazos de algo, sino... los lazos los formamos... mis lazos más fuertes se formaron en la vereda. [risas] Ni siquiera adentro, en la vereda. Y ta, compañeros que hasta hoy. Ya ni siquiera voy al instituto, algunos ya se recibieron, y ta, están. Al firme, como si hasta ayer hubiésemos ido a clase. Y no, ya hace más de un año [risas] que no piso un aula. (E9, 45 p.4, 1-18, p.5, 3 de setiembre 2020)
"ir con un grupo te ayuda, por lo menos a cincharla". (TE, 31 p. 8, 15 de diciembre 2020)

La voz de Fernandito: Creo que también se va complicando de a poco, hay ciertas circunstancias que te llevan dos por tres a bajar los brazos, que no querés ir mucho, pero por suerte el grupo que nosotros tenemos, la verdad que a mí me da para adelante muchas veces. Las compañeras en ese sentido se han comportado muchísimo (PE 28-32 p 10 12 de mayo 2020).

...Ellas son las que me han bancado cada vez que quiero dejar y que...no, tanto...ta, con las que yo tengo más afinidad son Luna, Karol, Manuela...Valentina también, en su momento no me dejó dejar, que yo estaba entregado, entregado cuando pasó también lo de mi abuela y eso...no, pero para mí ha sido un grupo fantástico...tipo también Serrana, Alejandra, siempre me han dado para adelante en lo que precise. Creo que si no fuera por ellas yo no estaría acá (E2, 7-11, p.2, 24, de julio 2020).

La voz de Natasha: a mí me tranquilizaron ustedes, porque este año me ayudaron, yo estaba saturada y estaban ellas también saturadas, así que ta [risas]. (TE 34-35, p 8 15 de diciembre 2020)

La voz de Vikko: (...) qué importante es tener compañeros que te guíen, que te apoyen, que te comenten lo que sucede, porque Sofa, con Sofa, ella viene de bachillerato, somos amigas. Punto. Coincide que tenemos la misma carrera, entonces bueno, buenísimo, genial, mucho mejor, y ella es una de las personas que

me ajusta bastante también. Y la otra que a mí me ajustó siempre, que me llevaba más corta todavía, era Luly, Luly siempre, o sea, Luly, Darwin y Jesualdo fueron creo los más, fue el grupo de amigos que tengo de ahí y que los extraño un montón, ahí es cuando uno valora el grupo. (E12, 4-10, p.5, 21 de setiembre 2020)

Viene a mi mente una frase de Giroux sobre los jóvenes, que habitan lugares de sufrimiento y exclusión, pero que tienen el enorme poder de su unidad. El poder de cambiar las cosas, él dice específicamente de “cortar las calles” (2019). Pero también anota la necesidad de que esa disconformidad se concrete en transformación, en posibilidad de vivir un mundo diferente. Los espacios de encuentro que habilitan las instituciones sin permitirlo. Darwin plantea su anhelo de un instituto que contemple sus necesidades, que les permita reunirse, pero al mismo tiempo me cuenta que esos encuentros fueron en la vereda, que de allí vienen los mejores recuerdos. Su significativo lapsus cuando habla de la carga horaria e insinúa la palabra “sufrimiento”, su verse como “bichitos”: pequeños, vulnerables, ignorados, tal vez pisoteados...Luna también hace referencia a la vereda en sus relatos. Los lazos construidos, la lucha gremial desde el Centro de Estudiantes, la solidaridad de los oprimidos ante la persecución, espalda con espalda para resistir el formato escolarizante. La empatía del compañere, la posibilidad de construir una mirada otra, de construir desde ahí un docente otro. Verse en un lugar en el mundo con otros. Y eso me plantea qué tan diferente es la mirada desde la vereda y con los pares. La vereda está afuera, no hay control, miradas supervisoras. Y la mirada docente cuán lejos está de allí, de esas subjetividades que la mayoría de las veces ni consideramos. Los compañeres son el cálido regazo donde refugiarse. La solidaridad horizontal que brota frente a la arbitrariedad, el poder discrecional. Un fenómeno humano universal, de siempre, en todas situaciones de opresión y de injusticia los lazos se fortalecen, crecen, se desarrollan. Un lazo que les permite consolarse, sostenerse, pero también caminar juntas a la par en lo académico, evitar rezagos, deserciones. Vale la pena quedarse, vale la pena estar, vale la alegría de ser y estar con los compañeres. Desde la institución no se potencia la oportunidad del grupo, el trabajo en colectivo. En algunos casos, incluso, fomentando la delación y la división entre pares. Trayendo el pensamiento de Freire (2008) al análisis, el

mando medio con la sombra del opresor introyectada, haciendo suyos los intereses de éste, la autoridad entre el educador y el educando, interponiéndose, anquilosando la posibilidad de agencia, fomentando la obediencia, el servilismo, intentando anular la potencia de cambio que de la unión de los poderes mínimos surgiría.

Les referentes, el apoyo que hace la diferencia.

La voz de María: una de las maestras que me marcó fue la que tuve en cuarto año de la escuela, esta, tenía fama de mala la maestra, de que vivías en penitencia, que incluso llegaba a la agresión física en algunos casos, pero conmigo fue súper dulce. Siempre lo digo y me dicen ¿qué?!! ¿Esa maestra?! ¿Esa bruja? (se ríe). Pero conmigo sí, me comprendió mucho en la transición porque yo me crié con mis abuelos y en ese momento empezaba la transición a que mi madre había comprado casa con su pareja y mi hermana y me quería llevar a vivir con ella, ¿no? Entonces era una transición difícil para mí porque yo me había criado con los abuelos, la más chiquita, mañas hasta donde no estaba escrito, y bueno, para mí fue difícil la transición. Y esa maestra, que parecía tan mala y tan difícil de tratar, fue la que siempre estuvo de confidente, de amiga. (SE, 9-18, p.14. 4 de junio 2020)

Si bien me estaba criando con mis abuelos, mis abuelos eran más bien del tema de siempre tapar todos los agujeros, que la nena no sintiera nada. Y la maestra, si bien me cuidó mucho y me apoyó un montón, siempre tenía un límite para mí. Pero un límite de que yo no hiciera lo que yo quisiera porque sí, como yo me sentía mal podía hacer lo que yo quisiera, sino más bien todo lo contrario. Podés sentirte mal, te puede estar doliendo, pero vos tenés que hacer tal cosa. Algo así como te doy sí la libertad de expresarte, pero tu manera de actuar para con tus compañeros o para con la institución, ya sea escuela, liceo lo que sea, ella era mi maestra de 4°, porque yo era muy de irme...muy asiduamente no, porque ta, antes no éramos tan así, pero yo me iba con mis compañeras y a mi abuela le decía que me había quedado sin salida, por ejemplo. Y la maestra, al otro día, cuando la abuela iba a preguntar por qué la nena se había quedado sin salida, la maestra después venía y hablaba conmigo, este...dice, ¿vos querés quedarte sin salida en serio? Era una de las cosas que me decía siempre. Y bueno ta, era como que me marcaba un límite, me permitía expresarme, me cuidaba mucho, pero me marcaba los límites que mis abuelos no

me marcaban, por el tema de pobrecita la nena está sufriendo o lo que sea. (E4, 18-31, p.5, 23 de julio 2020)

La voz de Bendita: ... en realidad yo empecé a estudiar filosofía por esta profesora que me marcó cuando yo la tuve, después la tuvo mi hija (...) En un momento sí me planteé dejar, porque no me dieron ninguna solución, sí lo pensé el año pasado. Y después realmente digo no, lo tengo que hacer, es lo que me gusta, de hecho, lo hablé con esa docente que no es de acá, le expliqué más o menos lo que me pasaba y bueno, me dio para adelante, que siguiera, que es lo que siempre me gustó, que me iba muy bien, que lo hiciera, y bueno fue cuando resolví que sí, que iba a seguir, y bueno, este año estoy contenta porque bueno, voy a hacer la práctica en [otro pueblo], que ya la semana que viene ya me voy para allá. (SE, 36-38, p.5, 5-11, p6. 4 de junio 2020)

La voz de Natasha: Yo me aferré a buscar apoyo en las diferentes profesoras de Biología, y que son las que me han...más bien me han dado aliento, también me han visto llorar, me han dado aliento, y si no, con una palabra, con un reto, están. Pero capaz que es lo que es a lo que estamos tan solas estudiando lo que se necesita, no sé. (SE 9-12, p11 4 de junio 2020).

(...) Nunca más me voy a olvidar el día que vos me dijiste, que yo iba re entregada, estaba en segundo, y vos me dijiste: Natasha, tranquila, segundo no lo vas a hacer más, ya está, ya estamos terminando, las materias que te queden vas a dar examen; y vos sabés que todos los años me vuelve eso que vos me dijiste. Cada vez que estoy saturada digo, no, vamos...siempre, de las profesoras que tenían siempre la palabra, dentro del instituto, la palabra justa, eras vos. (E8, 7-12, p.3, 28 de setiembre 2020)

La voz de Vikko: mirá, de docente, no sé, yo siempre dije que tus clases me encantaron, (...) siempre fuiste una de las profesoras que más me motivó como a seguir yendo, es como que me encanta ir, (...) sos una de las profesoras que destaco del instituto o sea, te destaco justamente por la predisposición que tenés para escuchar al estudiante, que la gente no la tiene ahí adentro, no lo tienen (...) siempre fuiste una de las profesoras que siempre admiré dentro del instituto y que dije Elena, Elena, para mí, Elena, allá arriba [se ríe]. Creo que sí, y por fuera del

instituto, ninguno, no sé, nunca tuve, no sé, creo que no. (E12, 1-5, 19-22, p.6, 21 de setiembre de 2020)

La voz de Sofa: Carina, más allá de todo lo que tiene, creo que ella es como el pilar de la práctica, estaría bueno que todos pasaran por ella porque desde la teoría en sí te orienta. No te dice tenés que hacer esto, esto y esto, sino que te orienta dándote libros, por ejemplo, o diciendo mirá encontré esto, es como la que más se ocupa me parece y se preocupa por...y además de todo, como que ella se hace cargo. Yo lo creo así, entonces yo se lo enseñé así y por eso lo dio así. Creo que, de todas, me parece que es la única como que se hace cargo del practicante también, no se lava las manos. (E9, 37-46, p.3, 17 de setiembre de 2020)

Docentes que indicaron el camino profesional, docentes que contienen y tornan amable el tránsito por la formación, docentes que educan. Docentes para emular, docentes para querer. ¿Desde qué lugar marcaron estos docentes a los estudiantes? De acuerdo a la biblioteca que me acompaña, desde un lugar de humanización del vínculo. Cuando el trato es horizontal, el trabajo se comparte, y uno no tiene miedo del o la profe, del maestro o la maestra, uno puede sentirse libre y confiar. La autoestima se consolida. Nos sentimos dignos. Aprendemos de nuestros derechos. Los docentes sobresalientes de los que me habla Stenhouse (1982), que ya he mencionado, aparecen nuevamente en esta unidad de significado. Dejando huellas, afectando vidas, humanizando vínculos, porque eso es lo que le da sentido a la vida, crecer encontrándose con el otro, posibilitando la salida de una lógica opresiva que empobrece a todos, como me continúa diciendo el pensamiento de Freire (2009). “El amor es el abrazo de las diferencias” (Benedetti, 2008).

Referentes que apoyan, y no lo hacen permisivamente siendo haciendo pensar y superarse. Profesores que se ocupan, siguiendo a Freire en *Pedagogía de la Autonomía* (2015), “de ese otro saber: del saber de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, y a veces, al desafío de querer bien a los educandos y la propia práctica educativa” (p. 131). Y no por ser afectivos son docentes severos, fríos, distantes. Ni “almibarados”, ni ásperos y amargos. Docentes que en su rigurosidad permiten la alegría de la esperanza. El crecimiento, la búsqueda, el arte

de educar. Intelectuales transformativos (Giroux 1990) que no dan recetas sino que animan al camino, orientan en la senda, proporcionan herramientas.

Teoría y Práctica: mundos “divorciados”

La voz de Darwin: hay como una distancia muy grande entre la teoría, o sea, las clases instituto, y las clases escuela o las clases liceo, eso es...yo creo que ahí es como que hay un abismo (TE 17-19, p5 15 de diciembre 2020).

La voz de Luna: en mis expectativas hablo un poco de lo que pienso que tiene como responsabilidad el rol docente, de que realmente dejás huella, y bueno, de que en realidad lo que te enseñan después no te sirve para mucho porque la realidad que ves después en la vida real...no sé cómo fue que lo puse, pero como que te dan herramientas para una realidad imaginaria porque después cuando salís realmente a la práctica, o cuando te recibís....puse algo de que los primeros dos años de práctica no cuentan mucho porque vas todo divino, todo con el programa, pero después pasás a cuarto y ...nosotros fuimos dos semanas nomás y quedamos totalmente impresionados, ta, que después más o menos te las tenés que....Puse, (lee) Personalmente ni la carrera ni la profesión se parecen a lo que yo imaginaba, la carrera por lo que mencione anteriormente, vaya uno a saber lo que dije antes, y en la profesión en sí, se enfrenta la realidad con la teoría en la mayoría de los casos y no estamos preparados para enfrentar lo que pasa porque las herramientas que disponemos son, a mi entender, para realidades “imaginarias” (SE.37-44, p3; 1-5, p4).

Pero las nuestras [prácticas] son un teatro, nosotros no llegamos a hacer práctica solos nunca. Estamos ahí arriba de un escenario actuando nosotros, los directores, los maestros, los profesores del instituto y...todos, los que pasan alrededor (TE 4-6, p6 15 de diciembre de 2020).

Estuvimos en escuelas que eran tipo un modelito, un teatrillo, y aun así sentíamos que no nos servía de nada, o sea, lo que aprendíamos, imagínate ahora. Ahora estamos perdidos, entre la escuela y el coronavirus. Ahora por ejemplo pasamos el parcial, porque los contenidos, o sea, en el instituto no aprendes todos los contenidos que vas a dar, vos los vas aprendiendo a medida que los vas planificando, lo vas estudiando. Hacés secuencias y bueno, profundizas de eso y te enterás de eso, pero no es que sabés todos los contenidos de todos los años. Y

ahora la propuesta del parcial de hoy era hacer una planificación, habían cuatro para sortear, una de Matemática de quinto, una de Lengua de quinto, una de Lengua de segundo y una de Matemática de tercero. Yo por ejemplo en segundo y en quinto no estuve nunca, entonces te sentás en el parcial enfrente al programa con ese disparate te dice que en realidad cuando lo vas a hacer es una bobada, pero con esa sarta de palabrerío que...no sabés para dónde vas a agarrar. Y es como que ta, yo que se, ta todo bien con la planificación, pero el propósito, que no sé qué, es como todo muy burocrático, mucho papeleo. Y después hay veces que ves gente que tiene unas planificaciones divinas, y entrás a la clase y te querés matar, como hay gente que escribe dos palabras en la planificación, y te dan ganas de quedarte en la clase para siempre ...eso es muy relativo.(E3, 24-38, p.2, 17 de julio 2020)

La voz de Katia: me encantó la práctica, pero me pasa también de que no es todo color de rosa, de que no es todo como te lo podés plantear o no. Nos pasó el año pasado al ir a una escuela estilo modelo, y este año, mi grupo no, pero sé las condiciones en las que está la escuela y tenés un quinto que equivale a segundo, tenés un tercero que equivale a jardinera. O sea, en nuestra práctica no nos había pasado de un choque tan...y justo el último año. (PE 34-38 p12, 12 de mayo de 2020)

A mí por ejemplo el año pasado, y el otro, en segundo y en tercero me pasó de estar re agotada y mismo ir así a la escuela, como ay ta, re cansada o estresada todo, y ta era abrir la puerta de la clase y se te pasaba. Pero tal cual, te pasa a veces que la escuela, ta, abris la puerta, y buen día, buen día, se te cambió todo, vamo´arriba, es otro día y ta, y le das para adelante. Te dura un poquito viste, porque a las dos entramos al instituto, pero ta. (SE 41-44 p8; 1-2, p9, 4 de junio 2020)

No tengo idea de las notas, ¿vos me enseñaste como se pone un juicio? No, ¿vos te pensás que yo lo sé?, no. El año que viene averiguaré, hablaré con algún colega, mirá, ¿cómo se hacen las notas? ¿qué se pone? No tengo ni idea. Ni cómo se redacta ni como nada. Ni qué se pone. Son pila de cosas que tenés que aprender que no las sabés, y el año que viene te vas a tener que dar la cabeza contra la pared, encontrar algún colega que sea bueno y que te vaya ayudando porque ni idea. Seleccionar contenidos, bueno bárbaro, si vos tenés que dar biomas,

seleccioná contenidos, el año que viene ¿qué hago? ¿cómo selecciono los contenidos de todo el año? ¿Alguien me enseñó eso?, no. ¿Alguien me dijo cómo selecciono yo los contenidos para todo el año, por mes? No. Una semana, una secuencia, ¿pero de todo el año? ¿Por dónde empezás? (E5 8-17, p.6, 2 de diciembre 2020)

La voz de Fernandito: y bueno, yo creo que hay veces que también las prácticas te muestran realidades que no son las que después te vas a encontrar. Mucho también ahora lo presenciamos nosotros, como estamos en la Escuela, lo que vos traías hasta este punto era, como quien dice, la perfección, las prácticas docentes, lo que te mostraban. Pero lo que nosotros nos vamos a topar al salir de esto es lo que estamos viendo ahora en la práctica de cuarto, que a mí por lo menos me impactó mucho, no era lo que veía antes, y no sé si es lo que quiero tampoco. (PE 32-37 p 10 12 de mayo 2020)

El tema es cuando yo voy a la escuela, como que ahí se transforma, como que salgo de todo lo que hay que estudiar. (SE 29-30 p8, 4 de junio 2020)

[...] Hay un desfasaje en lo que es el aprendizaje de los niños. Un niño de tercero de las escuelas que veníamos teniendo, es un niño de primero ahora, y nosotros tenemos niños que no saben las letras, no escriben, no leen, en tercero, como que en las otras escuelas esto no sucedía, y como que yo pienso que debería ser al revés, esto es lo que vos vas a tener cuando te recibas, y esto es a lo que podés llegar después de unos años y haciendo las cosas bien, acá podés estar vos, no sé si soy claro. (E2, 28-33, p.2, 24 de julio 2020)

Si, la verdad que el instituto, fue lo que te hace,...es que te dan demasiado contenido que vos, en la práctica no es aplicable, o que son ideas muy alejadas a lo que es [...] (E2, 1-3, p.3, 24 de julio 2020)

La voz de María: vas a hacer la práctica, por ejemplo, muchos compañeros dijeron, pero la realidad no es esa, no, eso que estructuran con horarios, que tantos minutos para esto, que tantos minutos para lo otro, no es tan así. Hay profesores que te dicen, no, porque hay que tomar distancia, hay que mirar a todos los chiquilines iguales, pero resulta que en la práctica no es tan así, los chiquilines no se sienten a gusto con muchos profesores. (PE 34-38 p 13 12 de mayo 2020)

Hay consenso, antes de esta generación y después de ella, sobre el divorcio entre la teoría y la práctica. Las profesoras de didáctica, directoras de las escuelas de práctica, a veces lo atribuyen a la falta de estudio. Pero les estudiantes insisten en los contenidos, o en la carencia de territorialización de la teoría, la no coordinación de lo que se trabaja “en el instituto” con las experiencias de la práctica preprofesional. Giroux (1990) plantea estas cuestiones ya desde la década del noventa, cuando refiere al tránsito de los estudiantes por la FE, que se cursa sin analizar ni estudiar la realidad desde la perspectiva pedagógica, o la lectura de investigaciones educativas, lo que hace que la profesión quede alejada de la vida social, despolitizada. Ciertas características de los pueblos del interior, conservadores, reacios a los cambios, anclados en biografías escolares que se repiten, hacen que tratar la vida social en el aula a veces se considere una actitud reñida con el concepto de laicidad. En estos momentos, terminando octubre (2021), conversar con los estudiantes sobre las elecciones de la ANEP, o analizar las modificaciones introducidas por la ley N° 19889 a la ley N° 18437, son temas que generan resistencia. Según testimonios de los propios estudiantes, la pedagogía nacional se lee “a medias” y no se profundiza sobre temas que hacen al quehacer docente cotidiano, sintiendo que quedan alejados de la vida de aula. Leer y estudiar por su cuenta, es algo que pocos hacen. Eso es lo que Jesualdo les insta desde su experiencia, ante la premisa de leer lo suficiente para salvar, leer sólo lo indicado. “[...] que lean de forma autónoma, que vayan a otros textos, no sólo con lo que recomienda el o la docente” (Jesualdo, 2020). Son escasos los estudiantes que amplían, buscan material por sus propios medios e indagan en las bibliografías de los textos de estudio. Bourdieu y Passeron (1996) me ayudan a analizar esto, cuando desde el concepto de autoridad pedagógica el docente, habilitado a dictar lo que dicta, indica al alumnado qué leer, y éste, reconociendo esa autoridad, digna de ser transmitida por quien la transmite, obedece sin plantearse qué y por qué está leyendo determinados textos y autores, o segmentos de los mismos, de manera acrítica. La realidad de los centros de estudio donde van a ejercer la profesión, no es trabajada en el tránsito por la carrera docente, salvo excepciones. El análisis de las relaciones de poder, del contexto socioeconómico, de la realidad del país, de la evolución de la educación, de los paradigmas detrás de las políticas educativas, la

posibilidad de participar en el diseño de las mismas, son cuestiones que no aparecen. Queda entonces un estudiante que se adapta al territorio en el que va a trabajar, pero que no se inserta en él, en el sentido que le atribuye Freire (1992), de apropiarse de ese territorio para sólo así poder ayudar en su transformación. Siguiendo a Freire, también vemos afectada, según lo que surge en esta unidad de significado, la praxis. Porque justamente implica la relación dialéctica entre ambas, entre teoría y práctica, entre el estudio y la vida. Toda práctica implica programar y evaluar, dice Freire (2008), pero no son momentos separados, sino en permanente relación.

El educador o la educadora críticos [...] no centran la práctica educativa ni en el educando ni en el educador, ni en el contenido ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas (Freire, 2014, p.136).

La problematización de la realidad cotidiana del quehacer docente para formar un profesional que trabaje comprometido con su tiempo, con la sociedad y con sus alumnos, no estaría siendo trabajada durante la formación. Los jóvenes insisten también, reiteradamente, sobre el “teatrito” que implica la práctica, como un ideal muy diferente a la realidad. Las evaluaciones, centradas en lecciones de media hora, donde la falta o exceso de tiempo se considera negativamente, donde se prioriza la utilización de recursos tecnológicos, no tiene nada que ver con lo que después te vas a encontrar en una escuela o liceo. Y se comete el error de evaluar a la persona, no a la práctica, y de evaluar para castigar, no para crecer (Freire 2008). Nadie trabaja como a nosotros nos hacen trabajar, dicen. No nos sirve. Recién en cuarto año, con la práctica pre profesional fuera de las escuelas habilitadas de práctica, podemos ver la realidad con la que vamos a trabajar cuando nos recibamos. Y nos queremos morir. Todo lo anterior queda como una fantasía lejana al pisar escuelas de contexto crítico, o encontrarse con aulas que incluyen niños/adolescentes con discapacidad. Y de nuevo la presencia de Freire en la ausencia de la evaluación del contexto de la práctica: “el error está en cómo colocamos mecánicamente la evaluación al final del proceso. Sucede que el buen comienzo de una buena práctica, sería la evaluación del contexto en que esta se dará” (p. 31).

Quiero señalar como sintomático dos indicadores: los temas seleccionados para realizar los proyectos de investigación en tercer año, curso del cual soy docente, y los temas seleccionados para realizar la tesis de grado en cuarto año⁹³, curso en el cual acompañe a muchos estudiantes como tutora. En ambos casos, el tema de la inclusión, la diversidad, la discapacidad, la formación específica para estos temas, predomina. En los últimos dos años les ha hecho competencia el tema de la pandemia y la educación virtual, pero año a año son recurrentes y demuestran la inquietud y los temores de los jóvenes a enfrentar el ejercicio de la profesión. En estos aspectos

Incluso la formación disciplinar está, según las narraciones, desajustada. Preparan clases con contenidos que no han visto en la currícula. Deben formarse por su cuenta. A veces recurriendo al apoyo voluntario de algún docente, otras improvisando el estudio sin la certeza de la corrección conceptual necesaria. Estos aspectos son también anotados en varias investigaciones leídas para escribir esta tesis. Les estudiantes de FE, en general, no sienten que su formación teórica acompañe, sostenga y nutra a la práctica. ¿Esto condiciona el ejercicio de la docencia? Podría anotarlo como una línea de investigación a futuro. Volviendo a Bourdieu (1991) y a Bourdieu y Passeron (1996) la acreditación de saberes permite el acceso al mercado laboral, saberes que caprichosamente se exigen según el arbitrario cultural dominante. Si esto que plantea el grupo se da en varias generaciones⁹⁴ y en diferentes lugares geográficos⁹⁵, entonces, ¿qué tanto pesa en la verdadera formación de docente un saber alejado de la vida de la escuela? Cuando no hay ansias de saber, cuando el saber no es objeto de deseo (Charlot, 2008), cuando son pasivos ante el estudio (Freire, 2009) cuando se estudia “para salvar” como señalaba Vaz Ferreira (1963) hace un siglo, ¿qué resultado se obtiene? ¿Qué rol juega el habitus en esta ecuación? Preguntas que surgen y me inquietan.

⁹³ Ambos, los proyectos y las tesis de grado, versan sobre temas elegidos libremente por el estudiantado.

⁹⁴ Ver Diario de Investigación, p.19, 20, noviembre 2021

⁹⁵ Ver Diario de Investigación, p.18, noviembre 2021

Puedo trazar una analogía con la Sexta Carta de Freire (2009), cuando habla de la coherencia entre el decir y el hacer, cuando el testimonio debe ser coherente. Les estudiantes escuchan todo el tiempo discursos de pensamiento crítico, reflexivo, pero son coartados en su ejercicio. Si no hay coherencia con lo que se propone, con lo que se valora, con los objetivos, “es un desastre” (p.82). En el Instituto una cosa, en la práctica pre-profesional, otra. De nuevo: dos mundos paralelos, divorciados.

- Luna – las notas son una porquería
- Katia - ...en el oral, yo pasé al oral, chocha estaba que había pasado al oral, paso al oral, me hacen escribir una no me acuerdo qué era y me pregunta, la pregunta de la torta fue... ¿cómo enseñarías eso en la escuela? ¿Vos lo sabías a eso en primero?
- Fernandito – y no, si no tenés didáctica todavía, seguro. (TE, 40-44, p.19, diciembre 2020)

La educación debe estar ligada a un proyecto político, porque al cambiar las personas, se cambian las otras dimensiones. No parecería estar siendo el caso de les estudiantes que me acompañan en esta investigación. No se sentirían formando parte de un proyecto, según lo que expresan sienten que incorporan saberes “que no sirven”, “que no te ayudan a ser docente”. Cierro mis reflexiones citando a Lidia Rodríguez (2009)

“Es fundamental que sean sentidos (los saberes) como significativos por los educandos, pero no solamente, también deben serlo para el educador. Cuando no es así, el trabajo de enseñar se torna, como decía Freire, una mera tarea burocrática. Recuperar el sentido de la tarea para el educador es uno de los factores que más puede incidir en el mejoramiento de la calidad educativa” (p. 101).

El compromiso, la militancia, la eticidad.

La voz de Darwin: Ahora, en mi caso, en mi generación, que yo creo que hablo por unos cuantos de ahí que estamos acá conectados, como que el tránsito por el instituto no fue el más ameno y alegre que quisiéramos haber transitado, ¿no? Por unas cuestiones de algunas convicciones personales que llevan a tratar de buscar siempre una participación colectiva de todos, y en eso nos hemos encontrado muchas veces con paredes de frente que no permiten construir tu propia carrera, que sería lo ideal, ¿no? Dentro de los marcos regulativos que tiene la carrera, poder uno navegar libremente por cómo quiere hacer de su formación ¿no?, que es lo

importante sobre todo a la hora después de salir al mercado laboral, pensando en que estamos estudiando formación en educación, ¿no?, que vamos a dejar una siembra claramente en todos los que después van a ser nuestros alumnos. Y en eso a mí por ejemplo, nuestro instituto me ha dejado muchas veces con sabores amargos, no sólo del mal relacionamiento que tuvimos muchas veces con dirección o con algunos profesores, sino a veces también con los propios compañeros, a veces siento que hay cosas que se caen de maduras de cómo deberíamos actuar y como que no hay suficiente voluntad, desde los estudiantes sobre todo a la hora de tomar algunas acciones y decisiones que nos comprometen directamente con nuestra carrera.(PE 36 - 48 p 7, 1-3 p 8 12 de mayo 2020)

[Sobre el centro de estudiantes] "...tener un lugar de encuentro y de charlas con compañeros de temas que nos interesen, y no que sea un tránsito por la institución en materias y listo, se terminó ahí. No, lograr construir algo más allá de eso, también viene un poco de la cultura que me armó educador social. Eh, el hecho de juntarnos con estudiantes en asambleas, y que las decisiones sientas que sean parte tuya, no que te las tomen por vos. Entonces eso también juega a la hora de querer formar un centro. [...] siempre con esa cabeza de las resoluciones colectivas y pensando en una universidad. Que fue tipo, el foco que tuvimos siempre, pensar en la universidad de la educación. Y ahí como que dejamos más lo personal, y fuimos un poco más arriba, pero ta, es una lucha vieja que vamos a seguir dando. [...]. Y en esa cabeza pro-universitaria era que entraban los estudiantes organizados, y esa fue la cabeza que me quedó a la hora de pararme frente a una institución, o de estudiar cualquier carrera. Estudiantes organizados más institución, ahí formamos la carrera. Entonces como que siempre lo vi de la mano, que acá no estaban de la mano... no existía. [...] Y lo gremial tiene... tiene esa doble cara, no? Según en donde te pares. Acá lo gremial todavía es cuco. Es cuco y no hay gente que tenga la camiseta puesta como pa... entender realmente el proceso colectivo que lleva un gremio, o lleva un centro, o lo que sea... y la fuerza que te da, las ideas que podes llegar a llevar, con un colectivo. Y la gente está como pa lo de ellos. Lo mío y listo. Pero no entienden que lo tuyo es de todos. (E9, 20-25, 32-35, 42-45,p.3, 20-24, p.4, 3 de setiembre de 2020)

La voz de Jesualdo: Y después en vacaciones empecé a leer libros que nunca leía, tampoco nunca me leyeron un cuento cuando era niño, este...y ta, empecé a estudiar, a leer. Me leí el Manifiesto Comunista, después en segundo empecé a estudiar los textos de Ciencias de la Educación, Bourdieu, Giroux, todos los autores críticos que dimos y a la luz de esos autores podía comprender varias injusticias que se dan y las ves, no sólo en la escuela, sino después las ves dentro del instituto. En segundo también fue ese cambio de cabeza de que traés desde tu casa de que lo propio es lo mejor, como dice la canción de El Alemán⁹⁶ y ahí como que me cambió la cabeza, yo pensaba de una forma y empecé a interrogarme yo mismo y como que intenté cambiar. Después un compañero me invitó a militar en lo que es el movimiento estudiantil, lo que es lo político, eso también me llegó al corazón, el hecho de organizarte para buscar las cosas en colectivo y creo que me gustó y pude afianzarme con determinadas compañeras del instituto, formar capaz que una relación diría que más una relación diría más que de amistad, sino de compañera, en realidad, de compañera que te terminás dando cuenta que podés tener más en esas compañeras a veces hasta una confianza de amigo vamo´a decir, y pude aprender, no de los docentes, si no a veces de los niños en la escuela y de esas compañeras que digo, más allá de cómo pensemos a veces y nuestras propias ideologías, sino en el sentido de buscar las cosas en colectivo, trabajar por un fin en común, que desde el centro de estudiantes en su momento tomó fuerza. Hicimos varias cosas que estaban de más, tratamos de mejorar el instituto, de poner temas arriba de la mesa para que se discutieran, y llegó un momento, como siempre pasa, resistencia, y el centro de estudiantes empezó a tener algunas...como que te señalen con el dedo vamo´a decir, desde docentes, directores también. Y eso a veces te repercute porque es feo que vos seas...no sé cómo explicarlo, pero que a veces te traten mal por cómo pensés vos. Y eso después uno lo tiene que pensar y bueno, estamos en [el pueblo], otra cultura, empecé a abrir la cabeza de ese lado. Lo más importante que puedo rescatar de mi trayectoria por el instituto fue segundo año, y la materia más que nada, y siempre lo digo a eso, Sociología de la Educación. ...Que fue una materia que no sé, para mí en el ser docente me cambió, por los textos que dije, y este...segundo fue también lo que me acercó al centro de

⁹⁶ [La Misma Alienación - El Alemán, Emiliano & El Zurdo\(2015\).](#)

estudiantes y la verdad que ahora sinceramente no pienso en recibirme, sé que tengo que dar esa materia⁹⁷, pero me gusta ser estudiante, creo que estudiante es más que el significante de ir a estudiar y eso, sino que significa otras cosas, y ta, no sé, capaz que el año que viene estoy trabajando en alguna escuela, pero sin duda me veo estudiando y militando en algún centro de estudiantes por ahí porque es muy lindo y ta, eso nomás”. (PE 41-48, p8, 1-34, p.9. 12 de mayo, 2020)

No esperaba que la carrera docencia iba a tener otras cosas también que no es sólo transmitir conocimiento en un aula, sino que iba más allá de eso, y cuestiones políticas que me cambió la forma de pensar, cuestionarme cosas diarias y demás y ta, primero lo hice porque sentía que algo podía hacer, porque ya con 14, 15 años trabajaba con niños, en baby y eso y eso generaba una responsabilidad de no sólo estar a cargo de los chiquilines, sino hablar con los padres, coordinar, no sé, capaz que parece una tontería pero no lo es, organizar una rifa, organizar una venta de tortas fritas, organizar los padres vos, de salir a Colonia, me acuerdo, a playa Los Pinos, que chiquilines capaz que había algunos, porque en el fútbol pasa, y el fútbol llega a lugares donde a veces el Estado no llega, y eso lo veo hoy ¿no?, que yo lo hacía todo a pulmón cuando era un gurí y no me pagaba nadie, lo hacía con el cuadro del barrio. [...] Cuando empezás a leer otras cosas y te empezás a quemar y lees Althusser y lees Bourdieu y lees la autoridad pedagógica y todo eso digo ta, si yo voy a trabajar con niños no puedo decir una cosa si cuando voy a la casa de estudios del instituto soy un adoctrinado más, capaz que podemos cambiar un poquito desde ahí y ser realistas, no sólo decir que somos críticos, porque queda mal capaz hablar de los compañeros y las compañeras, pero yo veo ciertas compañeras que a veces piensan que son tremendas críticas y estamos lejísimos de la realidad ahí en [el pueblo], a venir a trabajar a una escuela de contexto en Montevideo, yo soy realista que no estoy preparado, pero ta, las compañeras se piensan que sí, que planificar bien una clase y tener bien los objetivos y los propósitos y todo prolijito y llevar la mejor cartelera, todas las cosas como son las maestras, eso es ser un docente crítico, y para mí no, [...] porque con lo único que se quedan es lo que hablan con la profesora de pedagogía, o con la de didáctica o con la de los talleres de apoyo a la práctica, pero lo que es psicología y lo que es

⁹⁷ Se refiere a una materia que no consigue saldar, pero que no nombra.

sociología no lo vinculan con la práctica. Yo trataba de hacer eso. [...] Es muy mío esto y con Darwin no sé si lo hemos hablado, pero nos damos cuenta de las cosas, en...yo qué sé, traigo a colación la primera reunión en la escuela, cuando la directora dice acá esto tiene que funcionar como una empresa y todas las maestras dicen que sí y las practicantes decían que sí. Con Darwin nos miramos. Voy a eso, ¿entendés? Nosotros con Darwin nos miramos porque ya sabíamos de qué estaba hablando, y estoy seguro que Darwin también sabía que eso lo podés criticar con la teoría de Giroux. Militar es militar desde el lugar, desde la realidad desde día a día, yo qué se. Si soy almacenero, hablando los problemas del barrio con la vecina, y si soy estudiante, tratando de estar en un centro estudiantil más allá de todos los problemas que me voy a enfrentar con dirección, con docentes, los señalamientos con el dedo como digo siempre, [...] la militancia estudiantil me aportó otras cosas. En la carrera yo tenía que viajar a Paysandú o a Montevideo, que ahí no era por la consejería estudiantil porque el equipo consejero nuestro empezó en 2019, era más para la federación, lo hacía y sabía que me perdía el sábado y a veces el domingo, a veces antes, antes de estudiar magisterio, yo ponía primero el fútbol el fin de semana, no puedo faltar al fútbol y bueno, ta, después del 2017 ahí, ese segundo año como que el fútbol lo dejé de lado, ta no miro más fútbol, no consumo ni fútbol uruguayo, nada, nada, nada, nada, no leo una noticia, nada, no me interesa, sólo voy al fútbol para hacer deporte y empecé a faltar, si tengo que faltar bueno, porque es más importante una reunión, una asamblea con los estudiantes yo qué sé, en Melo, y sabía que me iba a afectar estudiar para el parcial y bueno y lo hacía por un compromiso que te sale de adentro y no sé, tendría que haber una disciplina que sea asuntos gremiales, para que los docentes, los formadores de formadores, los futuros educadores salgan con una cabeza más...y no tan adaptados al molde de la autoridad de...porque después salen y son...como te digo, funcionales pero no me sale la palabra, respondiendo al poder de las inspectoras departamentales. Cuando son estudiantes responden para una nota con los docentes y no para aprender bien, y cuando son maestras van a responder para tener la planificación prolijita para que la inspectora no le diga nada. (E 10 14-28, p. 2, 7-16, p 1, 9 de setiembre 2020)

La voz de Fernandito – [...] para mí el instituto es ir, y salgo de allí y no...mirá, yo siento que también antes lo que me pasaba con los niños a mí, es que

yo no puedo inculcarles a ellos algo que yo no hago. El ser responsable, el ser estudioso, el ser...entonces yo me sentía un poco hipócrita, pero como que ahora me he querido enderezar un poco... enderezar un poco el carro y ta... siento como que yo lo intento hacer. Me sale a medias, a veces no me puedo concentrar, a veces...pero ta, el intento ese para mí ya es bastante valioso. (E2, 41-45, p.4; 1-2, p.5 24 de julio 2020)

...Antes...se los decía igual y después me planteaba yo, ¿no? y yo les estoy pidiendo esto a los niños, cosa que yo no hago. (E2, 11-12, p.5 24 de julio 2020)

Nuevamente, como al inicio del análisis, los tres varones del grupo entran sus relatos en esta unidad de significado. O soy yo quien interpreto sus narraciones y las compongo aquí. Pensar como un gesto político. Es lo que me surge en la escucha atenta de estos testimonios. Reflexionar sobre su accionar, mirar-se, reconocer-se, y en función de eso, poder transformar-se. Los tres autores que enmarcan teóricamente mi trabajo, aquí presentes. En la conciencia de su rol como dicen Bourdieu y Passeron (1996, 2009), de su lugar, la posibilidad del cambio que nos anuncia Giroux (1990, 2019), la praxis que realizan sobre su propio trabajo, desde el pensamiento de Freire (2008, 2009). Los tres que iniciaron por descarte la carrera, realizaron un tránsito responsable y amoroso hacia sus educandos. Conscientes de su rol formador. Coherentes en el hacer y el decir, siendo testimonio de sus convicciones. ¿Por qué en esta unidad son los varones? Varones que contradiciendo la estadística, incursionan en la formación docente, y específicamente en magisterio, lo que fortalece esa contradicción, ya que su presencia, cuando la hay, prevalece en las carreras de profesorado. Se puede entender el compromiso de Darwin, dado su pasaje anterior por la carrera de Educador Social, con un perfil diferente al de las de docencia, más cercano a las carreras universitarias de Ciencias Sociales. Sumado a esto su militancia política, indicio de una sensibilidad particular por las cuestiones sociales. Para Jesualdo el compromiso fue un aprendizaje desde su adolescencia, en ese sentir personas a sus jugadores de fútbol primero, a sus compañeros y futuros educandos después (Freire 2014). Aprendizaje que consolidó durante su formación.

Estos relatos afianzan mi discurso a favor de los sueños, “mi discurso a favor de los sueños, de la utopía, de la democracia, es el discurso de quien se niega a acomodarse y no deja morir dentro de sí el gusto de ser humano, que el fatalismo deteriora.” (Freire, 2015)

La resiliencia

La voz de Jesualdo: *Yo fui dentro de mi familia el primero, de tres generaciones el primero en terminar secundaria. Me crie con mis abuelos, tampoco tienen una cultura de lo que es el estudio, sino de “trabajá que vas a salir adelante”, entonces eso a veces influyó. Yo quería estudiar educación física, no pude, porque necesitaba un apoyo, más allá de lo económico y de las becas que vos puedas obtener y demás, también un apoyo, me parece un apoyo desde la familia, para que vos lo puedas hacer convencido, entonces no tuve varios apoyos y busqué algo para no quedarme sin trabajar, porque veía que las posibilidades de insertarte acá en [el pueblo] no son muchas en lo que es trabajo y entonces empecé a ver qué podía estudiar. (PE, 31-39, p.8, 12 de mayo 2020)*

Pero la cuestión es que el segundo año ya de la carrera, cuando hice primero, en la práctica de observación ya ...capaz que el plus de haber sido en la escuela X, no sé, como que vi gurises que me veía yo en los gurises, y a veces los más...los que la maestra los reta, los que les ponen trabas, o sea el inquieto, bueno, pero ¿por qué es inquieto?, ¿es inquieto porque quiere?, esas cosas y ta. En segundo ya con la práctica diaria, diaria no pero que tenemos tres días a la semana, me empezó a gustar cada vez más, después la otra pata que es lo que llamo más la política, con los cursos de Sociología, me cambió cierta forma de ver también en la docencia, porque yo soy realista que en segundo cuando comencé tenía una cabeza..., pero ya después, el no [solo] ir a la clase de Sociología de la Educación y quedarme con el texto para poder salvar el parcial, sino aplicar lo que leo, aplicarlo en la escuela, eso fue lo más motivante y lo que más me gustó que hasta el día de hoy me llama la atención, a veces en casa cuando estoy, me pongo a revisar las cajas para volver a los textos de Giroux y eso que son lo...leyendo una noticia volvés al texto y lo ves tal cual hoy, ¿no?, y ta, esa parte que es la que más me gustó y que es la que más me llamó la atención, vamos a decir. Y por eso estoy convencido con lo que estudié. Estoy ahí, que no me he podido recibir por la militancia estudiantil, que también soy

consciente de eso, porque capaz que si yo no hubiese estado militando, ya estaba recibido, porque no he dado un examen desde que terminé el año pasado 4°. Porque no me permite estudiar esto [la militancia], por ejemplo ayer estuve hasta las dos de la mañana estudiando para un escrito que tengo mañana.” (E10, 19-36. p.1, 9 de setiembre de 2020)

La voz de Vikko:

A mí, el comentario en realidad era que yo no iba, o sea, iba a llegar al liceo y me iba a quedar ahí, porque como yo no sabía nada, como me costaba horrible, era como que yo no iba a ir más del liceo, más de tercero de liceo yo no iba a ir.

Er – ¿eso te decían en tu casa?

Vikko – sí, sí, sí, era muy común, entonces yo estaba...bueno, uno se termina convenciendo, ¿no? Entonces resultó que entré al liceo y me fue muy bien, o sea, los primeros años me fue muy bien, no quedé a examen ni nada. Vine recién a quedar a examen en tercero, y me quedó una sola, me acuerdo, después repetí cuarto año de liceo, fue un año bastante particular ese a nivel personal, fue como una decadencia, bajé así, toqué fondo, repetí el liceo, pero ahí era más...no sé...no era que no tuviera la capacidad, era que no quería, ya no, no, no, nada, no quería nada. Y después obviamente, en casa, yo siendo menor me dijeron o te ponés las pilas o, no sé...sentencia, entonces este...y como yo siempre dije que a mis padres les tuve mucho respeto, sabía que tenía que estudiar, sí o sí, no había vuelta, entonces ta, me anoté en el nocturno del Liceo 2 en ese momento y terminé cuarto, una pasada y después fue que hice quinto artístico, que fue ahí cuando rumbié ya para la rama del dibujo, este...que fue cuando conocí a Sofa y después me vine para Las Piedras que fue cuando nos mudamos, terminé allá en Las Piedras. Pero siempre tuve ese comentario *de que no iba a terminar, de que no iba a terminar, de que no iba a terminar, de que siempre me iba a ir mal*, cómo qué y mirá que hoy en día es algo que también me está costando mucho, porque a veces yo digo, o sea, se me vienen como esas cosas a la cabeza, de que yo era la que no iba a terminar el liceo, y sin embargo, hoy en día, de mi familia, *fui la primera que arranqué una carrera terciaria*, porque mi hermano la abandonó, el más grande, y ta, y ahora soy la segunda porque está mi hermano más chico que ya se recibió de enfermero, Iván siempre tuvo mucha capacidad para estudiar, o sea, al

resto de mis hermanos siempre les fue más fácil estudiar, o sea, yo siempre recibí la negativa y es algo que siempre me, me, me...ha traído a pique cuando quiero estudiar, que a su vez, justamente lo uso como impulso de ¡tomá!!, la que no iba a terminar el liceo se está por recibir, y me ha costado y me ha costado, pero la voy llevando. (E 12, 11-32, p.2, 21 de setiembre de 2020)

Se desprende naturalmente de la lectura la situación particular de estos testimonios, que a pesar de condiciones adversas lograron superarse y superarlas para poder realizar una carrera terciaria. A eso nos referimos cuando hablamos de resiliencia, a la capacidad de superar esas condiciones adversas, traumáticas, y contrariamente a lo que se podría pronosticar en función de las condicionantes, la posibilidad de objetivar sus vidas, ver-se y superar-se. Jesualdo trascendiendo las condiciones familiares de origen, venciendo las limitaciones que su capital cultural pudieran darle, siendo el primero de su familia en pasar de la Media. Condice esto con el dato histórico en nuestro país de las generaciones que superan el nivel educativo alcanzado por sus familiares. No nos referimos a la UdelaR en particular, pero sí a la posibilidad de no reproducir las biografías de sus progenitores. Jesualdo particularmente, además fue criado por sus abuelos, más lejos generacionalmente, y él dice que eso lo influyó, lo que duplica el valor de su superación. Según sus palabras, el valor del trabajo antes que el del estudio, fue lo que recibió como proyecto de vida, discurso éste que se condice con el valor del sacrificio, estoicismo, austeridad y ascetismo con los que vivieron las generaciones de nuestros abuelos. Sólo, pudo superarlo. Cursando tecnicatura de deportes se encontró con una persona que lo inició en el camino sin retorno del cuestionamiento, la crítica y la reflexión: Agus, quien tras bambalinas lo acompaña durante el primer encuentro de este trabajo. Luego el ingreso a FE le permitió acceder a un capital académico del que no desperdició nada. Descubriendo un mundo que, a medida que avanzaba, se ampliaba y le permitía seguir creciendo. Un resiliente porque superó sus condiciones materiales de partida, porque supo y pudo lograr un capital cultural escolarmente rentable, en palabras de Bourdieu (1996), que le permitió permanecer en el sistema educativo y volverse su agudo crítico.

“En segundo también fue ese cambio de cabeza de que traés desde tu casa de que lo propio es lo mejor, como dice la canción de El Alemán y ahí como que me cambió la cabeza, yo pensaba de una forma y empecé a interrogarme yo mismo y como que intenté cambiar”. (PE, 7-10, p.9, 12 de mayo de 2020).

Cuando Jesualdo hace referencia a su pasión por magisterio, la fuente está en su infancia, en cambiar realidades similares a la suya. La conciencia de sí y la reflexión hicieron de él un docente que trabaja desde una praxis liberadora.

Haciendo referencia a la praxis, para pensar qué es la praxis, ligada al comportamiento y la ética, política y social; y en latín la poiesis ligada a la técnica y el arte, en la tradición marxista esa idea de praxis viene ligada a la idea de transformación de la sociedad. Freire (2008) toma la idea de praxis vinculada a la transformación social y en una relación de ida y vuelta entre la transformación del sujeto que se constituye, en la medida que se transforma el afuera y se constituye. Lo subjetivo y lo objetivo. La construcción social de la realidad, según Berger y Luckmann (2005). La vida de Jesualdo transformándose, transformando la realidad en la que se inserta.

Sin alejarnos de esta línea de análisis freiriana, quiero proponerles leer nuevamente a Jesualdo, cuando me narraba anécdotas de su tránsito por la práctica pre profesional que también implican una reflexión profunda en su proceso resiliente en hacerse docente.

(...) y me pasó que no me dejaron estudiar el tema que yo quería, que era abordar el comedor en la escuela X, no me dejó, no me dejó, bueno tampoco en la escuela Z me dejaron dar un contenido que era el derecho de los trabajadores y los sindicatos, no me dejaron, esas...te vas a reír, pero tengo dos o tres carillas, después de que no me dejaron escribí, reflexioné sobre ese acto, anoté la fecha y todo, porque después creo que va a ser importante con el paso de los años cuando lea, ver qué pensaba yo ahí en ese momento (...) (E10, 42-45, p.6, 1-3, p.7)

La praxis lo acompaña, la reflexión nutre su acción, una relación dialéctica que le permite crecer y formarse, analizarse y construirse en la medida que su quehacer de estudiante actual y de docente que se imagina. La realidad objetiva, lo forma y lo transforma, y él a ella, en un círculo virtuoso y revolucionario. Pero una sombra acompaña este proceso en Jesualdo: la posible soledad del trabajo que

debería ser colectivo, ante la falta de una mirada compañera que le acompañe en la tarea. Darwin, con quien se entiende con sólo mirarle, ¿y después? El no duda de la buena voluntad e intencionalidad de sus compañeros, pero sí de las posibilidades transformadoras de su quehacer,

(...) porque de esas compañeras maestras en [el pueblo] tenemos cantidad, cantidad, no voy a dar nombres porque queda feo, y ta, que votan un voto consciente, no voy a decir el partido político que votan, pero votan un voto consciente, (...) pero ta, se quedan en el modo sillón, con papas fritas y tele. O sea, en ese hecho de transformar la realidad de lo que hablaba Freire, de ir, y que si... y que a veces cuesta, (...)...hay que estar dispuesto a eso, porque eso es generado cuando vos realmente sentís lo que estás haciendo y que estás trabajando con niños y no con mercancía, con sujetos. (...) después salimos y vamos a agarrar una escuela que ojalá no sean las de contextos vulnerables para no calentarme la cabeza y tener el sueldito...y que llegue el viernes, así tengo el fin de semana... (E10, 23-31, p.6, 25-26, p.8, 9 de setiembre de 2020)

Este sentimiento de soledad, también lo encontré esta semana⁹⁸ en Juan, un estudiante de segundo que en instancias de parcial me comentaba que este año “le había abierto la cabeza” y que se sentía un poco desanimado ante la empresa que implicaba ser docente. Mi respuesta fue que colectivizara su pensar, su sentir y su quehacer con los compañeros que compartían su inquietud. La respuesta fue aún de mayor desánimo: sí, profe, ahora piensan como yo, pero cuando empecemos a trabajar, ¿seguirán pensando igual o se irá cada cual por la suya? Lo que me cuenta Jesualdo en el marco de la investigación, lo que converso con Juan fortuitamente, me interpelan, me obligan a re-pensarme como formadora de formadores, a caminar juntas en la búsqueda de la luz que nos anime a no cejar, a no darnos por vencidos, a no rendirnos. Hace más de veinte años inicié este sendero, y aún sigo construyendo el camino y construyéndome en el camino.

Vikko ha librado una batalla distinta, superar la idea del don que nos trae Bourdieu (1991):

A partir del momento en que ignoramos la relación o ignoramos las capacidades, las aptitudes, las cualidades, las propiedades que se piden; cuando se ignora que son un producto social, que no se encuentran en la naturaleza, sino que son generadas por un trabajo

⁹⁸ octubre 2021

social, histórico, el de la familia, el de la escuela, sólo queda el don. Y entonces se dice “usted no tiene dotes para...” lo cual tiene un efecto absolutamente aterrador. Porque “usted no tiene dotes para el francés” es una de las cosas más aterradoras que podemos decirle a alguien. ¿Qué se puede hacer contra eso? Contra la naturaleza no se puede luchar. Pero si dijéramos: “es el producto de condiciones históricas y sociales tales que hicieron que usted no tuviera acceso fácil al idioma que exige el sistema escolar”, he ahí una frase rigurosa, habría un recurso, eso significaría “esto se puede aprender”, mientras que lo otro engloba a los hombres de calidad que lo saben todo sin aprender nada. Dicho de otro modo, la filosofía del don es una filosofía profundamente aristocrática que se inscribe en la naturaleza biológica de las capacidades socialmente adquiridas. La persona que no lo tiene no puede hacer nada, y la persona que lo tiene puede auto atribuírselo; las dos cosas son igualmente peligrosas (s/p).

Desafiándose a sí misma ante la falta de impulso y confianza de su familia primero y de la institución después, Vikko nada a brazo partido contra la corriente. Sintiendo a veces que el peso del proceso de socialización la vence, se re arma y continúa. Al igual que Jesualdo, la primera en estudiar nivel terciario superior en su familia. Mudándose a Las Piedras en medio de la cursada de Media, volviendo al pueblo en medio camino de una carrera en el IPA, pero permaneciendo en la órbita de la FE, quiero decirles que pienso que Vikko es símbolo de tesón y resiliencia absolutas, y que sabiéndose condicionada y no determinada, pudo y puede avanzar. Ella y su confianza en sí misma. El sostén de los compañeros, y nada más, “a pesar de los pesares, uno se termina convenciendo, ¿no?” reflexiona, ¿convenciendo de qué?, de que no tiene el don, nos contesta Bourdieu (1991).

Vikko repite cuatro veces la misma frase en su relato: “de que no iba a terminar”, y la refuerza aún más: “de que siempre me iba a ir mal”. Sólo le quedaba asumirse perdedora, pero su fuerza interior, su rebeldía, la impulsan aún hoy, cuando dice que quiere recibirse para demostrarle a todos que ella también puede:

ganas de recibirme para decirle tomá acá tenés el título, déjate de andar diciendo cosas que no son o de pensar antes de hablar, que capaz que no lo hacen de malos, yo sé que uno no lo hace de malo, pero a veces es una de las cosas que me ha traído bastante a pique. (E12, 35-37, p.2, 21 de setiembre de 2020).

La fuerza de superar sus condicionamientos materiales, y también simbólicos. el dolor y la frustración que la han acompañado. La soledad en la que la han dejado quienes debieron sostenerla, contenerla, acompañarla: familia y docentes. En el encuentro me cuenta, con desilusión, de una profe que para ella era referente en el instituto y que cuando pasó a militar en el centro de estudiantes la dejó sola, diciéndole que la había decepcionado, según narra Vikko.

(...) a mí me dolió mucho el día que Eli, por ejemplo, yo la tenía como una muy buena persona, como una muy buena profesora, ella me ayudó un montón los primeros años, pero a mí me dolió cuando ella me dijo que desde que había entrado en el centro de estudiantes había cambiado totalmente la manera de mirarme. Entonces, fue una mujer que el año anterior me había puesto 12, que me había ayudado un montón y yo la admiraba un montón, y de un día para el otro fue un cambio radical. (E12,7-12, p.6, 21 de setiembre de 2020)

Esta anécdota es una de la serie de vivencias que Vikko transitó en el cursado de la carrera. Recuerda una instancia de parcial de la práctica pre profesional, “cuando entré al tribunal me defenestraron, me dijeron que me cambiara de carrera que eso no era lo mío. Salí llorando, me acuerdo.” (SE, 30-32, p.9, 4 de junio de 2020). Bourdieu y Passeron desde *La Reproducción* (1996), teorizaban sobre estos mecanismos del sistema:

Los profesores no se cansan jamás de repetir con cuánta pena observan la “masa” de ejercicios “mediocres” que no ofrecen ninguna opción clara y que son objeto de las más laboriosas deliberaciones para obtener, a fin de cuentas, un veredicto de indulgencia cargado de desprecio: “pongámosle la media”, o “dejémosle pasar”. (p. 161)

Pero Vikko no cejó, no creyó no tener el don, creyó sí en sus posibilidades y en que las condicionantes socio históricas, culturales no la iban a derrotar. Y así siguió. Y así sigue.

El anhelo. El Instituto que yo quisiera

La voz de Jesualdo - yo no quiero ser maestro universitario, yo quiero formarme en una institución que tenga una cultura universitaria y que, en esa cultura universitaria, que no la tenemos en los institutos de formación docente, me refiero a la autonomía, me refiero a lo que es el cogobierno, y que eso ayuda y mucho a la formación, que si realmente lo vamos a hacer por vocación, tenemos que entender lo

que leemos y hacerlo en la práctica, no quedarnos con la lectura. (E 10, 18-22,p.6, 9 de setiembre de 2020)

La voz de Vikko: Capaz que un profesional que justamente cuando vos te sientas como en ese dejar, como en ese embrollo de, de...bueno, en ese embrollo que todos tenemos en algún momento como estudiantes y más en magisterio, ya sea a principio de año, a mitad de año o a fin de año, poder encontrar una persona que vos le puedas hablar y que sea neutral. Yo creo que esa es una de las cosas por las que uno a veces no habla, o por eso se mantiene en el molde, hay mucho amiguismo, mucho...vos contás una cosa y después decís, sí, tenés que tener cuidado porque ésta va a salir a.... Entonces sí, un profesional de la parte psicológica que pueda estar para el estudiante, no un docente, un profesional que diga bueno, a ver, ¿qué te está pasando?. No podés pagarte un psicólogo, por ejemplo, o no querés seguir a otro psicólogo, uno que, desde su lugar, que conozca el instituto, que, que pueda apoyar, hubiera estado muy bueno. Yo creo que se necesita, se necesita, porque yo creo que no haya alguien que [no] haya pasado por esa crisis, no creo que haya alguien que no haya dicho en algún momento de la carrera, dejo, y a mí sí me ha pasado, todos los años me pasa, pero creo que un psicólogo...estaría bien.(E12, 27-40, p.6, 21 de setiembre de 2020)

La voz de Darwin: ¿qué me podría haber ofrecido la institución o el instituto? Me podría haber facilitado encuentro con estudiantes, me podría haber facilitado, yo qué sé, relacionarme de forma correcta con mis pares y ofrecerme los espacios para hacerlo. Eh... ¿no? Yo qué sé, siempre fue un tema ¿no? Las grandes cargas horarias con las que sufrí... con las que tenemos en magisterio o en profesorado no tanto, pero también las hay, hacían imposible encontrar formas de encontrarse con tus pares que son tu refugio natural. Eh, tu sufrimiento los únicos que lo van a entender son tus pares. Lo que te cuesta, los que lo van a saber son tus pares. Entonces, la institución ¿qué puede hacer ahí? Bueno, brindar herramientas y facilidades para que los pares se encuentren. Y que no seamos... bichitos caminando por ahí, que entran y se van. Y yo creo que si tuviera ese trabajo de fondo, todo el mundo estaría mucho más contento del instituto porque forman lazos, que... que ta, es lo que dura. (E9, 2-12 p.5, 3 de setiembre 2020)

Estos párrafos, me permiten ya decir como una conclusión general, que si tomáramos a los estudiantes como sujetos de derechos, como nuestros pares en el hacer institucional, las cosas probablemente serían bien diferentes. Practicar la teoría en el cotidiano institucional como medio para formarse, muy freiriano el apunte de Jesualdo; apoyar profesionalmente a los que flaquean, brindar espacios de encuentro, para el fortalecimiento, la contención y la construcción colectivas. También subyace un reclamo de lo pesado que les resulta la malla curricular, cuestión que estuvo latente en todes.

“Bichitos”...la expresión de Darwin me trae resonancias de otros testimonios que hablaban de que “es como que no existís”, o “no sos nadie”, de Nancy y Bendita. ¿Cómo sería ser bichitos? Ignorados, invisibilizados, arrinconados, mirados “desde arriba”, ¿pisados?, por lo menos corriendo el riesgo...El instituto que quisieran es el que los considere personas activas y partícipes, con derecho a opinar sobre su propia vida, sobre su destino, sobre la construcción de su profesión (Giroux 2019). Que los apoye y colabore desde la práctica cotidiana en la formación profesional. El sistema educativo terciario superior que quisieran, trascendiendo al instituto, participando de la vida política del país, construyendo en comunidad (Freire 2008). Un sueño que quedó hecho jirones con el fracaso de la Universidad de la Educación, pero que sigue siendo rescatado y zurcido empecinadamente por las manos que probablemente no lo vean concretado, porque como dice Antonio Romano (2018), los procesos de los sistemas educativos son muy largos.

En general, las motivaciones para el ingreso no están pesando en su vivencia del tránsito. La vocación no aparece atada al éxito, el descarte tampoco está atado al rezago o desafiliación. Los motivos de ingreso, diversos, dispares, no influyen luego en el sentir el cursado. Salvo en el caso de Fernandito, que habiendo ingresado forzado, continúa con esa contrariedad y profundiza el sentimiento de rechazo al instituto. Pero sin embargo, y como una constante en todes y durante todo el trabajo, la práctica le redime. Y aparece un maestro en todo su esplendor,

- Luna: (...) Pero a pesar de todo eso que él cuenta de la desmotivación y todo, yo creo que la desmotivación también de Fernandito ahora justo con este tema virtual no lo favorece para nada, porque él tiene esa tendencia a desaparecer, hace magia, pero, claro, sin tener clases es mucho más fácil desaparecer. Pero además de

eso, a pesar de eso, yo no sé si realmente no tiene algo de vocación, porque a mí me gustaría que fuera el maestro de mis hijos, por ejemplo, de mis hijos [se ríe], de mi hijo, el único que tengo. Me gustaría que fuera el maestro de mi hijo. Me ha tocado compartir como dupla con él el año pasado y ahora somos dupla, entonces no sé si en realidad después el día de mañana ejercer no le gustaría.

- Katia – para mí que también, y más que los gurises lo adoran.
(PE, 20-28, p. 8, 12 de mayo 2020)

En síntesis para el núcleo, junto a las motivaciones de ingreso aparecen también el cómo encarar este cursado, desde quienes quieren recibirse para ir a trabajar de inmediato, entre la necesidad de un ingreso y el apremio por salir de la institución, hasta quienes se detienen en el cursado por querer “limpiar” o “sacarse de encima materias que deben” (materias pendientes de aprobación). También hay de los que caminan lento, unos por inseguridad en avanzar y encarar la práctica docente pre profesional, pero también otros para ir haciendo un proceso maduro de aprendizaje, aunque eso implique más tiempo de permanencia en el instituto. La soledad acompaña a varios en sus renunciaciones, sacrificios, ante la falta de apoyo familiar e institucional, lo que les hace flaquear en el intento. Pero allí están los pares para sostener, como la flor del cactus en medio de la aridez.

¿Cómo es ser estudiante del instituto? Manifestaciones de aburrimiento que surgen espontáneas ante la pregunta, las pocas ganas de ir a clases, la molestia de sentirse tratados como escolares, sentirse irrespetados. Plantean el reclamo de no tener un espacio en común entre el estudiantado para el diálogo y el intercambio, espacio que han pedido pero que nunca fue otorgado. La necesidad de esas ruedas de conversación que incorporo en el trabajo metodológico como estrategias de composición de la realidad. Esas ruedas sentidas, añoradas, que el trabajo durante esta tesis les permitió vivir, saborear, valorar, atesorar.

Pero en este ser estudiante del instituto también están los compañeros, el respaldo, el sostén, la complicidad, el encuentro con los pares de la clase que hacen soportable y hasta amable el recorrido. Y los referentes que alentaron, sostuvieron, ayudaron, rezongaron. Padres, madres, abuelas, maestras, profes que se añoran. Brazos y abrazos que resguardan la ilusión ante las inclemencias del tiempo formativo.

La formación teórica vivenciada como lejos de la realidad, poco profunda, insuficiente, poco útil. La práctica como el lugar de estar bien, el lugar del disfrute. La conciencia de que son adultos autónomos y de que gran parte de la responsabilidad de la formación está en ellos. El Instituto que quisieran: el apoyo, el espacio, disponibilidad, amabilidad, empatía. La institución universitaria. La libertad de opinar.

Expectativas en el ejercicio de la profesión: el docente que quiero ser.

El maestro es, necesariamente, militante político. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas o la geografía. Su tarea exige un compromiso y una actitud en contra de las injusticias sociales. Luchar contra el mundo que los más capaces organizan a su conveniencia y donde los menos capaces apenas sobreviven. Donde las injustas estructuras de una sociedad perversa empujan a los "expulsados de la vida". El maestro debe caminar con una legítima rabia, con una justa ira, con una indignación necesaria, buscando transformaciones sociales.

Paulo Freire, 2004, p.128, párrafo leído por les egresades en el Acto de Colación de Grado 2021.

En este núcleo de significados que se refiere a las expectativas en el ejercicio de la profesión, al docente que quieren ser, pero también al que no quieren ser, aparecen matices, sueños que se superponen, ideas reiteradas. Entonces, tomé la decisión de trabajar lo encontrado como énfasis del núcleo, no como unidades, para su análisis. Esto difiere del tratamiento realizado en los núcleos anteriores, pero aquellos ameritaban detenerse, reflexionar, escudriñar mucho más en los relatos. En este caso, y probablemente porque aún no se visualizan como docentes en ejercicio, si bien hay posiciones claras, meridianas, no se detienen ni se extienden en pensarse a futuro.

Transformador

La voz de Darwin:

Sacar un poco esa estructura vareliana que tanto apreciamos continuamente, pero ya es como hora de ir pensando otra forma de vincularse con los alumnos, de cortar esas distancias que tenemos maestro-alumno, todavía aparece... cuando

veíamos algunos maestros trabajar, o esto, parece que todavía están en tarimas más arriba que los alumnos. No, no, no pasa por ahí... no pasa por ahí. Estoy convencido que no es así. Pero la única manera de ir contra eso es entrando al sistema, y desde adentro, me parece. Con el ejemplo de cómo debería ser. Pero ta, es algo que hasta que no tengamos la túnica puesta y estemos adentro del aula... no vamos a poder hacer. (E9, 14-21, p.6, 3 de setiembre 2020)

Yo me acuerdo que cuando me preguntaste eso, no dudé en ir por la negativa, ¿no? porque no sé lo que quiero ser, pero sí lo que no quiero ser [coro de voces], y a partir de esa premisa como que vas construyendo en base a esos...serían como referentes negativos, porque el referente positivo a veces es cuestionable porque nadie es cien por ciento en todo, entonces arrancás por descarte, y ahí es donde más ves la diferencia entre la teoría y la práctica, entre lo que lees y lo que ves, y ahí entras en esa interacción del que no quiero ser, o como no quiero trabajar o qué no quiero hacer, o cómo no quiero tratar a mis alumnos y es también como una construcción que la vas a ir haciendo, y ta, todos somos humanos y vamos a tener seguramente pila de errores y prejuicios a la hora de trabajar, pero ta, sabemos que hay cosas que no vamos a hacer, porque o nos hicieron sentir mal a nosotros cuando éramos alumnos, o por una simple empatía vimos cómo a otra persona la trataban de determinada manera, y tampoco está bueno, entonces yo creo que uno se va construyendo de ahí, ojalá que todos podamos y no caigamos en ese vicio del sistema, ¿no?, que creo que el sistema al docente lo absorbe ..., lo cansa, lo desgasta, y pasa a ser, en vez de una tarea reflexiva, una tarea rutinaria. (TE, 41-44, p.22; 1-13, p.23. 15 de diciembre de 2020)

La voz de Jesualdo:

Y esa mirada que me aportó la sociología, aportó aún más a darme cuenta el sentido político que tenía que tener para...que pienso que hay que tener con el ser más que docente, educador, ¿no? porque creo que el maestro también tiene eso. El profesor también lo debería tener. (E10, 9-11, p.3, 9 de setiembre 2020)

Referente

La voz de María: y eso, ser un referente (...) que, si bien uno puede traer un montón de problemas de la casa, no por eso te van a decir que los dejes afuera porque es imposible, es parte de uno. Sí, aprender a separar y a tratar de solucionar

esas cosas, sin llegar a los límites de no sé, violencia o no sé, actividades delictivas o cosas así. Poder analizar esas cosas que a uno le pasan, tanto hacia el estudio, a los deportes, no sé otras actividades que les dejen una enseñanza, no vandalismo y cosas de esas, que los chiquilines se expresan así a veces porque no saben cómo canalizarlo. Entonces en eso el docente me parece es el que tiene que poner de su parte, digamos, es el docente, porque en la familia se vive tanta violencia como los chiquilines expresan. El chiquilín que es violento es porque en la familia hay violencia, y bueno, si no lo saben canalizar los padres o no entienden que precisan una terapia psicológica, porque vamos a lo que es, el psicólogo es el loquero de todo el mundo, no es una persona que te ayuda a analizar, como en realidad es. No, mi hijo no está loco, no, mi familia no precisa tal cosa. Y a veces sí, y es el docente a través de, no sé, endulzar las palabras o buscar las palabras correctas, o las actitudes correctas, para que ellos también puedan canalizar, tanto chiquilines como familia, y bueno, ta, me parece que esa vendría a ser la función hoy día del docente. Capaz que más adelante no es tan necesario, pero cómo va la cosa, lo dudo. Yo pienso que esa parte es fundamental. (E4 37-45, p.5, 1-7, p.6. 23 de julio 2020)

Responsable y comprometido

La voz de Vikko: Sería ese tipo de maestra de meter todo lo que se pueda de arte y dejar como esa marca. Siempre me veo para ese lado, y entre clases grandes y clases chicas en realidad el año que mejor me fue, fue el año que terminé en sexto con las clases grandes que me fue divino, siempre voy a destacar ese año como el mejor año, pero también me he dado cuenta estos dos años que he estado con clases chicas, que me encantan los chiquitos, me encantan, son hermosos y tienen como otra frescura, entonces uno va de otra manera, va feliz, yo voy feliz, últimamente voy feliz a la escuela y me encanta porque te salen con cada ocurrencias que son divinos, entonces, me veo como maestra de chiquitos, no descartar las clases grandes, porque sin dudas que te da totalmente otra experiencia, pero me veo siendo una maestra con mucho proyecto artístico, como mucho color, mucho arte por todos lados.(E 12, 18-27 p. 7, 21 de setiembre 2020)

La voz de Luna: Si no me he desvinculado a la fecha es porque realmente sigo considerando el rol del docente como fundamental dentro de la sociedad, como único referente y apoyo a veces para algunos niños y sigo creyendo que el vínculo

del maestro y el alumno tienen cierta magia y complicidad que te hacen vivir cada día como uno diferente, sin volverse nunca un círculo rutinario, y ta, y que es y enriquecedor para ambos. Yo le tengo un poco de miedo a los trabajos en los que hacés todos los días lo mismo porque a mí me aburre hacer todos los días lo mismo y siento que si trabajas con niños nunca vas a...o sea, por más que tengas el mismo año durante 50 años, no se va a repetir lo mismo nunca. (SE p3; 5-13, p4)

Eterno estudiante.

La voz de Jesualdo: la verdad que ahora sinceramente no pienso en recibirme, sé que tengo que dar esa materia, pero me gusta ser estudiante, creo que estudiante es más que el significante de ir a estudiar y eso, sino que significa otras cosas, y ta , no sé, capaz que el año que viene estoy trabajando en alguna escuela, pero sin duda me veo estudiando y militando en algún centro de estudiantes por ahí porque es muy lindo (PE, 29-24, p.9, 12 de mayo 2020)

La voz de Luna: Creo que luego de tener el título y al empezar a trabajar vamos a tener que seguir estudiando y “practicando” para enfrentarnos a situaciones diferentes todos los días y buscar nuestras propias estrategias para resolver todo tipo de diferentes cuestiones. (SE, parte del texto compartido por Luna, 4 junio 2020)

Puedo encontrar indicios claros de que se construye una identidad que parte de la resistencia a repetir biografías escolares, en función de la afectividad que ha implicado para los estudiantes transitar la carrera. Pero también vale decir, que esa identidad no estaría generando siempre un sujeto crítico, reflexivo, transformador de su tiempo, sino que en algunos casos es posible visualizar la continuación de un proyecto individualista, minado por la subjetividad neoliberal, el maestro y el aula, ajenos al mundo social. Creo vislumbrar también, con excepciones, la aparición de la “tía” o “abuela” de Freire (2009) en algunos roles que se visualizan un tanto paternalistas.

Nuevamente aparece el amoldarse a las condiciones de cursado para ejercer la profesión que sueñan en libertad, en el tener que esperar a “cuando tengamos la túnica puesta”. Estas líneas, estas reflexiones y el decirse de los estudiantes, me llevan a lo incorporado durante el Seminario con Marcela Gómez (2020),

Con los alumnos, cuando se les pregunta qué sueños, pasiones y proyectos tienen, muchos de ellos, ganados por el escepticismo, sólo apuestan a proyectos individuales como recibirse, tener un buen pasar económico, irse del país; otros en cambio reconocen no saber “qué van a hacer con su vida” y que entraron a esa carrera para “ver qué onda”; son muy pocos los que tienen alguna inquietud social o política. Es recién en ese momento cuando uno comprende hasta dónde ha llegado el grado de alienación al que han sido sometidas nuestras sociedades. Freire afirmaba: “Los oprimidos, acomodados y adaptados en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla” (1972b: 44). Es también allí cuando uno siente que, en vez de que el desasosiego y la impotencia lo inmovilicen, tiene algo que decir y hacer.” (Masi, 2008, p. 79)

Tengo para decir que en la mirada de sí mismos como profesionales de la educación, me siento profundamente interpelada. Cada año de cursado, cada generación con la que trabajo durante cada año lectivo, me interpelan ese sentido, ¿qué tanto logran deconstruirse? Las lecturas, las reflexiones, los análisis, ¿dejan huella? ¿O simplemente transitan con anteojeras para terminar y egresar rápido, como lo plantean a lo largo de todo este trabajo? Las respuestas más claras que obtuve, son las que comparto. Y allí vemos el compromiso, la mirada de la pedagogía crítica, pero también la mirada desde el trabajo en el aula, que aparentemente no se visualiza como constituyendo una trama de retazos de poder, a la que nos invita Freire (2008). Todas, sin excepción, se plantean en un momento u otro, hacer la diferencia. Más seguros de lo que no quieren ser que de una identidad definida. Luna y sus amigas imaginaron en algún momento construir un centro educativo sólo para ellas, para mantener la comunidad intacta, para trabajar desde una escuela transformadora. Son conscientes de que entrar en el sistema educativo como trabajadores, es un desafío que los puede cambiar en aquello que no quieren ser:

- Vikko – porque es mentira que enseguida que te recibís sos, no sos lo que querés, o sea, yo creo que todo el que se recibe o cuando te vas a recibir querés ser mejor, mejor no, o sea, no repetir esas conductas, ¿no? pero capaz que justamente el sistema a lo último te termina llevando y ya tenés cuarenta años ahí adentro y te termina llevando y ahí es cuando, yo creo que es ahí donde el mismo docente tiene que hacer el

click de, bueno, si en un momento yo dije que no quería comportarme de esta manera, por qué en este momento lo estoy haciendo, capaz que una autoevaluación, capaz, después de ciertos años, porque quieras o no te termina llevando, te termina llevando. (TE, 14-21, p. 23, 15 de diciembre de 2020).

¿Tienen modelos diferentes en el transcurso de la carrera?, ¿qué referencias nutren su formación?. Ellos lo dicen con claridad y cierta decepción, al unísono y en consenso,

- Katia – para mí no es así igual, no para mí no porque si no, no hubiera, por ejemplo, en algunas escuelas, docentes modelo, ¿entendés?, para mí que depende, depende de cada uno, no sé...

- Fernandito – yo que sé, para mí los docentes modelos son excepciones

- Luna – pero cuántos tenés?

- Katia – re pocos

- Luna – en tu carrera, ¿cuántos viste?

- Katia – este año, uno

- Luna – ¿el año pasado?

- Katia – dos, vi, este año, tu maestra y mi maestra

- Luna – el año pasado? No importa quién

[Risas]

- Katia – el año pasado ninguno

- Luna – ¿el otro?

- Katia – sí, una, una que estuviste....

- Vikko – y bueno, tres en cuatro años...

[Discuten el asunto todos a la vez]. (TE, 14-30, p. 24, 15 de diciembre de 2020)

Leyendo nuevamente este dialogado que escuché en silencio aquella hermosa tardecita de diciembre, hace ya casi un año⁹⁹, acude en mi ayuda para una escucha cuidadosa, Stenhouse (1982) con su precioso concepto de los profesores sobresalientes. Esos que escasean, pero dejan huella,

El estudiante que en un período de diez años de escolaridad haya encontrado dos o tres profesores sobresalientes y agradables ha tenido una experiencia educativa muy afortunada. Son muchos los que no tienen tal suerte. El progreso de la educación depende del aumento en el número de profesores sobresalientes, en satisfacer sus necesidades y

⁹⁹ Escribo en 2021, refiero a 2020

en tratar de asegurar que sus virtudes no se vean frustradas por el sistema. (...) son los profesores sobresalientes los que convierten el proceso de aprendizaje en la aventura de la educación. Es cierto que otros también pueden enseñarnos, pero son ellos los que nos enseñan a disfrutar del aprendizaje y a regocijarnos con la ampliación de capacidades que nos posibilita la educación. (p. 45)

El grupo tiene consenso en el docente que no quieren ser, pero sus voces permiten vislumbrar, sin embargo, diferencias en su proyección. Y esas diferencias surgen de lo más profundo de sus identidades. La mirada política, sobre todo de quienes han transitado otros caminos, la militancia política y gremial, el sueño de ser referente para quien fue salvada por una maestra sobresaliente, el disfrute del estudio por el estudio mismo, donde parece triunfar la mirada de Bernard Charlot (2008) sobre el saber cómo objeto de deseo que produce angustia, superando los sinsabores del trayecto formativo, las ganas de seguir formándose, de entender que su formación tendrá que ser permanente, la responsabilidad y el compromiso de quienes dejarán toda su energía en el aula, para y con sus alumnos. Una diversidad sutil que me gustaría tener la posibilidad de visitar en unos años...

La ingeniosa metáfora que usa Katia para explicarse nos explica a nosotros la mirada crítica sobre el docente que no quieren ser.

- Katia – hay maestros en determinadas escuelas que usan los mismos zapatos, las mismas botas...
- Fernandito – (se ríe) pará, pará, ¡qué?!
- Katia – claro, ¿nunca te has dado cuenta? Que usan las mismas botas...
- Luna – esas cosas que miras vos Katia...
- Katia – esa, cómo te digo, yo he estado en conversaciones en algunas escuelas, con los maestros, o sea, he estado, al lado...
- Darwin – chusmeando...
- Katia – claro, y lo que dice uno lo dice el otro, lo arrastra, y si uno dice algo así actúan, van a la clase y hacen lo mismo, están hablando de fulanito, y fulanito no sé qué, y así es con todo
- Darwin – yo creo que eso pasa en todos los ambientes laborales, vos sabés....
- Katia – pasa en todos los ambientes, pero estás trabajando con niños, o sea, te tiene que hacer un click, entendés, no es que estés trabajando en el super y no se, ponele...
- Natasha – a mí lo que me llamó la atención este año que estuve yendo al liceo, es de que cómo se quejan los profesores, de que qué

masa, y a mí me pasaba que iba a dar clase y volvía a casa y ta, decía ¿esto era trabajar? Me pasó eso este año, que lo disfruté a ir a dar clases. Pero claro, llegaba al liceo a la sala de profesores y era ay! qué masa, recién estamos a martes y hay que aguantar a estos gurises...(TE, 35-44, p. 23, 1-3, p. 24, 15 de diciembre de 2020)

En síntesis, en este núcleo aparecen miedos, dudas, y también certezas. En general, la convicción de no reproducir biografías escolares, cambiar el formato escolar, el deseo de ser referente, de emular a los referentes acompañando el proceso educativo de los alumnos más allá de la disciplina, la responsabilidad, el compromiso, la meta de trabajar sí, pero seguir estudiando. Se visualizan como el docente que no quieren ser, pero no aparece con claridad el que están construyendo. Pocos trascienden el aula en esta construcción, no se visualizan a sí mismos como partícipes de una comunidad educativa.

Encontré en este núcleo miradas políticas, pedagógicamente sostenidas, de responsabilidad social consciente, y otras no tanto, más centradas en la vida personal, en aspectos cotidianos del quehacer docente, en la libertad de trabajar de forma autónoma y poder hacer lo que quieran, lo que les gusta. Pero el compromiso con la educación, sentir y pensar a los educandos como eje de su hacer, fue y es una constante en todos.

**VOLVIENDO LA VISTA ATRÁS.
ALGUNOS CIERRES PROVISORIOS Y
APORTES PARA SEGUIR.**

*Tú no puedes volver atrás
porque la vida ya te empuja
con un aullido interminable
(Palabras para Julia. Goytisolo, 1979)*



Campo de canola y camino vecinal. Lo caminado es hermoso, pero inasible.
1° de setiembre de 2019. Foto personal.

Concluir lo emprendido hace ya meses es una tarea tan difícil como lo fue empezar. Los titubeos, indecisiones del comienzo se me presentan otra vez en esta instancia.

¿Para qué elaboré esta tesis? Para mejorar mi práctica docente a partir de la posible comprensión de las experiencias estudiantiles, para colaborar a que el colectivo docente pudiese reflexionar sobre su tarea desde estas narrativas. Para intentar tener una herramienta de reflexión y análisis que pudiese contribuir a hacer de la FE, un lugar mejor. Desde la convicción de que si nos escuchamos, si nos acercamos, lo lograremos. A lo largo de este trabajo resuenan muy fuertes las necesidades de los estudiantes de ser tenidos en cuenta como personas que forman parte de la vida institucional, personas con necesidades, sueños, anhelos, que tienen derecho a participar de la vida institucional que les tiene como razón de ser. Esta tesis se ha centrado en sus voces, voces que dejamos escritas en ese lenguaje juvenil coloquial, irreverente muchas veces, pero que nos han permitido la elaboración de discusiones profundas. ¿No es esto un indicador de la necesidad y el valor de escucharles?¹⁰⁰ Parece necesario que los docentes les demos la oportunidad de ser tenidos en cuenta, entendamos que las diferentes experiencias de vida dan origen a diversas perspectivas. Es necesario ponerse “en sus zapatos” para poder escuchar su voz única. (Giroux 2013).

Analizando los supuestos de los cuales partí y el propósito de conocer las causas que generan desencanto en el cursado, entiendo que éstas quedan expuestas en la narrativa estudiantil. La lógica institucional aparece con un peso agobiante y cercenador de iniciativas. Los estudiantes no se sienten tenidos en cuenta en la gestión del centro, no encuentran espacios de reunión y reflexión. Exigidos en cuestiones que no son sustantivas, “50 páginas de copie y pegue”, controlados de manera infantil, perdiendo cursos por una inasistencia, o sintiéndose hostigados en las evaluaciones, “las notas son una porquería”, “si te quieren hacer perder, perdés, no hay vuelta de hoja”, la mayoría opta por transitar rápidamente el

¹⁰⁰ Analizo este punto en el apartado Nuestro Territorio..., pero quiero agregar aquí que no puedo dejar de asociar a esto que estoy expresando, al largo camino de lucha por una formación docente de carácter universitario, propuesta por la ley de educación de 2008. Ella no consiguió la aprobación parlamentaria. Ahora, las leyes aprobadas por el gobierno actual hacen desaparecer la posibilidad de creación de una Universidad de Educación.

cursado, evitando situaciones que puedan generar represalias o retrasos innecesarios. Coincide esta conclusión con el análisis que Pérez Gomar (2017) realiza en su investigación en los Institutos Normales de la capital, cuando habla de que un grupo de estudiantes tiene como estrategia la integración, “que se refiere a cómo los estudiantes aceptan las circunstancias y desarrollan estrategias de adaptación/resignación para que el tránsito por la carrera sea lo más rápido posible” (p. 5)

Los estudiantes viven el cursado de la currícula en este ámbito analizado encontrando la separación, o más fuerte, el divorcio, entre la teoría y la práctica. Salir del instituto sí, pero para poder trabajar libremente en el aula. El compromiso con la profesión está intacto, incluso a futuro, cuando discuten sobre las formas de “darse cuenta” de que hay que aggiornarse o retirarse al dejar de ser el docente que quisieron ser, *“de largar o de reformularte”*.

Las expectativas ante su ejercicio tampoco están minadas por el desencanto y apatía que genera la lógica institucional, sino que se proyectan con entusiasmo y esperanza hacia el futuro, incluso con notas de rebeldía, impulsados aún más por lo vivido en el instituto. El tránsito se ve reflejado en expresiones como el *“túnel sin salida”*, el *“pasar espantoso”*, el *“aburrido, muy aburrido”*, entre otras que grafican lo que sienten en este recorrido formativo. Y lo que no quieren reproducir en su práctica profesional. *“Porque no sé lo que quiero ser, pero sí lo que no quiero ser”*, al decir de Darwin.

Hemos visto que en este grupo de co-investigadores el encanto y la ilusión ante el ejercicio de la profesión quedan intactos luego de transitar la formación. Y también la expresión de la necesidad de seguir estudiando, asunto que a algunas les trajo hasta aquí, y a otras les proyecta hacia adelante. ¿Cuál es el desencanto, entonces?: el cursado. El trayecto formativo los introduce en un “túnel” del cual dicen *“nunca pensé que sería tan tortuoso”*, *“chau vida”*. El ingreso aparece con notas de ilusión, medroso e inseguro a veces, a cabalidad en otras, pero caminado con decisión. En otros asumido “por descarte”, “por el desarraigo” o “por una salida laboral rápida”. Surge el desencanto de lo que encuentran en el instituto, pero de nuevo surge la esperanza, puesta en el ejercicio de la profesión.

Escuchar las voces de sus protagonistas, de los estudiantes, fue la razón de ser y la constante de la tesis. Interviniendo sólo lo necesario, y siempre creando ámbitos de conversación (Ribeiro, de Souza, Sanchez Sampaio, 2018). Renunciamos a los términos de entrevistas y grupos focales. Fueron conversaciones que se produjeron en los encuentros grupales y en los “mano a mano” entre cada uno de ellos y yo. Creo haber logrado la más franca y despojada exposición de las vivencias estudiantiles en la institución. Ello me produce satisfacción, sus palabras y decires son el centro y la razón de ser de esta tesis. Desde los núcleos de significado pude salir en busca de indicios que me llevaron a huellas para la elaboración de las unidades de significado. En ese escuchar pude desentrañar algunos de los mecanismos institucionales que frenan su entusiasmo inicial, encontrando en la lógica sistémica la cercenación de las energías iniciales. La violencia institucional analizada desde la perspectiva de Bourdieu, (1996) así como la globalización neoliberal que estudiamos desde Giroux, (2012) en su expresión más micro y concreta, las relaciones interpersonales de centro y de aula, constriñen, restringen, bloquean el entusiasmo del inicio. Promoviendo la obediencia y sumisión, la institución triunfa en apariencia ante la insurgencia juvenil. Pero la cuestión no termina aquí, porque ese doblegamiento es dúctil, como un junco, no hay fractura ni resquebrajamiento, el desencanto no es desinterés, es resistencia para “pasar al otro lado” y ser diferente...

El ejercicio autobiográfico de recordarse años atrás les permitió verse en lugares en los que no se habían pensado. Y es cuando uno se dice, cuando puede objetivarse y verse en determinadas situaciones. Y allí es cuando surge, según Bourdieu (1996) y Freire (2008), la posibilidad de la praxis para la liberación. Desde el cotidiano, desde lo minúsculo, ese cambio de coyunturas que Lidia Rodríguez nos dice va minando la estructura (2020). La conversación compartida en el grupo les permitió trascender las anécdotas y analizar su realidad desde los marcos que esa misma institución que ejerce violencia, les ofrece. Conociéndose más a sí mismos, pueden comprenderse como individuos singulares, legitimando y validando sus experiencias.

Incorporarles al proceso de investigación como co-laboradores en el trabajo, que es esencia de este enfoque investigativo, tiene como horizonte que la

participación en este proceso les implique una vivencia del significado de investigar en educación. Era impensable realizar la investigación desde otra óptica. Fue un desafío que luego de comenzado fluyó naturalmente. Las respuestas ante la propuesta fueron de asombro y de compromiso también

“Fernandito - (...) yo iba a decir compromiso, porque mirá que nosotros estamos metiendo todo el día, o por lo menos yo me levanto muy temprano y llegar a esta hora... Si no nos interesara no estaríamos acá”. (PE, 17-19, p.15, 12 de mayo 2020). Él se refiere a que, siendo ya muy tarde en la noche, continuamos conectados en la primera reunión de trabajo del grupo. Pueden apreciar ustedes la participación de los interlocutores durante toda la tesis, leyendo, en los anexos, los encuentros grupales, los encuentros individuales. Ellos leyeron y opinaron sobre lo transcripto. Pudieron ellos leer un avance de la introducción para conocer el tenor de la escritura y vivieron desde su rol, esta otra forma de hacer investigación, cercana e implicada. Se sintieron halagados y sorprendidos cuando les transmití que durante la defensa de la tesis, compartiríamos el momento junto al GRIDEN,

- Darwin: Lindo gesto
 - Katia: ¡WoW! Que lindo gesto
 - Luna: Opaaaa
 - Luna: Que de masss
- (Diario de Investigación, p. 20, noviembre 2021)

Caminando juntas en este desafío, encontramos a Freire en cada reunión, en cada conversación, intercambio; profundizamos nuestro vínculo, mantuvimos y mantenemos una relación de horizontalidad, sin que eso implique que se desdibujen los roles. Freire caminó junto a nosotres amorosamente. No sólo indicando la mirada desde el horizonte teórico, sino también desde la propia vida, enseñándonos el camino certero del reconocimiento del otro como un espejo de mí mismo, como la única posibilidad de ser.

Esta co-laboración implicó, naturalmente, la posibilidad de enriquecimiento académico que esta experiencia les aporta. Bendita fue la única del grupo que hizo Investigación este año¹⁰¹, y su cursada fue facilitada y enriquecida por ser parte del equipo de co-laboradores. Las lecturas sobre formas de investigar otras, insumisas

¹⁰¹ 2021

y subversivas, contribuyeron a su crecimiento académico desde un lugar que ya contaba con la experiencia de haberlo vivido.

Las motivaciones no influyen en la escolaridad, la vocación no está asociada al éxito, como señaláramos en el análisis. La institución parecería tener lógicas propias hacia el estudiantado de las cuales pocos escapan, aunque sí sucede. Es el caso de Nancy, egresada de UdelaR, quien recibe trato diferencial. Según María,

Sí que quien tiene ya mayor estudio, o tiene otro tipo de carrera, digamos, como que sí, no sé si mejor, pero el trato es otro. Vos ya sos, ya tenés el estudio terciario. Vos venís acá, no sé...no es como empezar de cero. Y eso no sé si limita o no a los demás, pero cuando lo notás, como que te tironea un poquito para abajo. (E4, 3-6, p.7, 23 de julio 2020)

La propia Nancy, durante los encuentros, no registra ni dice vivir o haber vivido situaciones de violencia institucional, discriminación u otros sentires similares a los de sus compañeros. Sólo marca la distancia y un tanto de frialdad en el centro, “yo no me doy cuenta de que haya diferencias, no”. (E7, 4, p.4, 2 de setiembre de 2020). Sin embargo, y de acuerdo a lo extractado de la reunión con Nancy para *A la intemperie*, esta institución que no la agrade, tampoco es amable.

Estos dos casos, el de Fernandito y el de Nancy, presentan diferencias con respecto a los demás. Uno porque su disgusto no se vio atenuado durante el cursado, la otra porque no percibió destrato o discriminación. Dos excepciones en los trayectos narrados.

Con respecto a esto último, el tránsito, la única voz discordante que aparece es también la de Nancy. Los demás, con matices, no han disfrutado del trayecto formativo en lo que a vida institucional se refiere. Exceptuamos de ello la práctica y el encuentro con los pares. Los relatos sobre el trayecto formativo me permitieron evaluar mis supuestos y valorar el cumplimiento de mis propósitos de acuerdo a lo escrito más arriba.

Como ya expresé, tuve en cuenta la validación de la investigación durante todo el tiempo, compartiendo con el equipo de interlocutores lo cosechado, pidiendo correcciones y aportes, enunciando el lugar desde el que se habla. Pero para ser más precisa en este aspecto, voy a tomar una sugerencia que María Marta Yedaide nos hacía durante el Seminario de Investigación Biográfico Narrativa (2021). Así,

trayendo a Lauren Richardson (2019), me propongo el siguiente ejercicio de evaluación:

Contribución sustantiva. ¿Contribuye este trabajo a nuestro entendimiento de la vida social? ¿El escritor muestra una perspectiva y comprensión profundamente arraigada en el mundo de lo humano? ¿Cómo es que esta perspectiva nos informa sobre la construcción del texto?

Mérito estético. ¿Este trabajo es estético? ¿El uso de prácticas creativas y analíticas abre la posibilidad a respuestas interpretativas? ¿El texto está moldeado artísticamente?, ¿es satisfactorio, complejo y no aburrido?

Reflexividad. ¿Cómo llegó el autor a escribir este texto? ¿Cómo ha sido reunida la información? ¿Ha habido problemas éticos? ¿Cómo es que la subjetividad del autor ha sido producto y productora de este texto? ¿Hay una autoconciencia y autoexposición visible para que el lector juzgue con su propio punto de vista? ¿Los autores se responsabilizan ante los estándares del saber y decir de las personas que han estudiado?

Impacto. ¿Esto me afecta?, ¿emocionalmente?, ¿intelectualmente? ¿Genera nuevas preguntas? ¿Me inspira a escribir? ¿Me llevó a probar nuevas prácticas de investigación? ¿Me llevó a la acción?

Expresa una realidad. ¿Este texto encarna un sentido de la experiencia vivida? ¿Parece “creíble”? ¿Es un relato creíble en un sentido comunitario de lo cultural, lo social, lo individual o lo “real”? (p.185)

No puedo ni pretendo responder de forma exhaustiva a tal desafío, pero si buscaré dar algunas puntadas sobre cada una de estas preguntas. Entiendo que esta tesis contribuye a la comprensión de la vida social que constituye un instituto de formación docente del Uruguay profundo. Nos permite internarnos en el mundo silencioso y desconocido de la vivencia estudiantil, ver la institución desde los zapatos de quienes, generalmente, son silenciados. Buscar desde allí comprender nuestro accionar como docentes, nuestro no hacer también, nuestras omisiones y ausencias en la vida de los jóvenes. Aporta posibles caminos a transitar para mejorar el clima institucional. Permitir la participación efectiva de los estudiantes en la gestión del centro, transparentar criterios de evaluación, acordar en conjunto formas de trabajo y de evaluación. Escuchar y atender sus opiniones. En definitiva, trabajar, en colaboración y a la par, en la construcción de una mejor convivencia que contribuirá, además, en la mejor formación de docentes. Buscar caminos para la

concreción de un accionar efectivo como futuros profesionales, sacándoles de ese lugar infantilizante y escolarizante de “alumnos”, “chiquilines”, seres incompletos que debemos “formar” y, paradójicamente, “educar con el ejemplo”. Sus voces también han indicado la necesidad de profundizar y mejorar la coordinación entre los subsistemas que tienen a su cargo la formación de los docentes, salvar esa grieta entre la teoría y la práctica en la trayectoria. Si logro atisbos de que con la lectura de esta tesis mis colegas miren diferente a los estudiantes, el trabajo no habrá sido en vano.

También sobre la segunda dimensión, la estética, respondo que la intención de elaboración del texto buscó tenerla en cuenta. Elaborar la escritura de forma narrativa y buscando implicar al lector e invitarlo al diálogo. Tratar de lograr un texto entretenido, accesible y leíble más allá del mundo académico. Es dentro de esto que aparecen referencias a la poesía y la música. Incluso la invitación a escuchar las músicas vía los links presentes en pie de página. Así como la intencionalidad de “mostrar y no decir”, para lograr que el lector sienta y re-viva la experiencia de los actores (Burns, 2019). De lo contrario, corremos el riesgo de quedar en la burbuja que queremos romper. Acercándome ahora a Guerrero Arias, me quedan resonando sus palabras, “la validación sólo se dará, cuando los actores se vean representados en el texto, cuando escuchen allí sus propias voces y vean fielmente reflejadas sus representaciones sobre su vida y su cultura” (2010), y las ligo directamente a la devolución desde las lecturas compartidas con mis interlocutores, cuando me manifiestan su aprobación y disfrutan de la posibilidad de leerse viendo reflejados en esa escritura su experiencia, su vivencia.

Si logré esta dimensión, la estética, lo sabré en un futuro, cuando esta tesis, que quiere ser académica, pero quiere también horadar la academia normalizada (Porta, 2021) pase a las manos de los lectores. Lo que María Marta Yedaide (2021) llama generalización inversa y que implica salir al mundo, literalmente, horadando la academia y deconstruyendo compartimentos estancos.

Las claves bio/geo, la reflexividad, están explicitadas desde el inicio de la escritura busco dejar claro mi lugar de habla, lugar que se continúa explicando durante el desarrollo del trabajo. Quién lo dice, y desde dónde, también se amplía significativamente en el espacio autoetnográfico que significó *La Tesis y yo*.

Es una investigación que busca el diálogo y la implicación de quienes participaron de ella y también de los que la lean, que tenga impacto, que sea afectante. *Me ha afectado, ha afectado a los co-elaboradores, espero, afectará a quien la lea.* Que nos atraviese en nuestras subjetividades, identidades y roles. Que nos interpele y haga imposible quedarse ajeno ante la expresión de esta realidad cotidiana que se vive en este instituto en particular, y que es posible pensarlo para otros tantos institutos de formación docente en el interior profundo de este país. El enfoque biográfico narrativo nos permite analizar la vida social desde las experiencias individuales. Recuerdo las lecturas de Ginzburg (2007)

La posibilidad de pasar desde un caso aislado hacia la generalización, parte de una hipótesis que ha ido ganando en claridad a través del tiempo. Hoy propondría considerar a un individuo como el punto de intersección de toda una serie de conjuntos diferentes, que tienen cada uno dimensiones variables. Porque un individuo pertenece a una especie animal (*homo sapiens sapiens*), y también a un género sexual, y a una comunidad lingüística, política, profesional, y así por el estilo. (p.13)

La tesis ha querido expresar una realidad, la del estudiantado, poco conocida, menos escuchada, haciendo cuerpo en el sentido que dan a la experiencia vivida durante su vida académica.

Los resultados de la investigación llevan a dar pautas de que las condiciones del tránsito por la carrera deberían ser modificadas, en algunos aspectos, radicalmente. No en reglamentos, estatutos o planes, sino hacia la humanización del vínculo. Abrir las puertas de la institución de par en par efectivamente, que no quede en la letra. Promover la convivencia socialmente comprometida, responsable y ética. El análisis marca pistas de que la efectiva participación genera compromiso, genera sentido de pertenencia, genera responsabilidad, inserción. No surge de lo investigado orientar los cambios hacia la incorporación de tecnologías o pautas para trabajar con niñas con discapacidad. Si aparece la idea de que la formación en ciencias de la educación se oriente a la promesa presente en los documentos de que egrese un profesional de la educación situado. Este profesionalismo puede ser una vía para sortear obstáculos de aula que dificulten el aprendizaje desde la contribución de un docente, no técnico que aplica recetas dadas, sino un profesional reflexivo crítico que, autónomamente, genera experiencias buscando soluciones

creativas, que se atreve a traer cambios desde un pensamiento autónomo. Promover también la mirada de un colectivo de trabajadores docentes, superando el aislamiento del trabajo solitario en el aula. Trabajadores que se visualicen como actores protagonistas de la sociedad en la que viven.

Y surgen también reflexiones otras para seguir conversando, ¿qué hay entre líneas?, demanda de políticas públicas en educación, demanda de participación, la posibilidad cierta de praxis, el alto compromiso, pero también la ausencia de proyectos colectivos.... Otras interrogantes surgen, ¿cuál es el sentido de la tarea docente?, ¿de qué hablamos cuando hablamos de vocación?...

Con el compromiso de seguir trabajando, el equipo de interlocutores y yo vislumbrábamos esta continuidad en las últimas charlas colectivas, “andame a visitar y déjame una nota con todo lo que viste que te dije no iba a hacer, (...) decime te parecés a fulanito, menganito, sultanito, y nunca más lo hago...” (TE, 19-20, p. 22, diciembre 2020). Estos intercambios se produjeron en el último encuentro presencial, un año después de finalizado el trabajo de campo. Nuestro trabajo como co-laboradores de esta tesis había terminado. Esta vez era una reunión de camaradería, de un grupo que no se disuelve con el término de esta empresa compartida.



**Una tardecita de diciembre nos encontramos en el patio de casa.
Tercer Encuentro de Voces de Intercambio.**

Foto tomada por Mariana. 15 de diciembre de 2020

LA TESIS Y YO. AMAR LA TRAMA MÁS QUE EL DESENLACE¹⁰².

*...Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás, conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...
(Guerrero Arias 2010, p. 12)*



Una trama cuidada, amorosa, delicada, que sorprende en detalles y armonía.

Foto personal de un trabajo de Mariana realizado algún día de su cursado de

¹⁰² Jorge Drexler 2010. [Jorge Drexler - La trama y el desenlace](#)

Entre la ilusión y el desencanto

1 ºaño de Bachillerato de Educación Media.

¿Hacia dónde, hacia qué, estoy siendo llevada en y desde estos andares? Como las lanas de mis tías, como los senderos de mis pagos, como los trazos de Mariana, todo imbricado, todo misturado, entrelazado, enredado, todo bella en mí, caminando un camino que no por dificultoso deja de estar siendo hermoso, luminoso, vívido, fundamentalmente eso, vívido.

Soy hija de Olga, una maestra rural, que cursó toda su escolaridad en Montevideo; y de Beco, productor rural que la hechizó con su impronta campera. Ambos militantes sociales, católicos, políticos, a quienes costó caro esa militancia.

Soy nieta de Luisa y Rómulo, empleada doméstica y portero en un edificio de la calle Colonia y Yaguarón; de Francisca y Constancio, ama de casa en el campo, zurciendo y cosiendo siempre; y encargado de estancia, peón, tropero, todo oficio rural, que hasta su muerte vistieron un delantal ella, un chiripá él.

Soy hermana, compañera, mamá, tía, sobrina, en una constelación familiar pletórica de amorosidad y compañía que sostiene y ampara. Soy prima de tantes diseminados por el mundo, desde Canarias a Buenos Aires, desde Córdoba a Punta del Este, desde Carmelo a Pintos...

Nací un seis de enero del último año de la década del sesenta, en un paraje rural lejos del pueblo, una ruralidad que marcó mi manera de ser y estar en el mundo. Los tangerinos y los naranjos del patio, redondos, verdes, intensos, no me permitían ver más allá de ellos. Para protegernos del viento loco del norte, me explicaba mamá. Verdes con lunares anaranjados de fruta madura, verdes con azahares que perfumaban las noches. Acompañaron mi infancia durante la dura década de la dictadura. Junto a los jazmines y las madre selvas, los ciruelos, durazneros, manzanos y perales, endulzaron y dieron colorida vida a nuestra familia en esos años amargos y oscuros. Más allá del patio, en un territorio para ir con papá, el ñangapiré, el granado, el guayabo, escondían otros frutos ariscos, pura semilla, tan sabrosos. A este colorido bullicio se sumaban las melodías prohibidas en el tocadiscos a pilas: Zitarroza, Viglietti, Los Olima, Numa, Mercedes Sosa, Cafrune, Sampayo, Tabaré Etcheverry; y otros, tantes...

Protegida por la naturaleza y por el silencio atronador de mis padres con respecto a lo que pasaba en el país, pasé mi infancia yendo a una escuela rural mientras mamá fue su directora, y a otra cuando la destituyeron. Javier y yo, con

seis y siete años, fuimos entonces cuatro kilómetros en bici hasta la ruta, para hacer otros 25 en la ONDA¹⁰³ hasta la escuela. Así ida y vuelta cada día de nuestra caminata por primaria. Luego se sumó Olguita, la hermana que llegó en los fríos días del golpe de estado, entre éste de aquí y el otro de allá, allende la cordillera. La destitución de mamá en 1976 es un capítulo aparte del que sólo mencionaré la reinención de mis padres para seguir viviendo. Con un pequeño predio rural, no alcanzaba. Entonces surgieron diversos proyectos, pero cuajó el de la apicultura. La primera colmena fue aquella que estaba en el patio y nos asustaba un poco. Esas abejas fueron las primeras de decenas de colmenas que nos permitieron sobrevivir económicamente. Ahí aprendimos a quedarnos solos en las largas y extenuantes jornadas de extracción de miel, en las eternas noches de traslado de colmenas, aguantando la respiración hasta que los escuchábamos volver, días y noches en los que mis padres cuidaban la preciosa producción. También aprendimos a estar inmóviles los días que aparecían los camiones verdes¹⁰⁴ en el camino vecinal, y muchos “señores armados” daban vuelta la casa, asustando bichos, gurises y grandes, buscando vaya a saber qué...

Para poder cursar secundaria fui pupila en un colegio de monjas. Con 12 años y una distraída infancia rural. Soledad, frío, mucho frío, más soledad, añoranza. Pero no lo supe hasta que fui más grande. Santiago, el hermano número cuatro, nació tres años antes de que, con tibieza, empezara a amanecer (Zitarrosa 1978)¹⁰⁵, y yo cursaba mi primer año liceal. Las buenas calificaciones eran mi refugio. Mi escolaridad empezó a ser el lugar desde donde mirar el mundo. Allí estaba segura.

Después pasaron otras cosas, muchas, la vuelta a la democracia, el regreso de mamá a las aulas, la desarticulación de la familia, papá solo afuera, nosotros en el pueblo. Los concursos, los cursos de mamá, para recuperar los años de carrera robados. Y en esos avatares vino otro destierro: a Montevideo. Desde quinto de liceo supe que quería hacer Sociología, y allí fui. Durante la carrera, no fui tan buena

¹⁰³ Organización Nacional de Autobuses. Empresa de transporte.

¹⁰⁴ Camiones del ejército con soldados dedicados a hacer allanamientos durante los años de la dictadura.

¹⁰⁵ [Alfredo Zitarrosa - Adagio en mi país](#)

estudiante, pero nunca dejé de amar la Sociología, carrera que hoy me permite estar aquí, cerrando esta tesis y narrando *me*. Contando mi lugar en el mundo, mi vivir la historia, cuestión ética necesaria para explicar *me* en esta investigación. Cursando el 3° año de Facultad, nació Gabriela, hermana con la que hoy comparto aulas de Humanidades.

Este lugar de enunciación (Guerrero Arias 2010) se hace realidad desde la narrativa. Fue la narrativa la que me habilitó a contar *me*. Viniendo de una formación tradicional, llevó su tiempo dejarme atravesar, horadar, abrazar por la narrativa.

Fue interesante el trayecto de estudio para el concurso de Investigación Educativa porque incorporé las lecturas del Monográfico Educativo XXI que nos recomendó María Inés, además de la bibliografía que Pablo Martinis nos sugirió en el Seminario de Tesis. Estas lecturas enriquecieron y potenciaron mi participación en el concurso, pero también me posicionaron en la construcción de la tesis. Mi formación de grado es de la FCS, entonces, estos enfoques en investigación me interpelan y me generan, como dicen Charlotte y Bachelard, angustia y deseo de saber. (Diario de Investigación, p.1, marzo 2020)

Sentí necesario contar mi contexto histórico, político, social. De dónde vengo, cómo vengo, explica que me sensibilicen particularmente las situaciones de injusticia, en el sentido que le da Hanna Arendt, de que sólo podemos indignarnos con lo injusto cuando no es una afrenta personal y cuando sabemos que es un proceso que puede ser cambiado (2015). Retomando el concepto de locus de enunciación, me adhiero a las palabras: “creo firmemente que como dice Laurel Richardson (1999b) el producto no puede ser separado del productor o del modo de producción o del método de conocer (p. 661).” (Aguirre Gil, 2016, p. 100)

Como les conté al iniciar la escritura de esta tesis, ingresé a FE en 1999 por circunstancias que me fueron llevando y que en realidad no elegí. Pero una vez estando, no quise dejar de hacerlo, aun pudiendo. Contarles a los estudiantes de la sociología, conversar de Weber o de Marx, de Freire o de Althusser, aprendiendo a intentar leer la realidad con sus lentes, fue y es un desafío renovado. Autores que dialogan con nosotros, que nos alumbran el camino, que nos permiten entender lo que vivimos. Del libro a la vida, de la vida al libro. La vida misma. El construirse docentes en ese caminar, y así de una manera casi distraída, el aula se amplió,

trascendió e implicó a algunos en esta tesis. Tesis que, como cualquier clase de cualquier día de cualquier año, es espacio de crecimiento personal y académico, espacio de construcción del mundo nuevo.

La inseguridad y el miedo fueron una sombra en mis espaldas cuando inicié la escritura. ¿Estaría a la altura de las circunstancias? ¿Respondería mi trabajo a las expectativas puestas en él por los estudiantes que participaron? ¿Aportaría a hacer de la FE un lugar mejor? ¿Devolvería en aportes a la educación pública que me brindó esta oportunidad? Las manos señeras de María Inés y mis compañeros del GRIDEN, me devolvieron siempre certeza y confianza. Superar el miedo, crecer para derrotarlo, no escaparle, enfrentarlo, crecer. Freire (2009) me ayuda desde sus Cartas en esto, para trabajar el lenguaje, para perseguir la belleza en el decir, en el describir..., desde el compromiso ético y la responsabilidad social que ello implica. Debo destacar también las tesis doctorales que María Inés nos facilitó. Tesis dirigidas por Daniel Suárez (2017, 2018), Luis Porta (2003, 2014, 2016), Fernando Hernández (2017, 2018), Corinta Gerardi (1999, 2003, 2012), Ignacio Rivas (2013, 2014, 2017), Analía Leite (2016), Juana Sancho (2008, 2018), Antonio Novoa (2004), y otras. Ellas me sorprendieron con escrituras y formatos no convencionales. Las lecturas de estas tesis fueron muy inspiradoras, ojalá parte de eso esté presente en este texto.

Pude iniciar el cursado de la maestría gracias a que por esos recodos del camino apareció la posibilidad de ejercer un cargo fuera de ANEP que me permitió disponer del tiempo de manera algo autónoma. Me zambullí entonces en el curso de Nilia, tan admirada desde las lecturas. Sus clases me eran imperdibles. Me recordaron el hipnotismo que me generaban las clases de Historia de Raquel García Bouzas hace tantos años, profesora sobresaliente, referente, finalizando la década del 80¹⁰⁶. Volver a estudiar, no ya para dar clases, sino para volver a ser estudiante, fue muy lindo y disfrutable. Después vinieron otros formadores, a todos y cada uno debo la composición de este trabajo. Marcelo y Felipe, en el curso de investigación cualitativa que recuperó sentires viejos y vislumbró formas nuevas de hacer investigación. Los aportes de este cursado me fueron sumamente útiles para,

¹⁰⁶Profesora de Historia de las Ideas en 1° año de la carrera de Sociología. 1987.

allanarme, abrirme, el camino a las narrativas. Sentí a la Antropología prima hermana de este enfoque, escuchando y leyendo a los profes, no ya sólo como una forma de estudio, sino como experiencias que señalaban el trillo de mi tesis. Las anécdotas de Felipe en Casavalle¹⁰⁷, las experiencias de Marcelo en cárceles, con gurises consumidores de pasta base, de Malvín Norte¹⁰⁸, marcaron mi trabajo. El curso con Silvia¹⁰⁹, venida desde Buenos Aires con todo su saber sobre gubernamentalidad, me obligó a leer más a Foucault, una referencia tan vasta, tan enriquecedora, nunca suficientemente estudiada. No realicé la evaluación de este curso. Era a diario, yo viajaba desde el pueblo. Me salté algunas clases. Estaba agotada.

Antonio y Gerardo¹¹⁰, en un curso donde descubrí a Otto Niemann¹¹¹, me ilustraron sobre la historia de la educación pública. Cursé en pandemia dos seminarios obligatorios, con Iván Maia y con Marcela Gómez¹¹². Filosofía de la Estética, un hallazgo de perspectivas y autores en mi formación. Iván, retenido sin proponérselo en Montevideo, con su cálido portugués hablado lento para que entendiéramos, me acompañó durante heladas tardecitas y noches de mayo y junio.

¹⁰⁷ Casavalle es un barrio de Montevideo donde viven cerca de 80.000 personas, constituyendo el 6% de los habitantes de Montevideo. Principalmente viven personas más jóvenes que en el resto del departamento, encontrándose que el 43% de los residentes son menores de 18 años y apenas el 17% son mayores de 49. Estos datos muestran una situación muy diferente en relación a la realidad demográfica del resto de Montevideo. Es una de las zonas con mayor vulnerabilidad en donde se concentran problemáticas de vivienda, desempleo, informalidad laboral y dificultades de acceso a los servicios básicos, entre otras situaciones sociales.

¹⁰⁸ Malvín Norte es un barrio de Montevideo, de características demográficas, sociales y económicas similares a las de Casavalle. Cuenta con numerosos complejos edilicios, entre los que se destacan Euskalerría 70, Euskalerría 71 y Euskalerría 92, logrando los complejos habitacionales más grandes de Uruguay; pero también se destacan otros complejos ubicados dentro del mismo barrio, como el complejo Vicman, Malvín Alto y la comunera.

¹⁰⁹ Dra. Silvia Grinberg. Curso: Dispositivos, gubernamentalidad y escolarizaciones contemporáneas. Miradas postestructuralistas en educación. Agosto 2019.

¹¹⁰ A. Romano, G. Garay. Curso: Intelectuales y políticas educativas en el Uruguay: del novecientos a los 60. Agrupaciones obreras y docentes en la construcción del campo de la educación. Octubre-Diciembre 2019

¹¹¹ Otto Niemann (Buenos Aires, 1888-Montevideo, 1958) es conocido en el magisterio uruguayo, la labor pedagógica que ejerció como maestro director en la Escuela Agrícola de Flores (1918-1922) y en la Escuela Libre de Experimentación de Progreso, en Canelones (1924-1928) marcaron una época.

¹¹² 2020

Con la primavera vino Marcela, el calor mexicano derritiendo el hielo del invierno y del encierro. Tanta calidez y cuidado en su voz suave que se preocupaba por cada una de nosotras. Una amplísima coordinación de autores que enriquecieron mucho mi formación teórica, y, por ende, la tesis. Lidia Rodríguez y Adriana Puiggrós resuenan en mi escritura.

Durante el Seminario de Tesis¹¹³, el enriquecedor escepticismo de Pablo, la confianza de Helena, el cuestionamiento edificante de Ana María, la constructiva crítica de Eloísa¹¹⁴, ... y María Inés, quien finalmente, y a sugerencia de Nilia primero y Eloísa después, fue y es mi tutora. María Inés con su enorme generosidad, siempre dispuesta a escuchar, orientar, dar. Su mano dispuesta/ siempre a dar (Julio Julián 1981)¹¹⁵. Su tiempo, su casa, sus materiales, sus libros, su experiencia, su saber. Llegué a su apartamento en el otoño de 2019, con la cabeza llena de ideas desordenadas. Contame, me dijo, y yo te voy a grabar. Así iniciamos este recorrido que se amplió, creció, desbordó y nos trajo hasta aquí. Con paciencia, entusiasmo, pasión, mucha, mucha lectura, correcciones cuidadas, sugerencias conversadas, María Inés nos guió amorosamente al camino de las narrativas. Ya no era sólo yo, y así, casi sin querer, en un encuentro guiado por la curiosidad, el ansia de aprender, pero también de sentirnos implicados, respetados, co-partícipes, surgió GRIDEN, Grupo de Investigación en Docencias desde un Enfoque Narrativo, inscripto en Departamento de Estudios en Docencia (DEED), Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), Universidad de la República (UdelaR). Nuestro lar académico.

Hermosa creación colectiva liderada por María Inés. Allí todos somos, valemos, hablamos, opinamos, enseñamos, aprendemos, en un vínculo fraterno y horizontal. Como dice Rodrigo, "Y si algo es GRIDEN es que no es selectivo. No hay bien ni mal. Si estás en tu sintonía está bien." Nunca mejor definido. Y allí empecé mi caminar académico en comunidad. Como un desafío, horadando la academia

¹¹³ Agosto 2019

¹¹⁴ Me refiero a los docentes Pablo Martinis, Helena Mozdelewski, Ana María Fernández, Eloisa Bordoli.

¹¹⁵ [Falta y Resto - A una mano paloma](#)

desde dentro, “inicia su germinación en 2019, y se hace realidad un domingo invernral de 2020, construido en y a pesar de la pandemia” (Copello, octubre 2020).

Y fue tan nuestro, tan natural, llano, que no puedo menos que compartir capturas de pantalla de aquel momento tan importante de construcción colectiva, incluso más allá de nosotres, con el diseño del logo por parte de la ahijada de Patricia:



Recuerdo con claridad mis primeros encuentros con Patricia, Rodrigo, Felipe. Entonces era yo aún espectadora que participaba como tal, disfrutando el reencuentro con la Universidad, pero observando “desde fuera” al grupo humano con el que compartía salones. Cursaba la Maestría por puro amor al arte, sintiéndome libre de obligaciones, evaluaciones, y otras tantas formas de la academia. Esto me permitió, creo yo, estar y mirar con más atención, y desde otro lugar. Por eso, tengo estos recuerdos atesorados. El mate chiquito y la generosidad de su dueña me retrotraen al aulario donde en el curso de Nilia Viscardi, me encontré con Patricia. Mate que supo saborear Jorge Larrosa, quien fue convidado durante el Seminario inaugural, sin saber Patricia que ese señor de melena canosa era quien era. Patricia, desde el inicio con iniciativa de organizar y compartir materiales. Igual que ahora, cuando mantiene nuestra participación en redes, activa. La imagen primera de Rodrigo es durante el seminario inaugural de la maestría, también con la presencia de Jorge Larrosa (2018). No daba crédito a sus dedos, veloces en la pantalla del celular, me parecía curiosamente insolente su actitud. Hasta que una pregunta, una pregunta de Rodrigo, de esas que detienen el mundo, me permitió entender que sacaba apuntes en su celular. A Felipe lo conocí en el Seminario de Tesis, presentando su proyecto. Irreverente, con la frescura propia de alguien que no conoce o le importan poco los protocolos de este ámbito académico. Ante el titubeo de todes en animarse a presentar, ante mi mirada divertida de espectador ajeno, “yo arranco”, dijo Felipe, “no sé nada de esto, así que...” y contó su propósito: biografiar la vida de su abuela y la suya propia, descubriéndola desde la de Nená. Imposible, no corresponde, no es una tesis de maestría, no puede hacerse, respondió el coro académico. Felipe, impasible, mesó su barba y dijo, no sé si se puede o no, es lo que yo quiero hacer. Y Felipe horadó la academia desde dentro (Porta 2021), tocando hoy casi los últimos acordes de su sueño, un sueño insurrecto, rebelde, una utopía realizable. El amor a la vida, la vida misma sostenida, fundamentada desde el enfoque narrativo al que nos llevó María Inés, permitieron a Felipe subvertir el orden. Leticia y Michelle llegaron en cursos anteriores, pero las recuerdo más desde el Seminario de Tesis. Las reconocía, las veía, las sabía, pero no las integraba a mi vida aún. Después, ya en GRIDEN; Vivi,

Lourdes, Florencia. Presencias nuevas, jóvenes, refrescantes, que se sumaron sin tropiezos a la armonía del equipo.

El andar me llevó por derivas no imaginadas, creando trillos en territorios inexplorados, como dice Guerrero Arias (2010), me adentré en la selva a buscar mis temas, mis problemas, mis desvelos. Un andar singular y colectivo, tejiendo una trama única, particular, de cada uno y de todos. Irreemplazable, no replicable, un camino de narrativas, un tránsito particular. El desarrollo de la investigación fue una gran compañía y oportunidad durante el encierro por la pandemia de la Covid-19. Siempre ocupada, en reuniones con María Inés, con mis compañeres, con mis estudiantes, planificando, estudiando, escribiendo, leyendo.

En mayo del 2020 inicié el trabajo de campo, una soledad en compañía, la alegría del encuentro, la posibilidad de tener un espacio rescatado de la cuarentena. Expectativa, esperanza, ansiedad. Trabajo y más trabajo. Arduo, lindo, gratificante. Para mí y para mis estudiantes compañeres de viaje que agradecieron la bocanada de oxígeno que implicó el espacio de recuerdos, reflexión, análisis y esperanza. Espacio virtual que se prolongó por meses, hasta diciembre. Y entonces la magia del verano hizo lo suyo y nos encontramos en el patio de casa, grabadores mediante, con mucha curiosidad y más ganas de hablar, hablar, hablar. La algarabía de los pájaros fue silenciada por las voces que querían contar, decir, preguntar, recordar. Un espacio agradecido, querido, cuidado. Un espacio nuestro.

El proceso de transcripción y lectura de las transcripciones fue largo, cansador a veces, pero fue la oportunidad para encontrar razones para asumir como núcleos de sentido los caminos pensados desde el inicio, y esto me permitió tener pistas sobre dónde detenerme a escuchar, analizar e ir delineando las unidades de significado. Horas de encuentros grupales, horas de encuentros individuales volaban de la grabación al texto. Luego, el proceso de escritura, que empecé en el otoño de 2021. Cuando acerqué a María Inés las primeras páginas producidas, me devolvió una sugerencia: hacer el esfuerzo, ya que estábamos en un enfoque narrativo, de no escribir de manera convencional. Había iniciado el proceso de escritura desde un esquema tradicional, por miedo a lanzarme al vacío. Además había organizado en documentos independientes los diferentes capítulos, por lo que aún no tenía una visión global de lo producido. Toda mi energía se dirigió hacia esa

meta en la escritura. Primero lo sentí forzado, no me identificaba con los textos que escribía. Le pedí entonces a Rodrigo, compañero de GRIDEN, un acercamiento para tener la opinión de un par. La respuesta fue lo que yo intuía: hay trabajo, pero falta, no fuerces la escritura desde la narrativa.

Entre tanta bruma, pedí ayuda a Rodrigo, que me dijo lo que yo ya me había dicho pero honestamente estaba haraganeando en encarar, trabajar más, pulir, enriquecer, mejorar. Dar unidad y sustento. Después, en la reunión del grupo, fue muy interesante poder contar y escucharlos a ellos. Me desobnubiló. (Diario de Investigación, p.11, septiembre 2020)

Bien, entonces dejé de preocuparme por cómo escribir y permití que fluyeran mis emociones y sentires en la narración de la construcción escrita de la tesis. Y por ahí encontré el camino. Me sumergí en los viajes desde el material textual de la empiria vivida a la biblioteca (Suárez 2022). Seguí y seguí sin parar, deteniéndome a abreviar de algunas tesis, repasar lecturas, recordar frases, con la referencia siempre de lo cosechado en el trabajo de campo. Hoy, casi en vísperas de Navidad¹¹⁶, escribo las últimas líneas y espero ansiosa la lectura de María Inés.

Probablemente esta tesis cierre el proceso de cursado de la maestría, y probablemente sea yo magíster. Pero independientemente de eso, quiero contarles que ha llegado un momento en que no quiero que termine, en que quisiera seguir escribiendo, leyendo, descubriendo. Esta maestría, tengo la certeza, me ha transformado. Siento que he devenido en mejor profe, mejor persona. Identificándome, implicándome y comprometiéndome con una cosmovisión que, enriqueciendo y profundizando mis ideas y formas de leer la realidad, me señala caminos de construcción y transformación en intersticios que yo antes tal vez desechara.

He *incorporado*, al decir de mí siempre querido Bourdieu (1993), aprendizajes, pero también amigos, compinches, colegas solidarios, amores, pasiones, esperanza, paciencia. Mucha paciencia para escuchar, hablar, y esperar... pacientemente impaciente (Freire, 2015). Con la teoría me ayudé a leer el territorio, y ahora necesito seguir leyendo para continuar formándome. Eso también es legado

¹¹⁶ Me refiero a 2021. Es agosto de 2022, María Inés y yo estamos leyendo el texto, muy cercanas a la presentación de la tesis.

de esta maestría: la necesidad de seguir estudiando para ser mejor para los otros. Con la certeza, independientemente del resultado y de la corrección académica de este trabajo, de haber cumplido con el compromiso ético hacia mis estudiantes. De haber dejado de ser el docente que aprende de su propia práctica, a ser quien aprende con ellos.

Para finalizar, por ahora, provisoriamente, les pido permiso para terminar como empecé, con Líber Falco: Fuera locura pero hoy lo haría:/ Atar un moño azul en cada árbol./ Ir con mi corazón de calle a calle./ Decirle a todos que les quiero mucho./ Subir a los pretilos,/ gritarles que les quiero./ Fuera locura,/ pero hoy lo haría. (Sabelo: III. Líber Falco, 1978)¹¹⁷.

Gracias, por leerme, por leerles, por aprender...

¹¹⁷ [Poema De Falco](#)

Entre la ilusión y el desencanto

Algunas aclaraciones finales

Esta tesis contiene algunas alteraciones al formato académico establecido en las Normas APA y en la Guía de Estilo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, alteraciones acordadas dentro del grupo de investigación al que pertenezco, el GRIDEN.

Escribimos en Arial 12, con interlineado 1,5 en sustitución del tamaño 11 y del interlineado doble. Las citas textuales no se mantienen en tamaño e interlineado sugeridos, sino que van en Arial 11, interlineado sencillo y con tres sangrados. Encontrarás los epígrafes en cursiva alineados a la izquierda.

El Resumen excede la cantidad de palabras establecidas.

Los títulos mantienen las sugerencias de la Guía de Estilo, pero nos tomamos la libertad de espaciarlos dentro de cada apartado.

En el encabezado de página el título del manuscrito está escrito con minúscula, y se ubica alineado a la izquierda. Se alterna con el nombre de la tesista en las páginas impares.

Las fotografías, láminas y otros gráficos cuentan con su explicación dentro de la misma narración, eximiendo de la escritura en un listado aparte.

Personas referidas en el pie de las imágenes:

Santiago - hermano

Gabriela - hermana

Mariana - hija

Sofía - sobrina

Glosario

ANEP	La Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de enseñanza inicial, primaria, secundaria, técnica y también en la formación docente en todo el territorio uruguayo.
CERP	Los Centros Regionales de Profesores son una institución pública de carácter terciario cuyo objetivo es la formación de docentes para la educación media. Además de la formación inicial de docentes también realiza actividades de investigación y extensión para toda la región.
CFE	La formación en educación para los niveles inicial, primario y medio está a cargo del Consejo de Formación en Educación.
CODICEN	El Consejo Directivo Central es el órgano rector de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.
DGEIP	La Dirección de Educación Inicial y Primaria define y coordina los lineamientos generales de acción para la Educación Inicial y Primaria de todo el país, a nivel de todas las áreas y sus respectivas Inspecciones.
DGES	La Dirección General de Educación Secundaria es un organismo de la Administración Nacional de Educación Pública encargado de la gestión y de impartir la educación secundaria en Uruguay.
DGETP	La Dirección General de Educación Técnico Profesional es un organismo de la Administración Nacional de Educación Pública encargado de la gestión y de impartir la educación técnica en Uruguay.
FCS	La Facultad de Ciencias Sociales es una de las catorce facultades que integran la Universidad de la República de Uruguay.
FD	La formación inicial docente en Uruguay es de carácter terciario no universitario y depende de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través de un órgano desconcentrado: el Consejo de Formación en Educación (CFE).
FE	La denominación formación Docente se amplía a Formación en Educación desde 2010, al incorporarse otras carreras no directamente vinculadas al ejercicio de la docencia directa, como lo es la carrera de Educador Social.
GRE	El Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) es un grupo independiente, autónomo y autofinanciado integrado por trabajadores de la educación. Fue

	<p>fundado en 2010, con el fin de contribuir al tratamiento en profundidad de los temas educativos, en una perspectiva de mediano y largo plazo, aunque sin renunciar a pronunciarse sobre acontecimientos que por su importancia afecten significativamente a la educación nacional.</p>
IFD	<p>Los institutos de Formación Docente son una institución de enseñanza terciaria encargada de impartir la formación en magisterio y profesorado perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública.</p>
IFES	<p>El Instituto de Formación de Educador Social es una institución de enseñanza terciaria encargada de impartir la formación de educador social perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública.</p>
IINN	<p>Institutos Normales de Montevideo es una institución de enseñanza terciaria encargada de impartir la formación de magisterio perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública.</p>
IMS	<p>En 1962 se crea el Instituto Magisterial Superior con cuatro departamentos: Estudios Pedagógicos, Extensión Cultural, Especializaciones y Asistencia cultural y profesional del Maestro en ejercicio. Esta institución desarrolló claramente una política de universalización del acceso a la educación permanente a través de becas integrales a docentes (especialmente del interior del país). A su vez, fue un Centro Regional de Desarrollo de Educación (OEA-Uruguay) en el área de especializaciones para niños con capacidades diferentes intelectuales y niños sordos. De esta forma se transformó en un centro parte de programas internacionales y de carácter multidisciplinario (GRE, 2013: 33).</p>
INADO	<p>Unos meses antes del inicio de la dictadura cívico-militar, en enero de 1973 se crea en la ley 14.101 el Consejo Nacional de Educación, este sería un organismo de intervención y control de la educación, por el cual se vio suspendida la autonomía de los entes de la educación y la formación docente. En ese marco surge el Instituto Nacional de Docencia, instituto que unifica y centraliza la formación magisterial, la de profesores de educación media y la de actualización y profesionalización</p>
INET	<p>El Instituto Normal Enseñanza Técnica es una institución educativa terciaria pública perteneciente al Consejo de Formación en Educación única</p>

	especializada en Maestros Técnicos y Profesores Técnicos para la Universidad del Trabajo del Uruguay
IPA	Instituto de Profesores Artigas es una institución de enseñanza terciaria encargada de impartir la formación de profesorado perteneciente al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública.
IPES	El instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores tiene como finalidad potenciar el desarrollo profesional de los docentes mediante el apoyo a los CERPS y puesta en marcha de actividades de capacitación y actualización para docentes. Funciona bajo la órbita del CFE.
MEC	El Ministerio de Educación y Cultura de la República Oriental del Uruguay es la secretaria de Estado encargada de la coordinación y ejecución de las políticas de Estado en materia educativa, así como también de la promoción del desarrollo cultural del país, de la preservación del patrimonio artístico, histórico y cultural de la nación, así como de la innovación, la ciencia y la tecnología y de la promoción y fortalecimiento de la vigencia de los derechos humanos
UNED	La Universidad de la Educación autónoma y cogobernada, donde prime la construcción popular y colectiva de la formación en educación para nuestro país, en lugar de dejarla a la merced de intereses político partidario que cambian cada período de gobierno, fue un proyecto que no contó con aprobación parlamentaria en el gobierno anterior. (2015-2019)

Referencias Bibliográficas

Abero, L.; Berardi, L.; Capocasale, A.; García Montejó, S., Rojas Soriano, R. (2015) *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto srl. Montevideo.

Aguirre, J., & Porta, L. (2019). *Sentidos e potencialidades do registro (auto)etnográfico na pesquisa biográfica-narrativa*. *Linhas Críticas*, 25, e20077. Disponible en: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.20077>

Alemán, J., (2016) *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Grama Ediciones.

ANEP: CFE. Plan de Desarrollo 2020-2024. *Formación en educación de calidad, aprendizaje*. Paidós

Arendt, H. (2015) *Crisis de la República*. Trotta.

Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós. Barcelona

Badaró, Píriz, Rodríguez, Copello (Julio 2022). *Somos y queremos ser academia, pero Otra. La elaboración de la tesis de Nená como ejemplo*.

Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press, 2007, disponible en: <https://es-academic.com/dic.nsf/eswiki/676320#sel=>

Baraibar, A. (2013). *Trayectorias académicas en formación docente: cambios y perspectivas de esta formación*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología.

Batthyány, K. y Cabrera M. (2011) (coordinadoras). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República

Berger, P. Luckmann, T. (2005) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bolívar A., Domingo J., Fernández M. (1998) *La investigación biográfico–narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE y Universidad de Granada, y Grupo Editorial Universitario.

Bolívar Botía, Antonio. (2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Revista electrónica de investigación educativa, 4(1), 01-26, disponible en <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, recuperado el 12 de mayo de 2022

Bolívar, A., & Porta, L. (2010). "*La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar*". Revista de Educación [en línea], 1 [citado 2020-03-24]. Disponible en: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/14 ISSN 1853–1326.

Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). *La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: áreas de desarrollo y situación actual*. Foro Cualitativo Sozialforschung / Foro: Investigación Social Cualitativa , 7 (4). Disponible en: <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>

Bourdieu, P. (1991) *La Escuela según Pierre Bourdieu*, Programa Grandes Pensadores del SXX. Canal encuentro. Disponible en: https://youtu.be/3mChkak7_3A

Bourdieu, P. (1991) *La Escuela según Pierre Bourdieu*, Programa Grandes Pensadores del SXX. Canal encuentro. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=uVb2w73dwH0>, (Acceso: mayo 26, 2019)

Bourdieu, P. (1993). *Violencia simbólica*. Entrevista. Enciclopedia Multimediale delle Scienze Filosofiche. Disponible en: <https://web.archive.org/web/20080513043250/http://www.emsf.rai.it/interviste/interviste.asp?d=388>. Acceso 15 de octubre de 2021.

Bourdieu, P. (1999) *La miseria del Mundo*. Akal Ediciones.

Bourdieu, P. Passeron, J.(1996) *La Reproducción*. Editorial Laia S.A. México.

Bourdieu, P. Passeron, J. (2009) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores.

Bourdieu, P.; Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la Sociología Reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina. Disponible en: Sociología en la Red, de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Perú. Disponible en: <https://sociologiaenlaunifsc.wordpress.com/2019/05/12/una-invitation-a-la-sociologia-reflexiva-por-pierre-bourdieu-y-loic-wacquant-buenos-aires-siglo-xxi-editores-2005/>. [Fecha de acceso: 2021, Julio, 20].

Branda, S. (2014) *Enseñanzas que dejan huellas: la biografía escolar en las prácticas profesionales. Un estudio interpretativo en los estudiantes del Profesorado de Inglés de la Universidad Nacional de Mar del Plata*. Doctorado en Humanidades y Artes. Mención Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Burns, M. (2019) *Introducción a la escritura creativa: mostrar vs. decir*. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Silvia M. Bénard Calva. Selección de textos.

Callai, C. Ribetto, A. (2016). *Uma escrita acadêmica outra. Ensaio, experiências, e invenções*. Lamparina editora.

Capocasale, Alejandra, Rocha, Anabel. (2012) *La carrera magisterial hoy, ¿un recorrido solitario?* En Peldaños Revista de ciencias sociales y educación, Año 1 - Nro.1, Montevideo.

Castellini Machín, E. (2020.). *Narrativas acerca de los sentidos de la elección de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes de un primer año de magisterio de un Instituto de Formación Docente del interior del país (Uruguay)*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Censo Nacional Docente 2018. ANEP.

Charlot, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce.

CIFRA (2012) *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*. CFE. ANEP.

Colacce, M., Mojica, M., Zurbrigg, J. 2020. *Brechas De Género En Los Ingresos Laborales En El Uruguay*. CEPAL- ONU MUJERES.

Conde, A., González Mora, F., Villagrán, A. (2015) *Los Estudiantes de Formación en Educación. Estudio Sobre Datos Aportados por el Censo de Estudiantes del CFE 2014-2015*. ANEP – CFE.

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) *“Relatos de experiencia e investigación narrativa”* en Larrosa, J. y otros Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación; Barcelona: Laertes.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M., Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. *Constructivismo en el aula*. (P 25-46) Ed. Grao, España.

- Cornejo Cancino, M., Faúndez, X. y Besoain, C. (2017). *Análisis de datos en enfoques biográfico-narrativos: de los métodos a una intencionalidad analítica*. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Investigación social cualitativa, 18 (1). Disponible en: <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2491>
- Cornejo, Marcela, & Mendoza, Francisca, & Rojas, Rodrigo C. (2008). *La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico*. Psykhe, 17(1) ,29-39.[fecha de Consultado 9 de Julio de 2021]. ISSN: 0717-0297. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104>
- Corona Berkin, S., Kaltmeier, O., (2012) *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Gedisa S.A.
- Correa Gorospe, J. (2014). *La vulnerabilidad del investigador narrativo. La investigación con maestras principiantes y futuras maestras de educación infantil / Vulnerability of narrative researcher. Research work with beginner and future teachers of children's education*. Praxis Educativa, 18(2), 51-61. [citado 2020-04-29] Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/901>
- Cruz, M.A., Reyes, M.J. y Cornejo, M. (2012). *Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a*. Cinta moebio 45: 253-274. Disponible en: doi: [10.4067/S0717-554X2012000300005](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000300005)
- Deleuze, G. Guattari, F. (2002) *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19 (62), 695-710. [Fecha de Consulta 21 de Mayo de 2021]. ISSN: 1405-

6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461003>.
pp 699, 702

Denzin, N K. & Lincoln, Y S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. introducción la disciplina y la práctica de la investigación cualitativa: pp. 1-13.

Evans, T. (2020) *Informe de matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación*. CFE. ANEP.

Evans, T. Lamas, C. (2018) *Informe Matrícula del Consejo de Formación en Educación (CFE) – 2017*. ANEP. CFE

Fernández Cruz, M. (2020). *¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? / Can we talk about a post turn in narrative investigation?*. Revista de Educación, 0(21.2), 113-123. Disponible en:
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4578

Fernández Enguita, M. (1991). *La escuela del desencanto. Profesionalismo docente y participación estudiantil*, en: Varios autores. *Sociedad, Cultura y Educación Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Centro De Investigación y Documentación Educativa Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Serrón, M. (2016.). *Motivos de la elección del magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Fourez, G. (1984) *La construcción del conocimiento científico. Sociología y ética de la ciencia*. Narcea Ediciones.

- Freire, (s/f) *Constructor de Sueños*. Recopilación de entrevistas a Paulo Freire
<http://diarioeducacion.com/> Disponible en: [Paulo Freire Constructor de sueños](#)
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure Editorial, S.A
- Freire, P. (2008) *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo veintiuno Editores.
- Freire, P. (2014) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno Editores
- Freire, P. (2015) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno Editores.
- Freire, P. (2019) *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo veintiuno Editores.
- Geertz, Clifford. (2003) *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Gil Flores, J. (1993). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*.
Disponible en: [Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica](#), ISSN 0212-5374, [Nº 10-11, 1992-1993](#), págs. 199-214
- Ginzburg, C. (2003) *Huellas. Raíces de un paradigma indiciario* en Tentativas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, pp. 93-155.
- Ginzburg, C. (2007) *Reflexiones sobre una hipótesis: el paradigma indiciario, veinticinco años después* en Contrahistorias. La otra mirada de Clío Revista semestral, No. 7, Septiembre de 2006 - Febrero de 2007. ISSN: 1665-8965. pp 7-16. Morelia Editorial / RED UTOPIA A.C.

Giroux_H. (2012), *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Primera edición. Criatura Editora.

Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (2013) *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Amorrortu.

Giroux, H. (2013). *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Praxis Educativa (Arg), XVII(1 y 2),13-26.[fecha de Consulta 5 de setiembre de 2020]. ISSN: 0328-9702. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153129924002>.

Giroux, H. (2019) *Defender que la educación tiene que ser neutral es decir que nadie debe rendir cuentas de ella*. Entrevista realizada por João França. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona. Disponible en: <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> .

Grangeiro, D. (2020). *Investigación, “zapatos” y singularidad: Una reseña*. Comentario de Libro Guedes, A.O; Ribeiro, T. (2019). *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu. *Revista de Educación*, 19.

Grupo de Reflexión sobre Educación. (2012). *Aportes a la discusión de la Ley Orgánica de la futura universidad de la Educación*. Montevideo.

Guattari, F. (2004). *Plan sobre el planeta, Capitalismo mundial integrado y revoluciones moleculares*. Traficantes de Sueños.

- Guattari, F., Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños (p.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. Argentina.
- Guerrero Arias, P. (2010) *Corazonar. Una Antropología Comprometida con la Vida. Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser*. Ediciones Abya-Yala
- Gutiérrez Pinto, M.F. (2015). *Formación magisterial: una formación cargada de angustia y sentimientos de culpabilidad*. Trabajo final de Grado. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología
- Gutiérrez-Cabello Barragán, A., & Aberasturi-Apráiz, E. (2019). *Cartografías en torno a los tránsitos en el aprender de docentes en educación infantil y primaria*. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 93–114. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/educatio.387031>
- Hernández-Hernández, F. (2019). *Presentación: La perspectiva postcualitativa y la posibilidad de pensar en 'otra' investigación educativa*. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 11–20. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/educatio.386981>
- Hernández-Hernández, F., & Revelles Benavente, B. (2019). *La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones*. *Educatio Siglo XXI*, 37(2 Jul-Oct), 21–48. Disponible en <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>
- Hess, R. (2005) *Produzir sua obra: o momento da tese*. Serie Pesquisa.

- Jiménez Becerra, A. (2014). *Carlo Ginzburg: reflexiones sobre el método indiciario*. ESFERA, 2(2). Disponible en:
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/esfera/article/view/5789>.
- Larrosa Martínez, F. (2010) *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 13, núm. 4, 2010, pp. 43-51 Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza, España.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. FCE. México.
- Leite, A. (2011) *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de didáctica y Organización escolar.
- Ley 18347, promulgada el 18 de diciembre de 2008. Disponible en:
http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/noticias/2010/03/ley_educacion.pdf
- López de Maturana Luna, S. (2012) *La profesionalidad docente desde las historias de vida de los y las buenos(as) profesores(as)*. Rizoma freireano. Volumen 12. Instituto Pablo Freire de España. Disponible en: <http://www.rizoma-freireano.org/sumario-editorial-12/n-12-sumario-index>
- López Francés, I. (2010). *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso*. Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos., (38), 147–156. Disponible en:
<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/303>
- Lugones, M. (2021). *Peregrinaje. Teorizar Una Coalición Contra Múltiples Opresiones*. Editorial del Signo.

Maia, I. (2020) *Seminario de Educación Estética*. Maestría en Teorías y Prácticas en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República.

Mandoki, K. (2001) *Análisis paralelo en la Poética y la Prosaica; Un modelo de estética aplicada*. Aisthesis: Revista chilena de investigaciones estéticas, ISSN-e 0568-3939, ISSN 0568-3939, N°. 34, 2001, págs. 15-32.

Mandoki, K. (2012) *Bellar. La epifanía del bellamiento*. Publicado en Destacados, La Belleza y La Fealdad. Disponible en: <https://revistareplicante.com/bellar/>. Consultado en julio 3, 2022.

Martínez, C. (2021) *Sensitividad*. Seminario Investigación Biográfico-Narrativa. Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Martinis, P. (2006) *Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”* en Martinis, Pablo y Redondo Patricia (comps.) (2006) *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, del estante editorial, págs. 13 a 31.

Martinis, P. (2012) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.

Martinis, P., Miguez, M., Viscardi, N., Cristóforo, A. Coordinadores (2017) *Derecho a la Educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Colección Art. 2, Comisión Sectorial de Investigación Científica. Universidad de la República.

Masi, Ana. (2008) *El concepto de praxis en Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4 Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/09Masi.pdf>

Mattos Medina, B. (2011). *La voz del alumnado. Una investigación narrativa acerca de lo que siente, piensa, dice y hace el alumnado de magisterio de educación física en su formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Almería.
México: FCE

Misischia, B. S. (2020). *Formación y Narrativa. Núcleos de sentido a partir del recorrido autobiográfico*. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (3), 63-77 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.8355>

Moral Santaella, (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*.
Revista de Investigación Educativa, 2006, Vol. 24, n. ° 1, págs. 147-164.

Moreira, D. (2011) *El paradigma indiciario y la abducción de Peirce*. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología - UBA. [fecha de Consulta 16 de Julio de 2021]. Disponible en: http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=396:el-paradigma-indiciario-y-la-abduccion-de-peirce-diego-moreira&catid=40:abordajes&Itemid=1.

Novoa, A. (2020) *El desarrollo profesional del profesorado*. (Video) Fundación la Caixa. Universidad de Lisboa. Disponible en:
<https://www.youtube.com/c/Fundaci%C3%B3nlaCaixaTV/search?query=Novoa>

Páez Martínez, R. M., Rondón Herrera, G., Trejo Catalán, J., Editores (2018). *Formación Docente y Pensamiento Crítico en Paulo Freire*. Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico. CLACSO.

Pérez Gomar, G. (2017) *Aprender a ser maestra La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*. Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE Modalidad “CFE Investiga”.

Pérez Gomar, G. (2017) *Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional*. Jornadas de Investigación en Educación Superior, Montevideo 25-27 de octubre 2017

Pérez Gomar, G. (2018). *Aprender a ser maestra*. En la diaria. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2018/1/aprender-a-ser-maestra/>.

Perez Valverde, C., Ruiz Cecilia, R. (2014) *Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras*. Andamios [online]. 2014, vol.11, n.24 [consultado 2021-03-14], pp.215-234. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000100012&lng=es&nrm=iso. ISSN 1870-0063.

Piqué Simón, B., & Forés Miravalles, A. (2015). *Una invitación a narrarse para educar. Historia de vida y universidad*. Tendencias Pedagógicas, 25, 247-260.[citado 2020-04-08]. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/169/155>

Porta, L. (2021) *Desmarcaciones*. Seminario Investigación Biográfico-Narrativa. Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Santiago del Estero.

Porta, L. (5, 12, 19 y 26 de Marzo de 2021). *Experiencias, Formación Docente y Políticas en Educación*. Coord. Aline Dorneles. Seminario Internacional sobre Investigación Narrativa (cierre) Universidade Federal de Río Grande, Brasil.

Preissle, J., DeMarrais, K. (2019) *Enseñar la reflexividad en la investigación cualitativa. Acoger un estilo de vida de investigación*. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Silvia M. Bénard Calva. Selección de textos. 2019.

Real Academia Española (2020) *Informe sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas*. Disponible en: <https://www.rae.es>

Reyes, R. (1971) *¿Para qué futuro educamos?* Alfa S.A.

Ribeiro, G. L. (1989). *Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica*. Cuadernos De antropología Social, (3). Disponible en: <https://doi.org/10.34096/cas.i3.4852>

Ribeiro, T. (2020) *Carta mínima para investigadores minúscules*. Revista de Educación. Año XI N°21.2|2020. pp 97-110

Ribeiro, T. (2021) *Encuentro de Cierre Cuarta Clínica. Doctorado en Narrativa*. Luis Porta, Daniel Suárez (Coordinadores). Universidad Nacional de Rosario. 6 de agosto de 2021. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-ojeWwK6CE0&t=6046s>

Ribeiro, T. de Souza, R. Sánchez Sampaio, C. (2018) *Conversa como metodología de pesquisa. ¿por que nao?*. Ayvu.

Ribeiro, T., Guedes, A. (2019) *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Ayvu.

Richardson, L. (2019) *Evaluar la Etnografía*. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Silvia M. Bénard Calva. Selección de textos.

Richardson, L.; St. Pierre, E. (2019) *La escritura. Un método de indagación*. En: Autoetnografía. Una metodología cualitativa, Silvia M. Bénard Calva. Selección de textos.

Rivas Flores, I. (2020). *La investigación educativa hoy: Del rol forense a la transformación social*. Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga, 1(1), 3-22. Disponible en:
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>

Rivas Flores, J.I. (2010) *Experiencia escolar, identidad y comunidad. Transformar desde los relatos en la comunidad escolar*. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. [citado 2021-04-23]
Disponible en:
http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/EXPERIENCIA_ESCOLAR.pdf

Rivas Flores, J.I.; Leite Méndez, A. (2010) *La “devolución” en los procesos de construcción interactiva de los relatos*. I Jornadas de Historias de Vida en Educación. Cuestiones epistemológicas, metodológicas, éticas y de formación. Barcelona, 10 y 11 de junio de 2010. [citado 2021-04-22]
Disponible en:
http://som.esbrina.eu/jornadeshistoria/docs/Jose_Ignacio_Riva_y_Analia_Leite.pdf

Rivas, I., Leite, A. (2019) *Investigación narrativa en educación (docentes)*, en Patricia Medina Melgarejo Coordinadora, *Pedagogías del Sur en movimiento Nuevos caminos en investigación*. Universidad Veracruzana. Biblioteca digital de Investigación Educativa 2019.

Rockwell, E. (2008) *Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico*. En: ¿Es la escuela el problema?: perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación / coord. por María Isabel Jociles Rubio, Adela Franzé Mudanó, 2008, ISBN 978-84-9879-007-8, págs. 90-111

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y Cultura en los procesos educativos*. Paidós. Buenos Aires.

Rodríguez, L. (2009). *Saberes socialmente productivos, formación y proyecto*. En *Saberes socialmente productivos y educación*. (pp 97-105). Contribuciones al debate, coordinado por Gómez Orellano, M. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, L. (2020) *La praxis educativa y los diversos modos en que los saberes se transmiten*, en *Seminario saberes socialmente productivos y educación*. Dra. Marcela Gómez Sorellano (coordinadora) Sesión 3, 25 de noviembre de 2020.FHCE. Udelar. Disponible en Archivo Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL)

Roldão, M. (2017) *Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco*. Cadernos de Pesquisa [online]. 2017, v. 47, n. 166 [Acessado 8 Julho 2021] , pp. 1134-1149. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144367>>. ISSN 1980-5314.

Romano, A. (2018). *La reforma (conservadora) de la enseñanza secundaria en Uruguay (1931-1938)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1591/te.1591.pdf>

Ruiz Quiles, M., Moreno-Murcia, J. A., & Vera Lacárcel, J. A. *Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente*. European Journal of Education and Psychology, 8(2), 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.002>. (2015)

Ruiz, M. (2017). *La Percepción De Los Estudiantes Acerca Del Proceso De Formación En Educación Física En La UnLu*. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 1(12). [Consultado 2021-03-14] disponible en: doi: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i12.278>

Suárez, D. (2021). *Experiencias, Formación Docente y Políticas en Educación*.

Coord. Aline Dorneles. Seminario Internacional sobre Investigación Narrativa (cierre) realizado en la Universidad Federal de Río Grande, Brasil. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LYG7x5OcNSw&t=6116s>

Taylor, S.J.; Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona

Vasilachis, I. (2006) coordinadora. *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gidesa.

Vaz Ferreira, C. (1963) *Moral para intelectuales*. Centro Cultural de España. Montevideo.

Viera Duarte, P. (2014) *La Formación Docente en Uruguay: entre tradiciones e innovaciones*. CFE <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/326>

Voloshinov, V.N. (1976) *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Nueva Visión Buenos Aires

Viñao Frago, A (2018). *La desprofesionalización de la docencia. Viejas cuestiones, nuevas amenazas*. Forum Aragón, Nro. 23. p 8-11.marzo 2018. Disponible en: <http://feae.eu/aragon/> P 11. [Fecha de acceso: 2019, Noviembre, 4].

Wacquant, L. (2003). *Llevando a Bourdieu al campo: un diálogo con Loïc Wacquant*. Cuestiones de Sociología (1), 189-196. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3399/pr.3399.pdf

Warschauer, C. (2001) *Rodas en rede. Oportunidades formativas na scola o fora dela*. Paz e Terra.

Yedaide, M. (2021) *YO: pedagoga en des/recomposición. Dos refracciones errantes y efímeras*. Seminario Investigación Biográfico Narrativa. Clase 1, 2 y 4. UNSE. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KryAwJ4e6sc>

Yedaide, M. M., Alvarez, Z., & Porta, L. (2015). *La investigación narrativa como moción epistémico-política*. Revista Científica Guillermo de Ockham, 13(1), 27-35