



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Doctorado en Educación

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad de la República

Tesis para defender el título de Doctorado en Educación

Docentes de maestros, profesores y maestros técnicos en Uruguay. Trayectos profesionales y relación con los saberes de la docencia

Autora: Silvia Piriz Bussel

Directora de Tesis: Profa. Dra. Mabel Ruiz Barbot

Montevideo, 26 de mayo de 2025

PÁGINA DE APROBACIÓN

Montevideo, 7 de abril de 2025.

Doctorado en Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Udelar.

Por intermedio de la presente, en calidad de directora de tesis de la doctoranda Silvia Piriz Bussel, avalo la entrega de su tesis «Docentes de maestros, profesores y maestros técnicos en Uruguay. Trayectos profesionales y relación con los saberes de la docencia», para su defensa.

Sin más, saluda atentamente,



Profa. Dra. Mabel Ruiz Barbot

Tabla de contenido

Resumen	V
Abstract	VI
Introducción.....	1
Antecedentes	4
Fundamentación	14
El problema: Variaciones de los trayectos profesionales. La relación teoría-práctica	22
Los objetivos, general y específicos.....	23
Las preguntas.....	23
Los supuestos	24
Referencial teórico	25
La docencia y la enseñanza en la formación docente.....	35
Tradiciones pedagógicas de la docencia en la formación de docentes.....	43
Los saberes de la docencia en los Institutos de formación docente	56
La relación con los saberes de la docencia.....	75
Los trayectos profesionales y los saberes de la docencia. Entre el profesionalismo y la profesionalidad. Entre lo dado y la construcción social.	80
La metodología.....	96
El diseño	101
Los instrumentos	103
El trabajo de campo.....	105
Estrategia de análisis	107
Organización del texto.....	110
Capítulo 1. Los Trayectos Profesionales	111

Clara: Provocación, deseo y compromiso	111
Elisa: Ayudar a formar a otros, un servicio.....	120
José: Nunca pensé hacer nada de forma individual.....	134
Cecilia: Ser o no ser... formadora de maestros y maestras	143
Carlos: Casualidad.....	156
Elena: Volcar la experiencia.....	166
Marcos: mi realización profesional	178
Capítulo 2. Saberes de la docencia en IPA, INET E IINN.....	189
Saberes de la experiencia	189
Las representaciones de la docencia: los (docentes) referentes.....	189
Las representaciones de la docencia: los colegas como referentes	193
Las representaciones de la docencia: la docencia vivida	197
Las representaciones de la docencia: la docencia afectada	207
Saberes disciplinares	209
La formación y las disciplinas de la formación.....	209
La didáctica... ¿qué didáctica?.....	220
Formación y profesión docente	233
Saberes pedagógicos.....	235
La «realidad» y las necesidades pedagógicas de la práctica	236
La respuesta, los saberes pedagógicos, otra vez la práctica	240
La relación con los saberes de la docencia.....	248
El hacer y el saber hacer.....	249
La técnica	250
La resistencia a la réplica... ¿posibilidad de praxis?	255
La praxis	257

La investigación	266
La producción de conocimiento	268
Momentos de la vida docente	272
El ingreso-inicio de la vida docente en la formación de docentes	273
El SUNFD: la construcción institucional	276
Estructuras académicas en la construcción institucional.....	280
Cambios curriculares en el marco del SUNFD	283
Desafíos en la enseñanza	287
Políticas de docencia y de formación... construcción de la profesión...	289
Profesión, vida docente	292
La jubilación ¿fin de la vida docente?	296
Conclusiones	300
La variación de los trayectos	319
Del docente práctico al docente técnico	319
Del docente técnico al docente práxico	320
Del docente práxico al docente productor	322
Referencias	324

Resumen

La tesis analiza los trayectos profesionales de los docentes de la formación docente en nuestro país. Con referencia en los saberes de la docencia (Pimenta, 1997, 2012), la relación teoría-práctica (Ferry, 1997) que pueden formular las y los docentes y la construcción de la profesión docente (Contreras, 2001) permiten abordar, con perspectiva pedagógico-crítica, el reconocimiento de los y las docentes en tanto sujetos epistémicos en el marco de relaciones pedagógicas (Piriz Bussel, 2013) y en el contexto político-pedagógico institucional del Consejo de Formación en Educación (CFE). Se asume que este contexto alberga tradiciones pedagógicas y políticas de docencia y formación que condicionan la actividad y la variación de la relación teoría-práctica que despliegan los y las docentes durante su vida docente (Piriz Bussel, 2013). Desde una metodología cualitativa, de carácter biográfico-narrativo (Bolívar, 2012; Porta y Yedaide, 2014; Porta y Flores, 2017), la tesis analiza las significaciones que los y las docentes dan en sus narraciones a sus experiencias en diferentes momentos personales, institucionales y pedagógicos, los que, a su vez, organizan las significaciones y la relación que establecen con los saberes de la experiencia, disciplinares y pedagógicos. Las significaciones dan cuenta de las variaciones que viven como sujetos epistémicos y los trayectos profesionales que construyen. En este sentido, se reconstruyó y co-construyó trayectos (Ruiz Barbot, 2015, 2016, 2021) a partir de entrevistas en profundidad a docentes de tres institutos: Instituto de Profesores Artigas (IPA), Institutos Normales (IINN) e Instituto Normal de Educación Técnica (INET). Las entrevistas se basaron, asimismo, en soportes gráficos que permitieron a los y las docentes entrevistadas dar cuenta de eventos significativos de sus trayectos profesionales. El análisis de las narraciones adoptó el modelo basado en los discursos emic y también el modelo temático, por el cual, al considerar la relación con los saberes, la relación teoría-práctica en juego en la misma, fue posible reconocer al sujeto epistémico, el docente práctico, el técnico, el práxico y el productor en relación con sus saberes, en las variaciones de esa relación y en los trayectos.

Palabras claves: profesión docente, formación de docentes, saberes de la docencia, relación teoría –práctica, educación superior

Abstract

The thesis analyzes the professional trajectories of teacher educators in our country. With reference to teaching knowledge (Pimenta, 1997, 2012), the theory-practice relationship (Ferry, 1997) that teachers can formulate, and the construction of the teaching profession (Contreras, 2001), it approaches, from a critical pedagogical perspective, the recognition of teachers as epistemic subjects within pedagogical relationships (Piriz Bussel, 2013) and in the political-pedagogical institutional context of the Teacher Training Council. It is assumed that this context encompasses pedagogical and political traditions of teaching and training that condition teaching activity and the variations in the theory-practice relationship that teachers develop throughout their *lives* (Piriz Bussel, 2013). Using a qualitative methodology with a biographical-narrative approach (Bolívar, 2012; Porta, 2014, 2015), the thesis analyzes the meanings that teachers give in their narratives to their experiences at different personal, institutional, and pedagogical moments, which in turn organize meanings and the relationship they establish with experiential, disciplinary, and pedagogical knowledge. The meanings reflect the variations experienced by teachers as epistemic subjects and the professional trajectories they construct. In this regard, trajectories were reconstructed and co-constructed (Ruiz Barbot, 2015, 2016, 2021) based on in-depth interviews with teachers from three institutions: the Instituto de Profesores Artigas (IPA), the Institutos Normales (IINN), and the Instituto Normal de Educación Técnica (INET). The interviews also relied on graphic supports that enabled the interviewed teachers to identify significant events in their professional paths. The analysis of the narratives adopted an *emic* discourse based model and then a thematic one. By considering the relationship with knowledge and the theory–practice dynamic at play within it, it was possible to recognize the epistemic subject—the practical teacher, the technician, the praxis-oriented, and the

producer—through their relationship with knowledge, the variations in that relationship and their trajectories.

Key words: Teaching profession, teacher education, teaching knowledge, theory practice relationship, higher education

Introducción

El estudio de las trayectorias profesionales de las y los docentes de la formación docente conforma el interés central de esta tesis, a partir de considerar la relevancia de analizar la profesión docente en el contexto actual de nuestro país y de la región latinoamericana, desde la interpelación de los supuestos hegemónicos que sostienen los discursos en torno a esta docencia. En particular, aquellos supuestos que la identifican casi en exclusividad con la formación, con la titulación y/o con el despliegue de características personales de los sujetos. El interés queda centrado en el nivel superior de docencia, el de la formación de los futuros docentes.

Si bien esta docencia no comparte completamente características de la educación superior por no constituirse en una universidad (tampoco autónoma), parte de los discursos en relación con ello sí lo hacen. El contexto de la educación superior se ubica en este siglo en procesos de cambios a nivel internacional que «genera un sentimiento de crisis por las incertidumbres que han tomado el sitio de antiguas certidumbres» (Tünnermann, 2003, p. 53), se reconoce que está requiriendo nuevos modelos, lo que para América Latina constituye un desafío. López Segrera aborda este asunto y alude a la triple crisis planteada por de Sousa Santos (1998) que estaría sufriendo la universidad desde la década del 90 —de hegemonía, de legitimidad e institucional— y advierte que la última sería evitable. Esta dimensión de la crisis — la institucional— respondería a las «dificultades para preservar su autonomía frente a las demandas del mercado y a la tendencia a visualizar a las universidades públicas como privadas como una empresa» (López Segrera, 2006, p. 15) y sería evitable, en tanto se reafirme a la educación superior como un bien público al que se accede por la ciudadanía y no por la vía del consumo. Alerta sobre los riesgos de la privatización, a la vez que indica que en el caso de las instituciones públicas la falta de medios financieros y no «el exceso» de autonomía es lo que ha limitado las

posibilidades de estas para ejercer sus funciones y responder adecuadamente a las aceleradas transformaciones de las sociedades. Hace énfasis en la responsabilidad con «lo público», con la sociedad, que tendría la educación superior sea pública o privada, y a la tarea del Estado «que debe velar para que esto ocurra» (López Segrera, 2006, p. 16). García Guadilla (2011) considera que el modelo de la competitividad ya implantado en algunos países no sería el que la región necesita, porque no podría reconciliar justicia social-eficiencia económica-sustentabilidad ambiental y diversidad cultural. Este desafío de la educación superior plantea nuevos escenarios para la docencia, para su significación en el nivel superior de formación de los sujetos y para su comprensión como profesión. La docencia de la formación docente se ubica en un momento sensible, que tiene que ver con su proyección, interpelada en sus cimientos pedagógicos, tensionada en las perspectivas y modelos de políticas y gobierno, y en su lugar respecto al conocimiento.

La profesionalidad (Contreras, 2001) de esta docencia en este contexto y en el futuro más inmediato requiere no negar el debate en torno a su comprensión y las políticas docentes. Myriam Southwell (2008) propone que esto se enmarca fundamentalmente en América Latina, en una «disputa discursiva acerca de una agenda de políticas docentes, articulada en torno a distintas significaciones sobre la profesionalización docente» (p. 2). Las interrogantes que se instalan al respecto podrían provocar que se busque superar perspectivas «uniformizantes que esencialicen y le quiten potencialidad política a la intervención en este terreno» (Southwell, 2008, p. 25) En este sentido, puede orientarse la investigación y las interrogantes hacia dimensiones que colaboran a la construcción de esas «distintas significaciones» como el tipo de relación con el conocimiento que la profesión supone, qué se espera, desea o se necesita que se construya en el nivel superior. Pensar la profesión docente en su construcción en esta clave, que la vincula al conocer, tiene que ver con dimensionar al sujeto-docente en su relación con ese conocer y con saberes docentes (Pimenta, 1997), al tiempo que al contexto en el que vive. Los trayectos profesionales en esta tesis se ubican asociados a la producción/construcción de tales saberes docentes a su puesta en juego, a su transmisión-difusión en el marco de orientaciones de políticas, de tradiciones pedagógicas, de resistencias y de búsquedas de cambio.

Por esto, se entiende que la tesis se inscribe en la intersección de tres áreas de conocimiento: la pedagogía, la didáctica y la filosofía. El reconocimiento de esta intersección se basa en el reconocimiento de cada una de ellas; de la didáctica, por un lado, en tanto su «objeto consiste no solo en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los procesos reales de enseñanza-aprendizaje, esto es, de los procesos que ya existen, sino también del estudio de las posibilidades de estructuración y funcionamiento de nuevas posibilidades (de enseñar y de aprender) docentes» (Contreras, 1990, p. 130) y, por lo mismo, implicada en la educación, en la «humanización, esto es, en el hacer de los seres humanos que participan de los frutos de la civilización de su construcción y de su progreso, resultado del trabajo de los hombres» (Pimenta, 1995, p. 61) lo que la vincula estrechamente a la pedagogía. Esta es reconocida en tanto ocupada en «conocer y explicitar los diferentes modos como la educación se manifiesta en cuanto práctica social, a la vez que contribuir a la dirección de sentido que se quiere dar para lo humano» (Pimenta, 1995, p. 61) y entendida como «teoría sobre lo educativo que articula los procesos de circulación culturales, relaciones humanas que los hacen posible y sentidos que otorgan y/o reproducen los mencionados procesos y relaciones» (Píriz Bussel y Ubal, 2010, p. 8). La intersección con la filosofía se ubica en considerar al tiempo la relación de la educación con la formación humana (Díaz Genis, 2016) y la actividad de conocimiento. Considerar la relación con los saberes de la docencia, como se plantea, involucra reubicar los sujetos de esta, reubicar su actividad de tal modo que tenga que ver con la actividad de conocer. A partir del «giro hermenéutico» de los años sesenta en las ciencias sociales, podría decirse con Bolívar (2002) que vivimos «en una crisis de los modos paradigmáticos establecidos de conocer, donde se replantea el papel del sujeto investigador y la necesidad de incluir la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad» (p. 5). El campo de la educación, y de la formación de docentes en este caso, ofrece un contexto potente para reconocer y considerar otros criterios y modos de conocer.

El interés en esta profesión docente, en esta docencia, en su estudio se centra en el interés por el reconocimiento de su papel en la reconfiguración de los modos de

conocer, de los modos de relación, en el modo de ser que nuestra sociedad y toda la humanidad reclaman para sostenerse como tales.

Antecedentes

La trayectoria profesional docente ha sido objeto de estudio de investigadores argentinos. Vezub, junto a Alliaud, Suárez y Feldman, lo abordaron entre los años 2008 y 2010 para considerar también los saberes prácticos o «saberes de la experiencia» de los docentes y sus relatos de experiencias pedagógicas en distintos instancias y tramos de su trayectoria profesional. Esta investigación fue recogida en el artículo *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional* (2018). Tomando aportes de los trabajos de Bourdieu de 1999 y otros estudios desde la sociología del trabajo (como se citó en Alliaud et al., 2008) la trayectoria en esta propuesta es entendida «como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en ciertos escenarios y frente a situaciones particulares» (p. 445). Los autores consideran el estudio de las trayectorias una «forma alternativa, tanto teórica como metodológicamente, de examinar un problema clásico, pero de fundamental importancia: la capacitación y formación permanente del profesorado» (p. 445).

Mirando hacia la trayectoria de formación profesional docente en nuestro país, Acosta (2015) aborda la naturaleza formativa del ejercicio profesional en la educación media. Trabaja en torno a los trayectos de formación asociados a experiencias trazadas por los (futuros) docentes durante la formación de grado y a experiencias construidas durante el ejercicio profesional inmediato. Ambas experiencias implicarían, para la autora, opciones y elecciones-decisiones tomadas por los docentes.

Respecto a los saberes de la docencia, y la relación que los docentes pueden establecer con estos, la mirada de investigadores se ubicó en lo que comenzó a pensarse como *el conocimiento del docente*, ya desde la década del 80 y del 90 del siglo

pasado. Angulo Rasco et al. (1999) hace un análisis de las preocupaciones de la investigación sobre la enseñanza que se ha desarrollado en este sentido, liderada por investigadores europeos. El autor toma para este análisis las preguntas que formula Fenstermacher respecto a qué se conoce sobre la enseñanza, qué conocen los docentes, qué conocimiento es esencial para la enseñanza y quién genera (produce) conocimiento sobre la enseñanza en torno a las preocupaciones de la investigación en educación y en enseñanza de la época. En este análisis aborda las conceptualizaciones que diversos investigadores han construido y recoge los conceptos *conocimiento personal práctico* (Elbaz, 1981, 1983; Carter, 1990), *conocimiento de oficio*, *conocimiento profesional* (Gimeno Sacristán, 1990), entre otros, para sintetizar que respecto a la última pregunta: «La respuesta para la mayoría de los autores resulta bastante clara: el docente es el origen básico de la elaboración de dicho conocimiento. Lo que plantea problemas de envergadura, epistemológicos, metodológicos y teóricos» (Angulo Rasco et al., 1999, p. 299). La producción-generación-creación tendría como motor, para varios autores, la reflexión vinculada a la práctica profesional.

Shulman (2005), también desde la década del 80, impulsa y trabaja en la Universidad de Stanford a partir de la preocupación, que indica se manifiesta en la época y en ese contexto,¹ respecto a la *profesionalización de la enseñanza*. La posibilidad de darle un mayor prestigio social a la enseñanza sería el propósito que lo lleva a observar que esta búsqueda de profesionalización reside en la existencia de un *conocimiento base* para la enseñanza que tendrían o deberían tener los docentes. Se pregunta por el contenido, el carácter y las fuentes de ese *conocimiento base*, respecto a la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia. Su propuesta se ubica en el *conocimiento del contenido* y del *conocimiento didáctico del contenido*, centrados más que nada en la enseñanza en el nivel secundario, bachillerato y también en la educación superior,

1 En referencia a los Informes del Grupo Holmes (1986) y de la Carnegie TaskForce (1986), mencionados en el artículo de referencia *Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma* (Shulman, 2005).

Los trabajos de Schön (1983, 1992) se constituyeron en referencia para pensar la práctica profesional de los docentes. Fueron, a su vez, objeto de análisis de otros investigadores como Elliot y Ferry y Liston y Zeichner (como se citaron en Pimenta, 1993), quienes, sin embargo, han señalado los límites de su teoría para pensar esta práctica. Elliot (1999) ha propuesto aclarar el concepto de *reflexión de la práctica profesional de los docentes*. Algunos de sus trabajos indagan en el pensamiento profesional del docente y en las dimensiones de la reflexión práctica. En una crítica a la racionalidad técnica, este investigador discutió la forma de entender la práctica profesional, que supone a un docente *experto infalible*, y que sería aquella práctica que, determinada por el punto de vista del docente, no tendría posibilidad de flexibilidad para adaptarse y dar respuesta a las situaciones que se le presentan. En la misma línea de crítica a la racionalidad técnica de la práctica profesional, Stenhouse (1985) ha propuesto *el profesor como investigador*. Ha vinculado el desarrollo curricular con una *actitud investigadora* del docente, sosteniendo que no sería suficiente con estudiar lo que hace el docente, sino que sería necesario que sea él mismo quien lo analice. Su propuesta se basa en el análisis del aula por el propio docente o apoyado por colegas o incluso estudiantes como observadores. Davini (2005) incorpora reflexiones desde una perspectiva que considera que la naturaleza del trabajo docente, al que refiere como trabajo pedagógico, es diferente a la naturaleza de la producción mecánica, por su carácter social y público, por la mediación de contextos y sujetos históricos y «propósitos cargados de valoración» (p. 52).

La naturaleza de esta actividad ha sido abordada también por Ferry (1997), quien mira hacia la formación de los docentes y aborda un análisis de los modelos pedagógicos de la formación «de formadores» discutiendo la relación teoría-práctica que caracteriza a cada uno de los modelos. Otros aportes del autor (Ferry, 1990) se centran en el lugar que ocupan la práctica y la teorización en la formación permanente del «formador». El autor reconoce el componente reflexivo y la cuota de creación que caracterizaría a esta práctica educativa, mirando al tipo de relación teoría-práctica que construye el docente. En este sentido, el docente sería reconocido en su carácter de «creador», de productor de los conocimientos.

Pimenta (1995, 1997, 2018, 2019), en Brasil, ha trabajado en torno a la formación inicial y continua de los docentes en la educación superior y ha abordado los «saberes de la docencia» puestos en juego en la práctica y en relación con la construcción de la identidad profesional, tomando a Tardif como referencia. La investigadora ofrece reflexiones generadas de sus experiencias en la enseñanza de la didáctica abordando la relación teoría-práctica de la práctica preprofesional en la formación de profesores (1995, 2019) y los saberes que se ponen en juego en la práctica de la docencia. Los saberes a los que hace referencia son construidos durante la formación inicial, también formación permanente y durante la actividad docente. Se acerca a Ferry en su propuesta de los *saberes pedagógicos*, los que los docentes —situados—, producen a través de procesos permanentes de reflexión sobre la práctica, no limitada al aula sino junto a pares (Pimenta, 1997).

Tardif (2002) denomina del mismo modo *saber del docente* el que entiende de origen social y al que define como «plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente» (p. 18). Para este investigador, este saber proviene de la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; de la formación inicial, de la institución educativa y también de los colegas y de la formación permanente: «el saber profesional está, en cierto modo, en la confluencia de diversos saberes procedentes de la sociedad, de la institución escolar, de los otros actores educativos...» (Tardif, 2014, p. 16). Refiere a un saber que es temporal porque «se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional» (p. 17). La idea de adquisición toma distancia de una propuesta de construcción-creación y, sin embargo, se sostiene un común denominador: la temporalidad de la relación con ese conocimiento, que implicaría la carrera profesional.

Davini (2005) hace foco en la formación docente y trabaja en torno al concepto de *conocimiento pedagógico* y sobre las pedagogías de la formación docente, las «tradiciones», las dimensiones de la formación, en particular en sus discusiones y conceptualizaciones en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*

(2005). En la Argentina, también Sanjurjo (2004), en la Universidad de Rosario, ha reflexionado sobre la construcción del conocimiento profesional docente, especialmente en el ámbito de las prácticas profesionales de la formación inicial.

Por su parte, Alliaud (2017) refiere a los saberes prácticos que se conjugan con aportes teóricos en relación con una práctica que sugiere artesanal por lo que propone a los docentes como «los artesanos de la enseñanza». Entiende la necesidad de «recuperar» y «poner en valor» los *saberes de la experiencia*, mientras también considera los *saberes del oficio* como aquellos que «constituyen una mezcla entre conocimiento y experiencia» (p. 76). Propone la posibilidad de producción de *conocimiento pedagógico generalizable*, con apoyo en el concepto de Terigi (2012) que no sería obra del docente, sino que requeriría «la investigación conjunta entre investigadores profesionales y docentes» (p. 79).

Flavia Terigi (2012) aborda «los saberes de los docentes» en relación con la formación, la experiencia y la investigación. Desde una perspectiva sociológica, entiende que estos saberes no han tenido reconocimiento como tales. En otro trabajo, Terigi (2010) refiere a la «invención del hacer» que realiza el docente y propone que reconocer esta invención no significa sobrevalorarla.

Mercado (1991, 2002) trabaja también en torno a los «saberes docentes», los que propone «en la base de un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros» (Mercado, 1991, p. 60) tomando la dimensión cotidiana referenciada en los aportes de Agnes Heller. En sus trabajos de investigación, los reconoce históricos, dialógicos y socialmente contruidos, «implícitos en las prácticas específicas», «en la enseñanza cotidiana», y también «desde la propia historia e intereses de quienes la realizan» (p. 60). Sus reflexiones también se nutren de los aportes de Tardif, en especial respecto al reconocimiento del carácter colectivo de estos saberes, y en particular aquellos de la experiencia. Reconoce aportes al «saber social contenido en la vida cotidiana» y otorga un carácter dialógico a los saberes docentes. Entiende que la reflexión juega un papel al respecto de estos saberes al tiempo que argumenta que: «los maestros crean y reelaboran saberes provenientes de distintas épocas y

ámbitos sociales (Mercado, 1991). En este sentido, los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente contruidos (Mercado, 1994)» (Mercado, 2002, p. 36).

Mientras, no podría desconocerse la producción realizada por investigadores franceses en torno a la «relación con el saber», abordado desde la psicología, la sociología, la antropología, la didáctica, como Charlot (2006, 2008) refiere, en sus reflexiones respecto al fracaso escolar y su propuesta de una «sociología del sujeto», a quienes trabajaron sobre este problema de la *relación con el saber* con anterioridad y cómo lo han hecho desde la diversidad de perspectivas, asumiendo y advirtiendo que es «una cuestión antigua». Abordada desde Sócrates, Platón, Descartes, Hegel (p. 33) al tiempo que como «relación con el saber científico» es eje del trabajo de Bachelard de 1938. Charlot (2008) reconoce y recuerda el uso de la expresión por otros analistas, como Lacan (1996) y antes J. Filloux (1974), el propio Charlot en su tesis de 1979 y luego Bourdieu y Passeron (1970), hasta los años 90 con el trabajo de Chevallard.

Los trabajos y propuestas de Bernard Charlot (2006, 2008) son referencia. Su involucramiento con el saber, o mejor, con la relación con el saber, porque «no hay saber sino en una relación con el saber» (Charlot, 2008, p. 44), recuerda la relación humana con el mundo; sus trabajos aportan construcciones teóricas sustantivas para pensar, como indica, «en una perspectiva psicológica o psicoanalítica, la construcción del propio sujeto. De hecho, de manera estricta, el sujeto no tiene una relación con el saber, él es relación con el saber» (Charlot, 2008, p. 43). También recoge la «problemática sociológica» y la «didáctica» de la relación con el saber. Su trabajo de 2008 aborda la «situación de enseñanza» y la cuestión de los profesores y su formación.

Cabe destacar los aportes de Chevallard, que desde la investigación didáctica en torno a la enseñanza de la matemática en el Instituto de Investigación de la Enseñanza de la Matemática (IREM)² propone la *Transposición didáctica. Del saber*

² Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques.

sabio al saber enseñado (1985 primera edición en francés, 1997, primera edición en Argentina) y luego también otros trabajos posteriores (1994, 1996, 1997) donde desarrolla una aproximación antropológica de los saberes. Su punto de partida es asumir una ciencia, la de la didáctica de la matemática, y preguntarse por el «sistema didáctico», por el saber como lo denominó «sabio», el saber «enseñado». Sus trabajos han tenido aceptación, han influenciado los debates didácticos. Gómez Mendoza (2005) analiza la emergencia del concepto y los aportes de Chevallard a las didácticas de otras ciencias y también recuerda que investigadores en didáctica coinciden en que la autoría del concepto es atribuible a Michel Verret en su tesis de doctorado de 1974. También Gómez Mendoza (2005) introduce las críticas realizadas a los conceptos por parte de otros analistas en torno a la transposición didáctica.

Bordoli (2007) realiza aportes para una «teoría de la enseñanza» desde la Teoría del Acontecimiento Didáctico y con soporte en la referencia del «análisis del discurso» de Pecheux (1988) y de la propuesta en torno al saber y la enseñanza de la matemática de Chevallard (1991). Problematisa la cuestión del saber a partir de la reflexión en torno a su tratamiento, desde diversas «formaciones discursivas» en la enseñanza y el currículum y sostiene que: «La cuarta discursividad en torno al lugar de los conocimientos-saberes en el marco de la enseñanza tiene un punto de inflexión en los desarrollos de la investigación didáctica, especialmente en Francia» (Bordoli, 2007, p. 36) en referencia al trabajo realizado por el IREM. El punto de inflexión está, para Bordoli, en lo que indica como un «recentramiento del nivel epistemológico implicado en lo didáctico» (p. 36).

La producción de conocimiento en nuestro país con relación a la docencia no se ha detenido especialmente en aquellos docentes de la formación docente, como tampoco en su ejercicio profesional con relación a sus saberes docentes. Al igual que en la región, «...prácticamente es muy poco lo que sabemos sobre los rasgos que caracterizan a los profesores que trabajan en el campo de la formación docente» (Vezub, 2007, p. 14).

Vaillant junto a Mancebo (s/d) consideran a los formadores, en particular en su trabajo referido a los Programas de Formación de «Formadores» que se implementaron en la década del 90, en estrecha vinculación con la propuesta de formación inicial de los Centros Regionales de Profesores (CERP) .

Marrero (2010) centra el problema en la desvinculación de la formación docente con la producción del conocimiento, especialmente el disciplinar, y el tratamiento que realiza involucra a los docentes formados en la formación docente y aquellos docentes- formadores.

Piriz Bussel (2013) aborda la profesionalidad de la docencia en este ámbito; su investigación se detiene en los docentes de la formación de los educadores sociales y la discusión en torno a la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Aborda el lugar de la reflexión en la actividad docente y la problemática del conocimiento-saber que los docentes identifican en la enseñanza, su naturaleza y condiciones de producción. Discute también la significación de la enseñanza y las dimensiones de la docencia como profesión. Propone que los docentes viven la enseñanza como experiencia no separada de la producción de conocimiento sobre la enseñanza. Este trabajo se vincula con la construcción de trayectos profesionales, con la relación con los saberes y la condicionalidad de la docencia desde los marcos histórico-políticos y pedagógicos.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico desde el que se aborda este trabajo, se consideran los antecedentes de la perspectiva biográfica-narrativa respecto a la producción de conocimiento en torno a la profesión docente. En este sentido, los mexicanos Huchim Aguilar y Reyes Chávez (2013) realizan una exhaustiva revisión conceptual y de aplicación de este enfoque de metodología cualitativa en la que subrayan la incipiente producción en América Latina, Su trabajo remite al estado de situación de fines del siglo pasado e inicios del presente y ubican abordajes narrativos biográficos en la educación y con foco en la docencia, en Europa: Reino Unido (Goodson, 1996, 2003, 2004; Sykes, Measor/, Woods, 1995; Sykes y Measor, 2004); en Bélgica (Kelchtermans, 1999; Kelchtermans y Ballet, 2000; Kelchtermans y Vandenberghe, 1996), en España (Bolívar y Segovia, 2006;

Bolívar, Segovia y Fernández Cruz, 1997, 2001, 2004); en América del Norte, Canadá (Clandinin y Connelly, 1986, 1987, 1995; Huberman, 1990, 2005; Huberman, Thompson y Weiland, 2000), en Estados Unidos (Jackson, 1991); luego en México (Ducoing y Serrano, 1996; Medina Melgarejo, 2005). El repaso conceptual que realizan queda planteado también en asociación con la diversidad semántica respecto a este enfoque, que podría definirse dentro de una familia en la que también se inscribe la autobiografía. El planteo de los autores se ubica en reconocer características comunes a ambas, la investigación biográfica y la autobiográfica, mientras suponen una diferenciación sustancial que corresponde al lugar que ocupa el investigador en cada una, al tiempo que a la estructura de los textos. En 2018, Serrano Castañeda y Murillo Arango (de la Universidad Pedagógica Nacional de México y de la Universidad de Antioquia, Colombia, respectivamente) presentaron un dossier en la Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica,³ en el que proponen también un repaso del estado del arte del campo de la investigación narrativa en educación en América Latina, de «enfoques y métodos de investigación biográfico-narrativa en la educación» y de «instituciones y sujetos, enlaces biográficos». Proponen, como indica en su «editorial», «socializar análises e modos próprios de trabalho, no campo da pesquisa (auto)biográfica em educação, no contexto latino-americano» (p. 337). Asimismo, entre los artículos de investigadores mexicanos, argentinos, brasileños, colombianos y portorriqueños que incluye el dossier ofrece una puesta a punto y valorización de las articulaciones entre «redes de pesquisa y asociaciones científicas», también las investigaciones y publicaciones, de eventos académicos como el Congresso Internacional de Pesquisa (CIPA) y de asociaciones de investigadores en el campo.

Las referencias al respecto del abordaje narrativo-biográfico centrado en la docencia, con mayor incidencia en nuestro país, provienen de España, con los trabajos

3 Como se indica en el Editorial, «Emarticulação com ações vinculadas à organização do VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), que acontece na Universidade Cidade de São Paulo, em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)».

y aportes teóricos realizados por Antonio Bolívar desde finales de la década del 90 e inicios de los 2000. También, y más recientemente, en Argentina se encuentran los trabajos de Marta Yedaide, Zelmira Álvarez y Luis Porta de la Universidad de Mar del Plata (Álvarez et al., 2015). El grupo (del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación) ubica su trabajo en «zonas de momento híbridas y aún en disputa respecto a los enfoques y las metodologías narrativas en la investigación social» (p. 19) y en el marco de un posicionamiento, por un lado, de rechazo a «pretensiones científicas absolutas» y por otro, de reconocimiento de «sentidos políticos» que adopta la narrativa, en especial en la educación en América Latina (Álvarez et al., 2015, p. 19). Cabe destacar las contribuciones de este grupo a partir del Proyecto de investigación 2008-2009 Formación del Profesorado III: (auto) biografías de docentes memorables» el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades, UNMDP. De este proyecto se destaca, por su cercanía con el objeto de estudio de esta tesis, los aportes vinculados a lo que han nombrado como *viaje odiseico*, en referencia al «viaje de búsqueda y crecimiento» que realizan los «mentores» en sus «trayectorias profesionales docentes» (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010, p. 3).

Este abordaje metodológico ha sido tomado en nuestro país por Mabela Ruiz Barbot, en particular desde la Facultad de Psicología y el Programa «Formación y relación con el saber, experiencia y producción de subjetividades». Con sus investigaciones (2013, 2014, 2016, 2017, 2019) en este y otros ámbitos (INEed 2013 y 2014)⁴ y también propuestas de formación de posgrado (Coordinación de la Maestría de Psicología y Educación, seminarios de investigación en posgrados de Facultad de Psicología y de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) ha desarrollado este enfoque con aportes sustantivos desde la sociología clínica que la han llevado hacia los *trayectos* como instrumento de conocimiento (2016). Aunque

⁴ Dos investigaciones coordinadas por Ruiz Barbot *Una aproximación a las demandas de los actores sociales externos al sistema educativo formal respecto a la educación* (2013, inédita) y *Los sentidos de la educación en adolescentes, jóvenes y referentes comunitarios* (2014) realizadas por un equipo interdisciplinario en contrato con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed) para su Informe sobre el Estado de la educación en Uruguay 2014.

las investigaciones conducidas por esta académica no se han centrado exclusivamente en la docencia, sí lo han hecho en este sentido y en el ámbito educativo y universitario (Monetti y Ruiz Barbot, 2014, 2015). Ruiz Barbot (2016) recupera a De Gaulejac, quien propone que las trayectorias se inscriben en una historia que canaliza su sentido por las potencialidades que ella ofrece y las rupturas que ella provoca» (De Gaulejac, 1987). Su propuesta se distancia de una noción de trayectoria como recorrido o itinerario para ubicar al sujeto condicionado y a la vez protagonista de cambios y rupturas. Toma aportes también de De Certeau (1996), para proponer los trayectos narrados y contruidos por sujetos que a la vez que reproducen, resisten condicionamientos sociales y crean posibilidades y rupturas.

Fundamentación

La relevancia del tema planteado en esta tesis se ubica en nuestro país y en el pulso del contexto latinoamericano y regional, de la educación superior y la docencia de/en la formación docente. Aun considerando las particularidades que presenta nuestro sistema educativo y de formación docente, pueden identificarse procesos —y condicionamientos— del mismo signo en la región y en el continente. Se manifiestan concepciones y políticas de formación y de educación superior en clara tensión (de Almeida, 2012; Didriksson, 2022; García Guadillas, 2011), modelos diferentes: «o de instituição social comprometida com a ideia de democracia e de democratização do saber, que está sendo pressionado pelo modelo da organização operacional comprometida com os mecanismos empresariais de gestão e funcionamento» (de Almeida, 2012, p. 31). Son racionalidades antagónicas, que pujan por modos de relacionamiento humano, relacionamiento con el conocimiento (Chauí, 2018) que son opuestos.

Un modelo que desde una racionalidad técnica se inclina al vaciamiento de sentido de la profesión docente, que devalúa su naturaleza pedagógica, dejando de lado que «Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiencias nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização» (Pimenta,

2012, como se citó en de Almeida, 2012, p. 11). Mientras se le deposita responsabilidad en la superación de desigualdades en aprendizajes, se considera que no tiene las competencias necesarias y requiere de figuras externas —expertas— que lo asesoren y orienten en la aplicación de técnicas para resolver con eficiencia el aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la profesión docente se ancla en la formación de grado y la titulación, una profesión que se otorga y queda dada mientras es una docencia que requiere de tutelaje. Otro modelo que, desde una racionalidad crítica, propone la profesión docente como construcción social, personal e histórica basada en cualidades de la práctica y sustentada en pilares ético-políticos y pedagógicos y se la reconoce situada y condicionada desde las políticas educativas (Contreras, 2001; Pimenta, 2018; Piriz Bussel, 2013). Una profesión, en este sentido, por la que se reconoce al docente en su identidad en construcción, identidad pedagógica y *epistemológica* (Pimenta, 2012, como se citó en de Almeida, 2012), porque lo reconoce en la relación que establece con sus saberes: se reconoce aquel docente reflexivo respecto a su práctica, aquel intelectual transformativo como ya proponía Giroux (1990), aquel docente que es crítico y reflexivo (Pimenta, 2002) también es *productor* (Piriz Bussel, 2013). Se lo reconoce en sus posibilidades de toma de decisiones, de modificación de las prácticas escolares, de intervención en la democratización de los saberes, con posibilidad de hacer explícito «do sentido da existência humana individual, com sensibilidades pessoal e social» (Pimenta, 2012, como se citó en de Almeida, 2012, p. 11).

En las últimas décadas, la formación docente en nuestro país ha recibido fuertes críticas vinculadas a la baja tasa de egreso y titulación de docentes y, en particular, a la «calidad» de la formación. También, este ámbito de formación inicial docente ha recibido propuestas de movimientos curriculares (proceso de discusión y elaboración de nuevas estructuras académicas, transiciones y cambios en planes de estudio) y definiciones de políticas de formación y de docencia en el marco de la creación del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) en 2008.

La formación docente ha tenido oportunidad de nuevas propuestas, ha transitado un proceso para constituirse en universidad, de *universitarización*,⁵ indica Mancebo (2022), que abarcó, para esta académica, entre los años 2005 y 2021 «el eje jurídico, el eje del ejercicio de la autonomía y el cogobierno, y el cumplimiento de las funciones que la universidad clásicamente reconoce como funciones universitarias necesarias, por lo menos la universidad en Uruguay» (Mancebo, 2022, p. 24) y que implicó un camino diferente al traspaso de las instituciones terciarias de formación docente a las universidades (Mancebo, 2019) u otras alternativas.

Ha experimentado transiciones y cambios, propuestas de cambios de planes de estudio entre los años 2016-2018, cambios en la estructura académica que promovieron, ya desde el impulso del SUNFD, la creación de «departamentos» por disciplinas o áreas disciplinares y actividades de investigación y extensión, acuerdos interinstitucionales en el mismo sentido (Udelar, ANII, entre otros). También, respecto al gobierno de esta formación con proyectos de ley en el Parlamento que propusieron en oportunidades reiteradas la creación de un Instituto Universitario de Educación, previsto en la Ley General de Educación- LGE n.º 18.437), y que finalmente quedaron frustrados, en un contexto de tensión, respecto al modelo universitario y el sentido de la educación superior, como se indicó antes.

Los procesos y modalidades de elaboración de nuevos planes de estudio y de estructuras académicas, el trabajo y las condiciones de intercambio y definiciones políticas, pedagógicas, curriculares en torno a la formación inicial de docentes y que involucra a los docentes de esta formación con o sin su participación directa,

5 Mancebo (2019) define la *universitarización* «como el proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad» (p. 89). Y propone además que «Según Suarez (2013), en el caso uruguayo, dado el papel absolutamente preponderante de la Udelar en la educación superior, la *universitarización* implica adoptar los rasgos clave de dicha institución, esto es, el ejercicio de la autonomía y el cogobierno y la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión.» (p. 89) También en notas, la autora indica que «En un estudio sobre varios procesos de transformación de la educación terciaria pública en Uruguay en la “era progresista”, Clavijo (2016) afirma que el concepto de universitarización está aún en construcción» (p. 103).

refiere, afecta a su propia profesión, a la construcción de su profesión.⁶ El contexto referido esboza apenas un escenario que pudo tener condiciones de posibilidad respecto a cambios en estructuras académicas y propuestas curriculares, también de gobierno de la formación, por una cierta forma participativa que habilitaba el debate respecto a la formación y la profesión docente. Sin embargo, también existieron no pocas tensiones respecto a las modalidades y dispositivos (comisiones, mesas, espacios de discusión) para la participación y elaboración de propuestas y respecto a los contenidos de las propuestas a discutir.

Acontecimientos más recientes afectaron interrumpiendo ese proceso, que, por lo mismo, podría considerarse inconcluso: el primer semestre del 2020 trajo, con la asunción de un nuevo gobierno que cambia el rumbo político de los últimos quince años, la discusión parlamentaria y la aprobación de una Ley de Urgente Consideración (LUC), la Ley n.º 19.889. Con ella se han introducido modificaciones a la Ley General de Educación n.º 18.437 (LGE) que afectan sensiblemente a la educación, a la formación y la docencia en general y a la de los docentes de formación docente (Bordoli, 2022). Las propuestas en materia de educación que incluye la LUC anulan definiciones ya alcanzadas respecto al nivel universitario de la formación en educación, debilitándose o abandonando el proceso iniciado de vinculación de la formación con la articulación de la enseñanza con la investigación y la extensión, al tiempo que deja sin efecto los resultados de los concursos para efectivización de los cargos de docentes de esta formación, realizados durante el año 2019.

La propuesta incluida en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación (LUC, art. 171, que sustituye al art. 85 de LGE) abre un panorama de fragmentación de la docencia, de desigualdad en la titulación. Se trata de un «reconocimiento universitario como Licenciado en Pedagogía»,⁷ a cargo de un

6 La creación de estructuras como la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular, las Comisiones de Carreras a nivel nacional y local, sus integraciones, sus reglamentos puede encontrarse en resoluciones del Consejo de Formación en Educación: Res. n.º 35 Acta n.º 1 del 30 de enero de 2014 y Resolución n.º 124 Acta n.º 44 del 31 de julio del 2014, también Acta n.º 22 del 16 de diciembre de 2016 de la Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular y las Comisiones de Carreras.

7 La Prueba de reconocimiento universitario de la formación docente comenzó a ser implementada en 2023 a partir de la ley n.º 19.889 (Ley de Urgente Consideración) del 9 de julio de 2020, artículo

organismo externo a la institución⁸ que establece el carácter universitario de la titulación a partir de la rendición de una prueba online y una vez egresado de la formación inicial ya existente, es decir, una vez titulado de maestro, profesor o maestro técnico. La profesión queda así atrapada aún más en la titulación, ubicada en eventos individuales de los sujetos y más alejada de la posibilidad de construirse y desplegarse en un contexto institucional, académico, de conocimiento y formación. Este proyecto se complementa posteriormente con las orientaciones del *Plan de desarrollo educativo de la ANEP (2020-2024)* y del *Plan de política educativa* del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2021). Sus lineamientos, junto a decisiones vinculadas al gobierno de la educación, concretan, como plantea Martinis (2022), el proyecto conservador que «comenzó a tener posibilidades concretas de instituirse como política oficial» (p. 12).

Las condiciones necesarias de construcción y fortalecimiento de profesionalidad docente se ven debilitadas para la docencia en la formación docente. Esta no contaría con un escenario propicio a la investigación, a la producción de conocimiento, a la reflexión, a la búsqueda en torno de sus saberes de la docencia. El escenario no resulta propicio al desarrollo y fortalecimiento de la producción de conocimiento en términos colectivos, aunque se mantendría con posibilidad casi exclusivamente en el marco de formación de posgrado. Si bien esta es sin dudas bienvenida para todos los docentes, la producción de conocimiento en este marco resulta un proceso especialmente individual arriesgando mayor fragmentación y debilitamiento de la profesión. Mientras, la promoción de un sistema de becas para la formación de posgrado involucra orientaciones de política presupuestal que favorecen el papel de la oferta privada de formación, concretando nuevamente el privilegio a la competencia

171 y el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Formación en Educación del Ministerio de Educación y Cultura.

8 El organismo que lo implementa es el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), institución externa al Consejo de Formación en Educación y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

privada y desplazando el interés social de la producción de conocimiento en y sobre la educación, lo que desvirtúa el valor público de este conocimiento.

La promoción de la producción de conocimiento, de su difusión, de la circulación queda ubicada en las posibilidades y empujes individuales, aunque generalmente conformando equipos, en el marco de políticas que involucran apoyos y acuerdos interinstitucionales⁹ ya iniciados en la década anterior, como el fondo ANII-CFE que financia proyectos, mientras la institución CFE no cuenta con una estructura académica que le dé lugar. La producción resulta dependiendo de iniciativas individuales que, aunque con posibilidad de participación de docentes de otras instituciones, sigue sin perspectivas de encontrar un espacio académico que lo incorpore como un modo de hacer y entender la docencia, que habilite estructuralmente la articulación con otras actividades: las de enseñanza, las de su difusión, las de la extensión.

Los años veinte y veintiuno son también de emergencia sanitaria nacional y mundial, provocada por la pandemia del COVID-19, que provocó una respuesta de trabajo docente no presencial y virtualizado. Esta respuesta implicó que docentes y educadores reacomodaran su enseñanza, viviendo como el resto preocupaciones e incertidumbres en dimensiones no exclusivamente didácticas y/o curriculares. También en este ámbito y nivel de formación mucho quedó depositado en sus docentes y la pregunta por el lazo social que la educación cumple se conjuga con aquella respecto al lugar y posibilidades de la virtualidad y con la novedad de la tecnología, entre otras interrogantes y reflexiones en torno a la formación. Cabe considerar al respecto diversos artículos, conferencias, debates, que han tenido lugar en este periodo a nivel nacional e internacional.¹⁰

9 Al momento de redactar esta tesis se inscribe en el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Investigación en Educación (PRADINE) (<https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/programas/investigacion-pradine>).

10 Conferencistas argentinos, brasileños, de otros países latinoamericanos y europeos con transmisión online (por YouTube, zoom, y otras vías) a partir de universidades y otras organizaciones, a los que se suman diversidad de actividades (conferencias, mesas, seminarios, tertulias) a impulsos de Institutos de la Udelar.

Las propuestas contenidas en la LUC para la formación en educación y la carrera docente no podrían divorciarse del resto de modificaciones que introduciría a la LGE y de procesos de revitalización y profundización del discurso y políticas neoliberales en la educación (Bordoli, 2022; Bordoli & Conde, 2021, 2023; Cano, 2022). Cabe considerar también el informe realizado por el Instituto de Educación de la FHCE presentado junto a otros por la Udelar en el Parlamento (2020) al momento de la discusión de la LUC.¹¹ Asimismo, las reflexiones realizadas por el Grupo de Reflexión en Educación (GRE) en los documentos de los años 2020, 2021 y 2023, también anteriores.

En el período de gobierno actual se despliega lo que ha sido denominado «Transformación educativa», que para la formación docente está implicando la elaboración y puesta en marcha de un nuevo plan de estudios, aunque sin contar con las voces docentes, sin contar con quienes tienen su representación en las Asamblea Técnico Docentes (ATD). Estas ATD, que, habiendo sido invitados por el Consejo Directivo Central de la ANEP para participar de la elaboración de programas, decide retirarse por no considerarse escuchados: «de forma unánime, decidimos retirarnos cuando sentimos que nuestra voz no era escuchada, cuando sentimos que nuestro trabajo no era tenido en cuenta ni puesto en el lugar que el magisterio se merece» (ATD, 2022).

Afirma el GRE (2023) que «la transformación educativa en curso, subordina el pensamiento pedagógico a una lógica técnico instrumental» (p. 14), lo que ejemplifica con los cambios curriculares de la formación inicial que reducen el peso de la formación pedagógica y la relativa a la relación de la educación con la sociedad, de las ciencias de la educación en general, al tiempo que retrocede en el camino universitario:

11Udelar Presentación de declaración aprobada por el Consejo Directivo Central (CDC) el 2 de junio de 2020 respecto de esta ley en la Comisión especial para el tratamiento del proyecto de Ley de Urgente Consideración (LUC) de la Cámara de Representantes <http://udelar.edu.uy/portal/2020/06/resolucion-cdc-sobre-luc/>

Un paso en sentido contrario a la formación universitaria de los docentes es haber desmantelado la totalidad de la estructura académica existente (Departamentos Académicos Nacionales). Si bien esta creación del Plan 2008 era perfectible, habilitaba instancias de formación, perfeccionamiento y producción académica (investigaciones) en cada carrera y en espacios curriculares específicos -a través del funcionamiento de Salas Nacionales y locales-, todo lo cual fue suspendido abruptamente ante la disposición del CFE de cese de los Coordinadores Académicos Nacionales al 28 de febrero del año 2022. Es un retroceso claro en lo que refiere a las experiencias y conocimientos acumulados en vistas a una futura estructura y práctica universitaria para la formación de los educadores. (GRE, 2023, p. 15)

Mientras, el escenario todo de la educación procesa lo que Ball y Youdell (2007) han calificado de endoprivatización, que «implican la incorporación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fines que el sector público sea cada vez más como una empresa y crecientemente comercial» (Ball y Youdell, 2007, p. 8). Supone la introducción generalmente «encubierta» de lógicas empresariales (Ball, 2014) en la organización, en el funcionamiento, en el gobierno y en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

El escenario, y las tensiones que se esbozan, renuevan el requerimiento de conocimiento fundado en la investigación original desde la perspectiva propuesta en esta tesis. Renuevan la urgencia de superar abordajes que limitan la profesión docente de formación docente a su titulación (en general vinculada a la formación de destino: maestro/a, profesor/a, maestro/a técnica) y a definiciones burocráticas que inhabilitan la complejización de la actividad docente en este ámbito. Son abordajes que resultan parciales o empobrecedores de esta actividad, que debilitan su sentido político. La significación política y pedagógica, ideológica, de la profesión docente, su relevancia humana, su valor social demandan más problematización de esta profesión docente, requieren superar estos abordajes con definiciones que reconozcan y resignifiquen la profesión docente de la formación docente y las instituciones que le dan condiciones, soporte y sentido, que aporten a la renovación de debates pedagógicos que provoquen pensar y decidir qué se entiende, qué se busca o desea como *profesión docente* de la formación, qué se requiere para que tenga posibilidad.

Las interrogantes que busca responder esta investigación implican una perspectiva que pone en valor la profesión docente de los docentes de la formación docente porque los asume como sujetos epistémicos, sujetos que construyen y significan su profesión y la relación con sus saberes (experienciales, disciplinares y pedagógicos) en el despliegue de su actividad. Porque desde ahí dirige la mirada hacia los trayectos profesionales de los docentes, de la formación de docentes y hacia las variaciones que estos presentan, asociadas a la relación con los saberes de la docencia. Porque preguntarse por estas variaciones, que tienen eje en el tipo de combinación teoría-práctica y que se enuncian en distintos momentos institucionales, históricos, pedagógicos y personales, supone primero asumir que tienen lugar, y que lo tienen en forma condicionada. Porque reconocer a los docentes de la formación de este modo va de la mano de reconocer que los condicionamientos que operan son aquellos que estos docentes significan de las políticas de formación, que nunca queda disociada de la preocupación por la formación de sus futuros colegas y de la educación. Porque los docentes, de la formación, están en el mojón inicial de un sistema que cuenta con su intervención, con su oficio, y las instituciones —y las políticas— que los albergan están en la base de la proyección posible de su docencia y de la formación de los futuros docentes.

El problema: Variaciones de los trayectos profesionales. La relación teoría-práctica

Poner en valor la profesión docente, reconocerla en su dimensión humana del conocer en el contexto histórico actual provoca formular la pregunta en torno a qué trayectos profesionales construyen aquellos de la formación docente, según la relación que establecen con los saberes de la docencia. Qué variaciones presentan sus trayectos profesionales con eje en el tipo de combinación teoría-práctica que enuncian en distintos momentos institucionales, históricos-pedagógicos y personales. Se busca responder a esta interrogante en el entendido que el docente, como sujeto epistémico, construye y significa su trayecto profesional en el que sus saberes (experienciales, disciplinares y pedagógicos) y la relación que entabla con estos en el

despliegue de su actividad resulta condicionada, a la vez que, con posibilidad de ser interpelada, por lo mismo cambiante. Condiciones y condicionamientos políticos y pedagógicos que también son cuestionados, resistidos y alterados por los docentes.

Los objetivos, general y específicos

General

Analizar los trayectos profesionales de los docentes de la formación docente a partir de la relación que establecen con los saberes de la docencia en el marco institucional de la formación docente pública de grado.

Específicos

1. Identificar los saberes de la experiencia, los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos que los formadores significan en distintos momentos de sus trayectos profesionales en el IINN, el IPA y el INET.
2. Comprender la relación que los docentes de la formación docente, en tanto sujetos epistémicos, establecen con los saberes de la docencia con eje en un tipo de combinación teoría-práctica.
3. Reconocer los momentos institucionales, histórico-pedagógicos y personales que marcan la relación de los docentes de la formación docente con los saberes de la docencia durante su vida docente.
4. Reconstruir los trayectos profesionales de los docentes de la formación docente a partir del tipo de combinación teoría-práctica que formulen en su relación con los saberes de la docencia.

Las preguntas

¿Qué características asumen los trayectos profesionales de los docentes de la formación docente?

¿Qué vinculación tiene la relación de los docentes de la formación docente con los saberes de la docencia (saberes pedagógicos, de la experiencia y saberes disciplinares) y la construcción de sus trayectos profesionales?

¿Qué tipo de combinación teoría-práctica formula el docente de la formación en tanto sujeto epistémico, en su relación con los saberes de la docencia en diferentes momentos de su vida docente?

¿Qué variaciones se dan en esa relación de acuerdo a los momentos institucionales, históricos, pedagógicos y personales?

Los supuestos

- Los formadores del CFE establecen una relación con los saberes de la docencia que no es fija o definitiva, presenta variaciones asociadas a momentos de sus trayectos profesionales.

- La docencia supone una relación con saberes en el marco de una relación pedagógica, esto es, supone una dimensión epistémica en la que se ponen en juego saberes disciplinares, saberes de la experiencia y saberes pedagógicos de tal modo que puede adquirir diferentes características según sea la combinación teoría-práctica que sostenga.

- La dimensión epistémica de la relación pedagógica supone un sujeto epistémico que se posiciona ante la teoría y la práctica.

- Los momentos institucionales son hitos o eventos significados por los formadores y relacionados con decisiones respecto a su docencia durante su vida docente.

- La vida docente trasciende la carrera docente, supone la no disociación de la vida profesional de la personal, supone vivir la docencia con las decisiones personales-profesionales, las dudas, las idas y venidas, las crisis, las etapas, la relación con la institución.

- Los trayectos profesionales son construcciones de los sujetos con base en posicionamientos políticos, pedagógicos, filosóficos, epistemológicos, ideológicos

que adopta más o menos en forma consciente, aunque condicionado social, cultural e institucionalmente.

- El marco político-pedagógico institucional, los fines, las políticas y las tradiciones pedagógicas de formación, conforman marcas políticas e histórico-pedagógicas para las prácticas docentes en el CFE. Marca y atraviesa condiciones de las prácticas, decisiones y posicionamientos. Orienta y provoca dudas, conflictos en la relación con los saberes de la docencia. El lugar institucional del formador se constituye en ese marco, junto a decisiones personales, habilita a construir algún tipo de lugar epistémico, algún modo de asociar el binomio indisociable de la teoría y la práctica.

Referencial teórico

La tesis aborda la construcción de la profesión docente desde una perspectiva pedagógica crítica y emancipadora, de la mano especialmente de Paulo Freire, de Henry Giroux, por considerar que este abordaje teórico tiene base práxica e involucramiento explícito en el análisis, la búsqueda de comprensión y, al mismo tiempo, compromiso con el cambio de la educación, de esta profesión, sobre todo de la concepción de la profesión y de las condiciones que la hacen posible y, por lo mismo, de las rupturas y herencias pedagógicas necesarias. Porque supone la resignificación y valoración de la docencia respecto a su lugar pedagógico, que no sería otro que, en vínculo de responsabilidad con la educación, con la formación, con los saberes, con el conocimiento y el cuestionamiento a los proyectos humanos-sociales que tienen puja, que tensionan la continuidad planetaria, el respeto a la vida humana, la democracia y los derechos. Porque desde este abordaje, y latitudes, la posibilidad de complejización de la profesión de la docencia abre una puerta hacia otros proyectos posibles, educativos y sociales, democráticos. Porque asume que la profesión es construida por el docente, sujeto histórico situado (Reyna Reyes, 1967; Pimenta y Lima, 2019) en forma individual y colectiva y, condicionado.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político

de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de manera fría, mecánica y falsamente neutra. (Freire, 2014, p. 51)

...la pedagogía crítica, en sus diversas formas, cuando está unida al proyecto de democratización en curso, puede brindar oportunidades para que los educadores y otros trabajadores de la cultura redefinan y transformen los vínculos entre lenguaje, deseo, significado, vida cotidiana y relaciones materiales de poder como parte de un movimiento social más amplio para reclamar la promesa y las posibilidades de una vida pública democrática. (Giroux, 2013, p. 23)

De este modo, la tesis se interroga sobre la construcción de los trayectos profesionales de los docentes de la formación docente y sobre la relación que establecen con los saberes de la docencia. Las preguntas asumen y abarcan las variaciones de los trayectos con eje en el tipo de combinación teoría-práctica que realizan los docentes de la formación en distintos momentos institucionales, históricos-pedagógicos y personales. La comprensión de la construcción de la profesión desde una perspectiva crítica, que se asocia a la relación con los saberes puestos en juego, se ubica, en el plano teórico, en la intersección disciplinar de la pedagogía, la didáctica, la epistemología y la filosofía.

La ubicación de la pedagogía en tanto ciencia de lo educativo, disciplina que se ocupa de la educación y por lo mismo se permite y se obliga a preguntar(se) sobre la educación, es el primer punto de partida ahora. Se propone reubicar a «la pedagogía como campo de saber, discurso y poder» (Suárez, 2008), pero se toma distancia de la pedagogía-materia de enseñanza/estudio de la formación de docentes, aunque no tanto al considerar su lugar histórico en las políticas curriculares y en las configuraciones discursivas (Southwell y Boulan, 2022) estructurantes de la formación de docentes y de la educación (Pimenta, 2013; Laneve, 1993 citado por Pimenta 2013). La educación, esa práctica social que es a la vez dimensión de lo

humano y sentido de humanización (Charlot 2006, 2008, 2014; Meirieu, 2001), es el motivo de la pedagogía, es su objeto de estudio (Pasillas, 2004), que:

...es un objeto inconcluso, histórico, que constituye el sujeto que lo investiga y por el se constituye. Por eso no se lo puede captar en su totalidad, sino en su dialecticidad: en su movimiento, en sus diferentes manifestaciones como práctica social, en sus diferentes contradicciones, en sus diferentes significados, en sus diferentes direcciones, usos y finalidades.» (Pimenta, 2013, p. 137)

Es objeto de interrogación, de reflexión y de propuesta enraizada en premisas filosóficas, es lo que la separa y la acerca del límite exclusivo de la formación docente remitida a un dispositivo (Foucault, 1990) institucional espacial y temporal. La Pedagogía, disciplina de lo educativo, tanto tiempo y tantas veces interpelada-cuestionada en su estatus epistemológico, en su carácter o naturaleza científica, existe y tiene sentido a partir de la primera inflexión histórica occidental de la educación ubicada en Grecia¹² y a partir de la segunda, la de la modernidad, expresada en la Didáctica Magna. Con el impulso de las universidades modernas, «a Pedagogia experimentou um movimento mais sistemático de conceitualização cujas bases repousam em expoentes conhecidos na história do pensamento pedagógico, como Kant e Herbart (Pimenta et al., 2020, p. 2). La pedagogía se separa de la materia de estudio de la formación, en tanto interpreta, construye representaciones (Moscovici, 1979) y discursos sobre la formación humana y su proyección singular y social, expresa tensiones, propone utopías y cambios, no es neutra y no se disocia con la dimensión política de la educación (Freire, 2005). Es especialmente la pedagogía que no se pone límites en la educación escolarizada o en la enseñanza, aunque se reconoce involucrada con ambas, y con cada uno de los procesos, acciones y

12 En este sentido, Soares Ferreira et. al. (2024), anotan: « Entretanto, foi com o advento das universidades modernas no Século XVIII que a Pedagogia experimentou um movimento mais sistemático de conceitualização cujas bases repousam em expoentes conhecidos na história do pensamento pedagógico, como Kant e Herbart, ambos catedráticos de Pedagogia na Universidade de Conisberga, hoje Universidade Estatal Immanuel Kant, em Caliningrado. A partir de então, sob um processo de academicização que refletia as apostas epistemológicas da ciência na modernidade, a Pedagogia passa a configurar um campo próprio produtor de conhecimentos sobre formação, educação e instrução. Esse processo não decorreu de modo linear e uniforme. Ao contrário, o caráter científico da Pedagogia tem sido colocado em questão sob diferentes perspectivas, desde aquelas que se pautam pela sua negação às que a concebem como ciência da e para a educação». (p. 2)

actividades, el aprendizaje, las propuestas curriculares, el conocimiento y su producción, la definición de sentidos, la discusión de principios, la propuesta y el análisis de políticas educativas.

La pedagogía que ya no se confunde con la didáctica, pero que sabe que están comprometidas una con la otra. La pedagogía acoge en su objeto de estudio la complejidad de lo educativo en tanto actividad esta que es práctica, lo que la diferencia de otras ciencias humanas. La educación ha sido compartida para su estudio con las llamadas *ciencias de la educación* Pasillas, 2004; Pimenta, 2013), las que, sin embargo, la han acogido con grandes desafíos dentro de sus estructuras; el primero, abordarlo «dialogando orgánicamente con los demás saberes movilizados en el tratamiento práctico de este fenómeno» (Pimenta et al., 2020). Esto ha implicado el abordaje parcial y fragmentado de la problemática educativa desde cada una, confrontada con un abordaje que Pasillas (2004) propone como de decodificación de lo socialmente relevante, lo psicológicamente, política, antropológicamente relevante, que le sería posible o propio a la pedagogía. Un abordaje que está imbricado a la vez con el carácter práxico de la educación, en tanto «cargada de intención (teoría) que transforma la realidad» (Pimenta et al., 2020, p. 87). De este modo, se afirma que:

A Pedagogia configura-se como uma ciência dialética o que implica um modo peculiar de trabalhar a relação teoria e prática na formação, nas atividades de pesquisa e na atuação profissional. Nessa concepção, como sabemos, o conhecimento é produzido na e pela práxis, que viabiliza a reciprocidade entre prática e teoria. (Pimenta, 2019, p. 10)

Es la pedagogía que se abre a la interrogación por la formación, la condición y la proyección humana, por la humanidad y la humanización (Freire, 2005; Meirieu, 2001). Humanización que demanda formación y formación que provoca, que es humanización. Es la pedagogía que se permite interrogar sus propias interrogantes, las venidas desde su origen occidental, la que se pregunta por otros orígenes y derroteros, otras experiencias, venidas desde este sur, por otros saberes y otras praxis. Es la pedagogía que analiza, que discute y que propone, que narra, no es la que prescribe, porque:

La pedagogía [...] igual que el verdadero lenguaje narrativo, no se agota nunca en la pura referencia. Al contrario, se colorea siempre de un aura de ambigüedad, de un dejar las puertas abiertas a otras posibles soluciones que cada lector oyente encontrará por su propia cuenta si quiere hacerlo. Es una pedagogía narrativa precisamente porque no tiene nada prescrito y, exactamente como toda ciencia, no indica verdad, sino comunica estímulos intelectuales, sacudidas conceptuales, provocaciones. Si se traduce en la práctica educativa nunca quiere decir: «se hace de esta manera», sino sugerir puntos de conceptualización para que cada uno encuentre su camino actuando según sus características y en espíritu de diálogo y de cooperación como precisamente implica narrar. (Genovesi, 2002, p. 255-256, como se citó en Contreras, 2016, p. 37)

Es la pedagogía que se acerca a la disciplina-materia de enseñanza/estudio de la formación docente cuando su propósito es

...ofrecer a los educadores perspectivas de análisis para comprender la formación humana en contextos históricos, sociales, culturales, institucionales (incluidos ellos mismos como profesionales y personas), en las escuelas o en cualquier otra modalidad o espacio educativo en el que se insertan para intervenir en ellos, transformándolos.» (Pimenta et al., 2020, p. 85)

Sería la pedagogía que también podría ser recuperada «*como lo que fue*» dice Alliaud, «un discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, filosóficos, culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido a las prácticas de enseñar» (Alliaud, 2017, p. 96) y que, a la vez, y por lo mismo, puede ofrecer posibilidades de rupturas de sentidos y proyectos. Es una pedagogía que contribuye a la construcción identitaria, entendida esta precisamente como construcción y no como dato inmutable (Pimenta, 2012, p. 4).

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (Pimenta, 2012, p.3)

Es pedagogía igualmente de responsabilidad y compromiso con la profesión docente, responsabilidad que es ética (Freire, 2005), aunque no es una ética del deber, a la que critica Mèlich (2006), esa ética de una pedagogía humanista-conservadora,

sino una ética que «es ella misma «relación» (...) una relación de no indiferencia hacia el otro» (p. 59), que supone la ambigüedad y la contingencia y que está en la base de una pedagogía de la finitud (Mèlich, 2006).

En el abordaje de la profesión docente se ubica también a la didáctica desde la comprensión de esta disciplina en tanto teorización que cobija perspectivas y propuestas diferenciadas en torno a la enseñanza, en concordancia o en tensión con los discursos, representaciones, utopías, pedagógicas. Es la didáctica que Pimenta entiende como área de la pedagogía (2013). Es la didáctica que es ciencia social (Camilloni, 1996) o teorización, como propone Contreras (1990) ocupada de la enseñanza, es decir, ligada a esta práctica educativa (Pimenta, 2013) que implica, que compromete al aprendizaje y a lo que la hace posible, a los sujetos, a los conocimientos-saberes (Charlot, 2006) o, como propone Bordoli (2007), al saber-conocimiento como «constructo que quiere dar cuenta de la triada del saber que se implica en el acto gnoseológico que toda enseñanza e investigación suponen» (p. 10, pie de página). La idea de que los sujetos sociales, pedagógicos, políticos, son quienes construyen representaciones y discursos, quienes viven la educación y la enseñanza, quienes establecen la relación con los saberes, con el mundo (Charlot, 2006) lleva a una didáctica que se enfrenta con una consideración moderna-positivista que la asume neutral y, a la vez, anterior a la enseñanza, que la prescribe. La didáctica, que es analizada por Camilloni (1996) en su naturaleza y en sus vínculos históricos con otras disciplinas, se configura para la autora como «teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas. Su destino, empero, al ocuparse de la acción pedagógica es constituirse, recíprocamente, en oferente y dadora de teoría en el campo de la acción social y del conocimiento» (p. 39). Se cuestiona un *destino* de la Didáctica que no intente superar la-su-histórica «desconexión entre la teoría y la práctica» (Contreras, 1990, p. 132) que la ha caracterizado. Se cuestiona mientras se la propone como aquella ciencia social que:

...tiene intrínseca y fundamentalmente un carácter práctico. Es la ciencia de una actividad práctica humana que surge no solo por el afán de conocer esa actividad, sino también para intervenir sobre ella y mejorarla. Aún más, es ese compromiso con la práctica el

que define el interés del desarrollo científico de la Didáctica. (Contreras, 1990, pp. 129-130)

Es la didáctica que no podría remitir al tratamiento atemporal y descontextualizado del «ato didáctico» (Pimenta y Ferreira Pontes, 2018). Si este se limita al *triângulo didáctico* de Herbart, a la *triada* de Passmore, al *triângulo pedagógico* de Houssaye, aun cuando este último lo incluye en el círculo de la institución, la didáctica «e dissociada dos contextos diversos em que o ato didático se realiza» (Pimenta y Ferreira Pontes, 2018, p. 4). Es la comprensión de la práctica educativa como *praxis pedagógica* (Pimenta 2010, 2011, como se citó en Pimenta y Ferreira Pontes, 2018) la que hace girar el «foco epistemológico» de la didáctica y permite la contextualización histórica-social, política y cultural del acto didáctico al tiempo que la interrogación y búsqueda de nuevas relaciones que lo configuran: «A construção da teoria didática, a partir da prática, demanda a consideração do triângulo didático em situação, ou seja, os contextos socioteóricos/históricos nos quais a prática ocorre» (Pimenta, 2011, como se citó en Pimenta y Ferreira Pontes, 2018, p. 5). Esta perspectiva asume, también, la necesaria superación de su matriz histórica positivista de neutralidad (Davini, 1996, p. 47). Mientras, la dimensión temporal subyace y atraviesa el acto didáctico y el estudio y abordaje que propone la didáctica, porque «la dimensión temporal es el eje desde el cual es necesario construir el significado de la existencia humana. (...) Un espacio-tiempo vital donde algo importante ocurre y transforma la existencia de alumnos y maestros» (Camilloni, 2007, p. 30). Ese espacio-tiempo-histórico-que condiciona, que supone transformación, de sentidos de transformación y que no podría ser analizado asépticamente.

Es la didáctica que tiene al docente reubicado en su lugar respecto al análisis, a la reflexión de la enseñanza (Schön, 1983; Zeichner, 1988), en un «movimiento práctico/teórico/práctico» (Pimenta, 2013) que aporta a enriquecer su práctica mientras que no se limite a la reflexión de la situación inmediata, sino «posibilitando una elaboración teórica de sus saberes» (Pimenta, 2013, p. 119).

Se resignifica la didáctica cuando toma «la práctica como praxis» dice Pimenta (2013, p. 118), lo que aparece necesario en clave de «construir teorías fertilizadoras

de la praxis de los maestros, en el sentido de transformar las persistentes condiciones de enseñanza y aprendizaje, selectivas y excluyentes» (Pimenta, 2013, p. 119).

La superación de perspectivas más tradicionales respecto al lugar de la didáctica también demanda (re)considerar los vínculos entre didáctica, pedagogía y ciencias de la educación.

La presencia del conocimiento-saber hace a la definición de lo educativo, las acciones de la educación tienen siempre que ver con el conocimiento-saber, aunque no solo con este. No se podría decir que hay educación sin la existencia-presencia de este. Conocimiento que, como propone Charlot (2006) citando a Monteil (1985), es «resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitiva, en tanto tal, es intransmisible, está "bajo el primado de la subjetividad"» (p. 70). Que se diferencia con el saber concebido como aquel que del mismo modo que la información, «está bajo el primado de la objetividad». Ese saber que «es información asumida por un sujeto» y es también conocimiento, pero separado «de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo» (pp. 69-70). El sujeto es productor del saber «confrontado a otros sujetos» (p. 70). El sujeto es quien se relaciona con este: «la relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros» (Charlot 2006, p. 88). Relaciones con el mundo «como conjunto de significaciones pero también espacio de actividades» que implican a su vez «una relación con el tiempo» (p. 88). El saber-conocimiento involucrado en la enseñanza y en el currículo es pensado desde una perspectiva con base en una epistemología lacaniana por Bordoli (2007):

El saber no puede ser pensado al margen del **sujeto** (...) En el espacio curricular, así como en la instanciación didáctica **hay sujeto** (tanto educador como educando) **que se configura como tal en torno a un saber** que se presenta y oculta por medio de la representación del contenido a enseñar. (p. 28)¹³

13 Resaltado en negrita en el texto original de la autora.

Al considerar la docencia no limitada a la enseñanza, aunque tomando esta última como actividad preponderante en la formación docente que nos ocupa, la relación con los saberes puede referirse a aquellos «objetos de saber» designados para enseñar y aprender al tiempo que al *saber sabio* (Chevallard, 1991) que pudiera producirse en el ámbito académico, pero más aún a aquel que es relación que, como propone Charlot, «la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo), de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)» (2006, p. 70).

Mientras, se pone foco en el docente, en ese sujeto epistémico que trabaja en torno a este saber-conocimiento que entabla relación con saberes de la docencia. Se quiere ubicar las *prácticas de conocimiento* (Guyot, 2011), la cuestión de la relación y la cuestión de la concepción de los conocimientos-saberes, la cuestión de la relación teoría-práctica, de las opciones y de las subjetividades de esa relación, de «la epistemología de la práctica profesional» (Contreras, 1990, p. 137). Se ubica esta epistemología considerando los aportes de referentes que la trabajaron, desde Aristóteles a nuestros días, al tiempo que desde dos ideas que vertebran la propuesta de «epistemologías del sur» (Sousa Santos y Meneses, 2014): que no existen «epistemologías neutrales» y que: «no debe incidir sobre los conocimientos en abstracto, sino sobre las prácticas de conocimiento y sus impactos en otras prácticas sociales» (p. 5). La epistemología, en este sentido, es entendida en tanto idea (o ideas) «reflexionada o no» sobre «las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido» (p. 7) al tiempo que este solo tiene posibilidad a partir de prácticas y de actores sociales. Desde este planteo, la epistemología involucrada, con la didáctica, con la pedagogía, es la de sus actores y sus prácticas mientras, «unas y otros no existen si no es en el interior de las relaciones sociales» (p.7). Esto abre la puerta a considerar que «diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías» (Sousa y Meneses, 2014, p. 7).

Esta perspectiva acompaña el convencimiento de, como propone Guyot (2005), que «existen nuevas opciones epistemológicas», y que estas

...afectan a las prácticas del conocimiento, prácticas investigativas, docentes, profesionales, y producen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades. Las posibilidades de intervención en la modificación de las propias prácticas ponen de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar o ejercer una profesión. (p. 24)

Se trata de bucear en torno a relaciones de la práctica y la teoría, de sujetos que, a su vez, se van constituyendo en tanto humanos, sujetos práxicos, o «praxístico por excelencia» como Guyot (2005) recuerda que propuso Kosik en 1986: «Creador de las cosas, del lenguaje para nombrarlas, de los instrumentos conceptuales para pensarlas, el hombre es, por todo esto, creador y transformador de sí mismo» (p. 17) mientras situado, no es ajeno a relaciones de poder (Foucault, 1990), sujetos éticos y políticos.

Son las relaciones de lo educativo, relaciones pedagógicas, que, en tanto relaciones de formación de sujetos, suponen prácticas en torno al conocer y el vivir, que buscan, se sostienen, se debaten, se disuelven, se tensionan desde el pensamiento, desde la praxis que tiene base filosófica. La filosofía que «ha sido la dadora de sentido y unidad de las ciencias, aunque también la portadora de cuestionamiento y crítica, esto es, de ruptura con lo establecido y con la propia unidad» (Díaz Genis, 2013, p. 277). Las prácticas que tienen sentido en relación con la formación del sujeto humano están enraizadas en la filosofía, en tanto reafirma Díaz Genis (2013):

...es un «arte de existencia», que en su cuna misma (la Grecia antigua, sumada a la tradición helenísticoromana), existe una propuesta de formación de lo humano, que es mucho más que una disciplina, una tradición o una materia de estudios» (p. 276).

Ubicar también a la filosofía en el punto de partida del problema que aquí se busca abordar implica su ejercicio con el convencimiento de que «en ella y en toda su tradición hay un potencial infinito de emancipación, que dignifica la realidad humana y que precisamente lo hace en tanto nos torna más libres en el pensar y el actuar» (Díaz Genis, 2013, p. 278).

Analíticamente, desde este involucramiento teórico disciplinar se abordará la docencia y la enseñanza, los saberes de la docencia, la relación con los saberes de la

docencia, los trayectos profesionales, lo que se buscará situar, a los efectos de los docentes de la formación en el escenario histórico-pedagógico institucional en el que tiene lugar, en el CFE.

La docencia y la enseñanza en la formación docente

La formación docente tiene en nuestro país carácter terciario-no universitario, esto es así, dado la naturaleza y fines de las instituciones que la han históricamente impulsado, mientras se la considera igualmente educación superior también por su carácter profesionalizante. Luego, ejercer la docencia en la formación docente cuenta con requisitos similares a otras propuestas de carácter universitario. Conceptualmente, como educación superior entonces, puede remitir a aquella actividad que supone posibilidad de cercanía con el *pensamiento original* (Vaz Ferreira, 1957), con su creación, su enseñanza y su difusión más amplia. Se ubicaría así a la docencia en este nivel superior, en torno a tres actividades sustantivas: la enseñanza, la investigación y la extensión, es decir, amplificada respecto a las limitaciones que impone el aula-clase en otros niveles de la educación formalizada, a todos aquellos espacios-tiempos donde haya condiciones de *pensamiento original*, lo que puede estar vinculado tanto a condiciones de la enseñanza como a las de la producción-creación propiamente dicha y su difusión. La docencia, en este sentido, supone el despliegue de actividades y prácticas sociales y pedagógicas que podrían considerarse del orden de lo didáctico, del orden de lo curricular y del orden de lo académico. La producción de conocimiento, la investigación junto a prácticas de la comunicación y la difusión de los conocimientos, las vinculadas a la misma enseñanza desde su preparación-planeación, la evaluación, la selección de bibliografía, la elaboración-preparación de materiales, el mismo encuentro, las relativas a las actividades de evaluación-acreditación, a la participación en tribunales de exámenes, en elaboración de pautas de evaluación-requisitos para aprobación de cursos, a la participación en propuestas de cambios curriculares y estructuras, en decisiones vinculadas a políticas educativas, entre otras. Todas, asimismo, del orden de lo político pedagógico en tanto inscriptas en instituciones con fines educativos-de formación

y en donde el conocimiento-saber y saberes de la docencia están siempre en juego, en tanto implican decisiones e intervención sobre estos.

La docencia debe su configuración y sentido por la formación de los sujetos, por la formación de otros docentes, educadores, los que se forman solos, se dan su forma, pero se forman por mediación, dice Ferry (1997). Es esa docencia de la formación inicial que tiene la responsabilidad de transmisión del oficio (Alliaud, 2017) a quienes serán docentes, próximos colegas, quienes se integrarán al compromiso educativo.

Esta docencia es relación, es *relación pedagógica* (Piriz Bussel, 2013) que tiene posibilidad a instancia de sujetos, conocimiento-saberes e intencionalidades, relación que se entiende *tridimensional*: epistémica, político-pedagógica, e intersubjetiva (Piriz Bussel, 2013). Al retomar esta propuesta de inscripción de la docencia en clave relacional, se da continuidad a sostener que supone una relación con el conocimiento-saber (Charlot, 2006, Ferry, 1990) que es personal y social; una relación con la proyección educativa y social, es decir, con la intencionalidad y la direccionalidad (Freire, 2003) con opciones y decisiones que implican a la docencia en la toma de posicionamiento más o menos consciente; una relación intersubjetiva, que es entre sujetos históricos y situados (Pimenta, 2013, Reyes, 1967), que es relación «con el otro», que supone encuentro como experiencia de alteridad (Contreras y Pérez de Lara, 2010), aquella que se produce, como propone Todorov (1998), en tres planos: uno axiológico, uno praxeológico y otro epistémico.

La temporalidad atraviesa la relación (Charlot, 2006), atraviesa las tres dimensiones de la relación resignificando el carácter relacional de cada una y la situación contextual pedagógica y social. Una temporalidad que atraviesa la docencia, que se inscribe en una institución, con sus «organizadores de base» como propone Gagliano (2013), «que la conforman, la configuran y le dan sentido en el tiempo (Gagliano, 2013, p. 245). Que la sitúa entre normas, sistemas de valores que ordenan la actividad y la vida de las personas, de los grupos que la integran (Enriquez, 2002), un sistema cultural que constituye una «red simbólica socialmente sancionada» y

que supone «un componente imaginario» que opera hacia la alienación, cuando predomina, y «no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto» (Castoriadis, 2007, p. 122). La temporalidad sitúa la docencia social e históricamente, sitúa su concepción y su despliegue. La docencia se despliega temporal y espacialmente con otros, otros que interpelan, otros que también desean y dicen, otros sujetos deseantes, éticos (Paturet, 1996). La docencia por eso no puede ser asépticamente objetivada ni burocratizada (Pimenta, 1996). La docencia es praxis, es actividad teórica y práctica, esto es, de conocimiento e intencionalidad y de intervención y transformación (Pimenta & Lima, 2019).

Donde exista docencia, la actividad de **enseñanza** es denominador común a cualquier perspectiva de la educación y de la educación superior y en la formación docente en nuestro país, la enseñanza es la actividad predominante de la docencia. La enseñanza es experiencia social e histórica, es acción situada (Contreras, 1990), es práctica educativa y social compleja que transforma, mientras es transformada por los sujetos «situados en contextos diversos» (Pimenta, 2013): institucionales, culturales, espaciales, temporales, sociales (Pimenta, 2018). La enseñanza comprometida con la formación del otro, de los futuros docentes, es compromiso con la transformación porque «no es posible formar sin transformar» dice también Mèlich (2006, p. 17), que es en lo que la vida consiste, la enseñanza tiene que ver con vivir.

Por eso creo que lo que, en un aula, o en cualquier otro espacio educativo ocurre no es que «se enseña», o «se aprende», sino que primero de todo, se vive. Lo que se hace es vivir, y cada una, cada uno, lo hace desde sí, desde su propia historia y circunstancias. Y cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven. (Contreras, 2016, p. 18)

La enseñanza es provocación de deseo de aprender (Meirieu, 1992), de conocer, de vivir, es provocación de movilización (Charlot, 2006) en un tiempo de encuentro con el otro, como momento suspendido con el otro, momento para y con el otro, momento que es la cancha donde se juega el partido, que es de generosidad (Larrosa y Rechia, 2019) y desprendimiento, que es de amor por la humanidad del otro, amor por el mundo (Arendt, 1993; Larrosa, 2019), que es amor político (Siede, 2013). Es

encuentro que se distancia de la *poiesis* (Meirieu, 1998). Es provocación que navega en la incertidumbre por la imposibilidad de control de lo que el otro haga con eso que está implicado en la provocación, pero también por la imposibilidad de control de lo que provoca en el formador, quien también es transformado (Mèlich, 2006).

La enseñanza en este sentido puede inscribirse en una ética de la responsabilidad, en una pedagogía de la finitud (Mèlich, 2006). Es responsabilidad, nuevamente por el otro, humano, estudiante, joven, futuro docente y colega, en tanto «contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados» (Pimenta, 1996, p. 75). Es responsabilidad por la anticipación, por los saberes que entran en juego, por las decisiones que el/la docente toma, por las construcciones que realiza antes, durante y después, que hace que el encuentro sea los tres momentos. Porque la enseñanza es anticipación, aún sin pretensión ni deseo de control total de lo que se pone en juego y de lo que sucede en el encuentro. Es anticipación respecto a la relación con los conocimientos-saberes, aquellos específicos de la enseñanza, los saberes de la experiencia y los saberes pedagógicos (Pimenta, 1997), respecto a la concepción respecto a estos, es anticipación respecto al lugar del otro que aprende, es anticipación pedagógica respecto al o los sentidos de la enseñanza y es anticipación de la interrogación, es actividad reflexiva por el oficio comprometido con la emancipación de otros.

La enseñanza en la formación docente, en este sentido, «colabora para sua formação» (Pimenta, 1996), la del estudiante docente que trabaja para darse su forma (Ferry, 1997), aunque especialmente «Melhor seria dizer que colabora para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas» (Pimenta, 1996, p. 75). La docencia y la enseñanza anidan en representaciones sociales (Moscovici, 1979) que, entendidas como «sistema socio-cognoscitivo de sentidos y significantes culturalmente contruidos y reproducidos por el sujeto en todo vínculo e interacción» (Weisz, 2017, p. 100), explican y otorgan sentidos a esta actividad:

...una representación hace circular y reúne experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos. Así, reduce la variabilidad de los sistemas intelectuales y prácticos, y también de los aspectos desunidos de lo real. Lo no habitual se desliza hacia lo acostumbrado, lo extraordinario se hace frecuente. En consecuencia, los elementos que pertenecen a distintas regiones de la actividad y del discurso sociales se trasponen unos en los otros, sirven como signos y /o medios de interpretación de los otros. (Moscovici, 1979, p. 40)

Sin ser estáticas y a la vez no únicas, diferentes, unas más hegemónicas que otras, unas conviviendo con otras y en tensión o en contradicción: «Las experiencias vividas, la transmisión intergeneracional y los modos de comunicación van configurando representaciones fragmentadas (...) van conformando diferentes, yuxtapuestas y hasta contrapuestas representaciones sociales» (Weisz, 2017, p. 100).

Las representaciones, si se puede decir pedagógicas en este caso, son construcción que implican a los sujetos que las tienen, que las producen, que no son solo reproducción, que modifica comportamientos y relaciones (Moscovici, 1979), que supone y modifica a los propios sujetos. Las representaciones también se construyen en torno a teorías, lo que implica para los sujetos (de la docencia), que «se reencuentran con un modo de pensar y de ver que existe y subsiste, retoma y recrea lo que fue ocultado o eliminado. En una palabra, la produce una vez más, recorriendo un camino inverso al que ella recorrió» (Moscovici, 1979, p. 44).

Al considerar una dimensión histórica, podría asumirse, respecto a la docencia —y esta en la formación de docentes—, la conformación de representaciones que, no son fijas, y que pueden asociarse con lo que Davini (2005) denomina «tradiciones en la formación de los docentes». Aunque denominadas así podría suponerse que sostienen más lo que permanece que lo que cambia, la autora define como «configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácti-

cas y a la conciencia de los sujetos» (Davini, 2005, p. 20) y propone tres tradiciones:¹⁴ la tradición *normalizadora-disciplinadora*, la tradición *académica* y la *eficientista*. Pero reconoce también «otras tendencias» que entiende no se conforman como tradiciones dado que «no han conseguido instaurarse en formas objetivas de formación de grado y en el trabajo docente» (p. 42). Identifica entre estas la *pedagogía crítico-social de los contenidos* y la *pedagogía hermenéutica-participativa* y considera que «representan proyectos ideológico-pedagógico de los docentes como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas» (p. 42). Debe considerarse la pedagogía crítica con referentes como Giroux y Freire, con influencia en la región y en nuestro país, con desarrollo extendido en las últimas décadas y vinculados a propuestas de política educativa y de formación docente, lo que ameritaría analizar si se mantienen como tales, como tendencias. A la tradición *normalizadora-disciplinadora* la ubica vinculada al proyecto modernizador liberal fundamentado en el positivismo. Esta tradición va más allá de la «normalización» de la población y su componente civilizador, «sino que se constituye en mandato social que atraviesa toda la lógica de formación y de trabajo de los docentes» (Davini, 2005, p. 25). Califica esta tradición como *matriz histórica* que tiene aún expresión actual en el *discurso prescriptivo*, en la tendencia a «modelizar la realidad» que indica «tiene como correlato en concebir al docente como responsable de ser el ejemplo o modelo, impulsando acciones de entrega personal. Ello ha dificultado durante muchas décadas su autopercepción como trabajadores, dentro de un discurso de desinterés material» (p. 27). La autora sostiene que esto, en el discurso normalizador, implica la adaptación al enfoque disciplinario y homogeneizador y que significó mayores dificultades para la aceptación de lo distinto, de las diferencias, que son tratadas «como el «desvío» del modelo» (p. 26-27). Otro aspecto a destacar de su revisión de esta tradición es el que refiere «como correlato de su origen histórico en la constitución del «Estado docente»», y que supone el

14 Aunque su propuesta es relativa a la formación de docentes en Argentina, encontramos que es posible tomarlo como referencia, dada la similitud de procesos históricos de la «educación popular» impulsada por José Pedro Varela y las influencias filosóficas y pedagógicas en los impulsos de la formación de maestros y maestras y de profesores de educación media.

«disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptivas emanadas del aparato estatal» (p. 27).

Davini (2005) propone que la vigencia o presencia de esta tradición queda identificada con la representación de «buen docente», qué supone, que implicaría ciertas demandas al sujeto docente. Puede afirmarse que las otras tradiciones a las que hace referencia también construyen una representación del «buen docente», o si se quiere, de la docencia, deseada o esperada.

A la tradición académica Davini (2005) la distingue de la anterior en dos aspectos, fundamentalmente: uno por sostener la base de la formación y de la acción de los docentes en el dominio disciplinar de la materia que enseñan y el otro por la debilidad, superficialidad o desvalorización de la formación pedagógica. Sin embargo, entiende que su base también es la del positivismo: «La tradición académica, como producto de la racionalidad positivista en la que se funda, continúa sosteniendo una desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia» (Davini, 2005, p. 31). Propone que el origen de esta tradición, vinculado a la enseñanza universitaria, provoca una tensión entre los universitarios y los profesores secundarios en la que se expresa «un conflicto de poder, resultante de la expansión cuantitativa de la escuela media, y, por ende, del acceso de la clase media a niveles más altos de enseñanza» (p. 30). La tensión quedaba expresada en la defensa de la docencia por parte de los universitarios con atributos basados en la «ilustración» y el «talento», «capital cultural de la clase alta», apunta Davini (2005) y el «valor de la formación profesional específica y la necesidad de reglamentarla evitando los «favores políticos» en la distribución de cargos» (p. 30) que defendían los profesores de secundaria. Junto a la revisión de los orígenes de esta tradición, la autora reflexiona sobre su resurgimiento a partir de la década del 80, con el retorno a las democracias luego de los regímenes dictatoriales y de las derivaciones para la formación y el trabajo docente. Indica una primera derivación basada en reformas que modifican algo sin alterar aspectos sustantivos relativos a la enseñanza, a las condiciones del trabajo docente o la organización escolar. Otra derivación que con-

sidera de preocupación es la «tendencia a obturar el debate pedagógico» en la medida que supone que lo pedagógico queda limitado a la instrumentación didáctica de las disciplinas. Luego, identifica otro problema:

...el que «se refiere a la brecha que existe entre el proceso de producción y la reproducción de saber, lo que lleva a que el docente se coloque en el segundo término. Ello implicaría que debería absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial - generalmente en cursos de breve duración- y reproducirlo en la escuela, en el ejercicio de la enseñanza. (Davini, 2005, p. 34)

Podría considerarse que este resurgir de la tradición académica comienza a coexistir con otra tradición nombrada por Davini como la tradición *eficientista*. Con impulso a partir de la década del sesenta del siglo pasado, tiene su base ideológica en la teoría desarrollista, que buscaba superar el estado de subdesarrollo hacia una sociedad industrial y el progreso técnico. Para Davini (2005), en esta perspectiva la educación tiene una asociación directa y explícita con la economía y se expresa con el uso de términos propios del mundo empresarial, así como conceptos mercantiles de inversión y formación de recursos humanos. Entiende que a partir de esta se introduce «la división técnica del trabajo escolar», y entre todas las tareas, (planificadores, evaluadores, supervisores, etc).

...la función del docente quedó relegada a la de ejecutor de la enseñanza (...) En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistiría en ‘bajar a la práctica’ de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. (Davini, 2005, p. 37)

Davini encuentra que las pretensiones científicas que sostenían esta tendencia eficientista relegaron o descartaron «la reflexión teórica e ideológica de sus fundamentos» (p. 39). Mientras, hace referencia a resistencias a esta tradición que los docentes operan, por ejemplo, reduciendo a una tarea burocrática la «herramienta» de la planificación demandada en la formación, también indica de su vigencia y permanencia en la formación docente, en las prácticas y en la conducción organizativa y política y que se expresa en la «visión instrumental del proceso de enseñanza que circula en los programas y las bibliografías de la formación de grado (...)

y en el caudal de tareas administrativas que realizan los docentes (...)» (Davini, 2005, p. 41).

Tradiciones pedagógicas de la docencia en la formación de docentes

Toda institución pública se configura alrededor de organizadores de base. Tales organizadores constituyen los mandatos fundacionales y, como tales, perseveran a lo largo del tiempo con fuerza invariable. (Gagliano, 2006, p. 98)

Para un esbozo de las tradiciones pedagógicas, en el sentido que propone Davini, las que en nuestro país sostuvieron la formación de docentes en sus tres expresiones (la formación magisterial, la de profesores y la de maestros técnicos), el punto de partida es reconocer ideas y propuestas que signaron la vida y la educación en general en Uruguay. Se esboza el escenario de la docencia de los docentes de esta formación, que es de «configuraciones de pensamiento y acción» (Davini, 2005), de configuraciones discursivas, de «entramados de sentidos» (Bordoli, 2007) de los futuros docentes. Y ese escenario es el de los *organizadores de base* de Gagliano, que se imprime en la propuesta pedagógica institucional, en la vida de los sujetos.

La pretensión de este apartado no remite al devenir histórico-institucional de la formación de docentes, aunque sí a destacar las circunstancias de impulso de las tres instituciones y dar cuenta de las ideas pedagógicas de la época al tiempo que de la tradición o tradiciones que dan cimientos a cada una de ellas.

La creación de los institutos de formación docente, en momentos históricos diferenciados social, política y temporalmente, provoca reconocer particularidades y, sin embargo, también denominadores comunes en sentidos e identidades que no pueden separarse de las tradiciones pedagógicas. Las particularidades primeras tienen que ver con sus propósitos, la formación de maestros, de profesores, de maestros técnicos, como mecanismo para dotar a cada sector de la educación, de docentes formados y titulados. Sus sentidos respecto a esta formación tuvieron, asimismo, las marcas de la época histórica y pedagógica que dio origen a las instituciones que le dieron cabida. La naturaleza pedagógica de esa formación ubica las influencias

que se develan en planes de estudio y propuestas de carreras. Se deja ver la dimensión epistémica de cada una de las propuestas, que hace foco en los saberes que han estado en juego en la formación, los saberes que sostienen la docencia en cada uno de los tres institutos.

En un orden histórico-cronológico, se considera la fundación de los Institutos Normales de Montevideo (IINN) en 1935 a instancias de la creación de la Dirección General de Instrucción Pública¹⁵ y como proceso de fusión de los Internatos Normal de Señoritas (creado en 1882) y el Internato Normal de Varones (en 1889), su nominación y transición a institutos (1900), y antes aún, el impulso de la formación de maestras (Sobrino y Basilio, 2015). Cabe anotar los impulsos previos de la formación de maestros que dan cuenta de antecedentes prevarelianos pero que, como indican Bordoli y Domínguez (2018), no tuvieron un carácter integral. Así, debe considerarse el impulso a la formación de maestros en la Escuela Normal en el departamento de Canelones entre 1847 y 1849, los cursos normales impulsados por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular en 1868, las lecciones hacia la mediados de la década del 1870 de Berra, miembro de esta Sociedad (Palomeque, 2019). Luego, la propuesta vareliana en 1874 incluida en *La educación del Pueblo* y enseguida en *La Legislación Escolar* de la formación de maestros y maestras a partir de la Escuela Normal del Estado (Tomo II, Cap. XVI, Arts. 76 a 81). Estos impulsos estuvieron vinculados a la construcción nacional, al estado de situación de la enseñanza y la falta de maestros preparados, según el informe diagnóstico elaborado en 1855 por el Dr. José G. Palomeque, en ese momento Secretario del Instituto de Instrucción Pública. La ciencia positiva, el método, la disciplina serían en qué se sostendría la preparación de quienes iban a tener a su cargo transmitir esa misma ciencia, mientras, sostiene Delio Machado: «El maestro vocacional estaba en la base de esta formación y actuación científica, y la escuela normal era el lugar

15 Decreto-Ley n.º 1350, de Educación Común del 24 de agosto de 1877, se crea la Dirección General de Instrucción Pública, dependiente del Ministerio de Gobierno. Por los artículos 42, 43 y 44 de la citado Decreto-Ley se faculta a dicha Dirección General: «para establecer, organizar y sostener la Escuela Normal de Maestros y Maestras en la ciudad de Montevideo, con el objeto de dar instrucción gratuita a aquellas personas residentes en la República que quieran dedicarse a la enseñanza» (Compilación de Leyes y Decretos de la R.O.U.)

«para probar la vocación de los discípulos por la vocación para la que forman» (Varela, 1910, p. 352)» (2009, p. 52).

Capocasale considera las influencias anglosajona, francesa, norteamericana y también argentina en la construcción de «la matriz normalista del magisterio uruguayo» para sintetizar que esta:

Normalizó no solo sus prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes, y posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes. Se logró homogeneizar el cuerpo docente magisterial que tenía en sus manos los niños de la escuela primaria común y masiva. De esta forma poco a poco se incorporó la mujer como la principal figura de maestra. El reclutamiento alcanzó los sectores medios y bajos de la población femenina que vio una oportunidad de inserción en el mercado laboral con dignidad social y moral. Esto fue construyendo una imagen política y social del docente magisterial: servidores estatales que representan la moral ciudadana en su máxima expresión de desinterés material. (2015, p. 1634)

La creación de los IINN estuvo inscripta en la efervescencia política, económica, social, educativa y cultural de la época, la batllista, a instancias de reformas lideradas por José Batlle y Ordóñez en sus dos períodos de gobierno de principios de siglo (1903-1907 y 1911-1915) y posteriormente hasta la asunción de Gabriel Terra en 1931.¹⁶ Traversoni y Piotti (1984) anotan que «el sistema educativo se renueva» (p. 17), junto a una importante expansión de la educación primaria, consideran la «intensificación de la preparación de maestros en los institutos normales» y otras decisiones relevantes en lo educativo en un «contexto de modernización y democratización del país» (p. 17).

El Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria se creó a finales de la década siguiente, en 1949¹⁷ por la Ley n.º 11.285 (art. 49), que luego pasa a denominarse

16 Así, en el plano educativo, la Ley Orgánica de 1908 creaba los Consejos de Facultades. Comienza un período de impulso en el que se crean nuevas facultades, se subdividen otras, se crean liceos en cada capital departamental, en 1912. En el mismo año, se crea la Sección Femenina de Enseñanza Secundaria y Preparatoria, en la Universidad de la República (Montevideo, 17 de mayo de 1912).

17 En 1949 se crea el Instituto que se denominó primero Instituto Normal de Profesores, luego, Instituto de Profesores Artigas (IPA). Las disposiciones legales que lo crean datan del 2 de julio de 1949 y del 10 de agosto de 1950.

Instituto de Profesores «Artigas» (IPA). El proceso estuvo motivado, al igual que sucedió con el magisterio, por la preocupación por la formación y las exigencias vinculadas a esta para la designación de los profesores de la «enseñanza secundaria» y por la explosión de la matrícula que se operó en esa década en ese sector de la educación. Con anterioridad, el organismo encargado de las designaciones de los «catedráticos», era el Consejo Universitario,¹⁸ mientras que más tarde se estableció que la forma de acceder a cargos vacantes era el concurso¹⁹ «salvo el caso de una espectabilidad notoria» (Grompone, 1952, p. 10). La formación de estos profesores a cargo de la educación en el nivel secundario cuenta como antecedente un Curso de Pedagogía dictado en 1927 en el marco del mismo Consejo de Educación Secundaria y Superior de la Universidad. Debe anotarse que Carlos Vaz Ferreira es decano de esta Sección Secundaria a partir de 1905 y dicta conferencias para los profesores. Hacia 1934 estos profesores que eran denominados *profesores sustitutos* pasan a denominarse *profesores agregados*²⁰ mientras «se establecen las bases de formación en la preparación pedagógica, especialización y práctica docente» (Grompone, 1952, p. 11) para quienes aspiraban a enseñar en este nivel secundario. Esta preparación implicaba «la obligación de asistir a los cursos de Pedagogía para Profesores Agregados que debían tener dos años de duración» (Grompone, 1952, p.11). En ese mismo periodo, en paralelo, estos profesores realizarían «práctica docente» (p. 11). La actuación de Antonio Miguel Grompone precisamente en el dictado de dichos cursos lo lleva a un conocimiento de la realidad de la enseñanza secundaria y de sus profesores. Este proceso se ve interrumpido por la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad en el año 1935 por la Ley n.º 9.523, y en el marco del periodo de gobierno autoritario de Gabriel Terra fue resistido y conformó un eje de debate y de enfrentamiento entre la Universidad y el gobierno (Nahum, 2008). Anota Nahum (2008) una diferencia sustancial entre los fundamentos que se manejaban; unos, pedagógicos, por las autoridades universitarias y los

18 La ley N° 1.825 de 14 de Julio de 1885, artículo 34, inc.4°

19 Ley N° 2.078 de 25 de noviembre de 1889, art. 12,

20 Los profesores asistían como «agregados» a clases de otros docentes antes de ser designados.

docentes, otros, de las autoridades, vinculados a «un control de esta rama de la enseñanza hasta ahora protegida por la autonomía universitaria (Nahum, 2008, p. 45). El crecimiento de matrícula, anotado antes, en la enseñanza secundaria y con ello la creación de nuevos liceos, muchos en el interior, hizo que se volviera «una fuente de empleos para el sector terciario en momentos en que la administración pública ya estaba casi saturada» (Traversoni y Piotti, 1984, p. 19). Pesce (2014) anota este proceso también como provocado por las demandas de los profesores, expresadas en el Segundo Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Udelar del año 34 realizado en Piriápolis: «... es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria».²¹

La preocupación por la formación (y designación) de los profesores de este nivel educativo hace emerger una problemática de naturaleza pedagógica que quedaba formulada en la concepción y el abordaje de la educación *superior* respecto a la formación de docentes para la enseñanza secundaria. Esta diferencia fue expresada y debatida por Carlos Vaz Ferreira y Antonio Miguel Grompone, ambos referentes profundamente involucrados y comprometidos con la formación superior. El debate tuvo su eje en la creación y la cercanía de *pensamiento original* y la formación *profesional*. Antonio Grompone afirmaba la posibilidad de compatibilizar la investigación científica con la formación profesional: «No existe oposición entre formación profesional e investigación científica; porque en el mismo centro educacional pueden coexistir especialistas de las dos actividades» (Grompone, 1963, p. 82). Carlos Vaz Ferreira (1957) proponía «Disolver enseñanza superior (hablo siempre de la propiamente dicha; de la enseñanza de pensamiento original, desinteresado y de investigación) en la enseñanza superior profesional, y aún en las mismas enseñanzas preparatoria y secundaria» (Vaz Ferreira, 1957, p. 18). Sostenía que en realidad no existía en nuestro país enseñanza superior «propiamente dicha», sino que

21 Este «instituto» debía ofrecer: «a) cultura [...] de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar». (Monteverde, como se citó en Pesce, 2014, p. 54)

tenía lugar la que denominó enseñanza «superior profesional» (p. 18). Este debate queda de alguna forma cerrado, aunque no realmente saldado.

Antonio M. Grompone constituye la figura fundamental de la fundación del IPA al tiempo que de la orientación de su propuesta de formación, sus condiciones y su vinculación con la conformación de un cuerpo docente para la enseñanza secundaria. Grompone (1952) refiere a esto, a las condiciones de formación y el estado de cumplimiento de la reglamentación para la designación de los profesores, comparando con la situación de la «enseñanza primaria, que se había adelantado en este sentido y de modo, que «a nadie sin título de maestro se le ocurre solicitar un cargo en una escuela pública» (p. 9). La convicción de impulsar un camino similar o condiciones similares respecto a la preparación de los profesores para este nivel secundario lo lleva a sostener la necesidad de vincular dicha preparación con la designación para ejercer cargos en este nivel de enseñanza. El IPA se desplegó inscripto en el Consejo de Enseñanza Secundaria desde su creación y sus cometidos estuvieron centrados en el «personal docente» de esta enseñanza. Si bien para Traversoni y Piotti (1984) la creación del instituto «contribuye a elevar el nivel de la docencia» también trae a Secundaria la problemática de la educación terciaria» que se tensiona con las prácticas de los docentes «sin formación sistemática o aún improvisado» (p. 19) a quienes apeló antes, ante el crecimiento de la matrícula. La formación de profesores secundarios se desarrolló finalmente separada de la universidad. Entra de lleno así en su capítulo normalista, aunque sin abandonar sus raíces academicistas, en términos de Davini. Cabe anotar que la denominación que se le da a este instituto no incluye finalmente, a diferencia del instituto para el magisterio, el término *normal* y que posteriormente sí adoptará el instituto para la formación de maestros técnicos cuando se crea. Esta diferencia no es menor; Romano (2009) anota que su denominación «condensa esa tensión entre esas dos tradiciones», alude a las definiciones que realiza Grompone «El Instituto de Profesores es... una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media, o Escuela de Profesores simplemente, y expresamente se indica en su Reglamento, que tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria» (Grompone, 1956, p. 6) y señala que:

El propio Grompone reconoce la existencia de dos modelos: el de Escuela Normal y del Instituto Pedagógico o Facultad pedagógica. El pretende que la institución que se está fundando sea una combinación de las dos, puesto que la actividad de investigación parece ser un «componente imprescindible» para una adecuada formación técnico y pedagógica. (Romano, 2008, p. 131)

Pero esa década es de inicios de la crisis económica, social y política que se agudizará en la década siguiente, es época de posguerra y a la vez de intensa actividad estudiantil en reclamo de la Ley Orgánica de la Universidad en 1958. Entre otros elementos que caracterizaron la época, Romano (2009) apunta que la década del 50 y hasta finales de la del 60 es de «consolidación del discurso pedagógico [moderno]» (p. 1). Lejos quedó el propósito de dotar a la enseñanza secundaria de docentes formados y titulados debido más que nada a la cultura institucional ya instalada en el Consejo de Enseñanza Secundaria, pero que lo excede, una cultura en la que «Entre los consejeros se repartían las vacantes que había para dar clases no efectivas o para ser adscriptos» (Astorucci et al., 2021).

Mientras, en 1962,²² indican Traversoni y Piotti (1984), se crea el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, el INET. Tuvo antecedentes en los principios del siglo, y en el marco de la propuesta realizada por Pedro Figari para la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que fuera dirigida por él entre 1915 y 1917, que promovía, como indicaba en su Plan, la preparación del magisterio nacional,

...para que este a su vez formara el carácter industrioso del alumno, desde la Escuela Pública Primaria» con el espíritu de que «La Escuela de Artes y Oficios debe transformarse en la piedra angular de la transformación de la sociedad nacional. (Figari, 1910, p. 58).

Sin embargo, la propuesta del INET tomó distancia de estos antecedentes al inscribirlo para su creación en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), ente autónomo de la enseñanza técnica, de forma similar al proceso institucional del magisterio y el profesorado de secundaria. Su creación estuvo, al igual que con los

22 Algunos documentos datan su creación en el año 1964 como el documento *Proyecto del Instituto de Capacitación Técnica*, documento mecanografiado disponible en Biblioteca del INET (Consultado noviembre 2024).

otros Institutos, vinculada a la designación, en este caso, de maestros técnicos que ejercieran en la UTU²³ y de la actualización y fortalecimiento de la formación de los que ya ejercían. El «Programa General de Actividades para el Bienio 1967-1968» incluido en el Proyecto del Instituto de Capacitación Técnica (Proyecto ICT), encargado de la formación magisterio técnico en el INET ²⁴ propone «Cursos de formación para el nuevo personal docente» los que tendrían como objetivo: «Dar la formación pedagógica a los futuros docentes de la UTU, complemento a la vez de formación técnica.» (Proyecto ICT, Anexo 6, p. 1), Estos cursos se proponían sin embargo con «Periodicidad variable» y «en función de las necesidades de reposición del actual personal docente de UTU, y/o para atender a las metas de desarrollo provistas en los planes que adopta el gobierno» (Proyecto ICT Anexo 6 p. 1)

Lo sucedido posteriormente con el IPA y la educación secundaria tiene su expresión también respecto a la enseñanza técnica en la UTU: «la formación no fue exigida durante varias décadas en las cuales la provisión de cargos se hizo ya sea por designación directa, ya sea por concurso, pero nunca con exigencia del título habilitante» (Traversoni y Piotti, 1984, p. 83).

En estos años, en los que tuvo continuidad y profundización tanto la crisis política como el descontento y la movilización social, gremial, que incluyó a docentes y a estudiantes de todos los institutos, normales, IPA, también UTU y Secundaria, el INET desarrolló su actividad de formación, aunque «prácticamente no se hacía sentir en términos estadísticos» (Traversoni y Piotti, 1984, p. 79), y en la UTU se constataba bajo nivel de formación entre los profesores.

23Se había creado la Universidad del Trabajo del Uruguay dos décadas antes, en 1942. Para Traversoni y Piotti (1984) significó «que substituyó con otra organización a la Enseñanza Industrial» (p. 19); sin embargo, a la vez implicó un movimiento político en su inscripción institucional y su gobierno ya que, con anterioridad a esta creación, el Consejo Superior de Enseñanza Industrial dependía del Ministerio de Industria, esto es, directamente del Poder Ejecutivo.

24Este Proyecto propuso un «complejo coordinado de investigación, programación y preparación del personal, aplicados al desarrollo de la enseñanza técnica y la capacitación profesional denominado en su conjunto Instituto de Capacitación Técnica (I.C.T.), y en el que estaba comprendido el INET como “Centro de Capacitación Técnica” (Anexo 4 “Descripción del complejo de servicios comprendido por el proyecto”)).»

El INET ofreció en sus inicios formación para maestros técnicos de diversas especialidades: mecánica general, electrónica, electrotecnia, mecánica automotriz, carpintería. En 1972 los egresados fueron 39 y en 1980 fueron 18 en las distintas carreras.²⁵ Las especialidades con mayor porcentaje de egreso fueron mecánica general, electrónica y carpintería, mientras la matrícula de todas las especialidades iba igualmente en descenso (Traversoni y Piotti, 1984). Para el año 1986 la propuesta recupera un año para la formación, aunque sin que pueda fortalecerse en su matrícula, que sigue siendo magra. El fortalecimiento de la formación de los docentes en ejercicio también quedaba aún pendiente.

El devenir histórico-político-pedagógico institucional mantuvo separados y también unificó a las tres propuestas de formación. Los mantuvo separados, cada uno vinculado a su subsector de educación/enseñanza de destino. Fueron unificados en las pretensiones del gobierno dictatorial cívico-militar y las orientaciones de la Ley de Educación n.º 14.101 que crea el Consejo Nacional de Educación (CONAE),²⁶ como organismo rector de los Consejos Desconcentrados, a partir de ese momento. La Ordenanza n.º 29 del CONAE de 1977 establece el *Plan Para la Formación de Docentes* (Circular n.º 1.523. R.C. 24/22/77, 10 de mayo de 1977). Fundamenta este plan en el proceso de reestructura de todo el sistema educativo y la formación docente:

...las tres ramas del SISTEMA EDUCATIVO CONAE²⁷ deben sustentar la misma unidad de doctrina para lo que es imprescindible que todos los docentes estén imbuidos de los mismos ideales del sentir nacional y poseer un amplio espectro cultural y formativo que defina paradigmáticamente el perfil de los futuros ciudadanos (p. 2).

Establece en este plan «una formación profesional básica de tipo pedagógico y psicológico, produciéndose, cumplida la misma, las diferenciaciones necesarias.».

25 Cabe indicar que los documentos a los que se tuvo acceso no refieren a carreras sino a cursos.

26 Los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnica eran, por definición constitucional, entes autónomos, y por la nueva Ley 14.101 pasan a ser Consejos Desconcentrados lo que implicó la centralización de decisiones a partir de la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE), con integración de cinco miembros designados directamente por el Presidente de la República.

27 Mayúsculas del texto en documento original del Plan de Estudios 1977 Ordenanza 29 CONAE Circular N° 1523. R.C. 24/22/77, mayo de 1977.

De este modo, define un «NÚCLEO COMÚN DE ASIGNATURAS BÁSICAS»²⁸ (p. 2) de la formación docente.

La recuperación de la democracia permitió al Parlamento la elaboración y aprobación de la Ley n.º 15.739 en 1985, que bajo el título de *Ley de Emergencia* crea la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo y el Consejo Directivo Central (CODICEN) como gobierno nacional para la educación, presidido por un Director Nacional de Educación Pública, al tiempo que mantuvo la estructura de tres consejos desconcentrados para las Enseñanzas Primaria, Media y Técnica. También «destina una Dirección Ejecutiva de especial jerarquía para FD: la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) que dependía directamente del CODICEN» (Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), n.º 6, p. 6). Posteriormente, son creados los cargos de dirección ejecutiva (1986) y de subdirecciones del «Área Magisterial y del Área de Educación Media y Técnica» (1991) (GRE, 2013, p. 6).

Ya en democracia, las propuestas de formación fueron plasmadas en planes de estudio diferenciados, aunque en términos temporales todos los planes extendieron las respectivas carreras a cuatro años, retomando la propuesta previa a la dictadura. El magisterio tuvo un nuevo plan de estudio en 1986 que estuvo vigente hasta que entró en vigencia el Plan 1992, que volvió a reducir la duración de la carrera magisterial a tres años, sufrió una reformulación en el año 2000 y luego se mantuvo hasta el 2005. Para el IPA fue elaborado un plan de estudios en 1986 que estuvo en vigencia hasta entrado el siguiente siglo. Cabe anotar que el Plan 1986 mantuvo un «Tronco Común» en su propuesta de formación conformado con las ciencias de la educación y común a ambas carreras. Sin embargo, el Plan 1992 de Magisterio lo elimina, lo que generó problemas en la oferta de formación del profesorado en los IFD en el interior del país²⁹ ya deprimida en tanto se basaba en una propuesta de

²⁸Mayúsculas en el texto del documento original del Plan de Estudios 1977 Ordenanza 29 CONAE en la Circular N° 1523. R.C. 24/22/77, mayo de 1977.

²⁹ Resolución n.º 13, del Acta n.º 69, de fecha 9 de octubre de 1997, CIRCULAR n.º 14/97 de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central.

cursada semi-libre, tenía bajo nivel de egresos y se promovía en paralelo otra propuesta de formación de profesorado a partir de la «descentralización» impulsada en la época para la educación media, como da cuenta la Resolución n.º 13, Acta 69, Circular 14/97 del Consejo Directivo Central de la ANEP.³⁰ Esta resolución establece que «los estudiantes de profesorado de los IFD del Interior podrán cursar en carácter reglamentado las asignaturas del Plan de Magisterio 1992, cuyos contenidos tengan una similitud considerable con las del Plan 1986, las cuales se le validarán para este plan» (Codicen, 1997, s.p.) al tiempo que hace excepciones para algunas materias del tronco común que dejarán de cursarse, y pasan a ser de carácter libre «como sucede con las asignaturas específicas».³¹ Asimismo, dispone que «a partir del año 1998 no se abrirán cursos de profesorado en modalidad reglamentada en los Institutos de Formación Docente del interior del país» (ANEP, 1997, s.p.). La descentralización referida, a instancias de la Reforma Educativa impulsada en ese período para la enseñanza media (Reforma Rama), supuso la creación de los Centros Regionales de Profesores (CERP) en el interior del país con una propuesta de formación de docentes de educación media diferenciada respecto a la ofrecida por el IPA y los IFD. El primer plan de estudios de estos centros fue aprobado en 1998 y fue reformulado en el año 2005³² al tiempo que su inscripción institucional estuvo en «CODICEN de la ANEP a través de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente» (GRE, 2013, p. 6).

Las reformas de esos años llegaron al INET y en 1996 la carrera de maestro técnico queda en suspenso por dos años; su reinicio en 1998 impulsa la carrera de Profesor Técnico con marcadas diferencias curriculares y temporales con el resto y

30 Esta propuesta semi-libre para los estudiantes de profesorado implicaba cursar los estudios del «Tronco Común» en los IFD, junto con la carrera magisterial y rindiendo exámenes en el IPA, viajando a Montevideo para ello.

31 Resolución n.º 13, del Acta n.º 69, de fecha 9 de octubre de 1997, CIRCULAR n.º 14/97 de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central

32 Estos centros fueron «financiados por el BID, lo que les llevaba a contar con recursos, planes de estudio y tratamientos presupuestales diferentes a los que regían en instituciones de fines similares (incluyendo sistema de becas y residencias estudiantiles» (GRE, 2013, p. 6).

con el propósito exclusivo de ser una propuesta para aquellos «egresados de estudios universitarios o terciarios de nivel superior» que luego centraran su actividad docente específica en los Bachilleratos Tecnológicos recién implementados en la UTU (INET, 2024). Iniciado el siglo XXI, un nuevo Plan de Estudios en el 2001 igualmente sostiene la propuesta dirigida a aquellos egresados de carreras terciarias y universitarias y a partir del que se titulan un número importante de profesionales de diversas áreas, en especial el área de administración, agraria y construcción (INET, 2024)

La impronta pedagógica *moderna* de la creación de los tres institutos y sus propuestas parece permanecer en estos planes incluso en las búsquedas, los impulsos de renovación pedagógica que caracterizaron a todo el sistema educativo de los años cincuenta y sesenta. Estos impulsos fueron más visibles vinculados a la escuela pública primaria y al trabajo pedagógico vinculado a experiencias, a propuestas, a debates y publicaciones, a concursos, en los que participaron protagónicamente referentes también de la formación docente, como María Orticochea, Reina Reyes, Julio Castro, Miguel Soler, Jesualdo Sosa y otros y otras más, no siempre visibles o reconocidas en sus aportes, docentes que se constituyen en referentes de la pedagogía nacional. Estuvieron vinculados a movimientos que plasmaron la vinculación sustantiva de la educación pública con la sociedad y con la democracia, con el compromiso de esta con los problemas sociales, culturales, económicos y estructurales, movimientos como el proyecto, instalación y experiencia de las cuarenta escuelas granja a impulsos del Mtro. Agustín Ferreiro a partir del año cuarentay cinco, el de las Misiones Sociopedagógicas, que involucraron especialmente a la formación, a los estudiantes y a los formadores del Magisterio que se iniciaron también en ese año y se extendieron hasta entrada los inicios de la década del setenta, también el debate y elaboración del Programa del cuarenta y nueve de escuelas rurales que estableció para estas, fines éticos, cívicos, sociales y educativos. Luego, y en la enseñanza secundaria debe destacarse el proceso de elaboración del Plan 1963, su planificación para implementación piloto y posterior revisión previa a su generalización (Consejo de Educación Secundaria, 2008).

Estos impulsos sufrieron embates de la impronta liberal y autoritaria que iba tomando cuerpo en la década del setenta primero con la Ley de Educación n.º 14.101 de 1972, luego con el gobierno cívico-militar dictatorial hasta entrada la democracia en 1985. Muy poco de eso pudo sacudirse con la Ley de «Emergencia» de la Enseñanza n.º 15.739 de 1985, aunque los planes de estudios pudieron recuperar un año más para la formación docente, al tiempo que esta ley «destina una Dirección Ejecutiva de especial jerarquía para FD: la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD) que dependía directamente del CODICEN» (GRE, 2013, p. 6). La hegemonía neoliberal tecnicista de los años noventa expresada en la Reforma Educativa (conocida como Reforma Rama por el nombre de quien la condujo en el marco del gobierno de cuño conservador), impuso un modelo de docente que en términos de Davini se asimilaba a aquel docente *técnico*.

Entrado el siglo XXI, los planes de estudio se reformulan a través de un proceso de trabajo colectivo, las carreras se integran como formaciones con denominadores comunes con el Plan de estudios del Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) en 2008, en tanto mantiene/retoma la concepción de un *núcleo de formación común*, aunque toma distancia de aquella del «Núcleo común de asignaturas básicas» del CONAE y del «Tronco Común» de IPA y Magisterio del Plan 86. Mientras, continúan inscritos institucionalmente en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente dependiente del CODICEN de la ANEP.

Las resistencias y los intentos de cambios paradigmáticos con el advenimiento democrático, posterior a esa hegemonía tecnicista, pudieron tener expresión, en parte en este SUNFD,³³ respecto a la formación docente, aunque para la educación

33El GRE en su documento refiere a este proceso y anota: (...) se propone la elaboración de un Plan Nacional de Formación Docente en el marco de un Sistema Único que pudiera integrar conocimientos y experiencia acumulados para construir, con la participación de todos los actores involucrados, una nueva propuesta. Es de ese modo que se gesta el Plan 2008 en el marco de una experiencia inédita de participación y construcción en el ámbito de la FD de nuestro país, en la que los nuevos planes venían siendo elaborados generalmente por técnicos, con una escasa participación de los diferentes actores educativos, correspondiéndole a los docentes la mera ejecución de los mismos (...). Fue una experiencia que problematizó fuertemente algunos aspectos de la realidad de la FD en nuestro país, en especial en el área de la formación para la docencia en Educación Media, donde se contaba con dos modelos de formación docente: la que se impartía en el IPA y los IFD del interior del país en modalidad semilibre o semipresencial según las especialidades -Plan 1986- y la que se

en general, aún en 2012 Martinis anotaba: «las perspectivas conceptuales articuladas por los procesos de «reforma educativa» de la década de 1990 han calado hondo y todavía tienen plena vigencia en diversas formas de conceptualización de las políticas educativas en Uruguay» (p. 24).

Entre esos intentos y expresiones de resistencia y cambio, el capítulo de fundamentación del SUNFD plantea la «firme convicción de que la docencia es una profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad» (p. 5), al tiempo que subraya la necesidad de tomar distancia de «la perspectiva meramente tecnicista que ha caracterizado a la Educación como agencia de modernidad, con su inherente lógica de control social» (p. 6).

La docencia es un campo complejo integrado por áreas formativas, como las que tradicionalmente se denominan Ciencias de la Educación (campos pedagógico, sociológico y psicológico), unidad Didáctica Práctica Docente e Investigación Educativa, entre otras. Todas ellas se integran con el saber disciplinar para cumplir con una sola función: poder enseñar. (p. 6)

El carácter profesional queda ubicado vinculado a considerar el desarrollo de investigación y de enseñanza «articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar» (p. 17).

Los saberes de la docencia en los Institutos de formación docente

Desde el planteo de Pimenta (1995, 1996, 1997, 2012), los saberes de la docencia se constituyen en aquellos de la experiencia, los disciplinares y los pedagógicos. La autora propone que estos saberes contribuyen a la construcción de identidad docente, entendida esta como construcción «não é um dado imutável (...) Mas é um

impartía en los CERP desde 1997, Plan 1997, reformulación 2005. El nuevo Plan comienza a aplicarse en el año 2008, en los primeros años de todas las carreras de FD del país. (2013, p. 170)

processo de construção do sujeito historicamente situado» (Pimenta, 2012, p. 18). Una identidad profesional que se construye contando con la revisión de las significaciones sociales de la profesión y también de la recuperación y reafirmación de prácticas que permanecen significativas. No deja afuera la discusión entre teorías y prácticas, el análisis de las prácticas, la construcción de nuevas teorías. Ubica al docente como, sujeto, *actor-autor* de la construcción: *autor* de los significados que «confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (Pimenta, 2012, p. 18). Un sujeto docente actor-autor de tal construcción en relación con otros, colegas, estudiantes, en ámbitos escolares y otros, gremiales, sociales, políticos. Pimenta propone que los saberes docentes son construcción individual y social.

Se reconoce, en este punto, sintonía con Tardif (2002) que indica: «O saber dos professores é profundamente social e è, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam a sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo» (Tardif, 2002, p. 15). Sin embargo, vale marcar el énfasis que propone Pimenta en la *construcción* de esos saberes que toma distancia de la *adquisición*, a partir de un proceso de formación, pero en especial a partir de la práctica social de la docencia. La construcción de saberes que propone Pimenta, es posible también durante la formación. En este sentido, afirma que «O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui» (Pimenta, 2012, p. 24). Se inicia en la práctica preprofesional de la formación de grado y tiene posibilidad de construcción durante, y con, la actividad de enseñanza, aquella en el ejercicio profesional. En línea con Ferry (1990), propone que:

...a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus

saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (Pimenta, 2012 p. 27)

Mientras, no solo de la práctica, en tanto:

...também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (Pimenta, 2002, p. 29)

En su conceptualización de los saberes docentes confluye también con aquella propuesta por Mercado (1991, 2002), quien considera a los saberes pluriculturales, históricos y socialmente construidos.

Desde este planteo, este apartado mira hacia los saberes de la experiencia, los disciplinares y los pedagógicos que se construyen en la docencia de la formación de docentes en cada uno de los tres institutos. Se consideran, para ello, las marcas inscriptas en las tradiciones pedagógicas referidas.

Los saberes de la experiencia. Los saberes de *la experiencia*, siguiendo a Pimenta, aun cuando suponen una construcción singular, incluyen la experiencia social de lo escolar/de formación, según diferentes momentos históricos. La representación de la *docencia* que cada docente promueve y eventualmente busca encarnar es la que pudo construir en la experiencia personal y social en su propia formación, en sus inicios como docente, en su día a día, y es la que integra sus saberes de experiencia. Su propuesta de enseñanza puede así ser parte o incluir sus saberes de la experiencia, construida a partir de la elaboración de la experiencia propia y con otros en diversas etapas de vivir la enseñanza como estudiante o en sus inicios docentes. Para Pimenta (1996), los saberes de experiencia no son solo aquellos de la biografía escolar, de experiencias pasadas-ya vividas, sino también «aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente num processo permanente de reflexão sobre sua prática mediatizada pelo de outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores» (Pimenta, 1996, p. 77). Luego, los saberes

de la experiencia toman de la experiencia socialmente acumulada respecto a la docencia, esto es, con la valoración social y económica de la función docente, con cambios en la actividad, en sus condiciones y con las representaciones sobre el profesor legitimadas en el imaginario colectivo (Pimenta, 1996).

Las tradiciones pedagógicas de Davini son la lupa para pensar las representaciones de la docencia que conformarían parte de los saberes *de la experiencia* en cada una de las propuestas institucionales. Nuevamente, se toma estas tradiciones como marcas fundantes más allá de su impureza y eventuales cambios o énfasis.

La docencia en la formación de maestras y maestros, bajo la hegemonía del normalismo como matriz fundante, supuso al docente como modelo, como ejemplo, responsable y dueño de un «saber hacer» y de desplegar la docencia como entrega personal. La vocación se ubicó como concepción predominante de esta actividad educativa (Tardif, 2012) y su formación «de carácter instrumental, ligada al «saber-hacer», al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria» (Davini, 2005, p, 26). En el magisterio uruguayo, la etapa escolar de primaria en la que se ejerce la docencia, marcan a fuego también la construcción de representaciones y posicionamientos respecto a la docencia, ese maestro y maestra *vocacional* en la escuela que empieza a ser vivida-representada ya durante la formación inicial y desde antes de acceder a ella. Mientras, se asocia a ese docente vocacional, a aquel de la entrega, al proyecto de modernidad y civilizatorio, pero también al cuidado y a la tarea de la enseñanza que también se identifica con la entrega «desinteresada». Desde este adjetivo, el docente puede resultar aquel que ofrece todo lo que esté a su alcance en su enseñanza, aquel que es generoso con el aprendizaje de sus alumnos, que es solidario con su entorno y la realidad que viven familias y comunidades. Pero también es aquel que se pone *al servicio* de los otros, sin que sea necesario reconocer su labor humana y social, sin que sea necesario reconocerlo como trabajador, sin que sea necesario que reciba remuneración como tal. La vocación pasa a ser un valor del docente, de la persona.

En el profesorado para la enseñanza secundaria, si bien el normalismo es también la matriz histórica, esta, como fuera indicado antes, resultó de la combinación

con otras representaciones, en una amalgama peculiar por el no abandono de sus orígenes pedagógicos vinculados a la tradición académica y la inclusión de fines normativos para esta formación. La etapa vital de los sujetos de destino de esta docencia (los estudiantes secundarios), sumado a los fines vinculados a la preparación para posteriores estudios, colaboró en la búsqueda del docente que se esboza con sólido conocimiento de la disciplina que enseñará, mientras no reniega de su formación pedagógica. Por el contrario, el *docente* del profesorado busca tomar distancia del docente universitario por la impronta académica que desvaloriza el conocimiento pedagógico, basado más que nada en esa formación profesionalista, pedagógica, que de todas maneras mantiene en su matriz normalista, entonces, más centrado en el saber-hacer y en el acto didáctico producto también de la racionalidad positivista. Mientras sostiene y valora la norma (la formación pedagógica y didáctica) el conocimiento disciplinar específico a ser enseñado conformará un eje sustantivo de la formación. Ese conocimiento disciplinar que lo acerca más al académico o, si se quiere, al intelectual, al erudito en su materia, al apasionado de su disciplina.

Hemos creído que, en la formación del profesor, una parte básica corresponde a conocimientos, y, por tanto, aunque se ha dado importancia a la parte práctica, se han establecido los cursos de especialización, pero definiéndolos, para darles verdadero sentido. Entendemos que la especialización en la asignatura, presenta dos aspectos esenciales: uno, el del conocimiento de la disciplina elegida; el otro, el de conocer el modo de desarrollar o de aplicar esos conocimientos a la enseñanza media. (Grompone, 1952, p. 33)

El momento histórico, las circunstancias ya señaladas de la construcción institucional, las condiciones de la formación como la convocatoria a reconocidos personajes de la cultura y de la Universidad para la formación de los futuros docentes (Astorucci et al., 2021) parecen haber aportado al desarrollo de representaciones del docente de la formación docente, para fortalecer el reconocimiento de aquel con sólido conocimientos disciplinares específicos, que sabe enseñarlos basado en el talento para ello o en características propias de la personalidad, al tiempo que en el conocimiento técnico-pedagógico al que refiere Grompone.

En el magisterio y profesorado técnico-tecnológico, aunque impulsado con una estructura institucional definida en forma más reciente que las anteriores propuestas, parece haber construido representaciones similares respecto al docente. El normalismo otorgó el carácter formal técnico-científico propio de esta tradición, como fuera analizado antes, y necesario para los objetivos de «profesionalizar- normativizar» el cuerpo de docencia que ya se desempeñaba en el nivel de enseñanza técnica. Los oficios-el taller fueron el eje, y el docente de esta enseñanza, el maestro de Taller, se configuró con base en estos, como aquel que conoce su oficio primario, el oficio que desplegó (con o sin formación específica) y que lo lleva a su enseñanza con base en un saber-hacer casi intuitivo. El *docente* en este ámbito podría haberse acercado a aquel maestro artesano, el de Sennet (2009) de la creación, el del descubrimiento del problema y la solución (Sennet, 2009, p. 23), pero la matriz fundante de esta formación tomó distancia del arte como lo entendía y propuso Figari, para introducir la norma, para demandar la didáctica normativa. El *docente* en esta formación valora el oficio de origen y el saber-hacer que podría confundirse con lo artesanal más cercano al arte-técnica.

Referir al *docente* signado por las improntas respectivas y, en especial, delimitándolo a aquel de la matriz fundante, no significa ignorar otras representaciones que tuvieron posibilidad de construcción posteriormente, producto de impulsos pedagógicos que, en algunos casos, resignificaron, tomaron distancia o resistieron esas marcas. En este sentido, y también tomando las tradiciones referidas por Davini, cabe referir al *docente técnico* de la tradición eficientista y que buscó plasmarse en políticas impulsadas en la ola neoliberal de los noventa y que renueva fuerzas actualmente. El docente *técnico*, propone Davini (2005), a aquel «ejecutor de la enseñanza», que es ajeno-alienado de la creación de los discursos del hacer. Desde esta perspectiva se refiere a aquel que fue nombrado *enseñante*, por separarlo de la tarea de «expertos» a cargo de esa creación-producción en la división científico-racional del trabajo pedagógico. Enseñante, que fue identificado con figuras como la del *facilitador*, aquel que acompaña, pero que toma distancia del otro *enseñante*, porque este último no renuncia a la enseñanza, sino que esta es eje de la introducción de los nuevos al mundo (Arendt, 1993), la enseñanza que es de aquel

adulto que hace las presentaciones (Meirieu, 1998). Esta docencia *técnica* no resiste a la normalista, esta docencia enfatiza la racionalidad técnica-científica basada aún en el positivismo.

El *docente* de una perspectiva que resiste las anteriores podría sintetizarse en el docente *reflexivo y profesional*, que buscó tener presencia a partir de la primera década del siglo actual. El Plan 2005 en el Magisterio, por ejemplo, adhirió a una orientación «crítica-reflexiva de las prácticas» (p. 13) al tiempo que definía al docente como profesional, aunque este, nombrado así, ya estuvo presente en el Plan 1992. Sin embargo, el SUNFD es crítico respecto a ese «profesional» y, en este sentido, expresa influencia de la pedagogía crítica y en especial, la propuesta de referentes como Giroux que introduce al docente como intelectual transformativo (1990), al tiempo que situado y comprometido con la educación pública y la sociedad democrática. La caracterización que se presenta en el «perfil de egreso del profesional docente» ofrece algunas señas en este sentido, cabe destacar:

La definición del perfil de egreso del profesional docente parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión. Ser docente supone un profesional: Que asume su condición de «sujeto situado» en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico. Creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva. Con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol. Capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos. (SUNFD, 2008, s.p.)

Otros aspectos del mismo perfil podrían dar cuenta de la búsqueda de un docente distinto, que reacciona a la instrumentalización de la enseñanza y la formación: «Capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas. (Actitud investigativa, reflexiva y creativa)» (SUNFD, 2008, s.p.). Un análisis detenido de la conceptualización de la docencia como profesión, al tiempo que una revisión de la

propuesta formativa, podría dar más pistas sobre la posibilidad de constituirse en resistencias y superación de perspectivas tecnicistas, desde las que se pudiera resignificar a ese docente en su tarea de enseñanza vinculada y comprometida con la educación pública.

Los saberes disciplinares. Los saberes *disciplinares* implican al «conocimiento», dice Pimenta, (1995, 1996, 1997, 2012), considerando tanto los saberes de las diferentes disciplinas-materias de enseñanza/estudio de la formación como el significado que esos conocimientos tienen para el docente y para la sociedad en diferentes épocas. (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 21). Pimenta ubica la concepción que el docente tiene o construye en torno a la disciplina de enseñanza, en torno al papel del conocer en el proceso de la humanidad, a las relaciones de poder, a la relación de la educación y de la escuela con ese proceso y la sociedad. Nuevamente esto no se limita al tiempo de la formación, se entiende con la autora que quienes están en su proceso de formación inicial tendrán posibilidad de interrogación sobre estos asuntos del conocer también durante el ejercicio de la docencia, también se interrogarán:

Como as escolhas trabalham o conhecimento? ¿Qué resultados consiguen? Que condições existem nas escolhas para o trabalho com o conhecimento na sociedade atual? Como o trabalho das escolhas com o conhecimento produz o fracasso escolar? (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 21)

Los saberes disciplinares quedan asociados al «conocimiento», aquel objeto de enseñanza, el que será enseñado en el nivel escolar respectivo. Si bien estos se vinculan a las disciplinas que, por ejemplo, se incluyeron en los «Departamentos de Especialización» y son los llamados comúnmente «específicas» de la enseñanza cuando se refiere a las especializaciones por carrera docente, sostenemos aquí que en la docencia de la formación docente los *saberes disciplinares* son aquellos de la enseñanza que se corresponden con las ciencias de la educación que integraron las propuestas-planes de estudio desde la fundación de los Institutos —y desde antes aún— con los impulsos de la formación de maestros y maestras y otros para la

enseñanza secundaria y técnica. Se entiende que son los *saberes disciplinares* específicos por ser propios de la formación de la docencia y comunes a todas las propuestas de la enseñanza de la docencia (primaria, secundaria o técnica), se trata de conocimientos que dan estructura a la formación. La ATD de Formación Docente define la especificidad como «la construcción de un soporte conceptual disciplinario e interdisciplinario de las CC.EE, en articulación integral con la didáctica-práctica docente y el conocimiento disciplinar» (XVI ATD Nacional de Formación Docente, Carmelo, abril 2009, p. 9). Identificadas muchas veces con lo «teórico», se constituyen como *propias* porque diferencia la docencia de otras profesiones, ninguna otra profesión la incluye para su formación (Pimenta y Lopes Marques, 2015). Son aquellas materias de enseñanza que hacen a lo «pedagógico-didáctico», eje estructurante de la profesión: la pedagogía, la historia de la educación, la filosofía de la educación, la didáctica, la sociología de la educación, la psicología de la educación, la teoría del conocimiento. Y son estructurantes, porque introducen los conocimientos de, para y sobre la educación y la enseñanza, los que se pueden reconocer vinculados a la construcción de saberes de la docencia (Pimenta, 1997). Son las disciplinas que habilitan la teorización, que dan fundamentación a la práctica, su contextualización, su crítica. Son la pedagogía, la didáctica, son las ciencias de la educación las que estarían en estos cimientos, las que históricamente igualmente han estado en cuestión respecto a su estatus epistemológico: «el cuestionamiento sobre las ciencias de la educación remite a su legitimidad identitaria como campo científico unitario en el tratamiento práctico de las cuestiones educativas» (Pimenta et al., 2020, p. 86). Considerando este cuestionamiento, y apoyados en el concepto desarrollado por Schmied-Kowarzik en 1988, Pimenta et al. (2020) reconocen una «visión de totalidad en lo que se refiere al abordaje de los problemas educativos en el concepto de Pedagogía como ciencia práctica» (p. 87). A partir de discutir el concepto de *práctica* y de *praxis* con argumentación del desarrollo de Marx y Engels en sus tesis sobre Feuerbach (1979) y en la diferenciación de la praxis con *actividad* aportada por Vázquez (1968), entiende que no existe oposición entre estas disciplinas, sino que son «entendidas en una perspectiva de complementariedad, ya

que las primeras ayudan en la constitución científica de la segunda» (Pimenta et al., 2020, p. 90).

Atendiendo a la propuesta de Pimenta, respecto a que los *saberes disciplinares* integran, suponen la concepción que los docentes tienen sobre la disciplina, cabe revisar las propuestas fundacionales de la formación docente:

En 1880, decía Berra, preocupado por los estudios secundarios y haciendo su propuesta a solicitud del Ateneo,³⁴ «una cosa es saber ciencia y otra cosa es **saber enseñarla**»³⁵ ¿Quién de nuestros profesores de enseñanza secundaria y superior se ha ocupado de adquirir los conocimientos especiales de maestro? No conozco ninguno, ni tengo noticias de que lo haya (Berra como se citó en Palomeque, 2019, p. 177). Y sostiene: «El método no es otra cosa que la ley según la cual se adquieren los conocimientos, luego, tan indispensable es el buen método en los estudios más elevados como en los más elementales» (p. 169).

La formación del magisterio cuenta con una propuesta de 1915, de la Comisión³⁶ que estudia y elabora un Informe³⁷ para el Programa de Maestros de primer grado y en el que fundamenta:

La Comisión no ha podido evitar que el programa de Pedagogía adquiriera mucha extensión porque forzosamente tenía que considerarse bajo esa denominación no solo la Metodología, sino también la Psicología que le da sus fundamentos más precisos y la Didáctica. Lo más conveniente sería facultar a los examinados para rendir en tres actos distintos los exámenes de esta materia; es decir, uno para cada una de las pautas en que se ha dividido este programa. (Dirección General de Instrucción Primaria, 1922, p. 11)

34 Vale recordar que el Ateneo correspondía a una entidad privada, La Sociedad de Amigos de la Educación Popular, la que también integraban J. P. Varela y José M. de Pena, entre otros. Berra elabora este «Proyecto de Estudios Secundarios» (Palomeque, 2019).

35 En cursiva en el texto original, la negrita se agrega aquí por marcar diferencia con el resto de la cita.

36 La Comisión estaba integrada por: José Pedro Varela, Emilio Fournié, Arturo Carbonell y Migall, Alfredo Samonatti y Leonor Horticou. Publicado en 1922 por la Dirección General de Instrucción Primaria.

37 Este Informe estuvo dirigido al Inspector Nacional de Instrucción Primaria, el Dr. Abel J. Pérez y firmado por los integrantes de la Comisión (ver nota 36) Publicado en 1922 por la Dirección General de Instrucción Primaria.

De esta forma, la formación pedagógica, considerada como materia de enseñanza/estudio la pedagogía, con la psicología («que le da sus fundamentos más precisos»), la metodología y la didáctica, se presenta en un solo programa integrando las tres «bajo la misma denominación» al tiempo que separadas a partir de su «mu-cha extensión» en «tres actos distintos».

El Plan de Estudios del IPA de 1961 define al profesor de la enseñanza media al introducir los cometidos del Instituto y bajo el título «Concepto» del capítulo «Funcionamiento»: «El profesor de Enseñanza Media no debe ser un investigador especializado ni tampoco una enciclopedia».³⁸ Con esta definición presenta luego los cometidos del Instituto, indicando en el primero de ellos: «a) La formación técnica y la pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria» (Instituto de Profesores Artigas, 1961). En correspondencia, propone luego «tres tipos de actividades: Ciencias de la Educación, Departamento de Especialización y Práctica Docente.» (Instituto de Profesores Artigas, 1961, s.p.). Las ciencias de la educación incluyeron: Psicología de la Adolescencia, Teoría de la Educación, Sociología 1ª (Primer año); Psicología de la Educación, Historia de la Educación 1ª, Sociología 2ª (segundo año); Historia de la Educación 2ª; (Evaluación y Orientación Pedagógica (tercer año); Legislación de la Enseñanza, Teoría e Historia de la Ciencia (cuarto año). Y el primer plan de estudios propuesto por Grompone en 1952 refería a la siguiente organización en tres tipos de cursos:

a) Asignaturas técnico-pedagógicas. b) Cursos de especialización. c) Práctica docente.

13ª) Los cursos técnico-pedagógicos corresponderán por lo menos, a las siguientes asignaturas: Psicología de la Adolescencia; Psicopedagogía y Orientación Profesional; Teoría de la Educación y Metodología de la Enseñanza Media; Legislación y Orientación Técnico-administrativa Liceal; Sociología; Higiene en la Enseñanza Media y Superior. (Grompone, 1952, p. 50)

38 Se trata de parte de una cita que es tomada para esta introducción y referenciada como «(del libro editado por el Instituto que se titula “Formación de Profesores”, Montevideo, 1932)» Instituto de Profesores Artigas Condiciones de Ingreso, Funcionamiento. Plan de Estudios 1961, Enseñanza Secundaria. Montevideo, Uruguay.

En ese primer plan de estudios de 1952 se incluyen Seminarios de Didáctica asociados a cada especialidad (o agrupados, como en el caso de física, matemática y química y en algunos casos astronomía) en el 4to año, último de la formación. En el tercer año el Plan contempló la materia Metodología dentro de las ciencias de la educación (Klein, 2021).

El Programa que se propuso para el «Bienio 1967-1968» del Centro de Capacitación Técnica (CCT), encargado de la formación magisterio técnico en el INET, contemplaba «Estudios: A desarrollar en dos modalidades», una primera de «estudios y trabajos en el local del CCT» y una segunda modalidad de «práctica docente rentada en las escuelas industriales» (Anexo, p. 2). En la primera modalidad se incluye: «práctica y tecnología de taller; organización del trabajo; prevención de accidentes; matemática y ciencias; tecnología general; dibujo técnico; psicopedagogía; metodología y práctica de la enseñanza; material didáctico; técnicas de comunicación; documentación; estudios individuales» (Anexo, p. 2).

Pesce (2014) revisa «el lugar específico que ocupa la Didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media» e identifica tres bases fundacionales de la inclusión de la Didáctica en la formación docente:

- a) La práctica docente (...)
- b) La tríada formativa docente de didáctica-docente adscriptor-practicante, que conjuga los esfuerzos formativos(...)
- c) La especificidad de la didáctica, que si bien fue y continúa siendo interpretada desde diferentes lugares paradigmáticos, en Uruguay siempre fue concebida como específica ya que «... al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan su preparación en la asignatura y la adaptan al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización». (p. 55)

Se apoya el autor en los fundamentos que ofrece Grompone (1952) en su propuesta fundacional y sostiene a la vez que, aun considerando la existencia de diversas perspectivas, los «pilares fundacionales de la didáctica-práctica docente se mantuvieron inalterados en la estructura curricular de casi todos los planes de estudio que estuvieron vigentes hasta la época» (p. 55). Si bien examina estas bases al respecto de la formación del profesorado en IPA en particular, puede trasladarse a la

formación de los maestros técnicos del INET. Luego, las diferencias con el Magisterio pueden visualizarse entonces vinculadas sobre todo a la no asociación exclusiva de la didáctica con especialización según área de conocimiento, al proponer la didáctica general en relación con la práctica docente. La *tríada formativa* de la que habla Pesce (2014) de *didáctica-docente adscriptor-practicante* está también presente en la formación del maestro y la maestra, ya no apoyada en los docentes de especialización sino en el o la maestro/a director/a de la escuela de práctica y también la maestra y el maestro adscriptor/a. En la propuesta fundacional de la formación docente estos saberes disciplinares serían aquellos de las ciencias de la educación que aportan la *norma*, la base *científica-normativa*. La formación pedagógica aparece representada en la pedagogía, en la psicología, en la psicopedagogía, en la formación técnico-pedagógica, en la didáctica, confundida muchas veces a la vez que, con intentos de diferenciación y separación, por extensión de los cursos, por vincular con especializaciones, con prácticas docentes o «prácticas de taller».

Los saberes pedagógicos. Pimenta (1995, 1996, 1997, 2012) propone que los saberes *pedagógicos* son aquellos que articulan los saberes de la experiencia y los disciplinares, que se construyen a partir de las necesidades pedagógicas puestas por la realidad. Con apoyo en Houssaye (1995), Pimenta (1996) retoma críticas a la fragmentación de los saberes de la docencia, proponiendo superarla a partir de la práctica educativa como práctica social: «Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re- significação dos saberes na formação de professores» (Pimenta, 1996, pp. 81-82). Al igual que Pimenta, se sigue la concepción de saber que propone Tardif (2002) respecto a los saberes profesionales. Se entiende así que los saberes *pedagógicos* se configuran como saberes de la acción y contruidos en escenarios de trabajo, no podrían ser aquellos exclusivamente provenientes de la formación.

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil; reduzem-se o objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). É

preciso conferir-lhes estatuto epistemológico. (Pimenta, 1996, p. 82)

Es la *práctica* la que Pimenta considera la base de la construcción de esos saberes pedagógicos que habilitarán la superación de la fragmentación de los otros saberes de la docencia. La práctica es la que demanda construir saberes pedagógicos, la que interroga la posibilidad de transmisión, de objetivación y de sistematización. La concepción de práctica y de saberes pedagógicos se sostiene en la convicción de la complejidad de la educación que, como práctica social, requiere de su análisis contextualizado «imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado» (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 20).

Desde esta perspectiva, que toma distancia de la educación como *fenómeno abstracto y universal*, los saberes pedagógicos no podrían ser un instrumento o una herramienta a ser enseñada a los futuros docentes. Porque suponen reflexión de esa práctica a partir de contar con las teorías, las pedagógicas y las de las ciencias de la educación. Es el docente *situado* (Pimenta, 2017) quien enseña, entendida la enseñanza como praxis, el docente actúa despliega-trabaja-vive en tanto práxico. Los pedagógicos no serían, sin embargo, saberes prácticos, o aquellos «conocimientos prácticos» de los que habla Alliaud (2017), en tanto es el propio docente quien los genera-produce, no requiere de «la producción conjunta de investigadores profesionales y docentes» (Alliaud, 2017, p. 79) a partir de suponer la necesidad de su sistematización como productos generalizables. Es la *praxis* que supone reflexión que toma distancia de una relación teoría práctica de abordaje positivista (Carr y Kemmis, 1988), es la *praxis* más cercana a la «acción informada por la reflexión crítica», que no remite a un proceso interno, sino a uno «orientado a la acción» (Kemmis, 1999, p. 99). No es entonces cualquier reflexión. Pimenta anota, en sintonía con Liston & Zeichner (1993, como se citó en Pimenta, 2002), su mirada crítica a la reflexión que propone Schön, por centrarse en «profissionais individuais», que «não conseguem mudar a produção do ensino, de forma a fazê-lo, segundo ideais de igualdade e justiça» (Pimenta, 2002, p. 27). En el mismo sentido, y acompañando a Kemmis (1985), en crítica de la propuesta de Stenhouse del docente como inves-

tigador, indica que «a reflexão e a melhoria dos problemas e uma perspectiva res- trita, pois desconsidera a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos» (Pimenta, 2002, p. 29). Se apoia en Giroux (1990) para sostener que «a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional» (p. 29).³⁹ La *praxis*, la ense- ñanza en tanto praxis, para Pimenta & Lima (2019), es «unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade nao e uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar a realidade» (Pimenta, 2002, p. 15).

El espacio tiempo de la construcción de *saberes pedagógicos* es la *acción- si- tuada*, lo que queda ubicado en el marco de la formación de grado en la práctica docente preprofesional. La concepción sobre las disciplinas de la formación condi- ciona la relación que se suponga o espere de esta con la práctica. Al ubicar las teo- rías pedagógicas y sobre la educación, no ya como prescripción sino como funda- mentación, los saberes pedagógicos no se constituyen solo de la práctica, de la ac- ción, son resultado de apelar a las teorías de la educación. La práctica provoca in- quietud epistémica mientras siempre supone un diálogo con las teorías, con las con- ceptualizaciones, con los saberes disciplinares, con el conocimiento a enseñar, diá- logo que tiene lugar en una dimensión subjetiva del docente, donde reside entonces la inseparabilidad de la teoría y la práctica. De ahí que la práctica docente, la pre- profesional,

...se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de con-

39 En este sentido, alerta sobre el riesgo de que se instale lo que denomina «mercado» del concepto de reflexión. Con apoyo de Castro et al., indica: «E isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo. A nosso ver, esse “mercado” do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento de professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico». (1990, p. 29)

hecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (Pimenta 2005/2006, p. 6)

Desde esta perspectiva se advierte una concepción sobre esa práctica docente que «sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria» (p. 6). Asimismo, que muchas veces tales teorías aparecen en la formación, la currícula, de modo fragmentado, y desvinculadas del ámbito de la práctica docente preprofesional y también profesional, desvinculadas de la escuela. También se advierte respecto a otra concepción, la que reduce a habilidades en la práctica de los docentes y los futuros docentes para el manejo de rutinas y técnicas, lo que puede generar una visión dicotómica de teoría y práctica, en las que son tratadas de forma aislada. Advierten Pimenta y Lima (2005/2006) que:

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (...) a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 9)

La visión dicotómica de esta perspectiva técnica provoca otras consecuencias, refuerza el mito de las técnicas y de las metodologías y el supuesto de que los (malos) resultados de la enseñanza —el aprendizaje, la formación de los futuros docentes— responden a la falta de dominio de técnicas y métodos, aunque este mito no se limitaría a la práctica docente pre profesional: «a didática instrumental aí empregada gera a ilusão de que as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnicas» (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 10). Reafirman la concepción de indisociabilidad de teoría y práctica y retoman los conceptos trabajados por Pimenta en 1994 para proponer que:

...o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade cu-

ricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (Pimenta y Lima, (2005/2006, p. 14)

La propuesta tiene otro punto de partida, asumir que la finalidad de la práctica docente preprofesional es habilitar «uma aproximação à realidade na qual atuará» (Pimenta y Gonçalves (1990, p. 13). Así ubicada «o estágio se afasta da compreensão (...) de que seria a parte prática do curso» (p. 13), mientras supone también «uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade» (p. 13). Desde esta perspectiva, la formación no se limita a aquella del tiempo de la propuesta de grado, a la formación inicial de los docentes, sino que continúa durante el ejercicio de la profesión (Pimenta, 1997, 2012). Pimenta es enfática al sostener que las prácticas docentes, las preprofesionales también, son prácticas pedagógicas y que a estas: «É preciso conferir-lhes estatuto epistemológico» (Pimenta, 2012, p. 11). Otra propuesta avanza aún más en este sentido, hacia la idea de la práctica docente con *pesquisa*:

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores pro-porem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio. (Pimenta, y Lima, 2005/2006, p. 17)

En la base de este «estágio», es la de un «professor crítico-reflexivo e professor pesquisador», así es como Pimenta & Lima (2005/2006) sostienen la posibilidad de cambios en la concepción del docente. Pero requiere de condiciones que la habiliten, que sean propicias, en especial la organización curricular, las escuelas como lugares de práctica, otros espacios de trabajo de profesores y estudiantes, de docentes y futuros docentes, que supongan un tiempo-espacio de actividad colectiva, de aproximación, problematización, conocimiento-comprensión de la realidad. «O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores» (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 20). De esta forma, la

práctica preprofesional, con estatus epistemológico, sostiene otra relación con los saberes disciplinares: «Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso» (p. 20). Supone otro lugar en la organización curricular y otros sentidos:

Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 20)

Nuevamente aparece pertinente revisar la matriz de la formación de los docentes, escudriñar las propuestas de la *práctica docente* (preprofesional) en clave de construcción de *saberes pedagógicos*. También, considerar que esa matriz se conjuga o se tensiona con la propuesta curricular y estructural-académica que da marco a la práctica profesional de la docencia en la formación de formadores, esto es, a la enseñanza de los docentes, formadores.

La *práctica docente* estuvo prevista en el Plan de Estudio de 1925 de los «Estudios Magisteriales» como *Práctica de Enseñanza* en cada uno de los dos años del «Ciclo Profesional». Este ciclo se diferenciaba del «Ciclo Cultural» por contemplar este último, en los 4 años de duración de los estudios, todas las asignaturas a ser enseñadas en la educación primaria.⁴⁰ El ciclo profesional, a su vez, incluía en cada uno de sus dos años pedagogía y solo en el segundo psicología pedagógica experimental y filosofía. (Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, 1925 pp. 5-6). A diferencia del resto de las asignaturas del Ciclo Profesional, la *Práctica de Enseñanza* se desarrollaba durante todo el año escolar y no en semestres.

⁴⁰Matemática, Historia, Lenguaje, Historia Natural, Física, Dibujo, Química, Canto, Gimnasia, Trabajos Manuales, Moral y agregar en el cuarto año Historia Nacional y Constitución, Psicología, Pedagogía, Sociología, Economía Política (Plan de Estudio de 1925 de los «Estudios Magisteriales»).

La *práctica docente* en la formación de profesores estuvo contemplada como obligatoria desde el primer Plan de Estudios. El Capítulo VI aborda entre las «Obligaciones de los Aspirantes a Profesor», dos relativas a esta práctica:

20°) Los Aspirantes a Profesor (...) deberán hacer práctica de clase durante dos años consecutivos. (...) asistirán al curso del Profesor titular designado al efecto por la Dirección del Instituto, y desarrollarán, cada año, seis clases en presencia del Profesor (...). El tema de las clases será indicado, con cuarenta y ocho horas de anticipación por el Profesor, debiendo comunicarlo al Director del Liceo donde se dicte el curso y este al Director del Instituto, antes de que se lleve a cabo la prueba.

23°) Los Aspirantes a Profesor, cuando así se disponga, deberán asistir a las reuniones trimestrales de profesores, formar parte de los tribunales de examen cuando se les designe para ello, reemplazar a los profesores titulares en ausencia de estos en los casos en que el Director del Liceo en que actúen lo determine, colaborar en la tarea del Profesor titular (...). (Grompone, 1952, p. 11)

Respecto a la impronta que introduce Grompone, la práctica, se sostenía en la finalidad de «adquirir aptitud para enseñar», interiorizarse de los requerimientos y propósitos de la enseñanza media y hacer «experiencia de cómo se desarrolla un curso» (Grompone, 1952, p. 62). Para Pesce (2014) «desde una perspectiva positiva propia de su tiempo, el doctor Antonio Grompone entendió que el pasaje de una formación docente casi artesanal a otra profesional requería de una conceptualización teórica que debía emerger de la práctica» (p. 54).

La concepción y definiciones en torno a esta *práctica docente* tiene como antecedentes aquellos también del régimen de profesores agregados que según el Reglamento de 1934 implicaba:

...una duración de dos años y se sostenía sobre dos pilares esenciales: un curso anual de teoría pedagógica y la asistencia anual a un grupo de práctica bajo la tutela de un profesor titular. Este último formaba en los conocimientos teóricos y en los saberes prácticos para la enseñanza de la asignatura, estableciéndose así el espacio de la práctica docente como lugar formativo con relación a los contenidos disciplinares, cómo enseñarlos y su vinculación con la formación pedagógica. (Pesce, 2014, p. 54)

Para Pesce, son las «bases de la identidad» de la formación docente, que son las de «la formación conjunta en teoría y en práctica y la relevancia del profesor orientador como transmisor de saberes propios del campo práctico» (2014, p. 54). Luego, la *práctica docente* se propuso asociada a la psicología y métodos de enseñanza, posteriormente a la didáctica.

En el magisterio técnico la práctica docente estuvo desde sus inicios vinculada al «taller» y al «maestro de taller» en las escuelas técnicas de UTU. El «Programa General de Actividades para el bienio 1967-1968» del Instituto de Capacitación Técnica⁴¹ propone la «práctica docente rentada en las escuelas industriales» con una modalidad que suponía diferente autonomía para el practicante: «el primer año en carácter de ayudante de un Maestro de Talleres; el segundo año en carácter de suplente o encargado de dirigir el trabajo de taller de las secciones que no tienen Maestro de Taller designado» (Instituto de Capacitación Técnica, s.p.).

Si bien, y en correlación con la concepción de docencia y de enseñanza, la concepción de la *práctica docente* ha tenido las marcas del positivismo, que ha priorizado este espacio-tiempo como de adquisición de conocimientos en general, también rutinas sobre la organización del aula y la enseñanza, ha sido desplegada-concebida en y con *intersticios* a la norma (Frigerio, 1995) que habilitaron otras experiencias, esbozando la posibilidad de cuestionar, interpelar, y, eventualmente de introducir cambios a esas marcas.

La relación con los saberes de la docencia

La relación con estos saberes y su puesta en juego supone un tipo de relación entre la teoría y la práctica, supone diferentes modos de asociar este binomio «indisociable»: la reflexión (Kemmis, 1999; Schön, 1992; Zeichner, 1993), la investigación (Stenhouse, 1985) o diferentes niveles de teorización (Ferry, 1997), aunque todas

⁴¹Recuérdese que este Instituto estaba inscripto en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, dependiente de la UTU, y que tenía a su cargo los «cursos de formación para el nuevo personal docente»; «las actividades de perfeccionamiento para personal en actividad empleado en la UTU (interior y capital)», entre otros cometidos.

tengan como punto de partida la interrogación. Pensar la relación con los saberes remite a Charlot (2006) y a referentes que, como este investigador recuerda y subraya, han abordado la cuestión de la relación con el saber desde diferentes áreas del conocimiento. Remite a su «sociología del sujeto», que entiende que un sujeto es ser humano, social, singular, que actúa en y sobre el mundo, que necesita aprender, que se produce a sí mismo y es producido por la educación (p. 39). Su propuesta de sujeto remite a la de saber y la de saber al sujeto, porque «la idea de saber implica la de sujeto, de actividad del sujeto, de relación del sujeto consigo mismo (debe deshacerse del dogmatismo subjetivo), de relación de ese sujeto con otros (que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber)» (Charlot, 2006, p. 70).

El docente se pone en relación con sus saberes en el marco de una *relación pedagógica* (Píriz Bussel, 2013)⁴² que se construye con el otro. Se propone aquella relación que tiene posibilidad en el encuentro educativo, condicionada por las perspectivas y supuestos políticos, pedagógicos y epistemológicos en juego entre los sujetos y entre estos y el saber y los saberes. Esa relación se la puede pensar en tres dimensiones: una política pedagógica, una intersubjetiva y una epistémica (Píriz Bussel, 2013) atravesadas por el espacio-tiempo del encuentro, por la temporalidad que es pasado, presente y futuro (Charlot, 2006) y es contexto, es situación (Pimenta, 2018). La relación pedagógica, dice Charlot (2006) con Hess (1994) «es un momento, esto es, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro» (Hess, 1994, como se citó en Charlot, 2006, p. 78). Aunque separadas en forma analítica, se considera la dimensión epistémica, de la relación pedagógica, no única, dada o definitiva sino en construcción personal-social, esto es, en consonancia con la propuesta de Charlot (2006) de contemplar una dimensión *identitaria* y una *social* que no se «agrega» a la dimensión

42Bordoli (2013) trabaja la relación pedagógica realizando una distinción con la relación de enseñanza: «Esta última se circunscribe al vínculo del sujeto con la dialéctica del saber, en tanto la primera integra las formas de gobierno y autogobierno de las conductas que la modernidad inscribió en el campo educativo y, en particular, en la acción pedagógica» (p. 273).

epistémica, sino que «contribuye a darle forma particular» (pp. 83-85). La dimensión *epistémica*, como construcción asociada a los sujetos en interacción, a las significaciones sobre los saberes y sobre la profesión, sobre su construcción, pero también como sujeto en situación, a sus condiciones y las condicionantes históricas políticas y pedagógicas del escenario educativo.

Gilles Ferry (1997) aporta a pensar esta dimensión epistémica pensando en el proceso de formación que realiza el docente, proceso no remitido o limitado a la formación inicial sino al devenir de su vida docente (Píriz Bussel, 2013), y ubicándolo como sujeto social y político. En su propuesta en el análisis de este proceso, la relación teoría-práctica en juego puede implicar niveles de conocimiento o teorización: un nivel de la práctica o del hacer, un nivel del discurso sobre el hacer o nivel técnico, un nivel praxiológico o nivel de la praxis y un nivel científico. Es el tercer nivel el que correspondería a la praxis, a la que Ferry (1997) considera diferente a la práctica como: «la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace» (pp.77-78). Cuando el docente reflexiona sobre el sentido, sobre el porqué, es «cuando podemos empezar realmente a hablar de teorización, de teoría» (p. 78). Propone, por último, un nivel «científico», que sería un plano distinto al del hacer, «es un plano de conocimiento» (Ferry, 1997, p. 79). La escala no supone gradualidad y este plano no implica sino «búsqueda que conduce a explicaciones. Pero se trata más que de hacer comprobaciones objetivas controladas, de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el conocimiento del campo educativo» (Ferry, 1997, p. 80). Desde esta perspectiva y en esta escala de teorización, el docente puede superar el hacer y la replicación o reproducción de modos de hacer en su actividad (Ferry, 1997), lo que implicaría que modifica la relación que establece entre teoría y práctica. Su enfoque situacional, al que diferencia de enfoques funcionalista, científico y tecnológico se fundamenta en una racionalidad que incluye lo «experiencial», que como sostiene: «tiene en cuenta las múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscien-

tes» (Ferry, 1997, p. 102). Mientras, Pimenta (2018) desde su perspectiva materialista-histórica de la actividad docente, a la que propone como *praxis*, implica, también en línea con Frigotto (1990), asumir de forma indisociable la teoría y la práctica, entendiendo que la primera es actividad de conocimiento e intencionalidad y la segunda es de intervención y transformación. Es *praxis* porque supone que: «Es la actividad teórica la que posibilita que se establezca de modo indisociable el conocimiento crítico de la realidad y el establecimiento de finalidades políticas de transformación» (Pimenta y Lima, 2017, pp. 31-32). La actividad teórica para Pimenta, aunque otorga sentidos, no es responsable de cambios. El cambio está en la acción de los sujetos situados (Pimenta y Lima, 2017) y por lo mismo condicionados por contextos sociales, políticos e ideológicos que son institucionales, culturales, espaciales, temporales, sociales, que a la vez modifican a docentes y a estudiantes (Pimenta, 2018). Esta *praxis* se emparenta con aquella propuesta por Ferry, a partir de los *saberes pedagógicos*, aquellos que la realidad práctica del docente impulsa a construir conjugando a la vez los saberes disciplinares y los de la experiencia con mediación de la reflexión e interacción con pares y estudiantes. La interrogación y la reflexión respecto a la práctica pueden constituir teorización, el nivel *praxiológico* de Ferry, también el distanciamiento y objetivación como parte del proceso de conocimiento- producción.

La relación con los saberes, la relación teoría-práctica que el docente establece, evidencia al sujeto epistémico, que nunca será el mismo en el tiempo de su vida docente. Siguiendo la epistemología genética de Piaget, estaría en un «sistema de cambio continuo de controles y equilibrios entre el sujeto cognoscente y la realidad (...) Para Piaget el conocimiento es interacción» (Vonèche, 1986, p. 33). Pero esta teoría del conocimiento requiere ser complementada, por un lado, considerando a ese sujeto epistémico no dado y sí construido, del que habla Charlot (2008). Por otro, con una perspectiva epistemológica que considere al sujeto social que conoce. Zemelman (1989) ofrece en este sentido su mirada al sujeto social, el que «sintetiza en su experiencia una historicidad y un proyecto de futuro» (p. 68). Propone ampliar la relación de conocimiento para que pueda sostener «la incorporación del sujeto en sus circunstancias» (Zemelman, 2010, p. 355), lo que lo lleva a entender que se trata

de una relación en la que quedan incluidas las opciones, los juicios, los valores y sobre la que descansa «la construcción de sentido» en tanto, «la realidad deviene en una constante construcción de sentidos» (Zemelman, 2010, p. 355). Este investigador invita a reubicar el conocimiento y su construcción en el que la o las preguntas problematizadoras son eje central, en tanto, «constituyen también al sujeto epistémico (ya sea individual o colectivo), ya que reposicionan su subjetividad no solo epistemológica y teórica, sino también ética y política» (Retamozo, 2015, p. 52). «El sujeto en sus circunstancias» que propone Zemelman es el sujeto situado de Pimenta (2018), lo que acompaña a entender que el «sistema de cambio continuo» de Piaget y la escala de teorización de Ferry no deberían llevar a ubicar linealidad o progresión en el conocimiento, sino a comprender, y Ferry es explícito, que el nivel científico no llega después del nivel praxiológico, no hay un orden gradual y sí, búsqueda y propuesta de explicaciones e interpretaciones. Estas búsquedas hablan de cambios en tensión y contradicción que requieren de decisiones y posicionamientos. Se puede decir así, que supone un sujeto epistémico como sujeto político, que *actúa en y sobre el mundo* (Charlot, 2006). Acción que es de un sujeto que toma decisiones, que elige, que reflexiona, que se posiciona, mientras es deseo como Charlot complementa con la base psicoanalítica que le aporta Beillerot (Charlot, 2006). El sujeto epistémico es sujeto deseante y también ético (Paturet, 1991).

La relación con los saberes involucra decisiones del sujeto epistémico-docente, y supone posicionamientos más o menos conscientes ante el conocimiento, ante los saberes de la docencia, ante la docencia, que se pueden comprender más o menos coherentes con perspectivas ideológicas, epistemológicas y pedagógicas. Sus decisiones, sus condicionamientos, harán que sea otro respecto a su relación con los saberes y respecto a sus prácticas docentes, que se pueden comprender en el marco de sus trayectos profesionales.

Los trayectos profesionales y los saberes de la docencia. Entre el profesionalismo y la profesionalidad. Entre lo dado y la construcción social.

La relación que se propone con los saberes de la docencia es aquella que varía durante la vida docente (Píriz Bussel, 2013), se entiende en una sola dimensión, la vida profesional y la vida personal. Se concibe la indivisibilidad respecto al oficio a la vez que su variación según etapas, momentos, fases, estados o hitos significados por los sujetos. Relación que queda asociada a la temporalidad de la vida, vivida con idas y venidas, con decisiones y opciones, con dudas y crisis, con rupturas y continuidades, que trasciende la carrera docente y que está más cercana a la experiencia (Larrosa, 2009) de la docencia. En esa vida docente los sujetos viven y construyen *trayectos* de forma personal y social, que no son trayectorias (Bourdieu, 1998; de Gaulejac, 1987; Terigi, 2006), no son concebidas como recorrido pero que suponen posiciones (de Gaulejac, 1987) inscriptas en la historia de los sujetos a la vez que posicionamientos que son representaciones respecto a la docencia, que pueden ser a veces coherentes, a veces contradictorias con perspectivas éticas, políticas, pedagógicas. Son posicionamientos que el sujeto adopta, asume más o menos conscientemente, mientras está condicionado social, cultural e institucionalmente y los pone en juego en su relación con los saberes, reproduciendo, resistiendo, preguntando, revisando-reflexionando, produciendo.

De este modo, considerar los trayectos es acercarse un poco a la propuesta de De Certeau (1996) que aporta una mirada de los sujetos que no es la de la reproducción sino la de la resistencia, y más a Ruiz Barbot (2021), que ubica las trayectorias sociales en tanto *vitales*, y por lo mismo, «entre la reproducción y producción, entre la resistencia y la creación, entre los condicionamientos y las libertades, entre lo individual y lo colectivo, entre los sujetos y el mundo social» (p. 8). Ruiz Barbot (2021) los denomina *trayectos*, los que no remiten solo a «reproducción ni expresan mera construcción o elección individual» (p. 8). Pensar un trayecto remite a un inicio, un punto de partida y también a un lugar de llegada. Pero el trayecto no es ni uno ni el otro, es lo que está en el medio, es lo que sucede entre ambos, condicionado por ambos y eso que sucede es decisión condicionada, es decisión personal

y social. Los trayectos son aquellos narrados por los sujetos, que como también proponen Nicastro y Grecco (2012) para sus *trayectorias* se ubican «en el marco de una historia, de una situación determinada» y por lo mismo no sería posible anticiparse a esta, «siempre contará con sentidos que requieren de reinvencción o construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados» (Nicastro y Grecco, 2012, p. 26).

Pensar los trayectos *profesionales* docentes de esta forma va de la mano con asumir la docencia como profesión lo que a su vez provoca preguntar y decidir qué se entiende por esta. Retomo aquí la propuesta teórica que realizaba en la tesis de maestría (2013) cuando reflexionaba en torno a la categorización de *profesión* al trabajo/ ocupación/actividad de la docencia que hoy aparece hegemónica. Sin embargo, podría decirse que convive con otras categorías, que suponen conceptualizaciones históricas, como la vocación y el oficio (Tardif, 2012). Se suele referir a la profesionalización docente, a prácticas profesionales docentes, también al *profesionalismo* y a la *profesionalidad*, y estos dos términos utilizados en forma casi indiferenciada. Se valora y se promueve ambos mientras se empuja y se reclama la profesionalización. Sin embargo, se ha discutido al respecto, buscando ubicar los fundamentos ideológicos que los sostienen. Contreras (2001) propone que los términos *profesionalismo* y *profesionalidad* corresponden a perspectivas ideológicas contrapuestas. El profesionalismo supone un compromiso con la racionalidad científica que ha significado dotar al lenguaje y a las prácticas profesionales, de un soporte de legitimación social asociado a la posesión de conocimiento científico. Este discurso se comprometió con la «racionalización de la sociedad como un proceso de aplicación de conocimientos especializados y científicos al servicio de intereses que se presentaban a la vez como neutrales y absolutos» (Contreras, 2001, p. 41). Desde esta racionalidad la enseñanza quedó ubicada como una de las tareas dentro de una división social del trabajo docente. Se naturalizó la separación entre expertos y prácticos-ejecutantes, y tuvo —y tiene— implicancias en las concepciones de la relación de la teoría con la práctica, en el diseño de políticas educativas para la formación docente, el desarrollo de la investigación educativa, el diseño curricular, y en el propio despliegue de la enseñanza. Mientras, este investigador entiende que

la profesionalidad asume fundamentos ideológicos no neutrales de la profesión, ubicando a esta en tanto construcción personal y social del docente, del oficio docente. Tal construcción queda basada en cualidades de la práctica y vinculada a las estructuras y políticas educativas, por tanto, condicionada. En este sentido propone que se puede pensar en tres dimensiones: la obligación moral, el compromiso con la comunidad y las competencias profesionales de modo que implique «no solo describir el desempeño del oficio de enseñar, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión (Contreras, 2001, p. 50). La profesionalidad se distancia del profesionalismo y de la idea de desarrollo profesional, tan naturalizado ya, mientras se basa en las cualidades de la práctica con sustento en otros pilares, en aquellos de lo ético-político y lo pedagógico. Simmons y Masschelein (2014) sintonizan con esta discusión que introdujo Contreras (2001), para proponer que el «llamado a la profesionalización organizada» es una «estrategia de domesticación con una dilatada trayectoria histórica» (p. 124), reconocen que esta estrategia tiene tres variantes: una que «se dirige a sustituir la sabiduría de la experiencia del profesor por el saber experto, la pericia o la competencia» (p. 125), otra que «parte igualmente de la supuesta expectativa de que el profesor es un especialista o un experto pero subraya una fundamentación «realista» más que un ideal científico» (p. 126) y una última variante vinculada a «la profesionalización a través de la presión de la contabilización» (Contreras, 2001, p. 128). Aunque entienden que la primera se diferencia a partir de su base técnica, la segunda tendría una base científicista y la tercera en la contabilización, la base ideológica de la profesionalización coincidiría con la del profesionalismo que propone Contreras. Este autor rescata a la profesión para la docencia, al proponer la profesionalidad del oficio. Simmons y Masschelein (2014) ponen un signo de mayor sospecha en (el discurso de) la profesionalización del docente y le oponen a esta el docente *amador*, el amateur:

...aparte de la ilusión de control sobre la enseñanza y el aprendizaje que caracteriza todo patrón de pensamiento que gira alrededor de la profesionalización y la garantía de calidad, esto implica que se interpela al profesor para que asuma una actitud centrada

exclusivamente en los resultados, en el crecimiento y en el beneficio y que justifique continuamente sus acciones en este sentido. Esto hace que centrarse en las cosas de importancia (socialmente determinada) sea cada vez más difícil para el profesor, y por lo tanto, su autoridad para compartir el mundo queda suspendida. (Simmons y Masschelein, 2014, p.130)

También implica que el sentido del profesor en tanto que amador-alguien que actúa por amor al mundo y por amor a la próxima generación-no tiene cabida en ese discurso. Toda referencia al amor por la educación, por el oficio, por la materia o por la asignatura se torna ridícula típica de un profesor que mora en las cavernas. (Simmons y Masschelein, 2014, p. 126)

La reivindicación de la docencia como profesión sigue estando presente. Pimenta y Lopes Marques (2015) se acercan más a Contreras, reivindican y defienden la docencia como profesión en el entendido que considerarla así supone un posicionamiento crítico de aquellas perspectivas y políticas tecnocientíficas que afectan la autonomía del profesorado al sustentarse en la idea de que el docente requiere ser «tutelado» (Pimenta & Márquez, 2015). Los pilares ético-políticos y pedagógicos que propone Contreras para la profesionalidad docente sostienen una construcción, que es la del oficio en un trayecto que no se limitaría a la formación, y tampoco a la formación inicial, sino a toda la *vida docente* (Píriz Bussel, 2013). Vida que no se resume en una carrera, en una actividad laboral, porque es vida vivida en lo educativo. Decíamos en la tesis de maestría (2013):

Pensar que existe vida docente es pensar en las personas que eligen en determinado momento vivir la docencia. Los motivos pueden ser diversos e incluso cambiar en el transcurso-trayecto de la vida (docente), la duración también puede ser diferente para cada persona. Y esta vida – que se va haciendo- asociada a una ocupación, un oficio, una profesión, es un transcurrir de múltiples momentos, es que pasen muchas cosas, es situaciones singulares que difícilmente se repetirán, es enojos y frustración, es encuentros disfrutables y de los otros, es placer y muchas veces dudas e inconformidad. La vida docente se vive buscando dar sentido a la educación y al oficio y se vive con otros, se vive cuando los sujetos consideran al otro y cuentan con él, el estudiante, el colega, cuando se involucran y comprometen con sus opciones y sus convicciones respecto a la enseñanza y el conocer; cuando estudian y analizan, cuando producen, se hacen responsables por la posibilidad del cambio, que es una responsabilidad ética y política. El

sujeto vive su vida docente participando de un proyecto político y pedagógico. (Piriz Bussel, 2013, p. 186)

También Contreras lo considera:

...cualquier cosa que sea enseñar o aprender, es en primer lugar vida que se vive, vidas que se viven, vidas que se cruzan, que se entrelazan, que con-viven. De aquí viene mi preocupación (...) por pensar la enseñanza como vida que se vive, como vidas que se cruzan y se viven, y no tanto, o no solo como planes o programas que se aplican. (2016, p. 18)

Así, se despega, se distancia de la idea de la profesión como lo dado a partir de la formación y titulación, al tiempo que de una meta o ideal, un modelo al que llegar. Las cualidades de la práctica, basadas en estos pilares, no recaen en forma exclusiva en las características del docente o de su actividad personal, porque involucran las definiciones ideológicas y de políticas educativas en general e institucionales en particular, que condicionan la construcción de ese oficio-profesión.

El marco político-pedagógico institucional de los trayectos profesionales.

Una Institución «...ofrece una cultura, un sistema de valores y normas, un sistema de pensamientos y acción que debe modelar las conductas de sus agentes ante los individuos que les son confiados o que expresaron una demanda respecto de ella» (Enríquez, 1989, p. 90). Normas, sistemas de valores, ordenan la actividad y la vida de las personas, de los grupos, que la integran, sistema cultural (Enríquez 2002) que constituye, una «red simbólica socialmente sancionada» como propone Castoriadis (2007). Las instituciones en el sentido de Enríquez (1989) dan materialidad a la educación, al tiempo que conforman una complejidad particular a partir de la comprensión de la educación como praxis humana con fines epocales. Si bien esto también habla de las instituciones de formación de docentes, a su vez, se deberá considerar que estas han funcionado como propone Davini (2005) como «ambientes de modelación de prácticas y de pensamiento» y también, «de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales» (Davini, 2005, p. 79) mientras son siempre escenarios de construcción de identidad docente en el sentido de Pimenta.

Los trayectos profesionales de los docentes (de la formación) encuentran condiciones y condicionamientos en un marco político-pedagógico institucional que sintetiza en sus propuestas curriculares y estructuras, tensiones políticas y pedagógicas (Davini, 2005), aquellas vinculadas a su condición de institución de formación de formadores y a sus tradiciones pedagógicas, a los sentidos y rumbos que se busca imprimir, a los que se hacen explícitos y a los que se manifiestan o expresan, en prácticas, en relaciones, en decisiones.

La institución de la formación docente que da marco a esta tesis y a los trayectos profesionales de formadores de formadores es la del Consejo de Formación en Educación (CFE).⁴³ Los Planes de estudio que dan propuesta a las carreras que ofrece se integran en el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) creado en el año 2008,⁴⁴ al tiempo que en la estructura académica que se rediseña con posterioridad. Entre los «Fundamentos epistemológicos» que se hacen explícitos en el documento del SUNFD, se considera las propuestas de la formación docente hasta ese momento inscriptas, mientras ubica las disciplinas que sostienen la formación:

Este nuevo diseño curricular concebido sistémicamente e integrado por tres Planes únicos (Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos), fue pensado por el colectivo de Formación Docente

43El GRE (2013) anota: «(el CFE) creado por resolución del CODICEN del 24 de junio de 2010. Funciona como un órgano desconcentrado y de acuerdo a lo estipulado en dicha Resolución, este Consejo funcionará mientras no se apruebe la Ley Orgánica del IUDE, en función de los lineamientos surgidos de la Comisión de Implantación y en forma transitoria, estableciéndose que "Los cometidos de este Consejo son los que la Ley N° 18.437 establece para los restantes Consejos y su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación. Incluirá la formación de educadores sociales. Este consejo estará integrado por 5 miembros designados por el CODICEN de la ANEP, incluido el presidente. Dos de ellos serán designados en su calidad de estudiante y docente respectivamente, luego de realizar las consultas democráticas respectivas.» (CODICEN: Acta Extraordinaria n.º 5 Resolución N° 1 del 24 de junio de 2010). (p. 172)

44ANEP CODICEN Acta n.º 63, Resolución 67 de fecha 18/10/2007. El SUNFD se diseña en el marco de la Dirección de Formación y Permanente y a través de un proceso de trabajo en comisiones. En el documento que lo presenta, se indica: «Este documento sintetiza lo elaborado por las comisiones y subcomisiones encargadas de producir la propuesta de un Sistema Nacional de Formación Docente. La actual propuesta racionaliza y cohesiona el trabajo del último año y en este sentido se realizaron ajustes sin violentar los aspectos esenciales y relevantes de cada documento» (Sistema Nacional de Formación Docente, 2008, Documento Final, p.1). Inicialmente concebido como Plan Único Nacional de Formación Docente, se modifica esta denominación: «Las razones de esta modificación podrían sintetizarse en la necesidad de definir un marco de política educativa más general, pero con fuerte sustento histórico desde los diferentes colectivos que componen esta Comisión» (SUNDF, 2008, p. 12).

para aproximarlos a la realidad uruguaya y mundial en los tiempos que corren.

Este proyecto de creación colectiva, se basa, como queda explícito en el diseño de las materias del Núcleo Profesional Común (ex Tronco Común), en la firme convicción de que la Docencia es una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad. Integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto. (SUNFD, 2008, p. 5)

Ofrece la perspectiva de la docencia como:

...un campo complejo integrado por áreas formativas, como las que tradicionalmente se denominan Ciencias de la Educación (campos pedagógico, sociológico y psicológico), unidad Didáctica Práctica Docente e Investigación Educativa, entre otras. Todas ellas se integran con el saber disciplinar para cumplir con una sola función: poder enseñar. (p. 6)

Propone así, luego, que: «Este nuevo currículo de Formación Docente en el Núcleo Formación Profesional Común y también en las materias dentro de las disciplinas y la Didáctica, busca integrar estas dimensiones a las que incorpora decididamente la investigación» (p. 6).

El proceso de elaboración de este SUNFD, ya explicitado antes, involucró a los actores de cada propuesta de formación; así, para la formación magisterial, la orientación tomada fue la de «rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados» (ANEP/CODICEN/DFPD, 2007^a, p. 20). Se buscó por esto que, según de Sosa (2012), la propuesta de formación en todos sus componentes «reflejara las aspiraciones de avanzar en el camino de un paradigma transformador del rol magisterial: un profesional reflexivo, capaz de cuestionar los modelos educativos y sus propias prácticas profesionales» (de Sosa, 2012, p. 94). El SUNFD implicó una forma de integración de las propuestas de formación inicial, del magisterio, el profesorado y el magisterio técnico (ANEP, 2010a y 2010b). Este «sistema único» fue producto de un proceso de trabajo colectivo con participación activa de docentes de todos los institutos durante dos años a través de comisiones de trabajo y Asambleas Técnico Docentes⁴⁵ (ATD), que buscó primero superar la fragmentación⁴⁶ que se presentaba por la con-

45 Creadas en 1985 Artículo 19 numeral 8 de la Ley 15.739, sostenidas en la Ley General de Educación n.º 18.337 de 2009 en su artículo 70 y actualmente en la redacción dada por el artículo 164 de la Ley 19.889: corresponden a cada centro educativo y a cada subsistema educativo, cada una es «representativa del cuerpo docente que tendrá derecho a iniciativa y función consultiva en aspectos educativos de la rama específica y de educación general.»

46 En documento del SUNFD se hace explícita la expresión de esta fragmentación refiriéndose a «diferentes planes superpuestos, dificultades de los estudiantes para transitar de una modalidad a

vivencia de multiplicidad de planes de estudio con vigencia en cada uno de los Institutos, al tiempo que superar aquella fragmentación específica que sufría la formación de profesores de educación media, con la creación en 1997 de los CERP (Centros Regionales de Profesores). La XII ATD Nacional Ordinaria del año 2005, reunida en Carmelo, había identificado la naturaleza de esta situación:

...una fragmentación que rompe con la unidad de la formación docente generando diversidad de niveles, de criterios y de prácticas educativas que no permite un 'lenguaje' común a los egresados. El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos. Se generan grupos aislados en virtud de su procedencia y su formación, debido a una visión distinta sobre las prácticas y los entendimientos. Se rompe la unidad académica, se rompe el diálogo y se instala la competitividad. Consecuentemente se perjudican directamente los procesos de enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes destinatarios» (XII ATD Nacional Ordinaria. Carmelo, marzo de 2005, p. 25).

Así el SUNFD significó, indica Mancebo (2019), citando también palabras de Barboza (2010):

...la eliminación de la heterogeneidad curricular vigente en la formación del Profesorado entre los años 1997 y 2007, heterogeneidad gestada con el nacimiento de los CERP, visualizada por muchos actores de formación docente como una verdadera grieta: «Esta situación [de coexistencia entre los modelos IPA, IFD y CERP] produjo entre los años 1996 y 2004 una fractura en el sistema de formación docente, no exenta de enfrentamientos. Tanto por razones políticas como académicas, era necesario proceder a su unificación.» (Barboza, 2010, p. 115 como se citó en Mancebo, 2019, pp. 87-88)

En paralelo a la entrada en vigencia de este Plan-SUNFD de 2008, se aprueba la Ley General de Educación (LGE) n.º 18.439, promulgada en 2009, y se inicia un proceso de elaboración de otro proyecto de ley a los efectos de la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE). Mancebo analiza el proceso que refiere

otra, asignación desigual de recursos presupuestales. La fragmentación también se ha manifestado en las diferencias con las que los profesores del área de Formación Docente conforman sus cargos según las modalidades de los distintos planes vigentes» (SUNFD, 2008, p. 7).

como «universitarización»⁴⁷ y entiende que la opción que se hizo, según mandata la LGE, descartó otras posibles que tomaban en cuenta la existencia previa de otras universidades públicas que pudieran recibir, incorporar, o bien articular con la formación inicial de docentes:

...el camino que tomó Uruguay no fue el del traspaso de las carreras desde los institutos normales a las universidades, ni la articulación de las universidades con los institutos normales, ni la división de tareas entre estos y aquellas. Se apostó a crear una universidad de la educación que aglutinara a todos los institutos normales, los equiparara con el sistema universitario y les otorgara un nuevo status. (PASEM, 2013 y Alliaud y Vezub, 2014, como se citaron en Mancebo, 2019, p. 88)

Mientras, las definiciones implicadas en el SUNFD también abarcaron, contemplando aquellas ya anteriores de la ATD,⁴⁸ la del «ser docente» como profesional. La definición de este profesional es presentada en tres «dimensiones», una socioprofesional, una académica y una ética (ANEP, 2008, p. 16). Y, aun cuando estas definiciones tienen que ver con el futuro docente buscado en la formación, se asume aquí que también refieren al docente de la formación docente.

En el año 2010 se crea un cuarto Consejo en el marco de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Consejo de Formación en Educación (CFE), y del que pasan a ser parte las tres instituciones marco de esta investigación, como se indicó antes. La creación de este Consejo implicó, desde el punto de vista administrativo, la eliminación de lo que hasta ese momento constituía la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, dependiente del Consejo Directivo Central de la ANEP. Esto significó decisiones políticas relativas al carácter autónomo y a su dependencia de la ANEP y también respecto a su integración con tres

47Mancebo (2019) entiende la «universitarización» «como el proceso por el cual una institución terciaria no universitaria adquiere gradualmente las características propias de la universidad. Según Suárez (2013), en el caso uruguayo, dado el papel absolutamente preponderante de la UdelaR en la educación superior, la universitarización implica adoptar los rasgos clave de dicha institución, esto es, el ejercicio de la autonomía y el cogobierno y la realización de las funciones de enseñanza, investigación y extensión.» (Mancebo, 2019, p. 89)

48 IX ATD Nacional de Formación Docente. La Paloma, julio de 2001.

miembros con venia parlamentaria a los que se suman otros dos consejeros designados como representantes, uno por votación docente y uno por voto estudiantil. Respondió a otra decisión política vinculada a una transición hacia la creación del Instituto Universitario de Educación previsto en la Ley General de Educación n.º 18.437.

El «Núcleo de Formación Profesional Común» (NFPC)⁴⁹ plasma el espíritu del sistema único (SUNFD, p. 13) en el que se consideran las materias de enseñanza/estudio que integran las ciencias de la educación en departamentos diferenciados en la estructura académica: el Departamento del Área Histórico-Filosófico- Pedagógico (DHFP): Pedagogía, Historia de la Educación, Observación y Análisis de Instituciones Educativas, Filosofía de la Educación; el Departamento del Área Sociológica: Sociología, Sociología de la Educación, Investigación Educativa y Teoría del Conocimiento y Epistemología, el Departamento del Área Psicológica: Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación (SUNFD, 2008).

La formación propone las materias de enseñanza/estudio indicadas según nivel en la propuesta curricular. Así, considera la Pedagogía I y Observación y Análisis de las Instituciones Educativas para primero, Pedagogía II para el segundo año, la Historia de la Educación para tercer año y la Filosofía de la Educación para el cuarto año. Luego, del área psicológica, también para el primer año, Psicología Evolutiva y esta última como «asignatura teórico-práctica», La Psicología de la Educación, la Sociología de la Educación para el segundo año y también Teoría del Conocimiento y Epistemología. En el tercer año incluye Investigación Educativa y en cuarto año, Legislación y administración de la Enseñanza. Sin embargo, cada formación, la magisterial, la de profesorado y la técnica-tecnológica⁵⁰ ha implicado definiciones y

49 Inicialmente denominado «Tronco Común» en el marco del proceso de trabajo de elaboración del SUNFD y a decisión de la Comisión N°1 se adopta el de Núcleo...: «El cambio de denominación da cuenta de la centralidad de ciertos saberes que tienen relación con el hecho educativo como objeto común de análisis teórico /práctico en el que se inscribe la tarea de los profesionales de la educación. También tiene la intencionalidad de fortalecer el sentido profesional de los trabajadores de la educación desde su formación de grado» (SUNFD, 2008, p. 12).

50A diferencia también del magisterio y el profesorado, en la denominación de esta formación no hay referencia a magisterio o profesorado (técnico-tecnológico), aunque se indica luego en la fun-

diseños curriculares diferenciados, que buscaron atender sentidos particulares. De este modo, se pueden encontrar propuestas de seminarios, cursos, talleres, que responden a tales sentidos particulares. Uno de estos corresponde, por ejemplo, al seminario «Historia de la Formación Docente» que se incluye en el primer año de la formación magisterial, aunque no en las otras propuestas de formación. En cambio, no se incluye en esta formación «Observación y Análisis de las Instituciones Educativas» que está integrada en la formación de profesorado y en el magisterio y profesorado técnico también en el primer año de cursada.

La didáctica, por otro lado, se presenta separada de ese/esos núcleo/s: en Magisterio el Núcleo Didáctica y Práctica Docente (NDyPD), mientras en profesorado (IPA) queda asociada a cada carrera y a disciplinas específicas (física, biología, inglés, historia, etc.), en el magisterio y profesorado de INET, vinculada también a cada carrera y especialidad técnica (maestros técnicos de electrónica, electrotecnia, mecánica, otras) y profesorado técnico de informática y otros. Así el esquema que desde la propuesta de formación parece poner aún en riesgo la vinculación entre la didáctica y Práctica Docente y las disciplinas del área histórica-filosófica- pedagógica. También con aquellas incluidas entre las ciencias de la educación, la sociología, la psicología, la legislación. Sin embargo, una señal afirmativa debe considerarse la inclusión de una «asignatura», «Análisis pedagógico de la práctica docente»,⁵¹ que en el Magisterio busca atender a las definiciones del SUNFD respecto a la especificidad de la carrera y, como indica en su fundamentación, del «ser maestro» y plasmar en la formación el esfuerzo por «fortalecer la vinculación teórico-práctica en la formación» (CFE, 2011, p. 1). Se incluye esta asignatura en el año 2011 para el programa de formación del último año de la carrera del magisterio, el

damentación del «perfil de egreso» que: «Corresponde pues, desde la Formación Docente, la redefinición del rol del maestro técnico y tecnológico planteando la propuesta curricular que proporcione en el futuro los conocimientos necesarios como técnicos y como personas, dentro del marco de la educación formal en los distintos contextos tecnológicos educativos en que actúe: públicos o privados, o también de la educación no formal. » (SUNFD, pp. 28-29)

51 «Análisis pedagógico de la práctica docente» Programa 2011. La elaboración de este Programa sigue la línea del proceso realizado con la elaboración del SUNFD en tanto estuvo a cargo de «un Grupo de Trabajo del Departamento de Ciencias de la Educación, Área Pedagógico-Histórico-Filosófica, del CFE-ANEP». Pie de Página Programa 2011.

cuarto año. Se reconoce que, aunque es un «vínculo ya existente en trayecto Didáctica -Práctica Docente», se fortalece «creando un espacio de análisis pedagógico en cuarto año como síntesis teórico-práctica y cierre de la formación de grado» (CFE, 2011, p. 1). Este «espacio», se fundamenta desde una perspectiva crítica y busca recuperar la «reflexión pedagógica»:

Desde una perspectiva crítica, la formación del maestro debe apoyarse en una profunda reflexión pedagógica acerca de todos los ámbitos involucrados, y fundamentalmente el referido a la situación formal, a la educación institucionalizada, a la escuela y al aula en sus relaciones con la comunidad. (CFE, 2011, p. 2)

Como indica, se involucra con el cierre de la formación, con «un significativo papel sintetizador» sin pretensión de «deducir de él prescripciones para la acción» (p. 3). Con pretensión sí de que este curso se oriente hacia «reconocer continuidades y rupturas en dicha práctica desde una perspectiva pedagógica» (p. 2), toma posición por lo que implica «pensar pedagógicamente»: «la búsqueda constante de coherencia entre lo que se piensa y dice, y lo que realmente se hace, entre las creencias acerca de la práctica educativa y la práctica misma» (CFE, 2011, p. 2). En este sentido propone que: «es necesario profundizar en una fuerte vinculación entre las dos vertientes formativas (teoría y práctica) y las instituciones responsables de las mismas, el Instituto de Formación Docente y la Escuela» (CFE, 2011, p. 2).

Esta «asignatura» se plantea como «taller» y se vincula con la evaluación final para el egreso de la formación de grado, la que se indica, siguiendo las pautas de CFE,⁵² consistirá en la elaboración y defensa de un trabajo «de estructura académica que implique la integración de conocimientos teóricos abordados durante la carrera en la resolución de un problema relacionado con la profesión docente» (CFE, 2011, p. 5) que estará orientado por el «docente de la Asignatura y un Tutor que el estudiante elegirá entre los profesores del Instituto, de acuerdo con la temática seleccionada» (CFE, 2011, p. 5).

⁵² El documento hace explícito que se atiende a la Resolución n.º 18, de fecha 7 de febrero de 2011 del CFE (p. 5).

El despliegue del SUNFD continúa y en agosto de 2012 el CFE resuelve la creación de tres comisiones (Resolución n.º 1 Expediente: 5/6903/12c/7711/12 (Acta n.º 21) para preparar los cambios previstos para el proceso de transición hacia la formación universitaria: la Comisión de Estructura Curricular, la de articulación entre Estructura Curricular y Académica y la Jurídico Normativa, integradas por Directores de Institutos y Centros de Formación, Coordinadores Académicos de Departamentos y Estudiantes. Luego, también, informa la decisión de rediseño de la estructura académico-curricular con previsión para el siguiente año, parte de los cometidos de la Comisión Jurídico Normativa. El rediseño implicará cambios en la estructura de departamentos académicos, en el plan de estudios y en el marco normativo (nota n.º 221/2012 del 23 de agosto de 2012). Otros movimientos se operaron más adelante, entre los años 2016 y 2019. El CFE adopta otras resoluciones en torno a la estructura académica que involucra la creación de institutos y unidades académicas: por un lado, se crean los institutos académicos de Ciencias y Matemática, de Humanidades y Artes y el Instituto de Ciencias de la Educación. (Acta n.º 38 Resolución n.º 1, 12 de octubre de 2016). Luego, se crea el Instituto de Disciplinas Técnico Tecnológicas (Acta n.º 37 Resolución n.º 27, 17 de octubre de 2017) y al siguiente año, el Instituto Académico de Educación Social (Acta n.º 18 Resolución n.º 46 5 de junio de 2018). Cada uno de los Departamentos Académicos, y estos dentro de un Instituto, contemplaban las funciones de enseñanza, investigación y extensión. Por último, se crean las Unidades Académicas (Acta n.º 21 Resolución n.º 51, 28 de junio de 2019).

El magisterio, el profesorado, el magisterio técnico y la formación en educación social procesan nuevos planes de estudio (Magisterio 2016, IPA el Plan 2017, INET Plan 2017, Educación Social, 2017) pero, sin embargo, solo prospera y es aprobado el del INET. Este Instituto traía, aun dentro del SUNFD, un plan de estudios del año 2012 que no implicó modificaciones al Núcleo de formación común. A partir del 2018 el INET comienza a implementar ese nuevo plan de estudios 2017 (aprobado por CFE en Res. 2 Acta 4, 2018) en el que se propone el Núcleo de Formación Profesional Equivalente (NFPEE) para la formación de las ciencias de la educación, por un lado, y el Núcleo de Didáctica y Prácticas Profesionales (NDPP) para la

Didáctica en sus diferentes niveles (Plan de Estudios 2017) y las prácticas docentes. Sin embargo, en la fundamentación del Plan se indica a la vez:

En tal sentido, se considera que la formulación de un nuevo plan de formación de Maestros Técnicos y Profesores Técnicos se justifica si, fundamentalmente, se aprovecha la oportunidad que este proceso brinda para: - Unificar las perspectivas curriculares que orientan el diseño de todos los núcleos de formación profesional, evitando la dualidad de criterios existente en el Plan 2012, con un núcleo de formación profesional específico diseñado en base a criterios que caracterizan a las carreras universitarias y un núcleo de formación profesional común anclado en los criterios del plan 2008. (CFE, 2018, p. 7)

La formación del INET no deja de estar integrado al SUNFD, junto al resto de las formaciones que continúan con el NFPC. Vale indicar que, al momento de la redacción de esta tesis, durante el año 2024 se pone en vigencia los planes de IPA y Magisterio, producto de la Transformación Educativa que abarca también la educación primaria y media que ha introducido modificaciones en todos los niveles, aunque aquí no se puede considerar.

La docencia, entre tanto, se despliega centrada mayoritariamente en la enseñanza, aunque las estructuras académicas, los Departamentos,⁵³ configurados estos según áreas, también se definen por las tres funciones que le competen: la docencia,⁵⁴ la investigación y la extensión (SUNFD, 2008, pp. 78-80). Con respecto a la investigación se indica:

Los Departamentos, donde se conjuga la actividad de búsqueda y reflexión profesional, son los espacios organizacionales más adecuados para motivar la elaboración y presentación de proyectos de investigación y extensión. Dichos proyectos deben ser concursables, para lo cual es necesario instrumentar la evaluación de los

53Los Departamentos tienen carácter nacional y suponen la figura de un Coordinador. La «estructura interna» de estos Departamentos, quedan detalladas en el SUNFD encabezada por otra definición, la que tiene que ver con los «cargos docentes»: «Para que los Departamentos puedan cumplir sus funciones es necesario cambiar, como ya se ha mencionado, el sistema de asignación de horas por cargos docentes de distinta extensión según sean las necesidades. Aspiramos a que se sustituyan al más breve plazo, las «horas aula», «horas de coordinación» y «horas de Departamento» por cargos docentes, con la finalidad de fomentar el sentido de pertenencia a la institución y la continuidad del trabajo» (2008, p. 80).

54Esta docencia está definida a partir de la descripción de las acciones que le corresponden al Departamento (SUNFD, 2008, p. 78).

mismos, así como determinar la asignación de los rubros correspondientes. (SUNFD, 2008, p. 79)

La previsión del desarrollo de investigación supuso otras definiciones, el mecanismo del concurso y también el impulso de «espacios destinados a la formación de investigadores, especialmente en educación, con una oferta de posgrados en investigación educativa» (SUNFD, 2008, p.79).

El documento del SUNFD incluye los «diseños curriculares» respectivos a cada formación, en el que se definen las cargas horarias destinadas a la enseñanza y la distribución por curso, asignatura, seminario, taller, etc. con la consiguiente explicación del peso de cada uno en la formación. Luego, la tarea de los docentes queda prevista también con las «horas Departamento» según la duración de los cursos. «Se adjudicará horas departamento a los docentes de asignaturas anuales y /o semestrales», al tiempo que «Se conformarán de la siguiente manera⁵⁵ (se pagan como docencia directa)» (p. 83), o se explicitan las tareas a desplegar en esas «horas departamento» por cada docente. Se refiere si, como se indicó antes, a todas las funciones de cada Departamento y al «perfil y atribuciones» de los coordinadores de estos.

Durante el trabajo de campo de esta tesis se concreta un cambio de rumbo a partir de la asunción de un nuevo gobierno en 2020, aunque el escenario de partida para esta sigue siendo el del SUNFD, es decir el de un sistema único. Este cambio de rumbo corresponde el proyecto educativo y político-social neoliberal impulsado primero con la Ley de Urgente Consideración (LUC) y que supuso decisiones de política educativa respecto al gobierno de la educación, y de «transformación educativa», que también alcanzan a la formación docente, implicando un clima autoritario y nuevos movimientos estructurales académicos y político-pedagógicos. También debe considerarse las condiciones que creó la emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19, fundamentalmente entre los años 2020 y 2021.

El escenario institucional, el de este momento político-pedagógico de la educación

⁵⁵Se indica con una tabla que, por ejemplo, a una carga horaria (de docencia directa-enseñanza) de doce horas, se adjudicarán otras seis de «horas departamento» (SUNFD, 2008, p. 83).

y de la formación docente, que es escenario del trabajo de sus docentes, ha sido analizado por el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), que ha manifestado las preocupaciones que motivan atención refiriendo a un panorama que: «conforma una etapa de debilitamiento de la educación pública, situación esta alineada con el proyecto neoliberal, conservador y privatizador en curso» (2023, p. 1).

La metodología

...la realidad humana se compone de cosas intangibles, tanto o más que de tangibles; y la educación, que aspira a lo que aún no es, todavía más. Y para darlas a entender las tenemos que inventar, o reinventar; las tenemos que recrear o crear para insinuarlas, sugerirlas. Y eso hay que intentarlo acompañando a los hechos. Los intangibles no se muestran como tal sino en la capacidad imaginativa y sugerente de lo narrativo. (Contreras, 2016, p. 35)

Desde el punto de vista metodológico, la búsqueda de comprensión del problema, la variación de los trayectos profesionales de los docentes de la formación y la relación que establecen con los saberes de la docencia en diferentes momentos orientan hacia un abordaje cualitativo, por compartir sus bases ontológicas con lo educativo, con sujetos y relaciones de lo educativo. Preguntarse, conocer sobre lo educativo es conocer (Freire, 1986) y es comprender sobre el sujeto humano y sus interacciones con el mundo, sus relaciones con otros, sus relaciones con los saberes (Charlot, 2006) y los significados dados. El campo pedagógico en general ha encontrado en este enfoque la posibilidad de construcción teórica, reconociendo que cobija diversas aproximaciones: la investigación acción, la etnográfica, la hermenéutica, el estudio de caso, entre otros (Glaser y Strauss, 1976; Quintanilla, 2006; Taylor y Bogdan, 1990).

Desde este enfoque metodológico, la comprensión supone el reconocimiento de los sujetos en este ámbito de formación, y de su historicidad, lo que lo sintoniza con la opción realizada por un abordaje pedagógico, como fuera referido antes. «La pedagogía se encarga de investigar la naturaleza del fenómeno educativo (...) así como sus procedimientos investigativos, con el fin de articular esta complejidad en busca de lo humano-humanizado y humanizador» (Pimenta et al., 2020, p. 84).

El desafío de esta comprensión, en este momento del siglo XXI que vive la región, la educación y la docencia, es también el de preguntas en torno a esos saberes de la docencia, de la formación de docentes en nuestra historia educativa. Preguntas por la posibilidad de reconocer saberes deconstruidos y ¿(re)construidos?-(re)situados?, *desde el sur*, por otras relaciones posibles, desde otras relaciones de conocimiento, desde la historia —y la actualidad— latinoamericana. La opción metodológica del enfoque cualitativo se fortalece con la hermenéutica, con la perspectiva interpretativa; los sujetos, los docentes son los protagonistas de trayectos, de relaciones, de vidas docentes, vidas que se viven y construyen en torno a otorgar sentidos y significados, a edificar representaciones, a tomar decisiones. Vidas y trayectos singulares y diversos, personales y sociales. Los trayectos son vida narrada, vida docente, de experiencia de enseñanza, vida académica, individual y colectiva.

Por esto, la opción también es la de una investigación narrativa -biográfica, que es considerada por Bolívar (2012) «rama de la investigación interpretativa» al tiempo que entiende que «introduce una seria «fisura» en la investigación cualitativa habitual: la experiencia vivida no es algo a captar por la investigación, es de hecho creada en el propio proceso investigador» (p. 80). Su perspectiva ubica dos «crisis» en este sentido, una de representación y otra de legitimación, y sin embargo argumenta su superación y decide que «Frente a determinadas tendencias postmodernas, defiende que un enfoque narrativo no tiene por qué significar una falta de rigor. Al contrario, requiere una recogida rigurosa de datos, un análisis crítico y reflexión (BOLD, 2011)» (Bolívar, 2012, p. 80).

Desde estas primeras consideraciones, es posible identificar que la investigación narrativa reconoce y habilita la emergencia de este conocimiento en tanto permite esa deconstrucción y reconstrucción de significados, los que estos sujetos docentes dan a su actividad, a las relaciones que construyen durante su *vida docente*.

...la narración es el modo pausado de preguntarse por lo vivido y de mantener la pregunta más tiempo de lo que, en las urgencias de la actuación, y en las dificultades de la relación, nos solemos consentir. Es aquella narración que se pregunta por lo vivido, por lo sucedido, interrogándose ante lo otro, ante sí en relación a eso otro. Es por tanto un relatar con calma, precisando los detalles

necesarios para poder entrar en lo sucedido, entresacando algún hilo de pensamiento; aunque sea un pensamiento suspendido, que no se acaba, que no concluye. Un narrar que, más que saber más, lo que quiere es conectar más con el misterio de las cosas, de lo intangible, de lo necesario, de lo adecuado, de lo paradójico, de lo posible, de lo irresoluble pero inevitable. Quiere ser más consciente de todo ello, quiere percibir más, quiere mantenerse más en contacto con la vida, apreciarla más. (Contreras, 2016, p. 36)

Las narraciones de las y los docentes expresan las experiencias diversas y los significados que ellos y ellas dan a estas y reafirman los «sentidos políticos» que puede adoptar la narrativa, en especial en la educación en América Latina (Álvarez et al., 2015) son narrativas entendidas como «medios de inteligibilidad de las experiencias, siempre particulares y colectivas a la vez, las vías de acceso a los conocimientos que nos conforman» (Porta y Yedaide, 2014, p. 183).

Las narraciones de vida se vuelven, como propone Ruiz Barbot (2021), *trayectos* que son, que conforman instrumento de (producción de) conocimiento. Es la experiencia de lo educativo y la narración de la experiencia la que está en la base, porque como dice De Gaulejac (1987):

...no puede haber acceso a la realidad fuera de la experiencia concreta - aunque sea subjetiva - de un individuo concreto y que la prueba de lo social no puede ser solo mental. El sentido y la función de un hecho humano se descubren en la relación entre la elaboración teórica y la experiencia vivida, entre la objetividad del análisis y la subjetividad de la conciencia individual. (p. 3)

Al recuperar a De Gaulejac (1987), Ruiz Barbot ubica a ese sujeto que narra, condicionado y a la vez protagonista de cambios. También, con los aportes de De Certeau se habilita a considerar los trayectos narrados por sujetos que, a la vez que reproducen, resisten condicionamientos sociales y crean posibilidades y rupturas. Porque son trayectos que toman distancia de la noción de trayectoria como recorrido, son instrumentos de conocimiento que suponen al sujeto situado, resultado de una historia, pero también «agente de historicidad», mientras suponen la articulación de lo singular, de lo individual y lo colectivo (Ruiz Barbot, (2021).

Situándonos en la articulación entre la reproducción y producción, entre la resistencia y la creación, entre los condicionamientos y las libertades, entre lo individual y lo colectivo, entre los

sujetos y el mundo social, es que entendemos las trayectorias sociales, vitales, como trayectos. (Ruiz Barbot, 2021, pp. 7-8)

Como instrumento, se atiene a los requerimientos de la investigación: «Nao entendemos que ela [las narrativas de vida] deva se referir necessariamente a vida do sujeito como um todo. Enquanto método, o recorte deverá estar vinculado à demanda que é feita e/ou à circunscrição produzida na pesquisa» (Souza & Carreteiro, 2016, p. 25), al tiempo que como co-construcción, la intersubjetividad narrador-escucha/investigador es la que produce la narración en tres movimientos: uno primero en la entrevista, un segundo momento en la escucha y definición de emergentes temáticos y un tercero en la escritura del escucha/investigador.

La propuesta de la tesis recoge estos aportes para abordar *trayectos profesionales*, que se ubican en una historia a la que no sería posible anticiparse «siempre contará con sentidos que requieren de reinención o construcción cada vez. Y estos sentidos propios y necesarios para entender una trayectoria dependen de la posibilidad de ser narrados» (Nicastro y Greco, 2012, p. 26). Son los *trayectos, profesionales* de docentes de la formación, contruidos en su variación según la relación con los saberes de la docencia y durante la vida docente (Píriz Bussel, 2013), que es vivida y construida desde nuestra historia pedagógica, uruguaya, rioplatense, desde la historia pedagógica de la formación docente.

Como se indicó con anterioridad, es una vida que es vida-tiempo profesional-personal, que es momentos significados por los sujetos, que trasciende la carrera docente y que está más cercana a la experiencia (Larrosa, 2009) de la docencia.

Las narraciones significan momentos diversos, hitos institucionales, personales, sociales. Comprender las variaciones respecto a la relación con los saberes de su experiencia, los saberes disciplinares y los pedagógicos implica comprender a partir de su asociación con tales hitos, momentos particulares de la vida docente, de cada uno, aquello que (le) provoca cambios en la relación con los saberes, movimientos en sus posicionamientos, en su ubicación en la relación pedagógica, también dudas, preguntas y decisiones en torno a diferentes aspectos que involucra su docencia.

Por esto, la comprensión es buscada en el movimiento, no en un momento dado: «El desafío en este punto es más que sentirse empujado a atrapar solo la expresión del momento, como si fuera una instantánea que debiera reproducirse, es capitalizar el valor de su historicidad como proceso» (Nicastro y Greco, 2012, p. 28). Tampoco en un movimiento lineal, los trayectos de los docentes de la formación son co-construidos a partir de configurar-significar diferentes hitos, de diferente naturaleza: institucional (política y pedagógica), pedagógica y didáctica y de naturaleza personal.

Esta concepción ubica a quienes participan en la investigación en la responsabilidad epistémica, política y pedagógica respecto al conocimiento (co)construido, empuja a la reflexión crítica de su implicación en las narraciones. Souza y Carretero (2016) proponen con de Gaulejac que:

Ao tomar a dimensão inconsciente do social e ao pressupor a existência de uma cadeia que articule as dimensões subjetivas, relacionais, familiares e sociais, esta perspectiva metodológica se apropria de um dispositivo pedagógico capaz de favorecer a implicação pessoal de cada um dos participantes, bem como de emergência o da reescrita das histórias pessoais na medida em que elas ressoem na história coletiva do seu grupo, quando o pertencimento a uma história singular se vê produzida nas outras histórias e numa história mais ampla, coletiva e social. (Souza y Carretero, 2015, p. 31)

De esta forma, trabajar desde las narrativas, desde esta perspectiva, provoca identificar dimensiones temporales y espaciales en las que es necesario indagar empíricamente. Son dimensiones de condicionamientos y de contextualización de los *trayectos*, que se pueden expresar en hitos o momentos político-institucionales, pedagógicos y didácticos y personales:

Momentos institucionales: Modificaciones en normas (Ley de Educación, Planes de Estudios, Reglamentos, Estatutos, otros) expresadas en políticas de/para la formación docente y/o el trabajo y la vida docente en este nivel de formación.

Momentos pedagógicos y didácticos: Encuentros del docente con tendencias teórico-conceptuales con incidencia en la docencia y expresión en la enseñanza y en acciones asociadas a estas y que pueden ubicarse a partir de una duda o pregunta

vinculado a lo curricular, un problema pedagógico-didáctico, un diálogo con colegas, una experiencia en el marco de la formación, una lectura específica del campo disciplinar u otras.

Momentos personales: Situaciones de la vida que se expresan en decisiones del docente de la formación, situaciones más o menos conscientes que impactan en su docencia (ingreso a una institución, postulación a concursos, cambios de residencia, cambios de centro de estudios-ámbito laboral, casamientos, nacimientos, separaciones, jubilación, a nivel social, político, gremial, otros).

Así, estos momentos se constituyen en escenarios y marcas/condicionamientos para los trayectos profesionales de los docentes que darán sentidos narrados y puestos en juego, habilitarán o limitarán diferentes formas de la docencia, diferentes formas de relacionamiento con el saber. La relación con los saberes de la docencia que los sujetos puedan construir, a la vez que no estática, estará signada y significada en vinculación con tales momentos que podrán dar énfasis diferentes a la combinación del binomio teoría-práctica, de tal modo que la relación podrá resultar en la reproducción mecánica de tradiciones de enseñanza, en la reflexión, en la teorización y/o en la creación- producción de (nuevos) saberes de la docencia.

El diseño

El diseño supuso la selección de los institutos de formación docente pública de grado con sede en Montevideo y abarcando al IINN, el IPA y el INET. Se basa en una muestra intencional de docentes de estos institutos, partiendo de entender que en la investigación narrativa la validez no estaría basada en representatividad matemática sino en pertinencia argumentativa, considerando que «configuran la credibilidad y plausibilidad del relato, dentro del contexto y grupo social de referencia» (Bolívar, 2012, p. 91). Se seleccionaron docentes de estas instituciones considerando, por un lado, que por tener sede en Montevideo cuentan con un número importante de docentes y, por lo mismo, ofrecen mayor amplitud. Luego, que todas tienen misión de la formación de docentes y educadores y marco en la Ley General

de Educación n.º 18.437. También, que sus historias y tradiciones institucionales imprimen culturas y acontecimientos que pueden significar momentos diferentes vinculados a la docencia y a cada vida docente. Las diferencias en la génesis política de las instituciones elegidas, de la creación de cada una, se enmarca en distintos momentos y responden a sentidos particulares como se reseñó en el referencial teórico. De este modo, y aun cuando estas instituciones sostienen denominadores comunes que sustentaron creación y cambios, decisiones y sentidos políticos-pedagógicos, otorgan escenarios diferentes respecto a la relación con el conocimiento y con los saberes de la docencia.

Dadas estas particularidades y, considerando la estructura curricular de referencia se seleccionaron docentes de las materias de enseñanza que se integran al Área Filosófico-Histórico-Pedagógico y el Área Sociológica. También docentes de Didáctica, que se integran a los Departamentos de las diferentes disciplinas correspondientes a las carreras de IPA e INET.⁵⁶

De estos grupos se identificaron aquellos docentes con posibilidad de actuación en todos o casi todos los niveles de la formación docente, a partir de tener a su cargo materias de enseñanza con presencia en dos o más años de la formación. Esto ubica a los docentes de la formación con posibilidad de permanencia y relación institucional, con amplitud de experiencias docentes e involucramiento en la propuesta de formación de los futuros docentes. De este modo, en los dos primeros grupos se encuentran los docentes de Pedagogía (I y II), de Historia de la Educación, de Filosofía de la Educación, de Teoría del Conocimiento o Epistemología, en tanto en muchos casos son coincidentes. En el tercer grupo, los docentes de didáctica, que

56En la estructura referida, las materias de enseñanza que integran las ciencias de la educación y la didáctica se presentan separadas: en la propuesta curricular del SUNFD de 2008 para el IPA y el IINN las materias de enseñanza del Departamento Histórico-Filosófico-Pedagógico, conforman junto a asignaturas del Área Sociológica y Psicológica y otras como Lengua Id. Español, Lenguas Extranjeras, el Núcleo de Formación Profesional Común (NCFP) y en el Plan 2017 de INET, el Núcleo de Formación Profesional Equivalente (NFPEE). La materia de enseñanza Didáctica integra en Magisterio el Núcleo Didáctica y Práctica Docente (NDyPD) mientras en profesorado (IPA) queda asociada a cada carrera (Física, Biología, Inglés, Historia, etc.), en la propuesta del Plan 2017 del INET integran el Núcleo de Didáctica y Prácticas Profesionales (NDPP) aunque vinculada a cada carrera y especialidad técnica.

según sea el Plan de Estudios (del Magisterio, Profesorado y Maestros y Profesores Técnicos), tienen actuación todos los años de la carrera. En Magisterio los docentes de didáctica tienen a cargo las materias Apoyo Didáctico y Práctica Docente, Didáctica I, Didáctica II y Análisis Pedagógico de la Práctica Docente. En IPA, Introducción a la Didáctica, Didáctica I, II y III. En INET las asignaturas son Didáctica de la Técnica I, II, III y IV.

De didáctica se seleccionaron dos docentes de carreras diferentes del IPA, dos de INET y dos docentes de IINN. Luego dos del NCFP del IPA, dos de IINN y dos del NFPEE del INET, lo que hace un total de cuatro docentes por instituto y doce docentes en total. Esto dio la posibilidad de abarcar diversidad de experiencias que la especificidad de las propuestas de formación imprime, en términos de las prácticas de enseñanza. Un tercer criterio para seleccionar fue el de identificar docentes que cuenten con diez o más años en el cargo y docentes con cinco y hasta diez años en el cargo en forma continua. De este modo, se pudo contar con las narraciones de docentes que vivieron la docencia en un marco curricular previo al Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) y, a lo largo de su desarrollo, a la vez que otros que se incorporaron una vez que este sistema estuvo en marcha. Al momento de la investigación, los docentes han vivido el proceso de discusión de nuevos planes de estudio, que fue señalado antes, mientras algunos de ellos además fueron partícipes de cambios curriculares anteriores (el caso del INET Plan de Estudios 2017).

Los instrumentos

Se busca la reconstrucción y la co-construcción del trayecto profesional del docente, por lo que se entiende que la entrevista en profundidad es la técnica apropiada. Esto, en tanto permite hacer foco en esa reconstrucción por el acceso a «gran riqueza informativa (intensiva, de carácter holístico o contextualizada) en las palabras y enfoques de los entrevistados» (Valles, 1999, p. 196). La entrevista en profundidad presenta más ventajas frente a otras técnicas cualitativas como la entre-

vista estructurada, dado que facilita el «seguimiento de preguntas y respuestas (incluso por derroteros no previstos) en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo» (Valles, 1999, p. 196). De los instrumentos considerados para la recogida de datos biográficos, ninguno sustituye a la entrevista (sea abierta o semiestructurada) para Bolívar (2012), en tanto provocan «automatizar episodios significativos («incidentes críticos») de la propia vida» (p. 84).

Con la entrevista se construyó junto al docente su *trayecto* (pauta de entrevista en Anexo), como se dijo, en tanto instrumento «de producción de conocimiento» (Ruiz Barbot, 2021). Estos trayectos «inauguran una modalidad de la entrevista abierta, individual, que se despliega a través de soportes no verbales y verbales, soportes gráficos y evocativos, expresivos y reflexivos» y que «se construye en la espontaneidad del momento de la entrevista» (Ruiz Barbot, 2021, p. 10). Se considera que «en la investigación narrativa, se trata de vivir la historia, donde las dos narrativas (investigador y participante) confluyen en una construcción narrativa compartida» (Bolívar, 2012, p. 82). De este modo, se pudo alcanzar profundidad en la narración del docente entrevistado respecto a sus saberes docentes, la relación que establece y las variaciones de esta. El registro gráfico es reconstrucción gráfica del *trayecto*, que permitió reconocer los momentos que condicionaron la vida docente a nivel institucional, pedagógico-didáctico y personal.

La perspectiva de profesionalidad que guía la comprensión de los trayectos profesionales refuerza entenderlos como construcción personal y social del oficio docente vinculado a las estructuras y políticas institucionales de educación y enseñanza. Se trata de un proceso cargado de aspiraciones, valoraciones y significaciones, acontecimientos y experiencias, y por tanto subjetivo, histórico, social y político-institucional, ligado a conocimientos y saberes (Piriz, Bussel, 2013). Involucrarse con tales construcciones, con tales valoraciones, significaciones y experiencias, requiere entonces, «adentrarse en los mundos subjetivos», como proponen Contreras y Pérez de Lara (2010 p. 45), que también fluyen a partir del diálogo.

El trabajo de campo

El plan de trabajo de campo involucró las siguientes acciones:

- Presentación del proyecto de tesis al CFE con objeto de solicitar autorización para su desarrollo a partir del contacto con referentes de las instituciones INET, IPA e IINN, la identificación de posibles entrevistados, la invitación a docentes a participar de entrevistas.
- La autorización se otorgó por Resolución de la Secretaría General del Consejo del CFE (Res. 12, Ac. Sec: n.º 28 Exp. 2019-25-007392) el 13 de agosto de 2019.
- Presentación del proyecto a las direcciones de las tres instituciones INET, IPA, IINN.
- Relevamiento de docentes e identificación con el apoyo de las Direcciones de los Institutos, de una lista de posibles entrevistados según criterios definidos en el diseño de investigación.
- Elaboración del instrumento: elaboración de pauta de entrevistas.
- Contacto vía mail y telefónica a posibles entrevistados seleccionados. Cursado de invitación a participar en entrevistas.
- Calendarización y agenda de entrevistas individuales.
- Desarrollo de entrevistas.

El desarrollo del trabajo de campo. La investigación se desarrolló a partir del año 2019. El trabajo de campo, según la estrategia metodológica adoptada, se inició en el segundo semestre de dicho año. Supuso la elaboración del plan de trabajo de campo, de pautas de entrevistas y la solicitud de autorización a la institución CFE a través de la presentación de una nota dirigida a sus autoridades. Una vez obtenida la autorización, se consultó a las direcciones de cada Instituto para iniciar el proceso de identificación y contacto con los posibles entrevistados. Con una primera lista tentativa de docentes, considerando los criterios indicados arriba, se realizó contacto a través del correo electrónico de modo de cursar invitación a entrevistas. En

su mayor parte fueron realizadas a partir del mes de setiembre del mismo año. Se agendaron las entrevistas a los doce docentes y se realizaron nueve en el periodo marcado por el segundo semestre del año. Por cercanía con las actividades del cierre del año lectivo y situaciones personales de tres docentes a entrevistar, se acordó posponer sus entrevistas para los primeros meses de 2020. Con posterioridad al periodo de vacaciones, en el mes de febrero se retomó contacto con las tres docentes pendientes de ser entrevistadas y se acordó agendarlas para el mes de marzo. Las medidas de distanciamiento y cuarentena por la emergencia sanitaria del COVID-19 obligaron a reagendar estas tres entrevistas para el segundo semestre de 2020. En ese semestre se dio continuidad a la agenda de entrevistas, aunque pudieron realizarse dos. Una tercera entrevista quedó sin poder realizarse ante obstáculos de salud de la persona entrevistada que obligaron a posponerla en varias oportunidades y finalmente no pudo concretarse.

Tabla 1*Docentes seleccionados, contactados, entrevistados*

Instituto	Área Histórica-Filosófica-Pedagógica y Área Sociológica	Área Didáctica
IINN	1 Pedagogía 1 Historia de la Educación	2 Didáctica I /Práctica Docente
IPA	1 Pedagogía 1 Filosofía de la Educación.(cancelada)	1 Didáctica de la Filosofía 1 Didáctica de la Química
INET	1 Teoría del Conocimiento 1 Pedagogía	1 Didáctica Técnica Electrotecnia 1 Didáctica Técnica Madera

Nota: Elaboración propia.

Estrategia de análisis

Desde la perspectiva del enfoque narrativo, se reconstruyeron siete trayectos de los y las docentes entrevistados, privilegiando su voz y su relato, como aproximación a un análisis en el que «el discurso emic de los entrevistados, no puede suponer sacralizarlo, renunciando a cualquier tratamiento etic (externo u objetivable)» (Bolívar, 2012, p. 10). Si bien se privilegió la voz del narrador, este análisis a su vez implicó significar e interpretar, recrear su relato, Por tanto, la co-construcción de trayectos supuso incluir la voz interpretativa de quien investiga, diferenciada de aquella del entrevistado.

Esa voz interpretativa, la escritura de cada trayecto, contó con la validación del respectivo docente entrevistado, una vez que fueron consultados al respecto. Se enviaron cada uno de los textos-trayectos co-construidos vía mail y en forma personalizada. Sus respuestas dan cuenta del reconocimiento interpretativo de su trayecto y la veracidad del texto:

"Leí las páginas que enviaste. Son fieles a lo conversado. Tienes mi consentimiento para su uso y difusión en el marco de la investigación. Si necesitas algo más, no dudes en consultarme."

"Silvia, tienes mi autorización y agradezco tu cuidado académico, hace a la ética. Muchas gracias."

"Efectivamente con los datos que aparecen alguien de F.D puede, enseguida, identificarme. Pero en realidad no importa porque reafirmo todo lo dicho. Por lo que, si el consentimiento es un requisito, aquí va. Tienes el consentimiento para dar a conocer este documento. Gracias por esto y mis mejores deseos para ti."

"Sí, recuerdo bien tu entrevista. (...) Las citas que haces corresponden perfectamente a lo conversado en la entrevista, y desde ya no tengo ningún inconveniente que las utilices en tu presentación."

"Me resultó muy interesante la forma en que analizas (...). Claro que tienes mi autorización para dar a conocer esa entrevista. (...) Sin dudas es un trabajo muy pertinente y de gran valor académico que debe ser difundido entre los colegas."

Por otra parte, el análisis de las narraciones a partir de una lectura transversal de los trayectos adoptó también el modelo *temático*. Esto implicó detenerse en el contenido más que en la forma, como se narra. Bolívar (2012), refiriéndose a los modelos de análisis de Catherine Reissman (2002), sostiene que en el *temático* los «textos narrativos se estructuran en temas y categorías, que sirven para el análisis que el investigador realiza del texto» (Bolívar, 2012, p. 11).

En este sentido, el trabajo de análisis requirió dimensionar los emergentes temáticos, buscando agrupaciones en vinculación con el o los tipos de relación con los saberes de la docencia que establece el docente. Al considerar la relación con los

saberes, la relación teoría-práctica puesta en juego, se pudo reconocer al docente en tanto sujeto epistémico. La escala de teorización de Ferry (1997) vino de ayuda a estos efectos. Esta escala se configura en varios niveles: un nivel de la práctica o del hacer, un nivel del discurso sobre el hacer o nivel técnico, un nivel praxiológico o nivel de la praxis, que supone tomar decisiones según la elaboración de propuesta («plan de ejecución de lo que se hace» dice Ferry, 1997, pp. 77-78). Este nivel puede incluir lo que ubica como teorización, cuando hay reflexión e interrogación sobre el para qué. El nivel científico es un plano distinto al del hacer para Ferry: «es un plano de conocimiento» (Ferry, 1997, p. 79). De esta forma, se ubica al sujeto epistémico en la posibilidad de imitación-reproducción; de técnica o discurso sobre su hacer; de praxis, de interrogación, de teorización y de propuesta, de producción de conocimiento y de saberes de la docencia. La relación teoría-práctica, la relación con los saberes de la docencia, fue analizada a partir de las significaciones y los momentos-condiciones y condicionantes que el mismo significa en su vida. Las agrupaciones temáticas se propusieron referidas a estas significaciones. Se consideraron, de esta forma, temáticas relativas a las representaciones de la docencia, a la experiencia de la docencia, a la formación y las disciplinas de la formación, la profesión docente, a la práctica y los saberes pedagógicos, a la relación teoría-práctica. También, a los momentos de la vida docente: el ingreso-inicio, la participación en la construcción institucional, las estructuras académicas, la organización curricular, los desafíos de la enseñanza, las políticas de docencia y de formación, la construcción de la profesión, el tiempo, la jubilación.

Así, el análisis del discurso *emic* de los trayectos permitió atrapar la singularidad de la vida docente, en tanto el análisis *temático*, la lectura transversal de los trayectos, habilitó la emergencia de significaciones colectivas, históricas-pedagógicas-institucionales y sociales.

Organización del texto

La obra que se presenta se ha estructurado en tres capítulos: el primer capítulo ofrece el análisis desplegado en siete *trayectos profesionales*. El segundo capítulo desarrolla a partir de tres categorías, tres subcapítulos, a saber: de los saberes de la docencia, la relación con los saberes de la docencia y los momentos de la vida docente. El subcapítulo primero ofrece en tres apartados los saberes de la experiencia, los saberes disciplinares, los saberes pedagógicos. El apartado de los saberes de la experiencia tiene cuatro secciones. El apartado de los saberes disciplinares tiene tres secciones y el apartado de los saberes pedagógicos tiene dos secciones.

El segundo subcapítulo presenta la categoría «la relación con los saberes de la docencia», que se desarrolla en seis apartados: «El hacer y el saber hacer», «La técnica», «La resistencia a la réplica... ¿posibilidad de praxis?» y «La praxis y la producción de conocimiento».

El tercer subcapítulo aborda la tercera categoría, «los momentos de la vida docente» y se presenta en ocho apartados: El ingreso-inicio de la vida docente en la formación docente; El SUNFD, la construcción institucional; Estructuras académicas en la construcción institucional; Desafíos de la enseñanza; Políticas de docencia y de formación...construcción de la profesión; Profesión, vida docente.

El tercer y último capítulo presenta las conclusiones entre las que se incluye un subcapítulo que ofrece la «variación de los trayectos profesionales» en tres apartados: Del docente práctico al docente técnico; Del docente técnico al docente práxico; Del docente práxico al docente productor.

Capítulo 1. Los Trayectos Profesionales

Clara: Provocación, deseo y compromiso

Clara tiene título de maestra, ejerció muchos años en aulas de escuela primaria y también tuvo otras responsabilidades de secretaria, de dirección de escuela, pero ella se define como *formadora de formadores*. Y encuentra que esa definición tuvo su origen en el deseo de serlo: *"me puse a pensarlo recién ahora, me lleva a pensar en el deseo, en que quería ser formadora de formadores"*.

El deseo que en realidad no vino solo; Clara tuvo un tiempo con otros que fueron provocadores, que atendieron a su responsabilidad como educadores-formadores (Meirieu, 2001).

"Tuve en Magisterio como profesora a Reina Reyes, que es, para mí, de toda la historia de la pedagogía nacional, me parece que es de las más relevantes. Segundo, el resto de los profesores de los Institutos Normales, antes de la dictadura que, de alguna manera nos, o por lo menos, me marcaron en ese compromiso y responsabilidad con la formación de docentes mirando más hacia el país, hacia la sociedad, hacia, rescatando la importancia de cómo se forman nuestros docentes".

El deseo provocado de formar a otros —docentes, colegas, pares— solo podría vincularse para Clara al compromiso y la responsabilidad de la formación *«con la formación de docentes mirando hacia el país, hacia la sociedad, rescatando la importancia de cómo se forman nuestros docentes»*, que es compromiso y responsabilidad con el país, con la sociedad, con su tiempo, con ella misma, es responsabilidad política, pedagógica y es ética (Cullen, 2009; Meirieu, 2001; Mèlich, 2006). Compromiso y responsabilidad que mostraron esos docentes-referentes y el que provocaron en sus estudiantes, que no fue solo deseo de formar, sino más que nada formación.

Identifica esa provocación y esa responsabilidad asumida y provocada *"en la capacidad de análisis y de crítica sobre los temas que se planteaban, el compromiso social, yo qué sé."* Clara afirma esto apoyándose en imágenes -fundamento- que le trae su memoria de esa época de formación:

"Recuerdo, por ejemplo, clases en la escalinata del Paraninfo de la Universidad, donde nos convocaba para dar su clase allí, cuando el Instituto estaba ocupado, de huelga o de... entonces, eso. El acompañamiento en momentos, por ejemplo, el año de la dictadura que se cerró el Instituto en agosto, el 27 de agosto se cerró el Instituto Normal de Montevideo —no el resto del país— y se destituyeron en masa todos los docentes, y bueno, y ella nos recibía en su casa, por ejemplo, en charlas y en, en charlas para tratar temas pedagógicos. Bueno, ese compromiso, esa responsabilidad, ese vínculo con el estudiante. Que no quiere decir que fuera permisiva, digo, era muy exigente, esto creo que te lo puede decir cualquiera que fuera su estudiante. Pero me parece que nos formó más allá de lo académico en, igual que otros profesores, en otros aspectos".

Propone y siente que pudieron provocar más que nada una formación «más allá de lo académico».

"Y que llevó, que marcó de alguna manera, trayectos que yo realicé en toda mi carrera, ya como estudiante. Por eso yo te ponía acá, por ejemplo, mi participación en las misiones sociopedagógicas, que participé de la última misión de la primera etapa, porque luego se prohibieron y bueno, y luego, en la dictadura, obviamente, se... pero la participación en las misiones sociopedagógicas, de las que los docentes eran, no sé, las preparábamos todo el año con el apoyo de los docentes del Instituto, no tuve yo la suerte de que Julio Castro en ese momento ya, pero había participado él de otras. Pero todos los docentes comprometidos en esas misiones, que fueron misiones sociopedagógicas y que, de alguna manera, me parece que marcaron a todos los que participaron en las distintas misiones del 45 al 71. Entonces, me parece que allí hay elementos muy fuertes en mi formación como maestra".

La formación para Clara queda asociada a estos referentes y especialmente sus marcas que la llevaron hacia otros momentos-acciones, los de las misiones socio-pedagógicas, que fueron formación-experiencia en clave de Larrosa (2009) para ella, y también para otros, como indica.

Con casi treinta años en la formación de formadores, ha hecho docencia en todos los Institutos: *"fui docente en todos, o sea, que conozco toda la Formación Docente"*, y encuentra que su vida docente ha estado siempre marcada por la formación-experiencia, propia.

"Que, en realidad, bueno, cuando llegué a Magisterio fue donde me sentí más cómoda, por mis raíces y por, más allá de haber iniciado en INET, que para mí fue muy bueno, conocí otro mundo, conocí una experiencia diferente, porque yo entré para trabajar en Didáctica. Claro, y en Didáctica General, cuando no había formación para la enseñanza técnica".

En su relato, da cuenta de un modo de docencia, pautado por identificar nuevas realidades y experiencias en la enseñanza:

"Y allí trabajábamos en pareja, lo que hoy se llama pareja pedagógica, porque en realidad, yo trabajaba con un maestro técnico o con un maestro de la especialidad, donde nos conjugábamos, yo desde lo didáctico y él desde la especialidad. Porque no había nadie formado en ese momento para la Didáctica específica de INET".

Mientras reconoce que *"de alguna manera, construimos ese camino en ese momento"*, aparece que rescata lo plural, la posibilidad de una construcción que es con otro, nuevamente, que podría suponer una concepción de la docencia que se distancia de aquel *cada maestro con su librito*, de la docencia remitida al conocimiento encapsulado en cada docente y cada aula.

Figura 1.

Clara

- Título Profesorado CC.EE (I.P.A.)
- CC.EE -> fui alumna de María Reyes.
- Grupo de maestras de mi escuela.
- Participación en A.D.I.P.A. con doc. referentes del Área.
- Convocatoria a Prof. Didáctica en parejas pedag. en I.N.E.T
- Participación en 1º A.T.D. como delegada.
- Participación en 1º C.A.C. como delegada doc.
- Cursos de actualización y perfeccionamiento.

Nota. Entrevista 1.

El plural está en su relato, que deja grabado lo que se mantiene como eje de su actividad docente. También en otros Institutos dio continuidad a este plural, que queda ubicado en la enseñanza y en el compromiso con la formación, la propia y la de los estudiantes-futuros docentes:

"Pero, además, hubo una serie de acciones colectivas. Por ejemplo, destaco la primera, que fue la participación en la construcción de ADIPA, Asociación de Docentes del IPA, saliendo de la dictadura o por ahí, no me acuerdo si fue en el 84; 83, 84. Pero que ahí me encontré con una serie de profesores de Magisterio y del IPA que habían sido destituidos, que no habían podido trabajar y que ahora volvían y que, de alguna manera, eran los referentes del área. Y eso fue muy bueno".

Clara subraya que "Ahí ya estábamos como colegas», pero volvía a contar con estos ahora como referentes: recuerdo, bueno, era muy joven, pero era colega, pero si alguno hablaba, cerrábamos la boca como para escuchar, atender, aprender."

Y los colegas-referentes se ubican para Clara, en lo que Ferry (1997) propone como mediaciones: «uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación (...) Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros» (p. 55): *"aprendimos mucho, aprendimos mucho de esas instancias"*. Esas instancias tuvieron carácter político y a la vez pedagógico porque precisamente:

"Entonces, esta participación en ADIPA me parece que fue muy buena. Luego la construcción de la primera ATD en el 91, yo estuve ahí y peleamos con otra compañera, como delegadas de INET, porque en realidad, Formación Docente muchos años fue Magisterio y profesorado, e INET estuvo como relegado. Y bueno, y mucho peleamos para tener un lugar en la lista de ATD y logramos".

A la vez que encuentra en otras acciones, colectivas, y también docentes, experiencia (Larrosa, 2004, 2009) que es formación:

"Y bueno, ese trabajo colectivo en la ATD también fue muy educativo. Lo mismo cuando se crearon los CAC, y también, la participación en el CAC, ya ahí de Magisterio, es decir, todas instancias colectivas que me parece que construyeron eso, una forma de estar, una forma de comprometerse, una forma de asumir responsabilidad, que no era solo el proyecto individual de quiero seguir formándome para ver si puedo lograr, sino me tengo que seguir formando porque es una responsabilidad que asumí, pero en un actuar, en un compromiso colectivo. Y de alguna manera, eso fue marcando mi paso por la formación docente".

"Después, a lo largo de la carrera, más allá de los cursos de formación y perfeccionamiento, que traté de hacerlos siempre o en forma permanente, más allá de la actualización que uno hace leyendo, ¿no?, creo que cada tanto, uno tiene que tener un curso, algo formal que le exija, y no solo la lectura personal".

Formación y profesión —en la formación docente— van juntas, al tiempo que el sentido que quiere darle a su profesión, que tiene enraizamiento en lo colectivo.

"Cuando pasé directamente a Formación Docente con todas las horas, bueno, el compromiso fue mayor, entonces, qué sé yo, participé en todos los ámbitos que

se podía participar; quizás ámbitos académicos, bueno, participé en casi toda la elaboración de planes, estuve en la elaboración del plan, en la reformulación del 2000, después estuve en las comisiones de la elaboración del Plan 2005 y estuve en la elaboración del Plan 2008 y estuve como presidente de la ATD Nacional de Formación Docente en la comisión de implantación de la UNED".

"Entonces, bueno, participé desde allí, qué sé yo, hice el curso para dirección de institutos, que nunca elegí, pero me parecía que estaba bueno y no era mi pretensión elegir, me parecía que estaba bueno ver la formación docente desde otro lugar, porque sí había hecho el curso de directores para Primaria y efectivamente te da otra mirada. Hay cosas que no entendés hasta que no tenés ese panorama general. Y después hice, que no la terminé, pero hice, en principio se planteó como una maestría, después no fue tal, fue un diplomado en Educación y Desarrollo. Y lo hice porque se peleó mucho para que la Formación Docente tuviera la posibilidad de tener posgrados. Y lo peleamos mucho desde la ATD, que presidí durante tres períodos, porque desde allí fue la primera voz para crear la Universidad de Educación".

"Y entonces, me parecía que en el momento que se había logrado un acuerdo con la Universidad de la República, que era la que podía dar el aval, me parecía que bueno, la primera convocatoria era necesario que hubiera gente y que aquellos que habíamos peleado por tal cosa, mostráramos que efectivamente teníamos el compromiso, bueno".

"Y bueno, hice esto, que, en realidad, la terminé, no presenté el trabajo final, pero bueno, pero me sirvió muchísimo, además. Y en esto que te decía, cada tanto hay que tener un curso que te exija para mantenerte activo, no solamente la lectura personal. Y bueno, no sé qué más".

Clara traduce los saberes de la experiencia (Pimenta, 1997), la representación del docente que ha construido tiene que ver con compromiso, y lo traduce en su posicionamiento y su concepción de la formación de formadores, al tiempo que da cuenta de aquellos saberes disciplinares que tienen que ver con su enseñanza y su propuesta de formación de futuros colegas, con la *profesión*.

"¿Pero qué implica formar un profesional? Entonces, y creo que esto ha ido cambiando, además, pero en los últimos años, crear en ellos conciencia, primero, de que un profesional es alguien que construye autonomía a partir del conocimiento, me parece que esto es muy importante, y no siempre lo tienen claro cuando llegan acá. Y a veces, cuando están a punto de salir. Primero, el tema de la autonomía, que un profesional es autónomo, y que esa autonomía se apoya en el conocimiento que tiene, pero tengo que tener el conocimiento y tengo que construir autonomía. Eso, por un lado. Y que la profesión no se construye de a uno, se construye en colectivo, me parece que esto también es un desafío de transmitirlo, pero no transmitirlo como quien transmite imponiendo, es que hay que crear la actitud".

Pone en el eje de la profesión, la autonomía, una autonomía que como propone Contreras (2001) no es un estado que se adquiere al titularse, sino que se construye. Clara entiende que esa construcción *"se apoya en el conocimiento que tiene"* el docente. Los conocimientos son los cimientos. Es una construcción finalmente de la propia profesión, que aclara *"no se construye de a uno, se construye en colectivo"*.

Su preocupación por esta construcción de la profesión entonces se traduce en preocupación por transmitirlo, que es preocupación por la formación, más en el sentido de Ferry (1997), por una formación que es que cada uno *"se dé su forma"*. Y en ese *transmitirlo* quiere tomar distancia de la fabricación, de la poiesis (Meirieu, 1998) porque no sería: *"transmitirlo como quien transmite imponiendo"*. Parece buscar sintonizar con otras formas, quizás más cercanas a reconocer ese trabajo individual y social, a reconocer al sujeto-futuro docente, sujeto ético y deseante de Paturet (1996), y a reconocer su propio lugar y *compromiso* como formadora.

"Por un lado, me parece que es el compromiso con ellos, que, de alguna manera, muestra una forma de. Por otro lado, es la exigencia con el conocimiento, estamos en una formación profesional y bueno, entonces, yo qué sé, prácticas con las que vienen muy fuertes, el repartido, el apunte, qué sé yo. Bueno, no, la fuente. ¿Qué fotocopia? No, qué obra, si tú la querés fotocopiar, pero es qué obra, qué libro. Bueno, esas cuestiones que me parece que a veces pueden parecer como detalles y son importantes en la formación. Entonces, me parece que por ahí el estar en todas

las actividades colectivas del instituto y que ellos también vean que, es decir, me parece que hay, que uno forma no solamente con el conocimiento que puede ir construyendo con ellos, sino que también tiene que ver con las actitudes de vida que uno muestra" .

Clara hace intervenir también *"las actitudes de vida que uno muestra"*, como formadora y quiere alejarse de la idea de ser o dar el ejemplo para buscar coherencia:

"No sé si es ejemplo, pero sí que lo que yo les digo, lo vean, no es te digo una cosa y hago otra, no es que hablo del compromiso y la responsabilidad del maestro con la sociedad, con el otro".

O ser coherente... es no contradicción entre el discurso y la acción: *"no es te digo una cosa y hago otra"*. Una (búsqueda de) coherencia que es *"compromiso y responsabilidad del maestro con la sociedad, con el otro"*, y que es su propio compromiso y responsabilidad, que es pedagógica, es didáctica y es filosófica. En esta búsqueda de coherencia, Clara identifica una base de continuidad en la formación, que resulta una debilidad, son *"algunos núcleos importantes en la formación pedagógica del maestro"* que entiende *"no creo que sea buena"*. *"Se ha mantenido, y por lo tanto, no se ha logrado romper, que es la falta de vinculación entre la formación pedagógica que reciben en el Instituto y la práctica docente."* Se ha mantenido a lo largo del tiempo y, aún con los cambios de planes de estudio, se ha mantenido quizás como marca indeleble de tradiciones pedagógicas:

"Entonces, allí lo que pasa es que la práctica docente está dominada casi por el análisis didáctico y muchas veces lo que falta es la fundamentación pedagógica. Entonces, a veces logramos, desde el Instituto, aunque formalmente no esté, ir estableciendo esa vinculación, pero no siempre. Entonces, me parece que ahí hay una situación problemática o una situación que habría que problematizar para ver cómo se logra esto, cómo se logra ese vínculo porque, en definitiva, la reflexión didáctica, obviamente, tiene que estar, pero sin la fundamentación pedagógica, esto queda rengo".

Clara tiene un posicionamiento respecto al lugar de la pedagogía y de la didáctica en la formación y en la práctica docente, en la preprofesional, y se acerca a como propone Pimenta (1997, 2012) a su directa vinculación con la construcción de saberes de la docencia.

El involucramiento con procesos de elaboración de planes de estudio que Clara narra, dice de su *praxis*, de su intervención para provocación colectiva de cambios, de una docencia como la que define Pimenta, que es *praxis* (Pimenta, 1997, Pimenta y Lima, 2017). Así, nuevamente habla de intercambios, discusiones, definiciones en acuerdo y en desacuerdos, todos en torno a la formación de maestros, de docentes. Y esto mismo, la categoría *docente* es uno de los asuntos y conceptos que se manifiesta «*complejo*» en torno a la formación y también la profesión. Su narración revisa las aproximaciones que ha sido posible hacer en torno a esta categoría, los acuerdos y las sintonías, también las asintonías que tuvieron oportunidad de explicitarse a la hora de construcciones curriculares y en particular en torno a las definiciones del SUNFD:

"Y se logró llegar a una concepción de docente, se logró establecer un núcleo de formación profesional común, pero más allá de eso, yo creo que las tradiciones predominaron luego en la formación, siguieron predominando, y esta separación que hablábamos entre, o el lugar, vinculado a la práctica, el lugar, si lo didáctico o lo pedagógico, siguió casi igual".

Clara tiene presente las influencias de las «*tradiciones*» de la formación docente, las marcas que la han acompañado y que «*predominaron*» en definiciones pedagógicas y didácticas, en definiciones en torno a la práctica docente o pre-profesional y la relación con las disciplinas que le dan fundamento (Pimenta, 2017). Y, sin embargo, la docencia-*praxis* de Clara no es de renuncia, no abandona este involucramiento:

"Sí, sin duda, que me retire de las clases formales no quiere decir que me voy a retirar. No, no, bueno, será momento de sí, de otros proyectos, de otras búsquedas, de otras, no, no, sin duda, incluso, no me voy a desvincular del Instituto Normal, que ha sido mi vida, que, además, eso, ha sido mi vida, igual que fue la escuela (...)

Entonces, sí, ha sido mi vida, sin duda. Y bueno, eso, es el comienzo de otras búsquedas, no de desvincularme, porque dejaría de ser. No, no, eso seguro".

Responsabilidad y compromiso que se sostiene, porque de lo contrario «*dejaría de ser*», su compromiso es con la formación de los futuros maestros y maestras, su propia vida *docente* (Piriz Bussel, 2013), es compromiso con la educación.

Elisa: Ayudar a formar a otros, un servicio

En las decisiones que ha tomado Elisa relativas a su elección de la formación de formadores siempre aparece un otro, convencida que *"siempre nos marcan determinadas personas en nuestra formación"*. En su relato habla de huellas de otro — y de otros y otras— que rescata decisivas. Al revisar el rastro de esas huellas, reconoce cuál es de cada quien y se reencuentra con esos otros e identifica la forma de sus marcas.

Así rescata huellas de quienes, en su formación, identifica como «modelo»: *"lo que reconozco es que la huella fundamental me la dejan determinadas personas que han funcionado como modelo"* y explica que lo han hecho *"a través de su testimonio, de su forma de dar clase"*. Elisa asocia así, la forma de dar clase con «su testimonio», el de la persona, y la acción y la persona quedan identificados en un mecanismo de «prueba, justificación y comprobación de la certeza o verdad de una cosa» (RAE, 1992). La persona se vuelve testigo (RAE, 1992) y para Elisa, ese testigo *«funciona como modelo»*, o podría decirse que ella lo toma como modelo, que es lo mismo pero que así la involucra, la compromete, que habla de que no es decisión de ese otro, sino de Elisa.

"En mi caso, fue mi profesora de Didáctica específica que tuve dos años, una profesora (...) que fue como muy, nos ha marcado como a varias generaciones su estilo de acompañamiento a los estudiantes en el Instituto. Me parece que es la primera persona junto con mi profesor adscriptor de ese momento, (...) profesor adscriptor con mucha experiencia, donde el enseñarme a mí primero como el formado que forma a otros, trascendió lo que era solamente la clase, digamos".

Resultan modelo cuando Elisa reconoce al otro *"como el formado que forma a otros"*, lo reconoce *«formado»*, *«con mucha experiencia»* y en una labor de formación de otros, y esa formación, aun arriesgando estar más cercana a dar forma (Ferry, 1997), lo es tal para Elisa porque *"trascendió lo que era solamente la clase"*. Para ella esa formación no se limitó a la clase, al aula o a la enseñanza de su disciplina de formación, fue más allá:

"Con ellos un grupo de alumnos tuvimos como una experiencia de una clase continuada en la casa del profesor adscriptor, en la casa de la profesora de Didáctica, muchos encuentros. Y se fue tejiendo una relación que después trascendió 1ro, 2do, 3ro y continuó incluso, una vez después que me recibí. No yo sola, sino un grupo de cinco, seis colegas, que hicimos como un camino, recorrimos un camino juntos con la profesora de Didáctica y con este profesor adscriptor como muy referente".

Y ese más allá tiene que ver con una relación, que será relación pedagógica (Piriz Bussel, 2013). Elisa recorre ese tiempo de su formación para rescatar la relación *"que se fue tejiendo"* con estos docentes-formadores y que no se terminó al egresar, al titularse, sino que *"continuó incluso, una vez después que me recibí"*. Una relación pedagógica que implicó generosidad y que nuevamente los reafirma como modelos para ella y quizás no tanto como mediadores (Ferry, 1997) en su formación.

"Empezaron a gestarse como inquietudes por ver a ellos como modelos que eran muy referentes, en tanto a mí me habían sido muy útiles, no pragmáticamente, sino generosos con su saber, abrir las puertas de su casa, abrir la bibliografía, pensar una clase juntos, realmente sentir que éramos un trío los alumnos, el profesor adscriptor y yo, junto con el profesor de Didáctica, que aportaba. O sea, generamos como una especie de comunidad de indagación, donde se afianzaron vínculos y en definitiva, esas personas, a raíz de lo que recibí, me va despertando de a poquito, me fui dando cuenta después, las ganas de poder formar a otros".

La generosidad de esos otros habilitó *"sentir que éramos un trío los alumnos, el profesor adscriptor y yo, junto con el profesor de Didáctica"*. Eso supuso también que *"se afianzaron vínculos"* en una relación de confianza, de reconocimiento de

cada uno "como una especie de comunidad de indagación", dice, la que puede entenderse, siguiendo los lineamientos de su promotor Lipman y también de Dewey, como espacio democrático entre iguales, entre sujetos que pueden producir algo desde los aportes de cada uno. Sin embargo, algo de la sorpresa expresa al referir a esta generosidad, como si no fuera esperada, y por lo mismo se agradece como un regalo no sentido merecido. Aparece como una generosidad que no se corresponde con la relación pedagógica en la que los lugares de los sujetos «formadores-formados» están definidos por su autoridad-saber, una relación propia de una perspectiva normalista y también academicista de la formación. Una relación que implicó a los otros al mismo tiempo como provocadores de «inquietudes», de «ganas de formar a otros», de embarcarse en la formación de formadores. Lo que empieza para Elisa, a concretarse también a instancias de otra docente, otra de sus profesoras, que quince años atrás le propuso: «¿por qué no tenés un practicante?

"Esta profesora me veía con pasta para eso, por eso es otro hito de los que señalo, mi primer practicante, donde me dice bueno, ¿y por qué no tenés un practicante?, yo te lo mando y ves cómo te sentís. Y bueno, y desde ese momento, ininterrumpidamente tuve practicantes, creo que ese es otro factor central en decidirme a trabajar formando alumnos".

Figura 2.

Elisa

* MI PROFESORA DE DIDÁCTICA DE
 A 2004 - MI PRIMER PRÁCTICANTE
 * DIÁLOGO CON PROF. ADSCRIPTOR
 Y TRABAJO CONJUNTO FORMADOR
 * FOLLAR - MAESTRÍA EDUCACIÓN -
 LA DOCTE COMO FACTOR DE
 LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Nota. Entrevista 2.

Entonces aparecen los otros —y otras— de la vida docente (Piriz Bussel, 2013) de Elisa, los practicantes, los alumnos que se están formando, los estudiantes futuros docentes, futuros colegas: *"y esta invitación y ese primer practicante que, de alguna manera, me hizo tomar el gustito de pa, a mí me gusta ayudar a formar a otros."* Y el *primer practicante* queda en el registro, se señala, hay una fecha, integra la vida, junto a los otros referentes, es parte de la historia mientras lo reconoce provocador de decisiones de continuidad y de otras:

"Siempre tuve el doble rol, es decir, desde el año 2004 tengo practicantes, siempre todos los años tengo un practicante, pero después se fue gestando el deseo de yo también ser profesora de Didáctica. Me parece que son dos cosas que se vinculan mucho mutuamente".

Tomar el gustito, ganas, deseo... explica así Elisa, los disparadores de sus decisiones respecto a la formación de formadores o respecto a su relación con esos otros, los estudiantes, desde la profesora adscriptora y desde la profesora de Didáctica. Una relación en la que mantiene presente el gusto por *"ayudar a formar a otros"*, por el servicio, como ella lo nombra. Fue una decisión iniciar, también lo fue continuar, estar en esos lugares y respecto a esta, aparece el placer: *"creo que tiene que*

ver con el placer que a mí me produce la tarea, es algo como más intangible, pero que creo que tiene que ver con una vocación profunda." Podría identificarse con la afectación que provoca la experiencia —la educación— en tanto formadora, en el sentido que le da Larrosa (2009) a la educación-experiencia y a la afectación, pero que ella no necesariamente asocia con la disciplina (de enseñanza, de formación), la didáctica, sino con «la tarea», seguramente con «ayudar a formar a otros» y con «una vocación profunda».

"Yo soy una persona creyente, entonces, yo creo que eso también, o sea, si tuviera que decir, está matizado por un sentido de vocación con mayúscula, vocación que no es solamente ser profesora sino vocación que tiene que ver con el servicio, vocación que tiene que ver con poner los talentos que uno tiene al servicio de los otros, pero es así como entiendo mi vida, no solamente mi profesión. Entonces, en mi vida, la vocación de servicio se canaliza a través de la formación de otros, que creo que es el talento que el señor me dio. Si yo lo tuviera que resumir, es un aspecto muy importante en mi vida, yo reconozco que ahí hay un talento que está para dar y que no está para guardárselo para uno mismo, sino que está al servicio de los otros".

Identifica su elección de profesora «matizada por un sentido de vocación con mayúscula», con un trabajo que se hace con satisfacción (Tenti Fanfani, 2006), al tiempo que podría asociarse como propone Zambrano (2001) con una respuesta a una llamada que «pide ser seguida» (p. 108), en tanto la vincula con «servicio»: *"vocación que tiene que ver con poner los talentos que uno tiene al servicio de los otros"*. (Elisa) Esta idea, se aparece con familiaridad con la conceptualización que de la docencia se hizo en una de las «edades» a las que refiere Tardif (2012). Fue la edad de la docencia como vocación, y desde un punto de vista sociológico implicó el trabajo no remunerado de mayoritariamente mujeres y muy especialmente de religiosas. Una conceptualización de la docencia que desde el punto de vista pedagógico se complementaba con una propuesta de relación pedagógico-didáctica en la que el saber se identificaba con el docente y el docente con el saber, el estu-

diente con el no saber. Y esto último es quizás también lo que emparenta la vocación de Elisa con esa idea de vocación, por la que la docencia implica que hay algo dado (¿talento?, ¿saberes?), que, en su caso, un otro da-a partir de su postura filosófica *"es el talento que el señor me dio"*, que *"está para dar y no está para guardárselo"*. El talento es del docente, es de la persona que, en este caso, lo pone *"al servicio de los otros"*, como un apostolado, que se distancia de la profesionalidad docente que propone Cullen (2009).

Elisa resume los saberes de la experiencia (Pimenta, 1997) que pone en juego en su representación del formador de formadores, que elaboró de su biografía como estudiante de formación docente, a partir de sus «modelos», los otros, los docentes referentes y a partir de otros referentes, en su caso, la creencia religiosa. Pero expresa también la interrelación con sus saberes disciplinares, ofreciendo otros detalles de la representación que tiene respecto a su lugar como formadora de formadores, en la relación pedagógica (Píriz Bussel, 2013), en cuanto a los aportes que toma de su disciplina de origen y la concepción respecto a la misma:

"Siempre lo he entendido así, no desde un lugar de poder, sino desde un lugar, capaz que es nuestra disciplina también, (...) es una materia donde la verdad, qué es la verdad, hay una construcción colectiva, entonces, desde ese lugar tan vazferreiriano, digamos, de que construimos juntos, de que no hay certezas, de que no hay certezas no porque no exista la verdad sino porque es una tarea encontrarla colectivamente".

Y ella se convierte, pasa a ser quien ayuda y acompaña a esos otros en su formación, y de un modo que parece querer correrse del lugar de poder, de la autoridad del saber propia de una docencia basada en la racionalidad científica. Sin embargo, no renuncia a la existencia de una verdad para proponer *«encontrarla colectivamente»*, lo que podría ubicarla en un lugar diferente de la relación y más claramente, podría permitirle a ella ubicar al otro, estudiante, en el lugar de la interpelación (Cullen, 2006).

En ese modo de ser la otra en la formación, de ubicarse en la relación pedagógica y de entender su disciplina, Elisa siente que *"debo servir para esto, debo ser buena para esto"*.

"Cuando el otro devuelve, el practicante, qué buena que estuvo la práctica, cuánto aprendí, cuánto aprendimos juntos, qué suerte que me dejaste libertad para crear, para inventar cosas, para pensar, y vas recibiendo eso una vez, dos, tres veces, cinco veces, se va como reforzando esa idea de bueno, entonces, debo servir para esto, debo ser buena para esto y la realidad te va devolviendo eso; que todos los años tengo tres, cuatro practicantes que llaman y, que los que han tenido experiencia de trabajo conmigo y yo de trabajo con ellos, sienten que crecieron humanamente, que crecieron profesionalmente".

Elisa se afirma en *"cuando el otro devuelve"*, lo que los estudiantes practicantes le «devuelven», contando con sus miradas, expresiones, sentires. Y se reafirma de algún modo en lo que entiende que sus estudiantes reconocen en ese *"qué suerte que me dejaste libertad para crear"*, que suena un poco a (querer recibir) agradecimiento. Se reconoce en la mirada de los practicantes, siente el reconocimiento por lo que ella da y deja, permite... En la mirada de Elisa parece estar *el otro* que reconoce la puerta que ella abre, en su mirada está la representación de poseedora de una llave que habilita a los otros. Mientras, expresa también el disfrute de ese lugar en la formación de formadores: *"Me condenan las profesoras de Didáctica porque me mandan alumnos igual, y uno no puede decir que no, porque me gusta y lo disfruto, aunque da mucho trabajo, me gusta, entonces, les digo siempre sí"*. Elisa disfruta esta tarea, aun sintiendo una «condena» que «da mucho trabajo». Expresa su posicionamiento respecto a su lugar en el que hay una *tarea*, se ubicaría en ese hacer técnico de Ferry (1997), para el que es buena, para el que *"debo servir para esto"* y puede ver que su propuesta tiene efectos: *"la realidad te va devolviendo eso; que todos los años tengo tres, cuatro practicantes que llaman"*.

Y Elisa identifica otra realidad, que es diferente a la que vivía antes vinculada a esta *tarea*, se operaron cambios que ella ubica en los mismos que llaman, esos alumnos-estudiantes-practicantes a los que elige seguir acompañando, ella identifica que

han cambiado: *"Cada vez el alumno lo siento como un poco más parecido a secundaria, más dependiente de los adscriptores o profesores de Didáctica, esperando que se les dé un material mucho más acotado"*.

"Alumnos que a veces no van acompañándose en la carrera y la práctica, de repente están dando clase ya (...) y tienen aprobada una materia específica de 1ro, entonces, en definitiva, no han trabajado en las materias del currículum, digamos, los contenidos, los saberes, las habilidades, las competencias que son necesarias para dar clase".

"Las realidades que están pasando también son a veces practicantes con problemas psiquiátricos, con problemas familiares que abandonan la práctica, alumnos con ataque de pánico que no pueden dar una clase, es decir, son situaciones que de repente, hace unos años no se presentaban y que hoy en día, cultura posmoderna, sociedad en la que vivimos, ansiedades con las que estamos, recursos personales que a veces no tienen, nos enfrentamos a desafíos que hace unos años no teníamos".

Elisa narra la situación, y da cuenta de cómo visualiza su respuesta en su encuentro con ellos: *"muchas veces me encuentro dándole clase para que pueda dar clase, porque hay determinados andamiajes que no tiene personalmente o que no está recibiendo en las otras asignaturas de su formación y eso es un tema."* Y ha encontrado una forma de respuesta, que en realidad no la conforma:

"Entonces, eso me ha obligado, de alguna manera, a funcionar como más profesora tutora que acompañante (...) de repente, explicándole los contenidos que no tiene para que pueda dar su clase".

"Cuando antes, el alumno ya tenía uno lo que hacía era complementar bibliografía, ampliar fuentes, ¿se entiende? Vienen con un capital menor que me desafía mucho más, porque hay determinadas cosas que no sabe, y eso lo tiene que enseñar a otros en su práctica docente. Digo en mi rol como profesora de Didáctica o como profesora adscriptora".

Esto, que manifiesta como un cambio de los sujetos y de sus condiciones y condicionantes para la formación, la desacomoda en su ubicación en la relación, en su *"rol como profesora de Didáctica o como profesora adscriptora"*, y en tanto la obliga, la fuerza a ubicarse en otro lugar, el de *«profesora tutora»* más que de *«acompañante»*. Elisa, que marca una diferencia entre estos dos lugares, se siente incómoda con el que se ve obligada a asumir, encuentra que es una respuesta *«caseramente»*:

"Más caseramente, uno trata de suplir lo que el otro no tiene, si no lo tiene, es porque hay una carencia de base, y uno no puede ignorar esa carencia, decir bueno, te tiro con siete libros y maneja. No. He tenido que seleccionar mejor autores, he tenido, a veces, como que recortar y ser un poco menos ambiciosa en la exigencia".

La incomodidad también está en *"recortar y ser un poco menos ambiciosa en la exigencia"*. Desde su representación de buen docente, esta respuesta no cierra y, si es propuesta por ella, parece no ser la mejor o más adecuada, sería *«muy artesanalmente»* aun cuando pueda compartirla con una colega.

"Muy artesanalmente, tengo una colega compañera de Didáctica, que hemos hecho la carrera juntas y tomamos esta misma materia de Introducción a la Didáctica juntas, planificamos juntas, armamos los parciales, juntas, es decir, una colega la cual es un apoyo para tratar de adaptar los contenidos, nuestros objetivos al alumnado que tenemos. Pero de manera muy artesanal y de manera muchas veces muy intuitiva o que se basa en la propia experiencia, sin a veces demasiado apoyo de otras estructuras, digamos, son como las propias colegas con las que uno dialoga y dice tengo problema con este alumno, este practicante."

Eso *"muy artesanal, y de manera muchas veces muy intuitiva o que se basa en la propia experiencia"*, no le conforma. Elisa busca, reclama contar con otro tipo de respuesta frente a esto, que igualmente toma como un desafío enlazado con la inquietud por la formación:

"Y ahí el desafío que a uno se le presenta, obviamente, es uno está formando a gente que también va a formar a otros, entonces, la segunda pregunta, además de esto del capital cultural, tiene que ver con hasta dónde uno tiene que retacear contenido, si la persona que uno está ayudando a formarse tiene lo necesario como para poder enfrentarse a una clase y salir bien parado. Eso es una tensión, la vieja tensión del nivel, el nivel con el que viene, el nivel que uno quiere, del que no quiere bajarse".

Elisa narra, reflexiona en torno a desafíos y tensiones, que no son nuevas *"la vieja tensión del nivel"*. Son desafíos de naturaleza didáctica y pedagógica, que al tiempo que interpelan sus posibilidades de ser buena docente, la que desea, sus posibilidades de construcción de saberes pedagógicos (Pimenta, 1997), interpelan las políticas de formación y las condicionantes que operan para la docencia en la formación de formadores. Se posiciona y a la vez busca, propone, una otra respuesta:

"Y podía haber algún tipo de reflexión como más colectiva (...) no en un trabajo de colegas más vinculado a la planificación, que eso lo hago más con esta colega sí, que amerita que sea mucho más profunda, y dar lo que se ha estudiado. (...) Existen las salas de asignatura, hay sala de Didáctica (...) estoy hablando de un ámbito formal, institucional, el cual dispone el Instituto para poder tratar este tipo de asuntos".

Encuentra que existe la estructura que desde su mirada se requiere y, sin embargo, identifica dinámicas de trabajo que operan obstaculizando esa respuesta: *"A veces siento que se quejan, como quedan en reclamos, en catarsis, en reclamos más de tipo programáticos, más que trabajo específico"*. Es crítica en este sentido y no encuentra que el lugar institucional sea propicio para esta búsqueda y para *«algún tipo de reflexión como más colectiva»*, porque aclara: *"Lo que digo es que a veces la Sala se copa con otro tipo de temas y no se abordan estos específicamente pedagógicos. A eso me refiero."*

Elisa se expresa involucrada con la formación de los futuros docentes, su compromiso con su docencia, que es posicionamiento político-pedagógico respecto a las condiciones de la formación, se manifiesta también respecto a otras tensiones

vinculadas a las prácticas docentes, las preprofesionales, las que involucra a tres figuras centrales: el estudiante-practicante, la profesora adscriptora y la profesora de Didáctica. Una de las tensiones tiene que ver con la formación que *"el alumno recibe de su profesor de Didáctica, que a veces puede estar en consonancia o no con mi visión de la educación"*. Una segunda tensión queda ubicada para Elisa en la *«propia estructura»*, la del Instituto y la del centro educativo de práctica.

"Entonces, la institución matriz mucho de que se den determinados diálogos y se resuelvan ciertas tensiones o uno trabaje más en solitario y tiene que hacer esto artesanal de buscarse algún colega con quien acordar. Ese factor de la institución donde uno da clase, donde uno está inmerso, para mí también es muy determinante".

Elisa reflexiona así en torno a las condiciones de su trabajo y las de la formación de formadores. Trae en sus palabras tensiones institucionales, académicas que expresan las políticas respecto a la docencia de la formación de formadores: *"Entonces, bueno, hay algunas instancias de formación, pero en general, es como bastante solitario el trabajo y uno tiene que, como a los ponchazos, arreglarse para sobrevivir"*. Insiste en la soledad del docente y en la necesidad de acompañamiento desde la institución.

"Y ese acompañamiento a la que entra la institución, (...) el conocer al otro no siempre se da, yo no he tenido en este tiempo ninguna devolución, por ejemplo, de mi tarea, para poner un ejemplo, de un superior, un supervisor que venga a ver mi clase, que me encantaría que lo hicieran. Sí tuve que pedir para presentarme al concurso, que me hicieran un informe formal que, más que nada, establece cosas muy anodinas, digamos, pero yo hablo de una entrevista personal, de un conocer a quién es el docente que trabaja en la institución. Quieras o no, bueno, hace siete años que estoy impartiendo una materia, creo que sería de orden que, en algún momento, alguien me llamara, para decir che, ¿cómo vas?, ¿cómo te sentís?, ¿qué expectativas tenés? Y eso, capaz que, por un tema de tiempo, capaz que, por un tema de política educativa, tal vez por lo macro que es la institución educativa, no sé cuáles son las causas, pero se dan como pocas instancias de diálogo para la

mejora, fortalezas, debilidades, posibilidades más para mejorar mi desempeño, que alguien me pueda desafiar con algo interesante, con algún proyecto. Me parece que ese vínculo personal no está y es una dificultad que identifico, más allá de cuál es el alumnado y demás, la propia estructura y la dinámica de la institución en la que uno está inmerso. Ese es un factor, no sé si tensión, uno termina acostumbrándose, es un hecho".

Elisa no deja de ver y reflexionar sobre su docencia, sobre su enseñanza y la que desea para la formación de formadores que supone sostener la docencia en el nivel educativo para el que se está formando, lo que ella refiere como «*estar en la cancha*»:

"Nunca dejé de dar clase en secundaria. (...) Entonces, yo nunca, lo que digo es que el profesor que trabaja en el Instituto, y forma docentes, pero ha dejado la docencia en la cancha hace tiempo, yo lo veo como una desventaja, lo veo como una debilidad. A mí me sirve mucho para trabajar con alumnos de Didáctica, estar en la cancha dando clase".

En este sentido, destaca la formación docente como valiosa y pertinente para el nivel educativo en el que harán su docencia los estudiantes. Compara con la formación universitaria y aunque reconoce que:

"He tenido docentes excelentes de Facultad (...) me saco el sombrero, pero yo siempre noté una diferencia entre el profesor y licenciado de Facultad que tenía clase en secundaria y el que no, siempre entendiendo que el que tiene experiencia de enseñanza secundaria, es un plus que el que no la tiene".

"Hay algunos que están hace mucho tiempo muy alejados de la cancha, y eso creo que atenta contra la formación que debe haber en el IPA, que es un instituto que a nivel mundial no existe, porque a nivel mundial uno se forma en la Universidad para dar clase, me parece una ganancia preciosa de que tengamos una instancia como el IPA".

Reconoce los saberes disciplinares (Pimenta, 1997) que la formación aporta, refiere a que ese otro docente tiene o "*habla desde otra realidad, habla desde otro*

contexto y puede llegarles a los alumnos de una manera distinta" y por lo mismo marca una diferencia con el sentido de la formación docente: "en el Instituto no estamos estudiando para licenciado sino estamos estudiando para lo central, es la transposición Didáctica, es clave, del saber erudito y el saber enseñado". Elisa se sostiene en la tradición pedagógica fundante, quiere tomar distancia de esa otra impronta academicista que también está, convive en la formación y en la educación media: "Bueno, yo muchas veces viví ese saber erudito, que nunca pude utilizar en la cancha". Por esto, reafirma que es la cancha la que marca las posibilidades de enseñanza:

"Entonces, cuando trabajo ese saber erudito, pero también estoy en la cancha, me parece que podemos establecer muchos más vínculos en diálogo con mis alumnos, con los cuales estoy formando, es mucho más auténtico, es mucho más rico, es mucho más palpable, les es mucho más útil".

La cancha es la realidad que demanda respuesta, que demanda reflexión didáctica y pedagógica, la cancha es la que orienta la producción de saberes pedagógicos, diría Pimenta «a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real» (1997), es la realidad la que Elisa pone a trabajar con ese «saber erudito» y que le permite *"establecer muchos más vínculos en diálogo con mis alumnos"* y lo asocia con mayor riqueza y autenticidad. Estar en esta cancha es la que le permite no quedarse exclusivamente en el «saber erudito», que en términos de Pimenta (1999) se corresponde al conocimiento disciplinar, y el que Elisa sostiene que *"nunca pude utilizar en la cancha"*, quizás sin poder moverse de la técnica en la escala de Ferry (1997), que seguramente esté enraizada en las tradiciones pedagógicas de la formación docente, vinculadas a la práctica docente.

La práctica docente es la que se aparece para Elisa como *"un hilo conductor en mi profesión"*, porque está en el tema que eligió para investigar en su posgrado que es *"en la triangulación profesora de Didáctica - profesor adscriptor - practicante"*. Su decisión de hacer un posgrado le dejó *"picando mucho después de la maestría, como el bichito de la investigación"*. Se encontró con un proceso que la atrapó: *"me*

pareció fascinante el proceso de investigar" y "un desafío precioso", que le lleva también a reflexionar:

"Somos profesionales de la educación, entonces, no puede ser que no investiguemos y nos restrinjamos a reproducir o a hacer cosas que siempre decimos y no reflexionemos sobre ellas y que no agreguemos valor de acuerdo a nuestras investigaciones".

Elisa busca ubicarse en otro lugar, en sus reflexiones asocia la profesión docente con la investigación y con la producción de conocimiento (Piriz Bussel, 2013), mientras parece quedar esta producción remitida a la iniciativa personal y a las posibilidades y condiciones de vida de cada profesional, alejándose de ubicarse en un marco institucional con condiciones académicas pertinentes.

"Me quedó como un deseo de investigar, que cuesta congeniar con el resto de la vida profesional, (...), hay que tomar opciones ahora familiares, estoy casada, tengo dos hijos, todavía adolescentes más bien chicos, una de 12 y una de 15 tengo que ver cómo acompañar los tiempos. Nunca me he planteado, por ejemplo, tomarme un año sabático, (...) entonces, lo que me limita un poco es encontrar los tiempos, pero el deseo está y me entusiasma mucho poder irlo concretando. Así que bueno, no sería solo en el marco de un doctorado, me parece que una vez que uno lo hace, a mí me pasó, por lo menos, me quedó el deseo de volver a hacerlo, a decidirme. Es un aporte, uno después que termina siente que bueno, esto que escribí puede ayudar a otros, o sea, va ampliando un poquito el círculo de conocimiento, uno contribuye al conocimiento general".

Junto a la fuerza de iniciativa, de búsqueda de conocimiento, de formación, de darse forma (Ferry, 1997) ¿podría suponerse que subyace cierto acostumbramiento, naturalización de las estructuras académicas instituidas? ¿De las marcas de las tradiciones fundantes?

José: Nunca pensé hacer nada de forma individual

«Fue todo en UTU, vamos a decir, mi formación en UTU y luego mi formación como maestro técnico».

José relata una vida vinculada a la UTU, como estudiante, como docente, como maestro técnico: *"luego de haber egresado del técnico, vine a INET y me formé como maestro técnico, salgo de INET y doy clase en UTU (...) vuelvo al INET un año antes del Plan 2008"*.

Pero también cursó en la Facultad de Humanidades, y *"concurrir a la licenciatura en Ciencias de la Educación, cursarla y casi que por completo terminarla, porque lo único que me falta es entregar dos trabajos, para mí era una cosa que me gustaba"*. José cuenta que el oficio en el que se formó no le gustaba: *"La electricidad no me gustaba, más bien la electricidad fue una opción para resolver un problema económico y social, por los rasgos de la clase social de donde yo vengo, de la composición familiar mía y todo"*. La formación en UTU fue la posibilidad de continuar estudios, y fue una estrategia para tener mejores condiciones para acceder a un empleo que a la vez lo acercara a otras opciones de formación y de actividad. Esto lo llevó al INET, que como indica: *"Me sirvió como una especie de trampolín, vamos a decir, más allá de que redondeó mis estudios técnicos y eso, y me dio una salida laboral segura para esos momentos"*. El INET fue trampolín hacia la Facultad, que *"era una cosa que me gustaba"* y que sin estudios terciarios previos no podría haber accedido, porque la formación técnica de UTU no lo habilitaba.

Y la reapertura del Instituto lo encuentra vinculándose a la formación de formadores, de la que egresó tiempo antes, y a la elección de la asignatura Didáctica:

"Consideré que estaba más capacitado, a pesar de que uno nunca está totalmente capacitado, para dar Didáctica, porque tenía la formación técnica del maestro técnico y además tenía la licenciatura en Ciencias de la Educación, entonces me parecía que se complementaba esa doble formación, lo humanístico y lo técnico"

(...) como para hacer, para dictar clases de Didáctica específica de mi especialización".

Volver como docente al INET y en la enseñanza de Didáctica "me permitía fortalecer y revisar aquellos conocimientos que yo estaba adquiriendo en la Facultad, además (...) me gusta la educación, vamos a decir".

Pero no fue solo la elección de la asignatura, sino que ese proceso institucional, «la reapertura», que supuso que *"hubo que organizar el INET"* llevó a José a tomar una responsabilidad vinculada a la *"construcción de los programas de Didáctica para 1ro, 2do, 3ro y 4to año de esa carrera, de esa especialidad"*. Mientras narra que *"asumí yo la tarea"*, anota que *"esos programas después se usaron para todas las Didácticas"*.

José ubica un momento institucional particular, en el que «un grupo de personas», entre ellos él, que trabajó en el marco de esa reapertura y para *"un curso de cuatro años que antes no había"*:

"Estuvimos trabajando un año acá en el 2007, antes de que se pusiera en funcionamiento el Plan 2008, (...) lo que hace es, se genera un movimiento con los que estaban dictando clase acá y los que ingresaban de, por lo menos, generar los programas, bibliografía".

En esta tarea que asume, José da cuenta de un posicionamiento político-pedagógico vinculado a la construcción institucional y la formación de los futuros docentes técnicos, maestros técnicos. Se compromete con este proceso, con la construcción de una propuesta de formación, apela a sus saberes disciplinares (Pimenta, 1997), los de las ciencias de la educación y también los de la técnica, aun cuando considera que, para la enseñanza de la didáctica, *"uno nunca está totalmente capacitado para dar Didáctica"* Pero se encontró bastante solo, porque explica:

"Cuando ingresé acá, (...) busqué bibliografía de Didáctica del área técnica, ojo, no Didáctica de la tecnología, busqué bibliografía Didáctica del área técnica y no encontré por ninguna parte (...) No hay ningún libro, te puedo decir que yo

hasta el año pasado estuve buscando, no hay ningún libro de Didáctica que hable específicamente de la Didáctica de la enseñanza técnica".

Ese era el escenario en el que José se encontró «para dar Didáctica» aún sin sentirse «totalmente capacitado». Lejos de retraerse, se involucró con la idea de "generar ese tipo de conocimiento" que no estaba disponible. Y comenta que "eso era otra de las cosas que me motivaban". Sin embargo, el camino para canalizarlo no era individual, "no para escribir nada, digo, porque nunca pensé hacer nada de forma individual sino para generar algo que yo veo que es necesario, no solo para acá para INET". Buscaba ubicarse en la praxis, o mejor aún, en el nivel científico de la escala ferryiana, que a su vez fuera colectiva:

"A través de una investigación, a través de reunirnos con los maestros adscriptores, a través de generar ámbitos para compartir, discutir, ¿para qué?, para poder elaborar algo, sistematizar algo de ese conocimiento, como para construir un pequeño texto que hablara sobre la Didáctica del área técnica".

"Hicimos la conformación de grupo, estuvimos trabajando, pa, tenemos como dos años de trabajo, estuvimos conformando un grupo (...) éramos como cinco o seis compañeros, arrancamos seleccionando libros, textos y luego comenzamos a hacer tipo ensayo, a redactar sobre la Didáctica técnica".

José reafirma su motivación, y, al hacerlo, reafirma su posicionamiento y conceptualización de la docencia y de la formación, que no es en soledad ni individual.

Mientras, es crítico respecto a otra idea de docencia, la que se resguarda en la racionalidad técnica y la instrumentalización de la enseñanza:

"Era una de las cosas que me motivaba a mí, porque yo pensaba ¿cómo puede ser?, nosotros estamos dando clase en un nivel terciario, estamos hablando de Didáctica específica y no somos capaces de escribir tres líneas de Didáctica del área técnica, estamos trabajando con libros españoles, a mí no me molestan los libros españoles, ojo. Yo prefiero leer otros tipos de libros, no tan específicos de educación, no un recetario de educación, prefiero leer algo que te haga pensar y que vos mismo puedas elaborar tus propias teorías educativas, si es que estás ejerciendo

como docente, que es lo que yo trato de hacer y nunca lo he hecho o nunca he alcanzado a hacerlo, pero sí trato de hacerlo y de ponerlo en práctica".

Se para en otro lugar, que no es el lugar del docente enseñante de Davini (2005), se resiste a aceptar que como docentes de didáctica "*no somos capaces de escribir tres líneas de Didáctica del área técnica*" y, por lo mismo, es crítico respecto a tomar como referencia los «*libros españoles*», no porque sean españoles sino por la perspectiva desde la que proponen la didáctica. Se resiste y busca, prefiere "*leer algo que te haga pensar y que vos mismo puedas elaborar tus propias teorías educativas*" Busca superar el hacer, la replicación (Ferry, 1997), busca un docente reflexivo, quiere ubicarse en la praxis, que supone reflexión, pero también transformación con Pimenta (1997). Y aún no quedarse ahí, sino que ir un poco más y "*elaborar tus propias teorías educativas*", ubicarse en la teorización de Ferry (1997).

En su narración da cuenta de esa búsqueda, que la ha tomado como desafío en su enseñanza, que:

"Creo que mi enfoque de enseñarle acá a los muchachos de INET ha cambiado desde el primer día, porque yo lo encaré, desde el primer año que yo llegué acá, lo encaré para un desafío para mí mismo y ese desafío llevó a que yo estuviera en la búsqueda de lo que yo te decía hace un instante, en la búsqueda de cómo generar y sistematizar o crear, si se puede decir así, entre comillas, una Didáctica técnica que no existe".

Porque José tuvo a su cargo todos los niveles de la enseñanza de la Didáctica en el INET, que, al reabrirse, fue incorporando año a año, cada uno de los cuatro niveles de las carreras:

"Al reabrirse, al comenzar con 1ro, ahí yo fui absorbiendo los grupos, luego se habilitó 2do, absorbí 2do, y luego 3ro y terminé quedando con 1ro, 2do, 3ro y 4to, (...) hubo una época que tomé menos horas (...) generalmente estuve (...) con los cuatro cursos, 1ro 2do, 3ro y 4to".

Entiende que su posicionamiento respecto a la enseñanza, respecto a la Didáctica, benefició a los estudiantes, y vuelve a pensarse en la *inquietud*, en la interrogación que *"siempre va a beneficiar a los alumnos"*.

"Siempre esa búsqueda de generar una teoría para nosotros para la Didáctica técnica, a mí me cambió eso, porque me lo tomé, o sea, mis objetivos siempre fueron esos (...) que nunca la he logrado alcanzar. ¿Cómo benefició a mis alumnos eso? y yo creo que la inquietud de un docente siempre va a beneficiar a los alumnos, porque esa propia experimentación o esa propia inquietud que yo tenía de buscar nueva bibliografía, nuevos textos, nuevas corrientes, algo que saliera, porque la técnica en sí, la enseñanza técnica hasta el día de hoy está dentro del paradigma positivista, pero netamente positivista, no hay una enseñanza técnica si no está asociada al positivismo".

Inquietud que José vincula a la búsqueda de nuevos textos, nuevos mediadores, diría Ferry, a «nuevas corrientes» que puedan problematizar, fundamentar la acción (Pimenta) pero también a la «experimentación» que le permita tomar distancia de una enseñanza técnica «netamente positivista» de una didáctica que instrumentaliza la enseñanza porque no puede abordarla si no es «dentro del paradigma positivista». Sus palabras, su narración, refiere a acciones que son del orden de la praxis, y de una relación teoría-práctica que incluye teorización y producción: crear, sistematizar, también la experimentación rompe con la reproducción. ¿Qué supondría la experimentación? ¿Podría acaso vincularse al reconocimiento de desafíos, a identificar nudos en la enseñanza? ¿Nudos, problemas, que demandan probar otras respuestas? ¿Tendría que ver con identificar y atender a las demandas de la realidad y construir los saberes pedagógicos de Pimenta?

Este distanciamiento, inquietud y búsqueda como posicionamiento en su enseñanza, parece ir junto a otro posicionamiento referido a la formación y el aporte de la Didáctica:

"Puede existir Didáctica específica, pero a partir de, o después de un 1er año o después de un 2do año, pero creo que, en un 1er o 2do año, la Didáctica para mí forma de ver las cosas, después de estar tantos años dando Didáctica, para mí la

Didáctica debería ser una Didáctica general, de mi visión, ojo, es discutible, viste que hay varias corrientes que algunos dicen que es Didáctica específica, otros dicen que es Didáctica general, pero bueno".

En su visión la formación requeriría no solo de una didáctica específica sino también de una general. Reconoce el debate en este sentido, identifica la tensión que las tradiciones han introducido al respecto. Sería una *visión seguramente* más coherente con la perspectiva de la didáctica que adopta, que busca, que reflexiona. Porque entiende que los docentes tienen que *"tener una formación pedagógica que lo acompañe en el desarrollo de su práctica profesional"*

"La Didáctica, (...) está muy familiarizada, muy vinculada con las asignaturas del Tronco Común y a su vez, la Didáctica está muy hermanada con la práctica docente en el área técnica y (...) es imposible que tu lleves todo lo teórico que se da acá, a que se vea reflejado en la práctica".

José se acerca a esa concepción de la didáctica que la entiende *"muy vinculada con las asignaturas del Tronco Común"*, que son las ciencias de la educación: *"porque Didáctica es como una clase más del Tronco Común, si no lees, analizas, debatís, reflexionas, es imposible que vos entiendas el concepto de una teoría"*. Por esto, es crítico con los cambios que, al momento de su narración, se operaron en los planes de estudio:

"El cambio de plan no ha modificado en concreto la disciplina de Didáctica (...) si bien han cambiado los nombres, pero los contenidos siguen siendo los mismos, y si partimos de la base que estamos diciendo que no hay una Didáctica técnica, conste que yo lo que estoy hablando es específicamente del área técnica".

Mientras está *"muy hermanada con la práctica docente en el área técnica"*, un hermanamiento que seguramente tenga su origen en las propuestas iniciales de la formación normalista. Sin embargo, parece buscar acercarse a otra relación entre la didáctica, la general y la específica del área técnica, las ciencias de la educación, el «Tronco Común» y la práctica docente. José parece buscar en esa «formación pe-

dagógica» que las prácticas pedagógicas de Pimenta, las que encuentran fundamentación en las teorías, no prescripción, sean las que tienen lugar en la formación, las que de esa forma generen saberes pedagógicos (Pimenta, 2012).

José narra otra tensión respecto a esa práctica docente en la formación de los maestros técnicos y que motivó *"Otra línea de trabajo que tratamos de impulsar fue tomar un poco la experiencia del magisterial y traer los maestros adscriptores"*.

"Los maestros adscriptores no tienen vínculo ninguno con INET, es ridículo eso, o sea, tú vas, llevás a un alumno a que haga la práctica docente y el maestro adscriptor no tiene ningún vínculo con el INET, entonces tú lo llevás y de repente te encontrás con un maestro adscriptor que egresó hace 10, 12 años de INET y que no planifica, entonces, estás llevando a un alumno a que haga la práctica docente con un maestro técnico egresado que la planificación que está usando la hizo el primer día que entró a la UTU y después le saca fotocopia y le cambia la fecha. (...) Entonces, ahí surge la necesidad ¿no?, pero esta gente no puede estar aislada, esta gente tiene que venir a la institución, entonces, vos le generás un sentido de pertenencia, de que él pertenece y sigue perteneciendo al INET y como que ayudarlo en esa formación, en esa actualización pedagógica ¿no?, para que él pueda ser un buen maestro adscriptor".

Nuevamente la praxis de José, la reflexión, el involucramiento, compromiso ético, político, profesional (Contreras, 2001) con la formación supuso propuestas que impulsa:

"Organizamos un encuentro acá con los maestros adscriptores, la idea nuestra era organizar tres encuentros, uno al principio del año, otro a mitad de año para evaluar cómo iba todo y otro a final del año para evaluar al alumno, generando pautas en esos encuentros y además, en instancias individuales con cada uno de los maestros, (...) de funcionamiento de la práctica docente y poniéndonos de acuerdo con (...) todo lo que se te ocurra que pueda hacer un alumno en la práctica docente. Logramos reunir algunos maestros adscriptores acá, que no solo de Eléctrica, de Mecánica también y los reunimos con (...) le pedimos a algunos compañe-

*ros del Tronco Común que vinieran, porque nosotros entendíamos que era necesario que ellos participaran, nosotros necesitábamos de ellos y me supongo que ellos profesionalmente al estar acá, (...) se iban a empapar un poco (...) de la historia de INET (...). Y era un beneficio, vamos a decir, tanto lo técnico como lo pedagógico. Ta surgió, todo muy bien, se recogieron datos. Pero de vuelta a lo mismo, hubo impedimentos de parte de la estructura, cuando te digo la estructura, lo estoy aco-
tando al INET".*

José da cuenta de otra pata de la búsqueda, siempre con otros, colectiva, y relacionada con otra tensión, la de la coordinación de la enseñanza de la didáctica específica:

"Hicimos varias reuniones donde nosotros pretendíamos, nuestra idea era juntarnos con todos los profesores de Didáctica y (...) ponernos de acuerdo en qué era lo que íbamos a dar como Didáctica específica, si tú vas acá, tomás cuatro profesores de cuatro áreas diferentes, la Didáctica, a pesar de que todos arrancaron con el programa ese, pero cada uno da cosas diferentes, a ver, yo no digo que todos tengamos que dar lo mismo porque si no, volvemos a lo que yo estaba criticando anteriormente, pero como que no hay una coordinación ¿no? che, yo qué sé, ¿con qué estás trabajando vos?, ta, me sirve, no me sirve, o cuáles son las experiencias, las estrategias que utilizan ustedes en el área de Electrotecnia".

Pero sus búsquedas colectivas no encontraron posibilidad, José se encontró con que «el ambiente de la institución no era el adecuado" y "después eso quedó también ahí".

"El ambiente de la institución no era un ambiente adecuado como para hacer trabajos de ese estilo, no había recursos humanos como para llevar adelante eso, (...) formar un grupo de siete u ocho personas y seguimos con esto (...) y lo hacemos, eso fue una línea de trabajo que se intentó llevar adelante".

"Impedimentos, tanto administrativos como de índole de funcionamiento, aparte, como que no solo la dirección sino entraban a tallar otros actores que medio como que no se pudo llevar adelante eso".

"Entraron a jugar otros factores que, en realidad, no sumaron, sino que dividieron el cuerpo docente que estaba trabajando acá, en el área técnica (...) se trasladaron muchos vicios de la UTU para acá y eso no permitió generar un buen ámbito laboral, y un ámbito laboral donde se dejaran de lado la búsqueda de determinados beneficios personales y se enfocara todo el mundo en construir algo nuevo".

Esas condiciones, un «ambiente de la institución» no «adecuado» quedan, en las palabras de José, resumidas en *"como que no hubo interés, como que surgían muchas trabas, no había interés (...), no sé"*. Mientras, generaron frustración: *"Y claro, eso, si vos no tenés, si lo hacés solo, primero, o dos o tres ponele, (...) y además no recibís apoyo, como que, yo igual a eso lo tengo todo guardado, no sé qué será de eso, algún día veré que hago"*. Y desistimiento: *"Entonces, bueno, quedamos por ahí"*. Fue renuncia a varios intentos de trabajo colectivo, en torno a la construcción institucional, porque José entendía que *"el INET puede llegar a ser un instituto de formación docente y formar buenos docentes y generar buenas cosas"*. A pesar de sus expectativas, muy vinculadas a impulsos de políticas de formación que pudieran estar propiciadas por los cambios políticos en la conducción del gobierno en los años de reapertura del INET, de aprobación de la Ley General de Educación, de impulso del Plan 2008, del SUNFD, José da cuenta de condiciones y condicionantes, vinculadas a la cultura —instituida—, «vicios» que operaron y que se sumaron a una estructura académica que no lo contemplaba, que en realidad era —¿es?— necesario crear: *"acá estamos en un nivel terciario (...) creo que eso no se hace manteniendo la misma estructura (...) eso no colabora en la formación del docente o del maestro o de cualquier carrera a nivel terciario"*. Y tuvo efectos en el trabajo individual, en el aula. José narra su propuesta y los cambios que ha operado en ella:

"Para mi trabajo en particular, era tratar de que los alumnos no vinieran acá a repetir ni nada por el estilo, ni taparlos (...) ni nada por el estilo, sino que leyeran y luego hacer como un grupo de debate (...) se reflexione y se comparta diferentes visiones sobre una teoría (...) Y lamentablemente bajé un poco los brazos, bajé el nivel de cómo venía trabajando, no sé si fue un poco que me desmotivé".

Identifica primero que *"hubo un cambio, bajó el nivel de los alumnos (...) no sé si en el nivel o cambio de metodología porque yo tomaba los alumnos en 3ro y ya medio como que no podía trabajar con la misma profundidad que cuando yo tenía 1ro, 2do, 3ro y 4to"*. Agrega, intentando explicar el cambio:

"De repente los alumnos estaban acostumbrados a otro método de trabajo. (...) yo diría que con Didáctica o no sé (...) y yo ahí estoy cometiendo un error porque te estoy diciendo a ti de que de repente ellos venían con menos nivel de 1ro y de 2do, no sé, ahí hay algo que habría que analizarlo".

La búsqueda de explicación aparece al tiempo que la interrogación sobre la respuesta dada. Reconoce que *«bajó los brazos»* y se manifiesta en falta: *"una falta mía que, cuando detecté eso, yo tendría que haberle preguntado a los docentes del Tronco Común sobre esos alumnos cómo eran sus clases"*. José dio una respuesta que tuvo que ver con esa renuncia: *"quité un poco de contenido del desarrollo del curso, medio como que me desmotivé."* Pero se sintió en falta por no compartir con colegas la reflexión sobre el problema. Aunque no encontró una respuesta que le conformara más, quizás una posibilidad de construir los saberes pedagógicos que esta situación educativa le reclamaba, José mantiene su posicionamiento como docente reflexivo, porque dice: *"creo que ahí uno tiene que detenerse, una vez identificado el problema conviene detenerse"*.

Cecilia: Ser o no ser... formadora de maestros y maestras

Cecilia es profesora de Didáctica, es formadora de futuras maestras y maestros, pero antes, ella es directora, y antes aún, es maestra. Pero no en cualquier escuela, sino en una escuela de Práctica. La dirección de una escuela de «Práctica» fue una elección clara para ella, que nunca tuvo la dirección de una escuela «común»: *"busqué la dirección de una escuela de Práctica porque a mí la Práctica me gusta, porque me siento cómoda."* Es la Práctica lo que la llama, la que despliegan las y los estudiantes de Magisterio, pero es también la práctica de ella, su actividad, la de su aula,

la de la escuela, en donde se encuentra con la práctica de otros y otras. Como directora de escuela de Práctica, y también como maestra adscriptora, se vincula con esa Práctica, la preprofesional:⁵⁷ *"Empecé a trabajar en 1991 y me desempeñé en el área de Práctica, como maestra adscriptora casi toda mi carrera, salvo dos o tres años"*.

"Nunca se me pasó por la mente ir a tomar dirección de una escuela que no fuera de Práctica. (...) por haber sido casi toda mi carrera maestra de Práctica, porque yo me siento más de Práctica. O sea, me llevó más ser de práctica docente que el querer ser directora; no sé si me explico con eso".

Para Cecilia, mantenerse vinculada a la Práctica fue una decisión, un camino elegido, en el que diferenció los lugares de cada figura asociada a esa Práctica: como maestra y como maestra adscriptora primero, como directora, después. ¿Qué la llevó hacia la dirección? Su elección tuvo primero que ver con *ser de práctica docente*, luego, con dos momentos decisivos previos asociados a instancias institucionales, un concurso y un curso para el concurso. Una decisión vino después de otra, a través de aprovechar la oportunidad del *"curso que ofrece Primaria"*,⁵⁸ Cecilia recuerda y remarca esto: *"concurse por dirección, ¿por qué?, porque me enteré, nos enteramos, que viste que es cada tantos años que se hacía el curso"*. El curso se apareció, no lo

57 La práctica preprofesional es eje de la propuesta de formación, formulada como «intervención» a partir del 2º año (Práctica Docente I, II y III) con un acercamiento en el 1º año (Práctica Docente y Pasantía de Observación) A excepción de la última mencionada, todas quedan asociadas a la Didáctica y en particular a Didáctica I (2º año), Didáctica II (3º año) y Análisis Pedagógico de la Práctica Docente (4º año). También a materias que suponen contenidos de enseñanza (Matemática, Lengua) y Talleres de Profundización Teórica y Apoyo a la Práctica Docente, Se trata de materias que cuentan con dos figuras centrales: la directora de la escuela de Práctica y la maestra adscriptora.

58 Este «curso que ofrece Primaria», es un dispositivo preparatorio y a la vez requisito para aspirar al concurso para la dirección de escuelas. En el Estatuto del Funcionario Docente Art. 26 se indica «Para concursar cargos de Dirección e Inspección será preceptivo la previa aprobación de los cursos que se dicten, de acuerdo con la reglamentación correspondiente.» Texto dado por Resolución n.º 12, Acta n.º 29 de fecha 4 de mayo de 1999). El concurso de oposición y méritos para cargos en efectividad de dirección de centros se habilita para maestros y maestras que cumplan con algunos requisitos: tener un cargo en efectividad, estar en el grado requerido (de acuerdo con la categoría y características de los respectivos establecimientos. Art. 28) entre otros, según el Estatuto del Funcionario Docente Texto dado por Resolución n.º 11, Acta n.º 19 de fecha 24 de abril de 2008, Ordenanza n.º 45 Actualizado 2022.

buscó, porque sostiene: *"yo estaba feliz como maestra, sí de doble turno, si, bastante cansada, bastante sobrecargada por ser maestra de doble turno, pero..."* ¿Qué implicaba este curso para Cecilia? Ella lo vio como *"una oportunidad también para aprender"*, sería para seguir formándose en el sentido que propone Ferry (1997). Desde esta perspectiva, un curso podría ser el espacio, la oportunidad, un dispositivo que habilita tomar distancia de la práctica, del hacer. Podría suponer una oportunidad para acercarse a otro nivel de conocimiento en torno a su hacer, a un nivel técnico o mejor aún a un *nivel praxiológico* (Ferry, 1997), un dispositivo en el que aflore la reflexión, la interrogación sobre el sentido y la búsqueda de saberes pedagógicos, de esos que como propone Pimienta (1997), se construyen a partir de las necesidades de la práctica.

Así, como sin querer, Cecilia se vio embarcada en un curso y en un concurso, para la dirección de escuela de práctica y en un cargo de directora, *"luego del curso, vino el concurso. Entonces, (...) yo hice el curso y seguí trabajando como maestra". "Después surgió el concurso y dije bueno, seguimos en este conocimiento."* Pasado el concurso recibió la información de que habría cargos de dirección disponibles para elegir, y aunque pensó que era muy reciente su concurso como para asumir un cargo, asistió a la elección de escuelas y eligió, y asumió, como dijo, la dirección de una escuela de Práctica.

Entonces, Cecilia dice que ese curso *"fue un momento clave, porque hizo un cambio, hizo que yo cambiara totalmente"*. Un cambio que no tenía previsto, que no había planificado ni buscado porque *"siempre me imaginé que me iba a jubilar como maestra de clase"*. La representación de sí misma como docente estaba ubicada en el aula, la maestra estaba en el aula... no se propuso ser directora de escuela, por lo que identifica el hecho de realizar el curso con movimientos en su vida docente que fueron significativos.

"Entonces, eso fue para mí el inicio, el hacer el curso de dirección fue algo, un eslabón, un, ¿cómo se dice?, un mojón. Porque hizo, eso generó que yo tuviera, hiciera un cambio tremendo, cambiar de rol, cambié de trabajo, de lugar de tra-

bajo, yo trabajaba como maestra de clase en una escuela de un barrio y fui a trabajar como directora, de un momento a otro, como directora a una escuela en otro".

Los cambios se sintieron y aunque no parecen originados en alguna interrogación provocada en el dispositivo del curso, Cecilia refiere a cambios organizativos y de rutinas. Son los más visibles, palpables en forma inmediata, el cambio de escuela, de barrio. Implican un cambio de rutina, salir de casa para ir hacia otro lugar distinto al que solía ir durante años, a un edificio otro, otros y otras colegas docentes. Y luego, otra figura, otras responsabilidades, asumir otras tareas que ya no solo en un aula con niños y niñas y/o con estudiantes practicantes.

Luego, otros cambios vinieron y se sintieron... con la dirección de una escuela de Práctica, sobrevino otro movimiento, que entiende tampoco fue elegido de forma intencionada, ya que la docencia en el Instituto: *"No es que yo decidí ser profesora de Didáctica, yo elegí ser directora"*.

La representación de maestra —y directora luego— que la sostenía, la ubica en un tiempo y un espacio del aula y de la escuela. La fuerza de esa representación —parte de los saberes de la experiencia (Pimenta, 1997)— vinculada a un hacer, una práctica, la del aula, a la enseñanza, fue tal que ese lugar no fue relacionado tampoco con la tarea de formadora en tanto maestra adscriptora. En tal representación no estaba la de formadora, a pesar de haberse reconocido antes en esa figura.

¿En qué se podría decir que son lugares diferentes, el de maestra en el aula, el de directora en la escuela con respecto a aquel de las figuras de la formación de formadores? ¿No serían estos también lugares y figuras vinculadas a ese hacer práctica docente? En este caso, un hacer docente vinculado a la Práctica pre-profesional, a la formación de otros y otras relativa al mismo hacer-práctica docente.⁵⁹ *"En el*

59 Aunque ambas figuras están previstas en la formación docente y una está relacionada con otra la de adscripción puede estar más invisibilizada, lo que tiene a su vez explicación en el origen de esta figura, en su marco institucional y la reglamentación que le da existencia y condiciones de ejercicio: el maestro y la maestra «adscriptores» es una función que está vinculada dentro de la cultura escolar (Viñao, 2002) y ciertos dispositivos que la institución de la educación primaria han implementado. La adscripción queda asociada a la práctica preprofesional, además y junto a la responsabilidad que

2016, luego de haber hecho el curso de dirección, comencé en el rol de directora de Práctica, al mismo tiempo que en el rol de profesora de Didáctica, por ser directora de Práctica, una cosa lleva a la otra". No hay elección, y la figura de formadora aparece como no pensada, no prevista.

El "rol de profesora de Didáctica", otro movimiento que involucra un espacio y un tiempo diferente al del aula de la escuela y de la escuela, que conlleva una representación otra, al punto que implica visualizarse, proyectarse «dando clase» o no: "Nunca me hubiera imaginado estar acá, hoy acá, dando clase, dando clase a los grandes, ¿no?, a los estudiantes". Ser profesora de Didáctica la vincula con mayor definición al Instituto y el Instituto es otra institución con la que establece una relación laboral, mientras hasta ahora su relación laboral como maestra, como maestra adscriptora se establecía solo con Primaria. La investidura como profesora la conecta con otra responsabilidad, la de dar clase, y dar clase «a los grandes», que se aparece como algo muy grande a su vez para ella: "nunca me hubiera imaginado estar acá, dando clase". Nuevamente parece aflorar una representación de esta figura asociada al hacer docente, a una enseñanza otra que sin embargo se distanciaría del hacer original, el que se corresponde con su formación de origen, con su oficio-profesión, con el hacer-práctica que se produce en la escuela.

Y «dar clase» se convierte en el desafío: "el hecho de tener que dar clases, si bien uno tiene instancias teóricas con los chiquilines, con los estudiantes como maestro adscriptor, sabía, pero bueno". Encuentra que la experiencia en la función de maestra adscriptora "a mí me sirvió, me ayudó el haber sido maestra adscriptora, maestra de Práctica". Y aun cuando las figuras y las responsabilidades son diferentes, se encontró igualmente con la inseguridad frente a su responsabilidad como profesora de Didáctica:

tiene la Dirección de la escuela de Práctica. La adscripción estaría así centrada en la enseñanza en el aula. La función de la Dirección respecto a la formación supone responsabilidad en el Instituto, en la enseñanza de Didáctica al tiempo que orientación a las/los maestras adscriptoras que haya en la escuela que dirige.

«Dar clase» queda, para Cecilia, asociado a «la parte teórica» que se disocia/distancia de la escuela, del día a día, ¿de la práctica? *"de la relación entre la teoría y la práctica"*.

"Porque yo en la escuela ya me sentía más segura, no en el rol de directora sino en el trabajo, yo sabía qué se hacía en una escuela, no, porque no lo había hecho yo, pero sabía cómo era el funcionamiento en la escuela. Entonces, esa parte se me hizo más fácil y ayudó, porque está muy relacionada. Yo te digo así porque me imagino la escuela allá, la relación entre la teoría y la práctica".

La inseguridad aparece con la diferenciación de saberes, unos los de la escuela, otros los del Instituto; unos los del hacer, otros los pedagógicos de Pimenta (1997), los que articulan teoría y práctica; otros, los del Instituto, los de la formación, los teóricos, los disciplinares y que no son solo de los «*contenidos a enseñar*» en la escuela, sino aquellos de la disciplina de la enseñanza y el aprendizaje (Contreras, 1990).

La práctica preprofesional —y la práctica escolar— quedan ubicadas en la posibilidad de desplegar, en relación de síntesis, la teoría y la práctica. Y es en la escuela donde esto tiene lugar, ubica así la práctica en la escuela como espacio para los saberes pedagógicos que se configuran en la acción, que permiten superar la fragmentación de saberes a partir de lo que la acción demanda (Pimenta, 1997) Mientras, dice:

"Se supone que lo que se trabaja en el Instituto es la parte teórica, después de lo que después se da, yo qué sé, las clases, porque después se trabaja, ellos tienen que trabajar, dar clases, pero tenemos que dar la parte teórica en el Instituto".

Y la «parte teórica» aparece con mandato de separación, lo que colocaría a Cecilia ante un requerimiento de reubicarse en otro lugar. La asociación de la formación en el Instituto con «lo teórico» hace aflorar una perspectiva que seguramente ha conformado parte de su propia formación, de las marcas pedagógicas de su docencia, de sus saberes de la experiencia (Pimenta, 1997). Una perspectiva que di-

socia los conocimientos, que disocia los saberes de la docencia y la provoca a ubicarse en un lugar diferente, en aquel del docente enseñante de Davini (2005). Pero, sin embargo, Cecilia parece intentar resistirse: *"me es muy difícil a mí pensar solo en la parte teórica en el Instituto, yo lo llevo a la escuela. Porque lo que pasa es que son las dos partes."* Su ubicación reconoce «las dos partes» y su docencia parece no poder disociarse.

Reconoce que *"fue también un desafío, porque no estaba la formación, la formación como profesora de Didáctica o profesor de Didáctica"*. Acusa recibo de la ausencia de una formación específica, reclama una formación respecto a la formación de docentes, reclama sentirse más segura. Sintiendo ese desafío, la inseguridad, dice:

"Empiezo a trabajar en el Instituto como profesora de Didáctica, o sea, al principio, cuando uno no conoce, bastantes inseguridades de cómo manejarse en todo: con la bibliografía, el programa fue lo primero, el analizar el programa, el ver qué cosas, qué había que trabajar".

Figura 3.

Cecilia

~~2017~~  Todo mi carrera me desempeñé como maestro de Práctica y eso me ayudó mucho. Mucha inseguridad. Esencial el trabajo con otros y las Coordinaciones. Vuelvo a elegir en la misma escuela y 2do.

2018 Adén, a mitad de año me suelta y quedo en un posgrado, me quedo Diplomatura en Gestión y Planificación. La acabo.

Nota. Entrevista 3.

Pero también dice del camino que encontró para sentirse más segura. Encontró no un dispositivo-curso, encontró otros mediadores de su formación como formadora, que como indica Ferry (1990), nunca es solo, es con otros, y ella lo encontró con colegas en el Instituto: *"esencial el trabajo con otros y las Coordinaciones"*, deja registrado, también con material de lectura, con bibliografía vinculada a la enseñanza y al programa de Didáctica, con intercambio sobre la enseñanza:

"Pero fue básico para mí las instancias con los profesores de Didáctica que ya estaban, que eran conocidas, directoras de Práctica que ya tenían trayectoria, entonces, fue básico el hablar con ellas, las reuniones de coordinación todos los jueves, las que bueno, esta bibliografía para Lengua, esto para Matemática y el pasarnos libros, y leer, o bueno, recomendar, de repente, tal capítulo para tal tema, o empezar, por dónde empezar, porque el programa es muy amplio y bueno, uno va viendo. Eso para mí fue muy rico y me dio mucha seguridad. Me sentí muy cómoda, la experiencia fue muy buena".

El intercambio de ideas y experiencias con docentes *"directoras de Práctica que ya tenían trayectoria"*, la recomendación de bibliografía, fue «básico» dice Cecilia:

"Entonces, también eso me ayudó mucho el hablar con otras profesoras, bueno, por dónde, cómo encarar esa parte, cómo empezar, cómo trabajar desde lo teórico para que no fuera... porque es el primer año de Didáctica, el año que, yo tuve 2do, siempre he tenido 2do."

Así, su desafío no estuvo primero en relacionar su enseñanza con la escuela, eso ya es parte de su docencia, su desafío, estuvo en ubicarse como profesora, en *"cómo trabajar desde lo teórico"*, y parece demandar ubicarse en cumplir con el mandato de divorcio teoría-práctica. Y para ello, buscó y encontró la referencia de sus colegas, lo que le habilitó ese proceso del que Ferry (1997) habla, en el que el docente se ubica en diferentes niveles de relación teoría-práctica de sus saberes:

"Al principio no me mostraba tan creativa, digamos (...) Yo estaba más con los temores de cómo era el funcionamiento del Instituto, bueno, el programa y bueno,

me decían no, esto te conviene trabajar con este autor, y estaba como muy así, cuadradita".

En sus inicios de docencia en el Instituto, en ese desafío de ser profesora, pudo establecer una relación basada fundamentalmente en replicar, en reproducir las propuestas de colegas, en tomar lo que le funcionó a otros, los autores con los que otros colegas eligieron y trabajaron, quizás también replicando de otros más. Pero esto no quedó así; Cecilia fue encontrando otro estadio, otro momento de su lugar docente, de su relación pedagógica (Píriz Bussel, 2013): *"Después, como que fui viendo bueno, ella va por allá, pero a mí creo que me va a resultar mejor empezar por este lado y lo asocio con tal otra cosa"*. Cecilia se adentra así en el siguiente nivel de la escala ferryiana de conocimiento, se ubicaría ahora en un nivel técnico, el del discurso del hacer y también en el praxiológico, en el nivel de la praxis ferryiana, en el que le es posible analizar y tomar decisiones de lo que hace. Ella lo formula de esta forma:

"Por ejemplo, si bien el Instituto es el teórico y allá la práctica, los talleres, alguna vez me permití, que no se podía allá, trasladarlo para acá y hacer como una, no siempre, pero alguna vez, como un poquito más de flexibilidad".

Refiere así a la búsqueda de un nuevo lugar, a un lugar en la relación con sus saberes docentes, búsqueda de superar la reproducción de modos de hacer y seguramente una búsqueda de coherencia, de ser más fiel a su posicionamiento: *"Sí, a mí me resulta difícil separar, te vuelvo a decir, el ser docente de Didáctica con la escuela, todo te lo voy a llevar a la escuela."* Lo que le demanda la escuela, la práctica, la enseñanza en la escuela es lo que le provoca su enseñanza en el Instituto, lo que le provoca proponer con *«más flexibilidad»*.

Cecilia llega a diferentes espacios, que la vinculan con su propia formación al tiempo que, con su práctica, primero la interacción con colegas en el Instituto, en la que siente que:

"Eso me hizo a mí actualizarme desde lo teórico, el tener que, en forma personal, el tener que estudiar más para poder trabajar y tratar de que las clases fueran lo

mejor posible. Entonces, con esa bibliografía bueno, fue un año, sobre todo, el primero, de mucha lectura, desborde de lectura, ¿no?, me hizo actualizarme desde lo teórico".

Un espacio que mientras sintió que se actualizaba, era necesidad o requerimiento *"en forma personal, tener que estudiar más para poder trabajar"* para sus clases, para que fueran *«lo mejor posible»*. Un espacio de interacción con colegas que parece haber fortalecido ese lado, esa dimensión identificada con la formación Didáctica en el Instituto *«desde lo teórico»*. Es un espacio social-profesional que opera en la mediación, en el proceso que es de formación para los docentes en clave de ese *«trabajo sobre sí mismo»* de Ferry (1997). La mediación remite a la interacción y a tener que estudiar y acceder a nuevas lecturas al tiempo que el proceso lo incluye junto a lo que provoca en relación con sus clases, lo que Cecilia vivió, porque pudo introducir flexibilidad que aparece como no quedarse exclusivamente en ese *«lo teórico»*. Luego, otro espacio, quizás por ese reclamo que no hay una *"formación como profesora de Didáctica"*, llega a *"anotarse para una beca de la ORT y Ceibal, una diplomatura en tema de la planificación y gestión educativa"*. Aunque reconoce que *«en realidad, la diplomatura no está pensada para un profesor de Didáctica sino para directores. Pero me ha aportado en cuanto a visión, el ver como una mirada de más arriba"* e igualmente expresa que:

"Me dio un insumo desde la parte teórica, o sea, no solo para la práctica docente, porque no está especificada sino para gestores o gente que está liderando una institución educativa (...) pero me aportó mucho para la parte teórica también, como profesora (...) me hizo ver una mirada que no tenía sobre las instituciones, sobre las diferentes instituciones y las dificultades, las cosas que uno vive a veces que después se empieza a dar cuenta".

Cecilia encuentra aportes *«teóricos»*, rescata nuevamente de un espacio, otro, y diferente, *"una mirada que no tenía"* sobre lo que se vive, que ella vive en la escuela, en el Instituto y que *«después se empieza a dar cuenta"*. ¿Qué implica darse cuenta para Cecilia? Los aportes disciplinares, la teoría, que opera ofreciendo fundamento como propone Pimenta, a la práctica docente.

Cecilia se embarca en este espacio de formación que indica *"lo disfruto ahora que lo aprobé"* pero afirma que:

"No empecé disfrutando, no lo terminé disfrutando (...). Tuve una temporada, tuve un tiempo que lo estaba padeciendo porque se me hizo muy dificultoso, porque era muy exigido, era material todas las semanas, que se enviaba material, mucho, mucho, mucho para leer, mucha bibliografía, y una prueba".

Lo vivió «padeciendo», se encontró que era «muy exigido», era una propuesta, un espacio y un tiempo de y para su formación que no sintonizaba con:

"...todo lo que tiene que ver con lo personal, con la familia, con padres mayores, con lo que implica el trabajo, mismo el trabajo con los estudiantes, el trabajo como directora en la escuela, que es trabajo que no lo resolvés en la escuela, que hay que llevarse..."

Pero le «tentaba» porque *"no había hecho algo así, porque es un posgrado, o sea, había hecho el curso de dirección y el concurso, pero no algo así, que fuera enfocado"* y así da cuenta de la tensión que queda instalada entre el deseo y búsqueda de espacio de formación y las condicionantes para encontrarlo. La tensión que se instala entre la necesidad (el reclamo) de una formación específica y la ausencia-la no propuesta institucional de espacios de formación para sus formadores de formadores, acordes a las características o pertinentes a las demandas de la formación de docentes.

Así, Cecilia queda sola en su búsqueda y decisión, y se encuentra con esa propuesta que no es específica, que no tiene un origen vinculado a la docencia que está ejerciendo, que no es una propuesta institucional pensada en y desde la estructura académica, que no está sintonizando tampoco con sus condiciones de trabajo, con su vida docente (Píriz Bussel, 2013), que está vivida entre la escuela, su familia, sus padres mayores, los estudiantes y el Instituto. Mientras, su práctica como formadora la interpela,

"Porque yo puedo haber leído, que justamente, la Didáctica se trata de eso, ¿no?, yo puedo saber mucho de un autor, de un libro sobre escritura, pero si yo no

lo puedo, el hecho de la transposición, si yo no lo puedo transmitir o hacer llegar..."

"...y lo que se me presenta con los estudiantes es que el tratar de que las clases, el pensar clases que sean significativas".

"Siempre traté de que las clases fueran motivadoras, cosa que no siempre se puede lograr, porque ta, porque uno no es mago y porque, además, siempre tratar de vincular con algo".

"Noto que ha sido más rico cuando ha habido la posibilidad de discutir, de plantear una pregunta o ver, tal tema, bueno, a ver, (...) hacer algo, una lluvia de ideas en grupo, bueno, ¿qué tal cosa? y después iluminar con qué capítulo, con un texto, con un power point, y se compara lo que habían elaborado con eso".

Cecilia habla de una búsqueda, de intentos, y reconoce que *"las veces que me ha dado más resultado, que veo que las clases son, es cuando he hecho, por ejemplo, algo diferente"*. Admite que *"no siempre me he ido a gusto"*, que habla de incomodarse y no conformarse, de preguntarse por dónde *"lo que te desafía es la preparación, el pensar en llegar a producir eso en los estudiantes"* que es anticipación al tiempo que reflexión, es enseñanza en tanto praxis en el sentido de Pimienta (2017).

Quiere ubicarse como formadora y busca que no sea *"solo motivador, no quedarnos solo con eso sino que sea significativo, que ayude"*. Y entiende que lo significativo y la ayuda también pasa por *«estar a la altura»* que no queda en esa praxis porque para ella: *"cualquier profesor, pero más cuando estás formando a futuros docentes, entonces, vos tenés que transmitir con el ejemplo"*. Un ejemplo que traduce en:

"Uno emocionalmente puede estar complicado porque no siempre estamos iguales, hay que tratar de no desbordarse, entonces, y de no demostrarles a los alumnos que estás nervioso, que tenés un problema, que estás superado (...) Los asuntos afuera, pero no es no conversar con ellos, sí tratar de ser comprensivo, pero no tienen por qué soportar ellos que yo esté con un problema. No dejar translucir que..."

Paradojalmente, no traduce el «*trasmitir con el ejemplo*» en transmitir la búsqueda, la interrogación, el estudio y la reflexión, entonces lo ubica en una actitud, en la decisión de una actitud. Paradojalmente, la representación de buena docente, formadora, que parece ha construido Cecilia entre sus saberes de experiencia remite en algo a aquel docente enfocado en la disciplina, en aquel *técnico* aséptico más que a aquel sujeto humano que le pasan cosas, personales y profesionales, que esas cosas pueden desbordarle, o motivarle, que pueden tener que ver con su *vida docente*:

"Lo que noto es que ahora me aventuro más a cosas, porque uno va logrando confianza. Por algunos momentos, logrando confianza y por otro lado, también va siendo más consciente, porque uno al principio es también bastante inconsciente cuando empezás en algo, porque hay cosas que desconocés. Yo estaba más con los temores de cómo era el funcionamiento del Instituto, bueno, el programa y bueno, me decían no, esto te conviene trabajar con este autor, y estaba como muy así, cuadradita".

Quizás el ansia de Cecilia por «*estar a la altura*» de una (cierta representación de) formadora, la corre un poco de la posibilidad de reconocer un proceso de formación y construcción de profesionalidad, que es el mismo, el que probablemente quiera aportar a provocar en los estudiantes.

Carlos: Casualidad

«Y una colega y amiga me llamó un día y me dijo mirá que podés tomar horas en Formación Docente, y así empezó mi trayectoria. Por eso es más bien fruto de la casualidad...

La casualidad, básicamente.

Me fui dando cuenta que, sobre todo, los maestros técnicos, a los cuales yo les tengo un especial afecto, por otra parte, no entendían cómo podía ser la conexión entre las meditaciones metafísicas de Descartes y el taller de Mecánica Automotriz».

Si fue la casualidad lo que provocó la llegada de Carlos a la formación docente y al Instituto, no lo fue el involucrarse con la formación de los maestros técnicos. Llegó once años atrás y tiempo después de sus inicios en este instituto, habiendo conocido las propuestas de las carreras docentes ahí, el encuentro con esa aula, el encuentro con las y los estudiantes le provocó ese "*me fui dando cuenta*" que lleva a reconocer que algo no funcionaba, que hacía ruido en el aprendizaje, que se manifestaba en "*no entendían cómo podía ser la conexión*". Y le provocó tomar distancia de lo que él llama un curso «*crudamente epistemológico*», para buscar el encuentro con la base de la formación de los docentes en este instituto, la técnica y la tecnología. Siguiendo sus palabras, buscó "*aproximar la problemática que tratamos en el curso con las inclinaciones, con lo que los muchachos y las muchachas efectivamente hacen allí*".

Su formación como docente de filosofía, egresado de IPA, también su formación universitaria en la misma disciplina lo ubicó en la enseñanza, en la de la formación de formadores técnicos, la de maestros técnicos. Y familiarizarse con los puntos de partida, identificar los intereses e «*inclinaciones*» de los estudiantes habilitó involucramiento, provocó preocuparse. Fue pre-ocuparse, que implica ocuparse, lleva consigo la acción y la anticipación a ella también, trae un posicionamiento respecto a la enseñanza. Podría decirse que Carlos **se** ubicó en la enseñanza, pero en una enseñanza que no sería una parte de labor técnica en una «división del trabajo es-

colar» (Davini, 2005), porque tomó decisiones que lo alejan del docente «enseñante», aquel que Davini propone de forma crítica respecto a la tradición técnica como solo o técnicamente «ejecutor de la enseñanza».

Carlos tomó decisiones respecto a su enseñanza:

"En coordinación con la dirección y con la autorización de la dirección, fue cambiar el programa de Epistemología, y comenzar a dictar un programa de Epistemología que tuviera que ver con Filosofía de la técnica o de la tecnología".

Podría decirse que tomar esta decisión estuvo provocada por una necesidad que se le presentó a Carlos en su enseñanza, una necesidad vinculada a que su propuesta tuviera algún tipo de efecto en la formación de los y las estudiantes, fue necesidad de provocar «buenos resultados», como indica: *"En muchos casos, he logrado muchos mejores resultados a partir de ese cambio de programa"*. Podría ubicarse la necesidad y la búsqueda de una nueva propuesta, *"un programa de Epistemología que tuviera que ver con Filosofía de la técnica o la tecnología"*, como la plataforma en la que puso en juego sus saberes pedagógicos, esos que, como Pimenta (1997) propone, son generados a partir de las necesidades de la práctica. Y, sin embargo, no es que sean saberes que están dormidos o archivados y a partir de la necesidad se despiertan o se rescatan, son saberes que se generan por la acción, se generan porque hubo reflexión. Hubo posibilidad de interrogación sobre ese ruido que se producía en la enseñanza y en el aprendizaje, hay posibilidad de toma de distancia para configurar el problema y hay posibilidad de propuesta. En términos de la escala de conocimiento de Ferry (1997), se podría decir que hay posibilidad de praxis, lo que supone una relación teoría-práctica de síntesis de los saberes docentes, aquellos de la experiencia y los disciplinares que implican la producción de saberes pedagógicos que habilitan tal propuesta.

Pero esta praxis no siempre tuvo posibilidad. Para ocuparse de esto, tuvo que ocuparse de superar la inseguridad de los inicios: *"Cuando me dijeron que podía trabajar allí, me puse a estudiar de una manera un tanto obsesiva durante un tiempo bastante prolongado, porque bueno, tenía un poco de temor de fallar o de no dar la talla"*.

Su inseguridad, aunque no expresada como tal sino como *"que los comienzos fueron bastante nerviosos"* estaría asociada a sus representaciones, su idea de *buen docente* —formador de formadores— y su expectativa en torno a sí mismo, a su propia docencia:

...tiene que ver con cierta etapa de la vida profesional, donde ingresar en Formación Docente por primera vez, te implica mirarte un poco en el espejo de algunos muy buenos profesores que uno tuvo, y entonces, allí hay una tendencia a una postura más humilde respecto de la posibilidad de que uno cuente con la formación necesaria para ese trabajo.

"Mirarse un poco en el espejo de algunos buenos profesores que uno tuvo" supuso para Carlos encontrarse con su biografía como estudiante de la docencia y buscar encajar en la representación que le ofrecía su vivencia de la enseñanza de ese nivel, la de los *"muy buenos profesores que uno tuvo"*. Esto, que conforma finalmente sus saberes docentes en la dimensión de lo que Pimenta (1997, 2012) propone «de la experiencia» y que incluye también la concepción respecto a la relación con la disciplina de enseñanza. De este modo, los saberes de su experiencia le traían una relación de su disciplina con esos «*buenos profesores*»:

"Cuando me dijeron que podía trabajar allí, me puse a estudiar de una manera un tanto obsesiva durante un tiempo bastante prolongado, porque bueno, tenía un poco de temor de fallar o de no dar la talla".

Esos buenos profesores estuvieron presentes en su formación en el Instituto, como estudiante, pero también Carlos rescata aquellos de su formación en la Facultad:

"En ese sentido tuve la imagen de mis profesores en Facultad, en la década de los 90, que tuve la suerte de agarrar los últimos grados 5 después del retorno a la democracia. Y eran tipos con los cuales, si uno se ponía al lado, digamos, quedaba como una especie de microbio, de enano, porque eran realmente de una talla intelectual enorme".

Entonces, Carlos dice de otras marcas de sus inicios en la enseñanza de la disciplina en la formación docente, marcas tanto de su formación docente como de su

formación universitaria; ambas parecen acercarlo más a la tradición académica de la docencia, aquella que Davini (2005) propone basada en el dominio disciplinar de la materia de enseñanza y menos en la formación pedagógica, que podría estar incluso desvalorizada o no priorizada. De este modo, «dar la talla» implicaría en ese momento, para Carlos, asegurarse de tener un dominio sólido de su disciplina.

Pero fue el aula, o la enseñanza misma lo que permitió a Carlos identificar que podía estar a cargo de la formación de otros docentes y que los desafíos se jugaban en otros asuntos:

"Bueno, con los años me he dado cuenta que eso prácticamente ha desaparecido, porque los problemas con los que uno se encuentra en Formación Docente y particularmente, en el INET, exceden largamente la consistencia teórica que un profesor pueda tener".

Quizás no tanto por tomar distancia de esa concepción académica, basada en la disciplina, sino más por estar atento o incluso sentirse invadido por "los problemas con los que uno se encuentra", problemas que son del aprendizaje y de la formación:

"Es decir, hay que ocuparse de cosas tan básicas como la escritura, como el desarrollo del lenguaje, en muchachos y muchachas que están aspirando a ser docentes, o bien en el caso de maestros técnicos o bien en el caso de los profesorados técnicos. Suele haber dificultades importantes, incluso, con la escritura.

...con dificultades, con las dificultades propias que tienen de que bueno, también tienen muchas asignaturas, son gente que trabaja, en muchos casos ya son gente adulta, algunos sí, muchos sí, otros no, en fin, eso es variable.

En muchos casos, yo lo que hago es trabajar textos en clase también, un texto que tiene cierta complejidad y que trabajamos algunas partes en clase para mejorar la comprensión".

Cuando identifica estos problemas en la formación y busca respuesta en la enseñanza, Carlos sostiene un posicionamiento que construye basado en su concepción

de la disciplina que enseña, en la formación que busca y también una respecto a la Didáctica. De esta forma entiende que lo que enseña y la formación que orienta:

"Exige lectura, exige comprensión, exige reflexión, porque yo les digo desde el principio, acá este curso no tiene por intención que ustedes vengan a repetir lo que dicen los autores, no tiene sentido, no sirve de nada, yo ya sé lo que dicen, ustedes se supone que deberían saberlo bastante bien. Es decir, a ustedes les tiene que servir como elementos para relacionar, pensar cosas, vincular, contrastar, diferenciar, pensar, en última instancia, que siempre es un ejercicio, un buen ejercicio".

Esta propuesta refleja ese posicionamiento, en el que se reafirma las marcas pedagógicas de su formación:

"Vengo de una tradición disciplinar fuerte y bueno, tengo convicción de que la formación disciplinar es cada vez más importante para la formación de profesores. Es decir, cuanto más sepan los profesores, mejor. Después, cómo hacen con eso que saben, creo que también es importante, es decir, yo no digo que eso sea, que carezca completamente de importancia, pero el cómo no puede preceder al qué. Entonces, bueno, esos son algunos de los problemas".

Carlos se ubica, ocupa un lugar, se posiciona en la relación pedagógica y en la dimensión epistémica de esta, es sujeto reflexivo, que le implica al decir de Pimenta y de Ferry (1997) ubicarse en un nivel praxiológico de conocimiento. Al tiempo, valora las «devoluciones» de los estudiantes respecto de su enseñanza.

"Muchos estudiantes, esto viene ocurriendo hace tres años, creo, muchos estudiantes, cuando terminan el curso, vienen a agradecerme, «vi cosas acá que no había visto», «pensé cosas que no había pensado», «me entré a plantear las cuestiones tecnológicas más problemático», lo que me dicen, esto es, y no de un modo dogmáticamente axiomático".

Y reconoce en estas devoluciones, los efectos de su enseñanza:

"Creo que ha tenido un cambio, sí, las devoluciones son, en general, devoluciones personales de algunos estudiantes que se acercan y me agradecen por el curso. Y a su vez, los resultados han mejorado, los resultados, me refiero a la evaluación".

Efectos que también, entiende se visualizan en «los resultados», en «la evaluación». Y aun cuando considera que *"trabajo cómodo (...) Siempre he trabajado más o menos en lo que he querido, en ese sentido, digamos, eso que llamamos mi libertad de cátedra nunca se ha visto afectado"*, se encuentra con algunos condicionamientos:

"La evaluación siempre es un problema, porque la evaluación determina a quién se habilita y a quién no y por qué razones y en muchos casos se convierte en una cuestión política, en el sentido de promover esa habilitación o no, y hay cierta presión de la institucionalidad hacia lo que habitualmente llaman el pase social, digamos, esta idea de que bueno, más que esto no va a dar, no deberíamos seguirle poniendo palos en la rueda, etc. Y bueno, y entonces, el sistema se termina transformando en un todo pasa, todo pasa, y eso, inevitablemente va a afectar, está afectando ya y va a seguir afectando el nivel de los docentes que tenemos en educación media y en Formación Docente estamos egresando a gente que ya digo, tiene problemas con la escritura, o sea, que llegan al último año de su formación docente y aún así, tienen dificultades sintácticas, dificultades ortográficas, dificultades semánticas, en fin".

Este condicionamiento que aparece centrado en la evaluación sería del orden de lo político pedagógico-institucional, que la dejaría ajena, extraña o en contradicción a lo pedagógico y lo didáctico; se constituiría en un instrumento de política educativa implícito con propósitos y/o efectos vinculados al acceso al egreso de la carrera y a la titulación. Su reflexión lo lleva a ubicar esta evaluación como condicionamiento a la enseñanza y a la formación tal como la busca desplegar y al *"nivel de los docentes que tenemos en la educación media"*. Y el problema así planteado lo remite a la vinculación de otra política de formación de la profesión, la de esta titulación asociada al hecho de quienes serán los futuros docentes de la educación media, a quienes estarán formando a otros sujetos. Hay un planteo pedagógico al tiempo que ético respecto a la formación, un cuestionamiento. Pero también se suma a otro condicionamiento, lo que él llama de *"ética docente"* al que identifica con *"problemas políticos y de ética profesional"*.

"Así hay algunos, yo diría problemas políticos y problemas de ética profesional bastante serios. Bastante serios. Que subyacen allí, son como subterráneos. Porque, además, si la lógica del Consejo ha sido la de establecer una especie de relación entre inversión y resultado, bueno, si es por los resultados, entonces, las maestrías técnicas hay que cerrarlas todas, porque si egresa uno por año, es mucha gente, incluso. Y eso también se debe a una cuestión interna que tiene que ver con los maestros técnicos que les dictan clases allí, que muchas veces utilizan la evaluación para no tener competidores eventuales en el futuro. En fin, por eso digo que hay allí algunas dificultades en torno a lo que para mí es la ética docente, importantes".

Carlos habla de *problemas éticos* vinculados a prácticas que despliegan actores institucionales, prácticas que son institucionales (Enriquez, 1989) que *"subyacen allí", "son como subterráneos"*, visibles quizás para algunos e invisibles a la vez; están implícitos, se conocen, pero no se hablan; ocurren, se naturalizan en lo cotidiano, y quedan instaladas-se instituyen (Fernández, 1994). ¿Están instituidas? *"Es subterráneo, los que trabajamos hace muchos años allí, ya lo conocemos a ese asunto"*. Sin embargo, también visualiza que resulta difícil desinstalarlas: *"hubo alguna dirección que promovió cierto desarrollo del Instituto, pero termino en alguna medida, absorbida por esta «asociación para delinquir»"*. La referencia a estos problemas en términos de *«ética profesional»* tiene un punto de partida, o dos: uno, el reconocimiento de la docencia como profesión; otro, el entender esta sostenida en la ética, en principios, en la consideración del otro y en la deliberación, lo que acerca su posicionamiento, a lo que Cullen (2009) propone: *"Cuando hablamos de la ética del trabajo docente, en realidad, estamos hablando desde dónde podemos argumentar o discutir la moral del trabajo docente o las morales del trabajo docente"* (Cullen, 2009, p. 3), al tiempo que a Contreras (2001), cuando considera la construcción de profesionalidad docente.

Se podría reconocer, en su posicionamiento, la priorización de los saberes disciplinares (los de especialidad) en la formación de los futuros docentes, sin que excluya la visibilización y una postura crítica respecto a las prácticas que se integran

a una cultura escolar-institucional (Viñao, 2002), que la conforman, la construyen. La concepción de su disciplina y de la relación que esta establece con otros saberes de los formadores, los que Pimenta (1997) diría, los pedagógicos, los que no estarían divorciados de los didácticos, le conducen a entender que

"La Didáctica siempre es Didáctica disciplinar, no puede haber una Didáctica general, salvo que uno se dedique al Magisterio, en cuyo caso, quizás así sí pueda funcionar una Didáctica general. La Didáctica siempre es específica, no se enseña igual inglés que Filosofía o Geografía que Gastronomía. Si se enseñara igual, no habría ninguna diferencia entre una disciplina y otra, serían la misma disciplina".

Su trabajo en otros Institutos de la formación docente lo habilita a abordar estas cuestiones y las marcas de su formación docente, aquellas que vinculan la práctica docente con la especialización (Grompone, 1952) quedan visibles orientando su posicionamiento, más cercano a considerar la didáctica desde una perspectiva que la remite a la metodología y al cómo enseñar:

"Vengo de una tradición disciplinar fuerte y bueno, tengo convicción de que la formación disciplinar es cada vez más importante para la formación de profesores. Es decir, cuanto más sepan los profesores, mejor. Después, cómo hacen con eso que saben, creo que también es importante, es decir, yo no digo que eso sea, que carezca completamente de importancia, pero el cómo no puede preceder al qué".

Mientras, también es crítico con la carga horaria que se le asigna a la didáctica específica con relación a las disciplinas específicas de la carrera respectiva: *"en las asignaturas disciplinares han tenido que apretar su carga horaria debido al otorgamiento a la Didáctica de una carga horaria, desde mi punto de vista, correctamente desmesurada."*⁶⁰ Esto implica poner un signo de interrogación al peso en la formación y a su concepción con relación a ese peso. Carlos centra su crítica en su disciplina:

60 Refiere aquí al debate que se procesaba al momento de su narración, en torno a la elaboración de un nuevo Plan de Estudios y el peso de cada asignatura según la distribución-carga horaria en cada uno de los niveles de la propuesta curricular.

"Porque entre otras cosas, lo que cualquier Didáctica disciplinar tiene que hacer es fundamentar epistemológicamente que es un campo y no que es una consecuencia del conjunto de disciplinas que, o de subdisciplinas que integran una disciplina. Y eso creo que no está fundamentado, en el caso de Filosofía, por lo menos, no está fundamentado el hecho de que la Didáctica sea un campo propio que tenga consistencia, espesura y masa crítica histórica suficiente como para postularse como un campo apartado. Esto es una discusión más bien teórica, obviamente".

Estas reflexiones se ofrecen en su narrativa, aunque han tenido posibilidad en otros ámbitos, con otros, colegas en general. Carlos refiere a dos espacios: el del Departamento de Filosofía y la «sala de coordinación» del Instituto, reconoce que en uno ha encontrado posibilidad de discusión, de trabajo de interrogación e investigación y en otro no:

"La coordinación del departamento de Filosofía, por ejemplo, es una coordinación que se hace una vez al mes y suele ser tremendamente eficaz, hay un orden del día, se pueden ver una serie de cuestiones, se define una serie de cuestiones".

"Trabajo mucho en mis horas de departamento en el departamento de Filosofía, donde en los últimos ocho años hemos hecho cuatro, cinco publicaciones anuales, para eso se utiliza el dinero. Donde hemos presentado algunos trabajos de investigación, ya que se habla de que la eventual estructura universitaria debería tener una pata investigativa, bueno, tenemos los libros, los tenemos por ahí, donde están nuestras publicaciones y allí hay un uso productivo de las horas de departamento".

"La coordinación del INET parece más bien una cuestión de ir a cumplir horario, en muchos casos, yo algunas veces participé y en muchos casos todo termina siendo, no sé, una conversación sobre cuestiones personales que a mí, en particular, no me interesan, yo en mi vida personal soy bastante celoso. Y por otra parte, no me interesa tampoco enterarme de la vida personal de los demás en el medio de una coordinación institucional, donde se supone que deberían discutirse otras cosas o debería promoverse otras cosas".

Revela, identifica críticamente, se posiciona política-pedagógicamente sobre las condiciones institucionales que no visualiza que sean condiciones académicas habilitantes de la interacción, del trabajo con otros, que pueda implicar el abordaje de asuntos centrales de la formación, de las políticas de formación docente, de los sentidos de la formación. Se puede ubicar a Carlos igualmente interesado, involucrado o comprometido con la formación y con las propuestas curriculares que se impulsan para esta formación:

"Este cambio de plan (...) desde mi punto de vista, tiene una matriz mercantilista, claramente, en su diseño por créditos, en su semestralización, en la semi presencialidad, que es toda una discusión, yo creo que puede ser una herramienta que ayude, pero no puede sustituir a la clase presencial, la clase física presencial es insustituible Por más que hagan teleconferencias y toda esa parafernalia que allí mismo el INET utilizan.

Y a su vez, todo eso está orientado por el concepto de competencias, que es un concepto, como sabemos, tremendamente ambiguo, es decir, que puede dar desde la interpretación más mercantilista y capitalista de la educación hasta otra que puede asociar competencias con contenidos. Si competencia significa solamente instrumento, entonces, estamos instrumentalizando el conocimiento, y el conocimiento no tiene una función solo instrumental. Es decir, si tuviera, por supuesto que ha habido intenciones y tendencias en ese sentido, pero eso no hace más que embrutecer al ser humano, la educación tiene que ser un acto que libere, no que encadene. Entonces, yo no le puedo dar meramente herramientas".

Aun encontrando que "estas discusiones no,...son imposibles en ese lugar", no deja de dar cuenta de su involucramiento, de su compromiso con la formación y con la educación, con una que "libere, no que encadene".

Elena: Volcar la experiencia

Elena llega a la formación docente y al Instituto en el que una vez se formó como tantos otros docentes, respondiendo a un «llamado» a partir del que se integraría a una lista de aspirantes para cargos interinos.

Su acercamiento a la formación de los futuros docentes le significó, y aún hoy le significa, una *"buena oportunidad para poder vincularme con la casa de estudios en la que yo me formé, a la que obviamente, le debo mucho, me gustaría poder darle yo algo a los futuros docentes que están como futuros colegas"*.

"Le debo mucho" afirma Elena, y esa deuda la impulsa a desear dar, *"me gustaría poder darle yo algo"* a quienes serán sus *"futuros colegas"*. En sus palabras aparece la deuda y también la generosidad, una generosidad que tiene que ver con los estudios, tiene que ver con su formación, que en términos de Ferry (1997) no hizo sola, sino precisamente, mediada por las propuestas en esa «casa de estudios». La generosidad de dar, quizás de compartir algo de lo que ella siente que tomó de esa casa de estudio, que también le pertenece a quienes viven hoy la institución, quienes viven la formación, los estudiantes, los futuros docentes.

O quizás la generosidad también tiene que ver con una manera de ver la docencia, un posicionamiento ante esta, ante su formación y la educación.

"Me parece que podía tratar de volcar esa experiencia desde la visión como docente, la visión como directora, la visión desde las Ciencias de la Educación, en particular, desde la Pedagogía y brindar algo a estas generaciones que se están formando para trabajar en las instituciones educativas".

Volcar esa experiencia, la de su formación y la que vivió como docente, dice, también como directora, porque Elena ha compartido su tarea de formadora de formadores con la docencia en la educación media y con la dirección de un centro educativo de educación media por muchos años: *"tenía dos grupos, trabajaba en Formación Docente, pero a su vez, tenía mi cargo como directora de un liceo"*. Y esa experiencia le abrió las puertas a una visión como docente de la educación media, de la docencia de su disciplina de formación y también una visión de esa educación

como directora. Fue seguramente educación, fue experiencia que la modificó, le permitió una visión-otra. Una educación-formación-experiencia, como diría Larrosa (2009), que (le) pasó, que pasó por ella y que la afectó.

Por esto, para Elena se convierte en su desafío: *"ahí yo veo, bueno, ese desafío, pensar todo lo que uno puede también aportar de su experiencia, aportes desde la formación y la propia experiencia"*. Por eso no habla de transmitir experiencia, porque tiene una visión sobre la formación y sobre la docencia que la lleva a hablar de *"volcar"*, quien vuelca, derrama, deja caer, quizás casi involuntariamente para, intencionadamente, *"aportar desde la experiencia"*.

La experiencia de su formación y la de su trayectoria docente tiene relación con sus saberes, los de su biografía como estudiante de la docencia, como docente en la educación media, los que implica a las representaciones que construyó de la docencia, la que vivió con sus docentes, la que cambió o reforzó en el ejercicio de su docencia y en el ejercicio de la dirección de un centro:

"Que implicaba desafío, que había cosas nuevas, que había que seguir pensando, innovando, la docencia indirecta, con el cargo de gestión, si bien yo le digo pedagógico institucional, pero tiene mucho de administrativo del sistema. Entonces, bueno acá era como a ver, estoy, mi cabeza no se pierde en esa vorágine de papeles, expedientes y de estar tapando agujeros institucionales, muchas veces. Ah, acá volvemos, estamos en contacto con esos futuros docentes a los que les podemos brindar y podemos ubicar nuestra experiencia y que también nos aportan y también estamos como muy al tanto de lo que ellos están necesitando y cómo viven el tema de ser docente hoy y todas las expectativas que tienen, sus desafíos, sus miedos. Viene por ahí".

Son los saberes de la experiencia de Pimenta (1997) los que se conjugarán con aquellos disciplinares de su formación, de su ejercicio docente como profesora de la educación media y de la *«docencia indirecta»*, el *«cargo de gestión»*, los que la ubicarán buscando no perderse como formadora, *"mi cabeza no se pierde en esa vorágine de papeles, expedientes y de estar tapando agujeros institucionales"*. Son los saberes que le permiten posicionarse en *"acá volvemos, estamos en contacto con*

esos futuros docentes a los que podemos brindar y podemos ubicar nuestra experiencia". Habla de la construcción que ha realizado de la docencia, que seguramente confronta con una perspectiva normalista porque está abierta a que *"también nos aportan"*, en una mirada más cercana a la que Gatti (2005) ubica centrada en la formación, en la que el sujeto docente en la relación pedagógica (Piriz Bussel, 2013) que propone, puede despojarse de las pretensiones de verdad y poder, características de una racionalidad técnica. Al tiempo: *"estamos como muy al tanto de lo que ellos están necesitando, y cómo viven el tema de ser docente hoy y todas las expectativas que tienen, sus desafíos"*. Son saberes que conforman su *visión* desde la que desea aportar a la vez que le permitirán reconocer los que se requieren construir, los saberes pedagógicos (Pimenta, 1997) que son los que demanda la «realidad», su propuesta de formación, su enseñanza

"Y fundamentalmente las necesidades de la formación, porque, además, yo tengo la camiseta puesta de la Pedagogía como asignatura estructural de la formación docente. Un docente sin la posibilidad de pensar su práctica, sin la posibilidad de construir él mismo saberes pedagógicos, me parece que es una pata que hay que reforzar".

"Las necesidades de la formación" quiere identificar y atender, no ya las de la enseñanza, o mejor, podría decirse que asocia las necesidades de la formación con las de la enseñanza, esto es, no escinde, no divorcia, no prioriza la enseñanza; podría decirse que no prioriza un programa prefijado y, por el contrario, pone delante las necesidades de la formación, quiere y propone reconocer las necesidades de la formación de los futuros docentes. En esa asociación, las necesidades de la formación son lo que para Pimenta demanda la práctica educativa, las necesidades pedagógicas de la realidad. Y la *"posibilidad de pensar su práctica"* es la forma de llegar a ese reconocimiento, que es la misma que su propuesta para la enseñanza de los futuros docentes porque *"es una pata que hay que reforzar"*.

Lo que desea para el docente es que pueda *"pensar su práctica"* y *"construir él mismo saberes pedagógicos"* y habla de lo que ella hace, piensa su práctica *"había que seguir pensando"* dice antes, y después:

"Y eso de estar también desafiándome, de repensar bueno, a ver qué estamos necesitando, qué cosas hay que trabajar más para que esta formación pedagógica se potencie, para que esta asignatura realmente dé la formación que se necesita hoy, en estos escenarios complejos".

Y esto, como docente, ubica en ese nivel de conocimiento que propone Ferry (1997) en el que el docente se pregunta, reflexiona, toma decisiones: es el nivel de la praxis. Y desde ahí, propone:

"Y hay que seguir insistiendo en la necesidad de ese docente que sea autónomo, que sea reflexivo, que sepa, que tengan una fortaleza en lo disciplinar, pero también que tenga desde la Pedagogía y desde las otras Ciencias de la Educación, no voy a decir que sea la Pedagogía, obviamente que yo pongo todas las pilas, pero comparte la mirada acerca del hecho educativo, que es tan complejo y necesita los vínculos, necesita la formación docente de una formación no solamente disciplinar, estoy hablando por el Instituto".

Toma posición por un docente *"que sea autónomo, que sea reflexivo"* y asume decisiones, propone que la fortaleza vendrá por la formación disciplinar, pero *"no solamente"*, *"también que tenga desde la Pedagogía y desde las otras Ciencias de la Educación"* porque como también dijo, está convencida: *"tengo la camiseta puesta de la Pedagogía como asignatura estructural de la formación docente"*.

Elena es ella misma reflexiva, y sigue tomando posición respecto a su enseñanza: *"es imposible pensar en una buena formación de los futuros docentes y educadores si no tematizamos las situaciones cotidianas que se están viviendo en las instituciones"*.

Por esto, entiende que es necesario generar puentes. Tuvo la oportunidad de hacerlo primero desde su disciplina de enseñanza, la pedagogía: *"hacíamos la incursión, íbamos un día a la visita a la institución para que tuvieran un poquito el ida y vuelta"*, pero *«nos quedaba con sabor a poco"*. Luego también tuvo oportunidad con otra «asignatura» que el Plan 2008 introdujo a partir de la propuesta de la sala docente de Ciencias de la Educación y del área Pedagogía, en la que ella participaba,

que se denominó Observación y Análisis de las Instituciones Educativas (OAIE) y que entiende que *"se conquistó algo que nos parece importante a quienes estuvimos ahí pensando alguna cosa"*. Este cambio tuvo su fundamento, sostiene Elena:

"Porque entendíamos que había una necesidad vinculada a que los estudiantes, ya, desde el primer curso de Pedagogía, pudieran hacer como una observación y una inmersión en lo que es la institución educativa, para conocer ese funcionamiento, la institución educativa en toda su complejidad. Entonces, veíamos que en Pedagogía nos quedaba corto ese tiempo para, digamos, esa veta y que completara el curso teórico".

En esos momentos del proceso de propuestas para la elaboración del Plan 2008, Elena y sus colegas del área estuvieron de acuerdo con esta «asignatura» porque entendieron necesario:

"Poner al futuro docente en conocimiento de la complejidad institucional y de su rol en esa complejidad institucional, que va más allá de ser alguien que está en una relación de enseñanza con una disciplina, en un aula con determinados estudiantes de tal hora a tal hora. Porque es un docente que va a tener que coordinar, que va a tener que relacionarse también con las familias, va a tener que estar en contacto con otros colegas, adscriptos, con los profesores entre otras, va a tener que también dar su punto de vista en las coordinaciones, va a tener que pensar sobre la institución, más allá de su asignatura, problemas que son comunes y no importa si sos de Filosofía o Química o vas solamente con un grupo en tal horario de lunes a viernes. Sos parte de una comunidad educativa, sos un actor institucional".

Habla de los saberes pedagógicos (Pimenta, 1999) que entiende que los futuros docentes construirán o tendrán posibilidad de construir, a partir de leer lo que demanda la realidad educativa para su enseñanza.

Habla de sus reflexiones, en un contexto institucional que fue político-pedagógico de cambios curriculares y en particular propuestas, que no fueron individuales ni remitidas a un aula sino colectivas, de los formadores de formadores. Habla así

de sus posibilidades de posicionamiento político-pedagógico en torno a la formación de los futuros docentes, habla de que se ubicó en la praxis de Pimenta (2017), la que entiende que la actividad teórica no es responsable de cambios, sino que es la docencia, la intervención de los sujetos situados y condicionados la que permite los cambios. Habla de su praxis y de la misma que busca y promueve para los futuros docentes. Refiere así a su involucramiento con la formación de otros y otras que estarán en las instituciones que es a la vez con la educación y con su democratización:

"Tenemos masificación, que tiene que ver con una democratización, una conquista en cuanto al nivel, pero también hay condiciones que no están siendo atendidas para acercar a esos alumnos, que antes no entraban y hoy entran, que tiene que ver con el sentido, necesitamos más acompañamiento de la parte de adscripción, desde otros actores que también, los docentes a veces estamos muy solos en ese grupo tan numeroso y tan heterogéneo".

Así, su involucramiento con los estudiantes,

"Ese sujeto que estamos orientando y estamos acompañando para que se forme, necesita pensar sobre la tarea educativa, los desafíos que tiene, los componentes éticos en el ejercicio profesional (...) que se tiene que posicionar desde un lugar epistemológico, desde un lugar de la Filosofía de la Educación y ver cómo entiende a ese (otro) sujeto que se está formando".

De este modo, sus reflexiones no quedan ahí, se involucra con compromiso político-pedagógico en la concepción crítica del docente y de la enseñanza: *"una enseñanza no es neutra nunca, está cargada de ideología, pero ideología en el sentido político, en cuanto de un posicionamiento, ¿el docente es un sujeto que se está transformando?"* Se pregunta: *"¿es un sujeto que va a estar acabado o al que yo le tengo que imponer determinado tipo de saberes?"* Y junto a esto, no elude proponer que: *"El saber es una construcción colectiva, dinámica, yo no soy el dueño de ningún saber, yo solamente pongo mi granito de arena para que se pueda deliberar un poquito más sobre ese sentido, de ese concepto o ese problema".* Se ubica, nue-

vamente, como formadora de formadores, desde un lugar crítico, nuevamente interpelando la perspectiva normalista-disciplinadora al tiempo que otras concepciones que ubican al docente erudito en su disciplina y enseñante (Davini, 2005).

Por esto Elena identifica que la enseñanza de la pedagogía es un desafío para los formadores, por el lugar que ocupa en la formación de los futuros docentes.

"El desafío está en que ese docente pueda hacer su propio camino, tomar sus propias decisiones, desde que entra al aula y dice soy fulano de tal y cómo se presenta, ya hay toda una carga de qué entiende por la educación, qué es para él educar, qué es para él enseñar, qué es para él hacer que se habilite el encuentro con el saber. Y ahí están los relacionamientos pedagógicos, filosóficos, éticos, políticos. Y las clases tienen que ir por ese lado, la Pedagogía tiene que hacer esos recorridos, tiene que poner esos temas en discusión (...) desde los primeros años el docente, el futuro docente (...) la Pedagogía me da estas líneas o estos conceptos para pensarlos".

Desde su posicionamiento, la Pedagogía se constituye en generadora de autonomía y de modo que *"ese docente pueda hacer su propio camino, tomar sus propias decisiones"*, el lugar que ocupa para Elena esta disciplina en la formación tiene que ver con su concepción de la docencia para la que está formando, un docente que tome de *"estas líneas o estos conceptos para pensarlos"*, que reflexione y supere un hacer dependiente de otros.

A la vez, narra respecto a un marco de posibilidades y tensiones. Las posibilidades vinculadas a los puentes a los que refiere entre la propuesta de la formación y la *"complejidad de las instituciones"*. Las tensiones, aquellas que se presentan en el mismo marco de esa complejidad que implica los cambios que han sufrido. Refiere de este modo a tensiones fundamentales, una vinculada al centro educativo que recibe a los estudiantes-futuros docentes en esas visitas (en el marco de OAIE) y a su compromiso con su formación.

"Cuando vamos a las instituciones, hay instituciones en donde nos pintan todo maravilloso y hay instituciones que son con un sentido más realista. Y hay instituciones que los habilitan, instituciones de decir bueno, ¿pero cómo puede ser que no entiendan que están en un período de intercambio y de conocimiento que la institución lo que menos hace es acompañarlos (...) no todas las direcciones, no todos los colegas, pero hemos visto algunas instituciones en las que aparece un «ah, ¿otra vez acá?, pero yo ya se los dije...". "Y no puede ser que vos, en una institución educativa, tengas que estar en algunas llamando 20 mil veces a ver cuándo te dan una entrevista para llevar al grupo".

"Todo tenemos que pedir permiso, y está bien, y sabemos que hay instituciones que lo que queremos hacer con más posibilidad para lograr la aproximación y el conocimiento y ver más cosas y otras donde vamos a ver que obstaculizan, y bueno... Y eso está, no enriquece, no es lo mismo trabajar en un ámbito donde sabés que hay predisposición, vengan cuando quieran, sí, sí, no hay problema, ustedes ya se presentaron, son del IPA, la institución está para ayudarlos y para apoyarlos y para que entiendan nuestra complejidad y lo que hacemos, todo lo que está a nuestro alcance y nuestra información. Entonces, acá también hay un nudo, hay una pata rota y hay también bueno, gente que nos acompaña y gente que nos dice váyanse".

Reconoce que: *"eso tiene que ver con cuestiones que desde la institución formadora y de los subsistemas no se ha trabajado",* que seguramente aún requiere de definiciones respecto a las instituciones de la formación, de políticas respecto a la formación, de articulaciones interinstitucionales:

"A lo que voy es, acá tendría que darse una instancia (...) tiene que haber un puente con, tienen que darse esas comunicaciones y coordinaciones de un sistema a otro. Y los directores tienen que saber, tener claro y tienen que brindar y tienen que tener todos, la misma sintonía, no es posible, no estas cosas que te encontrás, tan visibles, hay colegas que tuvieron que ir a otro liceo, porque en ese liceo..."

Ante estas no definiciones, que se constituyen en condicionantes al desarrollo

de la formación, desde la perspectiva que Elena propone surgen, quizás, «intersticios» (Frigerio, 1995) entre los cuales narra ubicarse para intervenir, para actuar en torno a esa tensión:

"Una vez la hicimos con una colega, la directora del Instituto, me acuerdo que llamó a los directores de los liceos, que eran sorteados para la asignatura e hicimos una instancia para bueno, qué es lo que nosotros necesitamos, qué es lo que, cuáles son los estudios de cada asignatura. Y también saber qué expectativas tenían ellos, los directores de esos liceos y cómo podíamos hacer una incursión lo más armónica posible. Fue una vez y solamente dos colegas lo llevamos a la práctica. Y después es tal día están sorteados los liceos que, cada uno se maneja como puede".

Narra de la iniciativa, que no fue en soledad, que buscó ser institucional, aunque implicó no a la sala docente sino a dos de sus integrantes, y narra de la no posibilidad de sostenerse, de tener continuidad, de integrarse a las prácticas docentes en la formación.

Una segunda tensión que indica que se presenta a la interna del Plan y en torno a las políticas docentes relativas a la responsabilidad de la asignatura OAIE y la de Pedagogía:

"Yo siempre discutí, que era el docente el que se tiene que hacer cargo de su curso y dar todo el curso y tiene que tomar algo de Legislación y tiene que tomar todo lo del marco institucional. Se incluyó en esta asignatura el tema de talleres, (...) de Legislación, de Psicología Institucional y de Sociología Institucional. Pero (...) cuando los talleristas, que en un primer momento fue también atractivo, por el sueldo, empezaron a ver que después el sueldo no era tan bueno, muchos cursos quedaron sin los talleristas. Pero eso no sería el problema, porque vos te hacés cargo y si estás convencida, si tenés alguna duda de la parte de Legislación, algún colega, pero además también dar el estatuto del funcionario docente, dar la Ley de Educación, dar el estatuto del estudiante, (...), porque ellos tienen después legislación de la enseñanza en 4to. Pero, ¿qué pasa?, también algunos docentes, cuando tenían talleres, no hacían con el tallerista el ida y vuelta. Entonces, quedaba todo descolocado, y eso también desmotivaba a los estudiantes. Entonces, todo estaba

en cómo ese docente seriamente trabajaba su curso con un tallerista. Ese fue un gran problema".

A este que *«fue un gran problema»*, agrega otro: *«Y hay docentes que (...) no conocen el subsistema, son maestras o maestros, son psicólogas o psicólogos»*.

Elena expresa estas, sus preocupaciones, al tiempo que da cuenta de su praxis, que es intervención nuevamente, individual, que, aunque con «una colega» se separa, queda fragmentada de otras posibles que no están pudiendo ser abordadas en un marco institucional que cohesione decisiones y trabaje en colectivo como la sala docente:

"Después, (...) con una colega también directora e inspectora de secundaria, me dijo ¿qué te parece si hacemos un trabajo de extensión con algunos alumnos prioritarios que quieran ir a una coordinación en el liceo X Que justamente, esta colega conocía a la directora y la directora era súper abierta. Sí, vengan acá, trabajen con los docentes en coordinación. Entonces, hicimos un proyecto de extensión, se lo presentamos a la directora del Instituto, para tener tres o cuatro alumnos de cada uno de los cursos de Observación y Análisis, que iban a la coordinación del liceo, donde incorporamos un proyectito de extensión muy poco ambicioso sobre las narrativas y los saberes pedagógicos, incorporamos (...) que vienen a ayudar, el problema, a gente de ProLEE,⁶¹ una compañera, que trabajaba con nóveles también, hicimos ese año ese proyectito, que el Consejo lo vio con buenos ojos, porque le pedimos a la dirección (...) y dijo ah, esto lo voy a declarar de interés general docente, no sé qué, no sé cuánto, y lo hicimos".

En la misma línea, Elena toma otras decisiones, aunque no sola. Encuentra una colega, y eso también rescata de su pasar, de su estar, de su ser, en la formación de

61 ProLEE refiere al Programa de Lectura y Escritura en Español, creado por la Administración de Educación Pública (ANEP) como política transversal educativa para docentes y estudiantes de todos los subsistemas. Puede ampliarse información en: <https://www.anep.edu.uy/codicen/politicas-linguisticas/prolee>

formadores. Y en ese encuentro reafirma su posición respecto a la docencia y reubica su relación con los saberes de la docencia (Pimenta, 1997):

"Se enteró esta colega que había un llamado para investigación, el llamado era ANII CFE investiga, y decidí, ¿por qué no le damos una impronta mayor, nos ponemos más pienso, nos craneamos para acá, para allá?, invitamos a otra docente, como investigadora, que es magister, y nos salimos y llegamos con los tiempos, vamos a hacerlo. Ta, la idea fija, en febrero de este año y yo era la responsable, porque era la que tenía más horas en CFE, me mandan un mail diciéndome que quedamos seleccionados, aprobado el proyecto, y con financiación. Y bueno, lo hicimos durante ese año".

En esa relación aparece la docente que para Ferry (1997) se ubicaría en un nivel científico en la escala de conocimiento, lo que supone establecer una relación teoría-práctica que involucra superar —e incluir— al docente reflexivo para acercarse al docente investigador (Stenhouse, 1985), productor (Piriz Bussel, 2013). No lo hace sola, nuevamente, otros y otras colegas conforman equipo. La institución logra ofrecer ciertas condiciones a partir de apoyos de diversa índole, aunque deja de generar otras alternativas al trabajo «fragmentado» deja de impulsar abordajes más colectivos de salas docentes. Esto Elena lo vive:

"A veces también los acuerdos de sala están muy pautados, acá había una gente muy del concurso último, ese del 99, que yo no sé, que se les fue prorrogando la efectividad, que desde, no solamente decir tal día, a tal hora, en la sala, a ver, había que arreglar la sala, no todos podíamos ir ese día. Después, cada uno, con este grupo, se podía reunir. Pero también no había, estaban faltando las horas de (...) de departamento con mayor posibilidad de intercambio, capaz que yo no sé lo que está haciendo fulano o mengano, entonces, ¿qué hacemos?, nos juntamos los que tenemos afinidad".

Así, igualmente sigue, busca ese trabajo con "los que tenemos afinidad", con una colega, con otra. Elena lo ubica en el marco de su profesión y de su propia forma-

ción: *"Entonces, ese llamado ¿qué me significa? La formación continua de mi trayecto profesional"*, el que se completa para Elena, con otro llamado, posterior, y al que también responde:

"El CFE largó un llamado con un convenio para formar a docentes, a 50 docentes, había 50 becas de todo CFE, no importaba si era Magisterio, CERP, IPA INET, (...) hacer una maestría de Formación en Educación, se llama. (...) me presenté, (...) Quedé (...) y el año pasado empecé (...). Bien potente. Y dos series de cursos, terminamos la semana pasada en un seminario. Bueno, sostené, si yo estuviera en el cargo de dirección, yo no podía".

Reconoce que son procesos necesarios como formadora de formadores, para su profesión, y que tuvo la posibilidad de hacerlo porque ya no ocupa un cargo de dirección en un centro educativo: *"si yo estuviera en el cargo de dirección, yo no podía"*. Un cargo que aunque le significaba también tender puentes con las *"situaciones cotidianas que se están viviendo en las instituciones"* sus exigencias no serían compatibles con la investigación la extensión, con la formación de posgrado. Elena vive estos otros espacios igualmente en clave de «puentes»: *"Y en Pedagogía uno hace los puentes"* y sigue buscando «volcar» de su experiencia: *"uno trata de traer lecturas que sean actualizadas, no te digo dejar de dar los clásicos, no, es importante, pero bajarlo también, tratar de llegar a nuestra realidad"*.

"Está interesante analizar la actividad docente, la actividad real que es mucho más de lo que uno planifica y lo que uno (...) y apostar a ese intento entre investigador y docente, (...) es para qué espacios de pensarse sobre y por qué esas decisiones y por qué no otras.

Pensar en la institución educativa y ese espacio arrendado que tenemos para que no sea un espacio donde bueno, pa, qué mal me siento, todo está mal. O conversamos de bueyes perdidos, nos ponemos a pensar cómo estas cosas que hacemos quedan invisibilizadas, ¿y por qué quedan invisibilizadas?, porque nosotros mismos nos tiramos un poco para atrás. No, qué voy a estar adquiriendo esto, si esto... Y es algo ay, lo hice, no sé ni por qué lo hice. ¿Cómo que no sabés por qué lo

hiciste? Y si te dio resultado, ¿y por qué no lo recuperamos, por qué no lo comunicamos, por qué no le...? Pero acá también tenés que ver otras cosas también de la intersubjetividad y de las características personales de cada uno, esa idea de que bueno, ¿qué le puedo aportar al otro, si el otro me habilita que yo le aporte o no me habilita? Y esas cuestiones de ah, acá se hace siempre así, acá yo el nuevo que viene, (...) ¿cómo hizo para solucionar algo que yo no he solucionado hasta ahora? ah, no, lo desestimo, ah, a vos porque te falta todavía. Esta idea, ¿no?, de cuántas cosas se tejen en las instituciones que las mismas docentes, en esa inercia o por decir bueno, no salgo de mi zona de confort, paralizamos, obturamos. Me ha pasado como directora, cómo romper ciertos nudos que están arraigados (...), donde el único tema de la coordinación es gorro sí, gorro no".

Marcos: mi realización profesional

Marcos define su vinculación con la formación de profesores como «*momento culminante*» en su carrera, como su «*realización profesional*». Hay contundencia, claridad, firmeza, en sus palabras para asumirla como vocación "*más allá de una enseñanza específica*".

Y es *más allá de una enseñanza específica*, porque Marcos ubica en la base su posibilidad de "*contribuir nada menos que a la mejora de esa sociedad a través de la educación*", para lo que buscó "*un insumo*".

"Eso lo tuve muy claro siempre, por eso quise ser profesor. Como profesor, por eso tanto me daba lo qué, lo que era un argumento, en la educación media tiene que haber un qué, porque, además, siempre me interesó ser profesor de aula, porque uno en los ámbitos educativos puede buscar otros roles, lo mío era profesor de aula, lo fue en el Instituto también. Y el profesor de aula necesita un insumo. Y bueno, el insumo coyunturalmente pudo ser esta asignatura como podría ser otra".

Pero Marcos reconvierte su modo de contribución: lo que la época *"cuando se sale de la dictadura"* lo lleva a estar *"dedicado a la política y, a la militancia sindical"* y *«solo trabajar en preparar mis clases"*, luego, a frenar y hacer otro movimiento, porque:

"No era lo mío, yo ya eso lo tenía claro desde el principio, que fue en el 90, en el 89, ahí es donde yo dije bueno, hasta acá cumplí con mi misión de, mi militancia pasará a ser por otro lado, ya no más por lo sindical o lo político; va a ser a realizarme profesionalmente... Y ahí es donde entro en la facultad para hacer la licenciatura en Educación, (...) en la Católica, porque los horarios no me daban, ya trabajaba mucho".

Tiene claro que era pasar a *"una forma de militancia diferente a la clásica"*, y que se trataba de atender a una vocación que suponía esa contribución porque tiene base en la *"formación de otros"*:

"Porque mi vocación es la enseñanza y la educación, paralelamente, cuando uno inicia una carrera, se proyecta y dice dónde va a terminar o cuál va a ser el momento culminante de mi carrera. Pero la carrera era enseñar a los chicos, yo no soy de los que surge, aspira al mundo profesional de entrada en Formación Docente. No, para mí, en realidad, lo importante es la formación de los alumnos en tanto son parte de esa sociedad, que van a construir la sociedad futura y la educación de esas generaciones van a condicionar la sociedad de aquí a 20 años, estoy hablando de los chiquitos desde 1ro en adelante".

Vocación que subyace y atraviesa, que trasciende, que supone como propone Tenti Fanfani (2008) un trabajo que se hace con satisfacción y también como sugiere Zambrano (2011) que sería respuesta a una llamada que *"pide ser seguida (...)* no en un solo momento, sino en un constante y creciente ir haciendo" (p 108), mientras es mediadora en sentido social: *«entre el individuo y la sociedad»* (p. 112).

Siente que igualmente, esa militancia: *«No quedó de lado porque yo no, a diferencia de otros compañeros, no inicié mi militancia con una finalidad de carrera*

política o carrera sindical, sino como una necesidad de hacer lo que, durante la época de la dictadura, lo hacíamos mínimamente».

Militancia y educación... militancia y formación de otros... Marcos navega en un mismo mar, para él no cambió de rumbo sino que abordó un barco diferente para llegar al mismo puerto que había buscado y planeado y el que sería su *«realización profesional»*.

La navegación estuvo planeada; Marcos planificó su ruta hacia el puerto a la vez que tuvo que surfear entre las olas institucionales porque se sincera y afirma que: *"a mí no me gusta la disciplina que elegí".* Y aunque *"ya tenía decidido que quería ser profesor de Historia o de Filosofía"*, para su época, *"fines del 70"*, la proyección de inserción laboral en Secundaria daba cuenta que *"para las materias más en el corte de Ciencias Sociales, no había prácticamente horas"*. Con la información — y experiencia— que recibió desde su ámbito familiar, por tener madre y prima docentes, tomó otra decisión temprana: *"ahí fui muy pragmático y dije no, si yo quiero ser profesor y quiero ejercer de mi profesión y no trabajar de otra cosa, tengo que elegir asignaturas donde haya superávit de horas"*.

Pero el mar y el puerto siguieron ahí.

La contundencia en decisiones, la claridad en rumbos está apoyada en más convicciones, quizás otra sea su imagen del docente, ese que es *"docente de corazón"* y que, en tanto tal, afirma Marcos, *"debería sentirse realizado cuando empieza a crear las nuevas generaciones"*. Aun hablando de creación, parece distanciarse de la poiesis, de la fabricación del otro (Meirieu, 2001), para pensarse docente *"ayudando a formar los futuros docentes"* y, por lo mismo, más cerca de ubicarse en la mediación (Ferry, 1997). Esto se refuerza en lo que expresa, su sentir respecto a la docencia: *"que no hay nada más importante en la realización de un docente que formar a los futuros docentes"*. De ahí que supo de ese sentir desde que inició sus estudios de profesorado y desde antes aún.

"Entré al Instituto pensando, obviamente, que esa era mi carrera decidida desde la época de los primeros años de liceo y, cuando entré, inmediatamente sentía que

mi culminación profesional iba a estar trabajando ahí mismo, es decir, formando a los futuros profesores. O sea, que yo tuve muy claro, ya desde que empecé la carrera, que mi realización profesional iba a pasar por la formación de profesores y no por otro tipo de actividad.

Entonces, yo de entrada dije si esto es lo mío, lo tengo claro desde que estaba en el liceo, y yo la aspiración de realización profesional mía va a ser cuando yo esté ayudando a formar los futuros docentes".

También vincula esta fortaleza en sus decisiones con la influencia de sus docentes, "que eran grandes profesores de grandes trayectorias en cuanto a todas las dimensiones posibles". Reconoce su «idealización» y admite que era de alguna forma necesaria:

"Yo creo que para mí la idealización, digo, que creo que estuvo bien, no me arrepiento de ella, era que, para llegar a estar ahí, uno tenía que tener sobre sus espaldas mucha calle encima, mucho trabajo".

Y esos grandes profesores de grandes trayectorias resultaron la imagen, ¿el ejemplo, el modelo? de ese formador que «ayuda a formar a otros». «Grandes» que le aportaron a conformar sus saberes de la experiencia (Pimenta, 1997). Marcos construyó en su formación su representación de buen docente, aquel que es "grande en todas las dimensiones posibles», que conllevaba trabajar mucho «para llegar hasta ahí». «Grandes» frente a quienes Marcos dice "me sentía como que un gránito de arena", a pesar de que trabajó, se formó y accedió a ese lugar mucho más temprano que otros formadores "uno se veía frente a ellos y yo decía, yo con 30 años y coexistía con ellos, además, me formé ahí con ellos". Muestra cierta sorpresa por «coexistir» con ellos en esa tarea, parece preguntarse si tenía lo que dice que era necesario, "tener sobre sus espaldas mucha calle encima, mucho trabajo".

Calle y trabajo que se carga «sobre sus espaldas» podría traducirse a experiencia de enseñanza en el sentido, de lo pasado, lo anterior, lo ya transitado, alcanzado-logrado, de la enseñanza «exitosa», de efectos en sus estudiantes, de huellas, de reconocimiento, de trabajo individual del docente en su aula, experiencia de «cada

maestro con su librito». Quizás... experiencia de enseñanza que no sería la que proponen Larrosa (2005) y Contreras (2010), como aquella que afecta y tiene posibilidad de reflexión y cambio. Y no sería porque no es *praxis* (Pimenta, 2012), porque no supone la reflexión, el movimiento sobre lo que se hace, en presente y en forma contextualizada.

Calle y trabajo, que podría traducirse en la formación en ejercicio de la docencia y en estudio, aunque Marcos recuerda que, en ese sentido, en esa época no era posible "no fue una etapa donde la formación continua fuera fácil, yo me imaginaba, ahora se pueden hacer, pero cuando hice mi maestría, la tuve que ir a hacer a Buenos Aires, porque acá no había."

Entiende Marcos que ese lugar se ocupa o se llega así... sostenido por un esfuerzo individual, un *"hago lo que puedo para que esos alumnos sean o tengan la formación que genere una sociedad con ciertas cualidades o características"*. Aunque reconoce que no es suficiente con uno, igualmente dependerá de cada uno: *"Después uno se va dando cuenta que son los profesores los determinantes, como es uno, entonces, ahí viene lo otro, bueno, ayudar a que nuevos profesores, con la misma concepción, ayuden"*. Porque *«como es uno»* es lo que define a ese buen docente, el que logra que los estudiantes *«tengan la formación»* que considera que a su vez puede provocar una sociedad *«con ciertas cualidades»*, reconociendo la intencionalidad, la relación de esa formación con un proyecto de sujeto y sociedad.

Se entregó así a la formación de futuros docentes, y se dio cuenta que la disciplina que había estudiado para enseñar aunque afirmaba que no le gustaba, no le *"disgustaba en realidad"* porque *"después descubrí que me terminó gustando enseñarla"* y la explicación que ofrece ubica la tensión histórica, la de la formación disciplinar específica versus la formación pedagógico-didáctica: *"es una discusión que tengo con la gente... porque eso debería ser lo normal, el profesor de Química es una cosa y el químico es otra; lo único que tienen en común es el nombre"*. Adjudica que esto suceda a *"una marcada visión disciplinar del currículum"* mientras sostiene que *"es una antigüedad"*, que:

"Hoy las concepciones curriculares son totalmente diferentes, nuestro país es de los pocos que queda aferrado a materias con nombre de disciplinas científicas, digo, eso no existe en el mundo, bueno, que en algún momento se intentó cambiar".

Su determinación en la formación de otros lo inclinó *"hacia las materias pedagógicas, mi formación, o mi potencial formativo estaba más en el campo de las Ciencias Sociales que en las ciencias experimentales. Por tanto, mi opción era Didáctica o Psicología Educativa"*.

Sin embargo, nuevamente la institución le marcó decisiones, otra vez vinculadas a la certeza y estabilidad laboral como había sido cuando ingresó a su formación docente:

"Coyunturalmente, cuando accedí a las horas de mi disciplina de enseñanza, fue por donde empecé en el 91, surge una convocatoria a concursos para dar una de las materias específicas, de las más importantes de la carrera, y, ante la posibilidad de efectivizarme por concurso, hago la opción de concursar, en realidad, más convencido por una que había sido profesora mía y que me aconsejó, porque mi intención era bueno, cuando vengan los otros concursos, los de mi materia, y ella me sugirió que, dada la situación que se iba a plantear, era muy probable que eso no continuara, entonces, bueno, decidí hacerlo en la básica, que es la asignatura que uno enseña en educación media".

Marcos se dedicó desde esa década a la enseñanza de la didáctica y a la enseñanza de su asignatura base.

"Después, la Didáctica me absorbió. Y la coyuntura histórica, porque fue así, la aleatoria de concursar y efectivizarme en mi asignatura de base, y, como me dijo esa profesora que me aconsejó, después se cortaron los concursos, entonces, no hubiera podido concursar en Didáctica hasta 20 años después, porque el concurso de Didáctica fue en el 2010".

Y fue la concepción que sostiene sobre esa asignatura de base y de su enseñanza en el profesorado lo que ha provocado su posición pedagógica y didáctica, lo que

lo ha llevado a la opción de *"buscar una forma de enseñar esta materia base en el Instituto, acorde a lo que es un profesor y no un profesional de esa disciplina"*.

"Me hizo dar cuenta que yo la enfocaba en mis clases desde hace ya mucho tiempo, desde una visión que yo no encajaba mucho en el contexto común, nunca la viví de la misma manera que la vivían muchos de mis compañeros, y lo que ellos daban por importante, para mí no era lo importante, lo importante era de repente, otros aspectos que casualmente, es lo que hoy la enseñanza de las ciencias plantea".

Llegó a una propuesta de enseñanza que para la época era nueva: *"vengo trabajando en competencias desde que empezó a surgir la necesidad de cambiar lo que se estaba haciendo, año 2000"* y mientras la desplegó en sus aulas, tuvo otras «intervenciones», como su participación en la creación de los CERP, en la Reforma educativa de Rama, en una asesoría de BID para el área «Capacitación y formación docente» en México, en la elaboración de programas de bachillerato de Secundaria de la asignatura base.

"Eran intervenciones hacia una mejora que lamentablemente no se estaba dando acá, o que acá se intentó dar, de hacer transformaciones que yo ya las venía haciendo. Te lo resumo en esto, hoy el modelo competencial es un modelo curricular, pedagógico curricular y didáctico que todo el mundo ha incorporado en su currículum como un avance bastante notorio en cuanto a la mejora de la calidad de aprendizajes de los alumnos. Lo instaló Francia, bueno, empezó la OCDE, Francia, Finlandia, sobre todo, Finlandia a la cabeza".

Para Marcos esto implica: *"enseñar las ciencias desde una óptica mucho más integral que la que se enseña, como si fuera en el siglo XIX, que era la concepción que tenía esa reforma en el área mía. Acá fracasó"*. Aunque reconoce que esas intervenciones no fueron las que provocaron su posicionamiento hacia este «enfoque competencial» porque *"podría no haber participado en esa reforma educativa y no me hubiera cambiado lo que yo pensaba y cuál era mi eje"*.

"No fue mi experiencia en México ni mi participación en la reforma lo que me hizo cambiar, yo ya lo venía haciendo solo en el aula, lo que se podía hacer de todo eso, sin necesidad de un sistema que fuera por otro lado, yo ya lo venía aplicando. Por lo que empezaba a escuchar, por lo que empezaba a ver, por lo que empezaba a probar. Entonces, vuelvo a que siempre mi participación en todo eso era tratando de llevar a la práctica más genéricamente lo que yo ya hacía conmigo en la reforma".

Nuevamente en su narración está presente el docente *solo*, el que se mueve y cambia entre los muros de su aula, que, de alguna manera, resiste *solo* al sistema y busca su propio proyecto. Marcos toma posición y la defiende, sigue adelante... Sin embargo, en su narración parece perderse la claridad respecto a ese proyecto: ¿la formación de otros y una sociedad con otras cualidades o la realización profesional?

Las intervenciones que ha realizado han supuesto tomar posición, y el posicionamiento que adopta Marcos, que es sobre su enseñanza, sobre las disciplinas que enseña da cuenta de sus discrepancias con propuestas político-pedagógicas como los programas de asignatura y su elaboración, como con colegas inspectores en el marco institucional:

"Secundaria en el 2015 dijo hay que trabajar por competencias. Punto. Las inspecciones en contra, por tanto, no movían un dedo (...) yo elaboré los programas de 5to y 6to en una comisión donde yo un poco llevaba la voz cantante, y el inspector que estaba en la comisión, que me dio carta blanca para muchas cosas, me dijo, en las fundamentaciones poné todo lo que quieras, pero que no aparezca la palabra competencia. Y es curioso, uno mira los fundamentos de los programas de 5to y 6to y el concepto de competencia está dicho, pero no está la palabra competencia (...) la palabra competencia era una mala palabra y que no debía usarse, esa es mi gran crítica, con mucho dolor, porque el modelo curricular competencial es un modelo que requiere formación".

Su narración da cuenta de un cierre de camino para dar continuidad a la opción y propuesta propia de enseñanza, más apelando parece, a la libertad de cátedra que

la institución igualmente tiene como principio. Y la resolución de estas discrepancias las encontró nuevamente solo en el aula:

"Ahí por eso fue que yo decidí pasarme a 4to y cerrar la carrera de entre los alumnos, por lo menos, que vieran lo que implicaba enseñar por competencias, y mi trabajo de extensión pasó a ser dar cursos, los cursos que venía dando de distintas temáticas, pasaron a focalizarse en cursos de enseñanza competencial".

Marcos lleva adelante su enseñanza en la formación de docentes siguiendo su ruta, también desde un posicionamiento respecto a esta, la que grafica con una metáfora, la de la formación docente como un árbol de Navidad.

"El árbol de Navidad implica dos componentes esenciales, un árbol que se sostiene sobre su tronco y un montón de chirimbolos, sin sentido peyorativo, por supuesto, guirnaldas, etc., ¿qué hace a la formación, al tronco de ese árbol?, bueno, la Didáctica, la asignatura de enseñanza, algo de la Pedagogía. Ahora, si yo no le agrego chirimbolos, por más tronco sólido que tenga, dejó de ser árbol de Navidad".

De esta forma, sostiene que:

"El profesor que quiere enseñar X, tiene que tener una solidez conceptual en esa disciplina, y de las materias pedagógicas, una solidez fundamental en la Didáctica, con un complemento de la Pedagogía. La Sociología de la Educación es muy importante, la Historia de la Educación es muy importante, pero no son la esencia. Pero también, los chirimbolos sueltos no hacen a un árbol de Navidad, y el árbol sin chirimbolos no es un árbol de Navidad".

Parece que sostener su posicionamiento, llevar adelante la enseñanza tal como la entiende, resistir al sistema a partir de una concepción didáctica-pedagógica lo hace encontrar coherencia con una concepción de la formación docente, que finalmente no se aparta de la tradición pedagógica-academicista y también la normalista de Davini (2005), que son las tradiciones-marcas fundacionales de la formación docente. Quizás pueda también plantarse a partir de su búsqueda para encontrar el punto cúlmine de su carrera:

"Yo quiero irme, creo que por ahora es así, como un profesor con cierto nivel de reconocimiento de sus alumnos y no como un viejo de mierda. Que es las dos alternativas, es decir, en un tono muy caricaturesco, es eso, los que se van por la puerta grande y los que ah, que se jubile de una vez este viejo de mierda. No quiero caer en eso".

Marcos aparece embarcando sus saberes disciplinares y de la experiencia, su camino, su navegación lo está llevando a un puerto en una docencia que es técnica, un saber hacer y un discurso sobre ese hacer (Ferry, 1997).

"Dentro de los modelos actuales de la Didáctica, cuando empieza a aparecer, también eso impacta en Didáctica I, que empiezo a generar la base, lo mínimo, sin saber, sin usar la palabra competencia. Pero bueno, armar una clase, armar una estrategia, dejar de dar clases expositivas, o sea, como nunca dieron, es muy fácil decirles que la clase expositiva es información, pero no es formativa, lo que uno tiene es que armar actividades donde el alumno trabaje. Bueno, eso, de alguna manera, tiene, en esencia, la formación competencial".

Siguiendo su opción didáctica y pedagógica, narra de uno de los desafíos que se presentaron en su aula, cuando se encontró en la enseñanza de la didáctica, con grupos de estudiantes de cuarto año que no empezaron la carrera con él como profesor: *"empecé a tener alumnos desde dos lugares, los míos y los de quien tomó el otro grupo que yo dejé cuando me pasé a 4to"*. El desafío se presentó al *"encontrar las diferencias enormes"* entre los puntos de partida de esos estudiantes, que fueron diferencias de dos enseñanzas, entre dos concepciones que los estudiantes vivieron y que él asocia con un posible «desnivel»:

"El desafío para mí de ponerlos rápidamente a tiro y que no se generara un desnivel, porque yo hablaba de indicadores de logro, aunque después se iban a transformar en indicadores de adquisición de competencias, pero hablaba de indicadores de logro y los que habían sido míos en Didáctica I, sabían lo que eran, y sabían cómo plantearlos, y los que no habían sido míos, quedaban mirándome con unos ojos grandes así".

Ese desafío lo llevó a tomar una nueva decisión, aunque como él dice: *"fue decir ahora estoy como habilitado a poder llevar al aula lo que yo ya venía haciendo desde hace mucho tiempo"*:

"Entonces, yo dije bueno... y tuve que jugar a la escuela rural, es decir, bueno, es como si tuviera alumnos de 1ro de escuela y 6to de escuela todos juntos y yo tengo que trabajar con ellos hasta que lleguen a un puerto común. Ese sí fue un desafío, nunca me había pasado en ningún nivel de tener una brecha que me exigiera en el mismo curso trabajar paralelamente, porque tampoco podía ponerme de cero con los que ya, ¿otra vez lo mismo?"

Así Marcos encuentra que debe apelar a algo diferente que le permita resolver ese «desnivel» que aparece como obstáculo, *"que nunca me había pasado"* y que *«me exigiera en el mismo grupo trabajar paralelamente"*. Y, *"jugar a la escuela rural"* aparece como eso, como un juego y un desafío que igualmente no lo desacomoda, no lo incomoda, que podría entenderse que no le provoca duda o interrogación respecto a los supuestos en torno al aprendizaje, a su enseñanza, que parecen así más cercanos a aquellos de la homogeneidad y no de reconocimiento de heterogeneidad sino como desnivel al tiempo que como excepción. Podría preguntarse si la opción por perspectivas más actuales —competenciales— pudiera implicar un corrimiento.

Y Marcos siente que le fue *«muy bien»*, encontró que *"fue buena la experiencia"*, que lo pudo recibir y constatar con lo que los estudiantes le devolvieron:

"Todos valoraron, tanto los que ya tenían un bagaje, no se sintieron como, porque vieron lo nuevo, y los otros no se sintieron como que había un vínculo diferente y lograron llegar al mismo punto de partida. Eso fue lo que me manifiestan".

También lo que le permitió *"probar un año más"* para luego volver a la situación ya conocida, la de *"tomar los dos grupos"* y *"volvieron a ser míos todos"* lo que le significó no encontrarse ya con el riesgo del desnivel.

Capítulo 2. Saberes de la docencia en IPA, INET E IINN

Saberes de la experiencia

Identificar estos saberes de experiencia de los docentes requiere asumir que cada docente vive y ha vivido la docencia habiendo ocupando diferentes lugares, como estudiante, como docente. Y la ha vivido en momentos diversos, en situaciones diversas. La educación afecta, dice Larrosa (2009), y al reconocer-aceptar esa afectación, es posible aceptar que cada uno será afectado —vivirá su experiencia de lo educativo— de forma diferente. Si se considera la experiencia de la docencia en esta clave y los saberes de experiencia como fueran definidos con apoyo de Pimenta (1997, 2012), se pueden comprender las construcciones y significaciones que los docentes hacen al respecto de su biografía escolar, de sus inicios en la vida docente (Piriz, 2013) de la formación docente, de sus decisiones, de sus idas y venidas, de sus dudas; se puede comprender las representaciones de *la docencia* que han construido y cómo viven su docencia.

Las representaciones de la docencia: los (docentes) referentes

Las representaciones de los docentes aparecen fuertemente marcadas por lo vivido en las relaciones con sus profesores en su propia formación de grado:

"Los profesores de los Institutos Normales, antes de la dictadura que, de alguna manera nos, o por lo menos, me marcaron en ese compromiso y responsabilidad con la formación de docentes mirando más hacia el país, hacia la sociedad, hacia, rescatando la importancia de cómo se forman nuestros docentes". (Clara)

"La huella fundamental me la dejan determinadas personas que han funcionado como modelo (...) a través de su testimonio, de su forma de dar clase (...), nos ha

marcado como a varias generaciones su estilo de acompañamiento a los estudiantes en el Instituto (...) con mucha experiencia, donde el enseñarme a mí primero como el formado que forma a otros, trascendió lo que era solamente la clase". (Elisa)

"Entré al Instituto (...) y, cuando entré, inmediatamente sentía que mi culminación profesional iba a estar trabajando ahí mismo, es decir, formando a los futuros profesores. (...) quizás influida por quienes fueron mis profesores, que eran grandes profesores de grandes trayectorias en cuanto a todas las dimensiones posibles". (Marcos)

Lo vivido ha sido experiencia en la formación en los mismos Institutos y también en la universitaria, a ambas dan significación en relación con lo que vivieron al ingresar a la docencia de la formación:

"Ingresar en Formación Docente por primera vez, te implica mirarte un poco en el espejo de algunos muy buenos profesores que uno tuvo, y entonces, allí hay una tendencia a una postura más humilde respecto de la posibilidad de que uno cuente con la formación necesaria para ese trabajo (...) en ese sentido tuve la imagen de mis profesores en Facultad, en la década de los 90, que tuve la suerte de agarrar los últimos grados 5 después del retorno a la democracia. Y eran tipos (...) eran realmente de una talla intelectual enorme". (Carlos)

Las marcas, las huellas, las influencias, quedan asociadas a las «grandes trayectorias» de los referentes, a la «mucha experiencia», a la «talla intelectual enorme»; también a «su forma de dar clase» y al «compromiso y la responsabilidad con la formación». Seguramente algunos de esos «muy buenos profesores» que dejaron huella sean los «profesores memorables» de los que hablan Porta et al. (2017) que «se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica» (p. 20). Los que en sus «grandes trayectorias» dan cuenta de «mucha experiencia», quizás aquella que se ha asociado a un *saber hacer* docente, a técnica y no tanto al hacer, a una práctica en su sentido aristotélico (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 32), a una *praxis* (Pimenta, 2018;

Ferry, 1997). Una «muchacha experiencia» que impone autoridad, que sugiere el «modelo de transferencia de experiencia» y que supone que la experiencia puede ser objetivada y transmitida. Este modelo «corre el riesgo de dogmatismo y de tentación de imposición, porque abdica ante la autoridad de la experiencia». Superar este modelo, podría suponer conciencia de la finitud de la experiencia, sería partir de que: «La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma» (Larrosa, 2009, p. 40).

También una «talla intelectual enorme» que puede asociarse con la «solidez académica» de Porta et al. (2017) que trae otras marcas docentes vinculadas a una tradición pedagógica *académica*, en términos de Davini (2005), en la que se destaca el dominio de la disciplina de enseñanza. Un dominio disciplinar que demanda un saber enseñarlo, aunque igualmente no aprecia o subestima la *formación pedagógica*, la de la pedagogía y la didáctica. (Davini, 2005). Una solidez académica que mientras sostiene ese dominio del conocimiento a enseñar, revela amor por el mismo y por el oficio de la enseñanza, también puede ser el docente *amador* de Simmons y Masschelein (2014).

Algunos de esos docentes quedan ubicados explícitamente como «*modelo*», y que "*fueron personas determinantes estos docentes del Instituto*" (Elisa), reafirmando la «matriz histórica» que Davini (2005) adjudica a la tradición normalista en la educación y la formación docente. Matriz que ha tenido mucho que ver con un discurso de entrega desinteresada y de disciplinamiento de docentes, al tiempo que ha dificultado la búsqueda o la aceptación de lo distinto, de lo diferente, que, desde esta perspectiva, sería distanciarse del «modelo» (Davini, 2005). El modelo es el "*formado que forma a otro*" que ha vivido Elisa y que ella reconoce como una labor de otros. Es el modelo de una formación que parece correr el riesgo de estar más cercana a *dar* forma (Ferry, 1997) que a *darse* uno su propia forma con mediaciones (Ferry, 1997), porque para Elisa "*trascendió lo que era solamente la clase*". Para ella esa formación no se limitó a la clase, al aula o a la enseñanza de su disciplina de formación, fue más allá:

"Y se fue tejiendo una relación que después trascendió 1ro, 2do, 3ro y continuó incluso, una vez después que me recibí. No yo sola, sino un grupo de cinco, seis colegas, que hicimos como un camino, recorrimos un camino juntos con la profesora de Didáctica y con este profesor adscriptor como muy referente". (Elisa)

Clara también siente que esos referentes tuvieron un efecto que en su formación *"fue más allá de lo académico"*. Aparece en la narración una relación que es significada por los docentes como aquella que *"trascendió lo que era la clase"*, porque tuvo en juego *"acompañamiento"*. Si bien reconocen que implican procesos en los que *"se afianzaron vínculos"* (Elisa), *"que se fue tejiendo"* (Elisa) una relación y un camino, el acompañamiento queda signado por la «generosidad», el «compromiso» y la «responsabilidad» que se manifestaban en torno los conocimientos de su enseñanza y a los saberes de la docencia. Refieren así a que fueron *"generosos con su saber"* (Elisa), lo que se expresaba en *"abrir las puertas de su casa"*, *"nos recibía en su casa"* (Clara), en el ofrecimiento de «charlas» por fuera del aula, en *"pensar una clase juntos"*. El acompañamiento queda vinculado a un «brindar algo» y ese algo, ¿conocimiento-saber?, que tenía que ver con: *"la capacidad de análisis y de crítica sobre los temas que se planteaban"* (Clara). El compromiso y la responsabilidad aparecen enlazados a la formación del futuro docente, futuro colega, con *"cómo se forman nuestros docentes"*, y al sentido de esa formación con la educación y la sociedad, con el «compromiso social».

Se proponen juntas compromiso y responsabilidad respecto a la formación: Cullen (2009) nos recuerda que:

La palabra responsabilidad quiere decir que somos capaces de dar una respuesta. La pregunta es si tiene sentido que digamos que somos responsables si nadie nos llama. En realidad, es el otro el que nos hace responsables y desde siempre somos responsables.
(p. 11)

Otros docentes dan cuenta también de esa generosidad en los efectos que tuvo en la elección de esta docencia de formación y en la decisión de devolver algo que fue brindado y que quedó en deuda: *"oportunidad para poder vincularme con la casa de estudios en la que yo me formé, a la que obviamente, le debo mucho, me*

gustaría poder darle yo algo a los futuros docentes que están como futuros colegas". (Elena)

"El estar acá es como también volver a un lugar donde uno, yo me formé. Entonces, yo creo que uno vuelca también un poco eso de lo que recibió (...) me parece a mí que es eso, que nosotros, una de la parte importante es volcarle a la institución parte de lo que uno ha recolectado". (Andrés)

La "casa de estudios", "un lugar donde uno... yo me formé", la institución, las personas y las normas que la integran son los docentes y el sistema de valores que ordenan su actividad, dijera Enriquez (2002). Estos habilitaron que quienes estaban en formación pudieran sentir que recibían algo: "un poco eso de lo que recibió" al mismo tiempo que generaron ese sistema de valores que seguramente provoca deuda respecto a eso que fue dado y recibido. La generosidad queda matizada en la institución; esa matriz es del normalismo, aquella de la entrega desinteresada, aunque puede también ser del amor político de Siede (2013), que supone compromiso y responsabilidad con "brindar algo a estas generaciones que se están formando" (Elena), compromiso y responsabilidad con la educación pública, con amor a la humanidad del otro, con la formación del otro, que es del otro (Ferry, 1997), que es ética y política (Cullen, 2004).

Las representaciones de la docencia: los colegas como referentes

Otras narraciones refieren a contar con esos referentes siendo colegas. Circunstancias personales como el iniciar-ingresar a un cargo en la docencia de la formación a una edad muy joven y temprana respecto a los que generalmente se supone o se espera, hicieron coincidir a estos docentes con quienes habían sido sus referentes durante la propia formación:

Uno se veía frente a ellos y yo decía, yo con 30 años y coexistía con ellos, además me formé ahí con ellos. (...) me sentía como un granito de arena (Marcos)

¿Qué provocaba sentirse así «como un granito de arena»? Se manifiesta, se presenta algo así como un medirse con el otro, referente ahora colega, el otro al que se

lo ve en su grandeza, *"que eran grandes profesores de grandes trayectorias en cuanto a todas las dimensiones posibles"* (Marcos) y se significa como idealización de la persona, en *"todas las dimensiones posibles"*, que es más abarcador que el dominio disciplinar o la enseñanza que ofrecían: *"yo creo que para mí la idealización, digo, que creo que estuvo bien, no me arrepiento de ella, era que, para llegar a estar ahí, uno tenía que tener sobre sus espaldas mucha calle encima, mucho trabajo"*. (Marcos) La idealización parece implicar dos reconocimientos: uno el del otro con *"mucha calle encima, mucho trabajo"*; el otro, el de la necesidad de hacer, de transitar, de recorrer, de tener *"mucha calle encima, mucho trabajo"* para llegar hasta algún lugar deseado, el de esa grandeza.

Pero hay otros colegas, que aun cuando están en lugares —cargos— diferenciados y eventualmente de mayor jerarquía, son tomados como referentes:

"Tengo referentes y siempre estoy preguntando. En este momento yo tengo como inspectora a XX, que es un poco parecida a mí en esto. El otro día teníamos una sala y se quedó con nosotros hasta las ocho de la noche en la escuela, en la sala (...) los referentes son los libros, los textos y los autores y la gente con la que yo siento que me puedo fortalecer". (Amalia)

Para Amalia, los referentes son aquellos con quienes *"siento que me puedo fortalecer"*, al tiempo que reconoce otros, que son «textos, autores», lo que la aparta de la idealización y la acerca al respeto y el reconocimiento del colega, de su experiencia.

Otras circunstancias políticas-sociales-institucionales, otro momento institucional, marcó el reencuentro con docentes que habían sido destituidos y restituidos:

"Profesores de Magisterio y del IPA que habían sido destituidos (...) y que ahora volvían y que, de alguna manera, eran los referentes del área (...) era muy joven, pero era colega, pero si alguno hablaba, cerrábamos la boca como para escuchar, atender, aprender". (Clara)

Estos *"de alguna manera eran los referentes del área"*, que no habían estado, estuvieron ausentes en la formación de docentes, pero *"ahora volvían"*. La palabra

de estos referentes estaba cargada de autoridad, una autoridad intelectual, basada en el conocimiento y el dominio de la disciplina *"del área"* y *"si alguno hablaba, cerrábamos la boca como para escuchar, atender, aprender"*, pero esa palabra, la referencia, para estos jóvenes docentes, que son los *nuevos* de Arendt (1993), parece fortalecerse ante una ausencia motivada por haber *«sido destituidos»* por la *destitución como docentes*, a cargo de la dictadura cívico-militar de los años inmediatos anteriores.

Hay quienes encontraron la referencia, el acompañamiento al inicio de su actividad docente. Lo encontraron en colegas de la misma disciplina y que *"fue básico para mí las instancias con las profesoras de Didáctica que ya estaban, que eran conocidas directoras de Práctica que ya tenían trayectoria, entonces, fue básico hablar con ellas, las reuniones de coordinación"*. (Cecilia) El acompañamiento se encuentra —y seguramente se busca— en quienes ya están, *«eran conocidas»* y *«ya tenían trayectoria»*, por eso tranquiliza, genera confianza, esa confianza necesaria para una relación pedagógica, una de mediación, que es de formación (Ferry, 1997). En el relato, la significación de este acompañamiento también se encuentra con la generosidad: *"el pasarnos libros, (...) el recomendar tal capítulo para tal tema, o empezar, por dónde empezar"*. (Cecilia)

"Y la inspectora me dijo bueno, yo te voy a acompañar en este proceso que te vas a iniciar (...) te voy a brindar mi apoyo, bibliografía y todo eso y vas a tener que ponerte a estudiar (...) enseguida entré en contacto con una directora que tenía mucha experiencia acá, (...) ahora está jubilada. Y bueno, me acoplé a ella, ella me empezó a dar, nos quedábamos acá en las salas, las salas eran los jueves de 18:30 a 20 y yo me quedaba hasta las 22, 22:30 de la noche trabajando con ella. Ella me daba material, leíamos juntas, me ayudaba a entender cuestiones propias de la Didáctica, que yo no tenía idea". (Amalia)

Ese encuentro con la generosidad del otro, colega, a veces muestra también otro lado, una cara teñida de autoridad, vinculada a aquella experiencia, a *«much experiencia acá»*. La convivencia de los docentes que fueron estudiantes del mismo Instituto con sus propios docentes no siempre se ha vivido —y tramitado— por los

sujetos sin (hacer) sentir un peso, el peso/autoridad/ poder, nuevamente de la mucha experiencia, cercano al fantasma de los fundadores del que habla Enriquez (1989).

"Pero el Normal siempre ha tenido, también ha tenido un planteo de una seguridad, porque ahí estaban mis docentes, los docentes que yo me veía reflejado en ellos, que podía consultarlos, en eso de cuando uno tenía una duda, también ir a consultarlo. Y también el trato de igual, que también a veces se daba de forma natural y a veces uno tiene que pagar un derecho de piso también; a esta altura, yo ya no pago más derecho de piso. Pero sí en algún momento era difícil, porque yo, al fin y al cabo, fui estudiante de buena parte de ellos (...) era raro, era raro ponerse del otro lado también, ir a la sala de profesores, que era como un espacio que estaba vedado para nosotros, y estar ahí y convivir con ellos. Era raro, sí, era raro (...) Para mí era raro sentarme junto con quienes habían sido mis docentes en aquel entonces. Lo que hice fue ser lo más profesional que se pudo, unir toda esta parte de lo que yo te decía desde la formación, continuar formándome para poder seguir superándome, de alguna forma. Entonces, para mí era, cómo uno lo mira desde una perspectiva y uno se cuestiona, era como que tenía que demostrar mi conocimiento y valía, que yo estaba ahí no solamente porque había demostrado que tenía los méritos suficientes para estar, sino que tenía el conocimiento necesario como para dar esa materia". (Andrés)

La narración de Andrés, al ofrecer ver ese lado más oscuro de una cierta relación pedagógica (Piriz Bussel, 2013) matizada en una generosidad, que es más autoritaria, más *normal*, (le) brinda la posibilidad de significarlo como algo «raro», no solo por no común o no acostumbrado, incluso no permitido, prohibido, por ser *"un espacio vedado para nosotros"* (en ese momento estudiante), sino que *"era raro sentarme junto con quienes habían sido mis docentes en aquel entonces"*. ¿Qué no encajaba? ¿Nuevamente la idealización? ¿El medirse a sí mismo con respecto a la *grandeza* del otro, frente a «grandes trayectorias»? Nuevamente hay movimiento, un movimiento hacia *"continuar formándome para seguir superándome, de alguna forma"*. Pero en la narración aparece la duda, la interrogación: *"uno lo mira desde una perspectiva y uno se cuestiona"*. Aparece el cuestionamiento, si era realmente

necesario *"demostrar mi conocimiento y valía"*, demostrar *"que tenía el conocimiento necesario como para dar esa materia"*, un cuestionamiento que es la reflexión sobre una representación construida del docente que es de algún modo resistencia, que habla, que dice de una búsqueda por hacer otro tipo de movimiento hacia otra forma de relación que no suponga asumir ese tipo de autoridad basada en poder-dominio disciplinar-gran trayectoria. Seguramente está la búsqueda por otra ética docente, una como propone Cullen (2009), en la que esté la palabra *hospitalidad*, *"una palabra muy querida, encierra la idea de acoger al otro en tanto otro, no al otro que yo represento"* (p. 11).

Las representaciones de la docencia: la docencia vivida

Junto a estas huellas, marcas, influencias, provocaciones, los docentes narran cómo viven su docencia. Y la viven siendo ahora quienes, como Elisa, *ayudan* a otros en su formación: *"ese primer practicante que, de alguna manera, me hizo tomar el gustito de pa, a mí me gusta ayudar a formar a otros"*. Ese *ayudar* puede estar insinuando una mediación en el sentido que le da Ferry, un lugar para la docencia que no es el del poder /autoridad hacia una poiesis (Meirieu, 1998).

"Siempre lo he entendido así, no desde un lugar de poder, sino desde un lugar, capaz que es nuestra disciplina también, (...) es una materia donde la verdad, qué es la verdad, hay una construcción colectiva, entonces, desde ese lugar tan vazfe-rreiriano, digamos, de que construimos juntos, de que no hay certezas, de que no hay certezas no porque no exista la verdad sino porque es una tarea encontrarla colectivamente". (Elisa)

La narración parece querer correrse de ese lugar de poder, de la autoridad del saber propia de una docencia basada en la racionalidad científica. No se renuncia a la existencia de una verdad para proponer *«encontrarla colectivamente»*, lo que podría ubicar esta docencia en un lugar diferente de la relación o mejor, podría permitir ubicar al otro, estudiante, en otro lugar, podría ser el principio de considerar que el otro, estudiante, tiene parte en esa/una construcción. Mientras el docente se

ubica en el lugar de *«poner un granito de arena»* como propone otra docente, porque entiende que *"El saber es una construcción colectiva, dinámica, yo no soy el dueño de ningún saber, yo solamente pongo mi granito de arena para que se pueda deliberar un poquito más sobre ese sentido, de ese concepto o ese problema"* (Elena), el estudiante puede ubicarse en el lugar de la interpelación (Cullen, 2006). La formación y el *«aprender a enseñar»* es tarea del otro, como propone Ferry (1997), pero lo hace con la mediación de otros, los docentes en este caso: *"Me encanta que puedan aprender a enseñar y que lo hagan de la mejor manera, y que yo haya podido, en alguna medida, haber aportado un granito de arena a eso"*. (Amalia)

Hay quienes entienden también que se trata de ayudar a la formación de otros, en un *«ayudar a que nuevos profesores, con la misma concepción, ayuden»* porque *«uno se va dando cuenta que son los profesores los determinantes, como es uno»* (Marcos). Así, la docencia se vive asumiendo que la búsqueda inicial, la que provoca esa intención de ayuda, es respecto a la formación de una cierta ciudadanía *«hago lo que puedo para que esos alumnos sean o tengan la formación que genere una sociedad con ciertas cualidades o características»*. Y este proyecto, sin embargo, no parece ubicar la docencia en una ayuda que es mediación, sino en una que es más cercana a la poiesis, que es fabricación (Meirieu, 1998), una que supone la formación de *«nuevos profesores con la misma concepción»*, el modelo, *«como es uno»* definiría mejor esta docencia-ayuda.

La *«ayuda»* también es vivida en la propia enseñanza por eso que no sea *"solo motivador, no quedarnos solo con eso sino que sea significativo, que ayude"* (Cecilia). Parece que se quiere tomar distancia de aquella docencia que se remite a ofrecer aquello que aun motivando no moviliza (Charlot, 2006), de una docencia que tiene la ilusión de ayuda a través de la transmisión de técnicas y/o recetas, una docencia burocratizada (Pimenta, 2012) para centrarse en aportes *«que sea significativo»* para la formación. La enseñanza es protagonista en esta docencia, pero es un protagonismo que, aunque se propone con aportes significativos, que podría en-

tenderse vinculados a conocimientos, a saberes disciplinares, también requiere «*estar a la altura*», una altura que supone que "*cualquier profesor, pero más cuando estás formando a futuros docentes, entonces, vos tenés que transmitir con el ejemplo*". (Cecilia)

"Como profesora, cualquier profesor, pero más cuando estás formando a futuros docentes, entonces, vos tenés que transmitir con el ejemplo, creo que uno siempre tiene que, el tratar de que uno emocionalmente puede estar complicado porque no siempre estamos iguales, (...) hay que tratar de no desbordarse, entonces, y de no demostrarles a los alumnos que estás nervioso, que tenés un problema, que estás superado (...) Los asuntos afuera, pero no es no conversar con ellos, sí tratar de ser comprensivo, pero no tienen por qué soportar ellos que yo esté con un problema. No dejar translucir que..." (Cecilia)

Y paradójicamente, el ejemplo no se vincula, no se traduce en transmitir una actitud de búsqueda de aquello *significativo*, en la interrogación, el estudio y la reflexión, queda ubicado en una decisión/voluntad de una actitud vinculada a emociones. Paradójicamente, la docencia, la de la formación de docentes, remite en algo a aquella docencia enfocada en la disciplina, pero de aquel *técnico* aséptico y no la del sujeto humano que le pasan cosas personales y profesionales en cualquier día, cosas que pueden desbordarle o motivarle, que pueden tener que ver con su *vida docente*.

Otros viven la docencia hacia un otro que "*trascienda por encima de uno, que yo sea el medio para que ellos puedan lograr lo que son sus objetivos dentro de la profesión*" (Álvaro), esto es, en términos de Ferry (1990), reconocerse en la mediación de la formación que es del otro, que se da su forma, que lo hace solo y por mediación. Es mediación mientras no hay pretensión de que el otro sea imitación, que la docencia no suponga (ser) modelo a reproducir sino una "*que trascienda por encima de uno*", una docencia que se reconozca como experiencia, no la adquirida, la objetivada, sino una que no se puede transmitir (Larrosa, 2009) sino quizás *volcar*:

"Me parece que podía tratar de volcar esa experiencia desde la visión como docente, la visión como directora, la visión desde las Ciencias de la Educación, en particular, desde la Pedagogía y brindar algo a estas generaciones que se están formando para trabajar en las instituciones educativas". (Elena)

Quien vuelca, derrama, deja caer, quizás casi involuntariamente para intencionalmente *"aportar desde la experiencia"*, y la docencia se convierte en desafío, *«ahí yo veo, bueno, ese desafío, pensar todo lo que uno puede también aportar de su experiencia, aportes desde la formación y la propia experiencia"*. (Elena)

La docencia es vivida-significada como compromiso con el otro, futuro docente, con su formación. Así es vivida por Clara que entiende que *"es el compromiso con ellos que de alguna manera muestra una forma de"* y ese compromiso es finalmente con la educación de todos y todas, con la educación pública. Es un compromiso que no es individual sino colectivo, que implica responsabilidad respecto a esa formación, que también es colectiva. Sería una forma de ser, una forma de estar en la docencia, una forma de vivir la docencia.

"Y que la profesión no se construye de a uno, se construye en colectivo, me parece que esto también es un desafío de transmitirlo, pero no transmitirlo como quien transmite imponiendo, es que hay que crear la actitud". (Clara)

La transmisión de la profesión, del oficio (Contreras) se vuelve el desafío, quizás es EL desafío de esta docencia, así con mayúscula porque es una docencia que no quiere ser imposición de un modelo, no hay una norma, sino una construcción *«en colectivo»*, que supone creación, pero no de una persona o de un *«profesional»*, sino de una actitud; *«hay que crear la actitud»*, que supone ética. Transmisión y construcción que no albergarían contraposición, aunque se reconoce tensión, porque la transmisión se ha asociado en la educación a la reproducción, a la réplica de lo que ya está, lo dado, lo ya existente, mientras la construcción supone lo nuevo, lo que aún no es y puede llegar a ser, que es diferente.

Hay quienes viven la docencia no desde un lugar colectivo sino como *«realización profesional»*, que es más personal e individual. Aparece igualmente asociada

al «*docente de corazón*», el que se entrega a las nuevas generaciones, "*debería sentirse realizado cuando empieza a crear las nuevas generaciones*" como dice Marcos, como aquel docente desinteresado, el de las tradiciones pedagógicas fundantes. El compromiso parece compartido entre "*crear las nuevas generaciones*" y la (propia) realización profesional. El peso de lo personal respecto a la docencia queda expresado en "*que no hay nada más importante en la realización de un docente que formar a los futuros docentes*" (Marcos). Y mientras se vive quizás como destino:

"Entré al Instituto pensando, obviamente, que esa era mi carrera decidida desde la época de los primeros años de liceo y, cuando entré, inmediatamente sentía que mi culminación profesional iba a estar trabajando ahí mismo, es decir, formando a los futuros profesores. O sea, que yo tuve muy claro, ya desde que empecé la carrera, que mi realización profesional iba a pasar por la formación de profesores y no por otro tipo de actividad. (...) Entonces, yo de entrada dije si esto es lo mío, lo tengo claro desde que estaba en el liceo, y yo la aspiración de realización profesional mía va a ser cuando yo esté ayudando a formar los futuros docentes." (Marcos)

Un destino que está cargado de «*aspiración*» (de realización profesional), un destino que supone un deseo de cumplirlo, para lo que seguramente requiera ser «*muy pragmático*» (Marcos), como lo fue Marcos para elegir y tomar decisiones que lo llevaran al camino correcto para ello, decisiones vinculadas a la «*carrera docente*», a concursos, a pruebas, a un sistema que le diera "*la posibilidad de efectivizarme*" (Marcos) en esa docencia:

"Ante la posibilidad de efectivizarme por concurso, es que hago la opción de (...) más convencido por una que había sido profesora mía y que me aconsejó, porque mi intención era buena, cuando vengan los concursos de Didáctica, y ella me sugirió que, dada la situación que se iba a plantear, en XX, que es la asignatura base y por tanto, es la que uno enseña en educación media. Bueno, me fue muy bien en el concurso y así es que surge la segunda opción, es decir, actualmente, yo me dediqué desde esa fecha, (...) al momento, he trabajado fundamentalmente en Didáctica, y complementariamente en XX." (Marcos)

Este camino parece mostrar otra cara, la de aquella docencia como *investidura* (Rivas, 2009).

...cuya autoridad está avalada por una concesión social otorgada como consecuencia de valorar la credibilidad y el respeto de quien ha realizado un recorrido personal digno, un trayecto profesional docto y, además, es poseedor de un saber demostrable y comparable. (p. 192)

Una docencia basada en tal autoridad se inclina más por verse como «*apostolado*», por suponer «*el docente de corazón*», que lo es por su entrega (desinteresada) a la formación de otros. La docencia como apostolado se tensiona como propone Cullen (2009), con la técnica. La docencia como apostolado tiene en la base esa entrega desinteresada característica más clara de las tradiciones que la asumen neutral. Se tensiona con la idea de profesión y más con la de profesionalidad docente que se construye a partir de cualidades de la práctica y de autonomía (Contreras, 2001). Con la idea de docencia como «práctica social» que no es «mera mística» y con la de *virtud* (Cullen, 2009, p. 6):

Es decir, la docencia tiene que ver con la virtud, en el sentido de elegir el bien enseñar o el buen enseñar (...) Ahora, ustedes estarán pensando, ¿qué quiere decir enseñar bien? Ese es el problema, y ahí es donde me parece interesante la noción de virtud: es deliberar con razones el justo medio. (Cullen, 2009, p. 7)

Otros la viven también como su vocación: "*es una vocación que quiero mucho y que me ha permitido desarrollarme en todo lo que ha sido mi proceso hasta llegar aquí y en esta continuidad, a mí me ha permitido otra perspectiva como ser mucho más integral*" (Álvaro). La docencia parece así ser vivida como un trabajo que se hace con satisfacción, como propone Tenti Fanfani (2008), al tiempo que asociada a (la posibilidad de) su formación: "*me ha permitido otra perspectiva como ser mucho más integral*", formación como ser, como humanidad (Meirieu, 2001). Un «ser integral» puede suponer al sujeto ético y deseante (Paturet, 1996), también el sujeto político, que puede elegir y decidir respecto a sus acciones. La docencia como esta vocación toma distancia del apostolado y de la realización profesional, un docente como «*ser más integral*» parece querer acercarse más a vivir la docencia desde su eticidad, desde su politicidad (Freire, 2005; Giroux, 2003). La docencia

como vocación también puede ser vivida como proyecto personal vinculado a otro más amplio: *"digamos que realizarme en la formación del profesor es consecuencia, a su vez, de que mi vocación sea la formación en general, como un aspecto fundamental en el crecimiento de una sociedad"* (Marcos), con la aspiración de contribuir así a ese proyecto que parece asumirse como una relación o consecuencia/efecto directo. O como Elisa, como *"vocación con mayúsculas"*:

"Yo soy una persona creyente, entonces, yo creo que eso también, o sea, si tuviera que decir, está matizada por un sentido de vocación con mayúscula, vocación que no es solamente ser profesora sino vocación que tiene que ver con el servicio, vocación que tiene que ver con poner los talentos que uno tiene al servicio de los otros, pero es así como entiendo mi vida, no solamente mi profesión. Entonces, en mi vida, la vocación de servicio se canaliza a través de la formación de otros, que creo que es el talento que el señor me dio. Si yo lo tuviera que resumir, es un aspecto muy importante en mi vida, yo reconozco que ahí hay un talento que está para dar y que no está para guardárselo para uno mismo, sino que está al servicio de los otros". (Elisa)

Una vocación que podría asociarse, como propone Zambrano (2001), con una respuesta a una llamada que «pide ser seguida» (p. 108), en tanto se la vincula con «servicio», que es individual, aunque no deja de ser respecto a otros: *"vocación que tiene que ver con poner los talentos que uno tiene al servicio de los otros"*. Esta idea se aparece con familiaridad con la conceptualización que de la docencia se hizo en una de las «edades» a las que refiere Tardif (2012). Fue la edad de la docencia como vocación, que, desde un punto de vista sociológico, implicó el trabajo no remunerado de mayoritariamente mujeres y, muy especialmente, de religiosas:

"Siempre les decía que no pasa solo por la paga que vos recibís sino por lo otro, que es lo gratificante, lo bien que te hace sentirte que estás haciendo lo que te gusta, más allá de que te paguen o no te paguen. Porque si a mí me fueran a pagar por las horas que yo hago cosas en mi casa para la escuela, estaría millonaria. Sin embargo, yo lo hago con el total gusto, con placer, yo me siento una maestra de vocación, siempre quise ser maestra y nunca tastabillé en nada". (Amalia)

Una conceptualización de la docencia que desde el punto de vista pedagógico se complementaba con una propuesta de relación pedagógica en la que el saber se identificaba con el docente y el docente con el saber, el estudiante con el no saber. Y esto último es quizás también lo que emparenta la vocación de Elisa con esa idea de vocación, por la que la docencia implica que hay algo dado (¿talento?, ¿saberes?) que, en su caso, un otro da-a partir de su postura filosófica *"es el talento que el señor me dio"*, que *"está para dar y no está para guardárselo"*. El talento es del docente, es de la persona, que, en este caso, lo pone *"al servicio de los otros"* como un *apostolado*, nuevamente, que se distancia de la profesionalidad docente que proponen Cullen (2009) y Contreras (2001).

La docencia y la forma de representarla, de concebirla, de vivirla, también se significa a partir o a través de lo que los y las docentes expresan como devoluciones de los estudiantes: *"la recepción que ellos han tenido a las exigencias que yo les he pedido o que les he impuesto, porque lamentablemente les imponemos ciertas exigencias"* (José). Se encuentra una docencia que supone imposición en «*ciertas exigencias*» que incomodan, que lamenta, se apena de ellas, pero que a la vez se permite encontrar el efecto: *"y luego su trayectoria en la práctica docente ha sido excelente, luego sus críticas, críticas reales porque acá en mis clases hay espacio para la crítica"* (José). Seguramente, no tanto las exigencias pero si la imposición, interpele, cuestione una representación de docencia que la supone, una docencia basada en el poder (Foucault, 1990) siempre en juego (Meirieu, 2001) en una relación pedagógica. La devolución de los estudiantes opera como espejo que, mirado por los docentes, les ofrece su propia imagen, sus representaciones:

"Cuando el otro devuelve, el practicante, qué buena que estuvo la práctica, cuánto aprendí, cuánto aprendimos juntos, qué suerte que me dejaste libertad para crear, para inventar cosas, para pensar, y vas recibiendo eso una vez, dos, tres veces, cinco veces, se va como reforzando esa idea de bueno, entonces, debo servir para esto, debo ser buena para esto y la realidad te va devolviendo eso; que todos

los años tengo tres, cuatro practicantes que llaman y, que los que han tenido experiencia de trabajo conmigo y yo de trabajo con ellos, sienten que crecieron humanamente, que crecieron profesionalmente." (Elisa)

Así se afirma en lo que los estudiantes practicantes «devuelven», y Elisa se reafirma de algún modo en lo que entiende que sus estudiantes reconocen en ese "*que suerte que me dejaste libertad para crear*" que suena un poco a (querer recibir) agradecimiento. Se reconoce en la mirada de los practicantes, siente el reconocimiento por lo que ella da y deja, lo que permite... En la mirada de Elisa parece estar *el otro* que reconoce la puerta que ella abre, en su mirada está la representación de poseedora de una llave que habilita a los otros. Expresa su posicionamiento respecto a su lugar en el que hay una *tarea*, se ubicaría en ese hacer técnico de Ferry (1997) para el que es buena, para el que "*debo servir para esto*" y puede ver que su propuesta tiene efectos: "*la realidad te va devolviendo eso; que todos los años tengo tres, cuatro practicantes que llaman*". Otros, como Carlos, también reciben la devolución de sus estudiantes, y encuentran el "*agradecimiento*": «*las devoluciones son, en general, devoluciones personales de algunos estudiantes que se acercan y me agradecen por el curso. Y a su vez, los resultados han mejorado, los resultados, me refiero a la evaluación*». (Carlos)

"Muchos estudiantes, esto viene ocurriendo hace tres años, creo, muchos estudiantes, cuando terminan el curso, vienen a agradecerme, «vi cosas acá que no había visto», «pensé cosas que no había pensado», «me entré a plantear las cuestiones tecnológicas más problemático», lo que me dicen, esto es, y no de un modo dogmáticamente axiomático". (Carlos)

El agradecimiento es expresado, es recibido, ¿es esperado? Podría haber una conexión entre este agradecimiento y la generosidad ubicada en una idea de docencia, una que implica la posesión de algo que el otro no y que se está dispuesto a compartir. Y ese algo compartido genera otra cosa, tiene un efecto en el otro.

También la devolución puede ser esperando otra cosa, no necesariamente agradecimiento sino simplemente reacción a la propuesta, reacción de involucramiento con la enseñanza que se ofrece, con la propia formación:

"Hay estudiantes que, cuando llegan a la práctica y uno les pregunta, bueno, ¿qué escucharon de esta práctica? Y nos dijeron que sos una buena profesora, que nos vas a enseñar muy bien, pero que también nos vas a exigir mucho. Ellos, entre ellos, se van diciendo. (...) este año vine en vacaciones de setiembre a darles una clase de Didáctica, a reponerles una (...) y la dimos en setiembre, un jueves de setiembre, vinimos a las ocho, nos fuimos a las diez y media. Eso está bueno, que te pase eso está bueno". (Amalia)

Hay devolución de los estudiantes cuando aceptan «reponer» una clase en vacaciones, cuando se trabajan por más de dos horas en una de esas clases. Es reacción-devolución a la propuesta mientras es compartir algo, que es compromiso con la formación.

La devolución puede ser formalizada y solicitada: *"Sin que me pongan el nombre, que me digan qué le ha parecido el curso y que me cuenten qué es lo que cambiarían (...) se lo toman con una cierta seriedad en ese tema"* (Andrés) y puede ser esperada, quizás buscando una mirada más incisiva respecto a la propuesta de enseñanza:

"Me han planteado cosas, que trato de cambiarlas, a veces no es fácil, porque uno entra como una especie de dinámica y a veces no termina de poder asumir determinados cuestionamientos. Uno de ellos es que hablo mucho, que hablo demasiado (...) en realidad, porque ellos quieren dar orales para que les suba la nota y a veces me parece también que tiene que haber un balance entre, porque al final y al cabo, te pagan por estar acá". (Andrés)

Hay reacción, los estudiantes le ofrecen también un espejo y la imagen que Andrés ve está tensionada: la docencia que vive, que quiere es una que pide y acepta la mirada del otro, la que quiere reformularse: *"Me han planteado cosas que trato de cambiarlas"*. Es docencia que se asume sin poder de la norma, se asume sabiendo que es posible cambiar pero que se dirime entre aquella de aceptar sin más las demandas de los estudiantes vinculadas a cumplir con requisitos de evaluación *"ellos quieren dar orales para que les suba la nota"* y la responsabilidad, la de aquella propuesta que ofrece algo, que es lo que se espera *"y a veces me parece que también*

tiene que haber un balance, porque al final y al cabo te pagan por estar acá" (Andrés). Es una docencia que se asume con compromiso con la formación, aquella que quiere atender a la provocación de interés y de deseo de aprender (Meirieu, 1992) y que quizás intenta no confundir con un compromiso apegado a demandas —¿intereses?— más inmediatistas que los estudiantes realizan.

La devolución puede ser otra forma de retorno que tiene al encuentro con el otro —estudiante— como marca, como sentido:

"Lo que me marca año tras año es el encuentro con los estudiantes, las necesidades que tienen, lo que me llevo de ellos, el intercambio, la situación de satisfacción mutua. O sea, no hay algo, un mojón, este año fue mejor, no, siempre fueron de crecimientos, siempre seguimos aprendiendo". (Elena)

Es una docencia vivida-plasmada en el encuentro, «el intercambio, la satisfacción mutua», en «lo que me llevo de ellos», no es la docencia del agradecimiento, es la de la reciprocidad, la que aboga Freire (2005).

Las representaciones de la docencia: la docencia afectada

En las narraciones están presentes los sentimientos y las emociones respecto a la docencia, la afectación que provoca la educación como experiencia (Larrosa, 2009):

"Otro factor central yo creo que tiene que ver con el placer que a mí me produce la tarea (...) Me condenan las profesoras de Didáctica porque me mandan alumnos igual, y uno no puede decir que no, porque me gusta y lo disfruto, aunque da mucho trabajo, me gusta, entonces, les digo siempre sí". (Elisa)

"Disfruto verdaderamente estar en el aula, es como una cosa que uno, lo disfruto, charlar, pensar, reflexionar, preguntar". (Andrés)

"Y la materia XX no me disgustaba, digamos, yo digo no me gusta porque después descubrí que, en realidad, me terminó gustando enseñarla, si me hablás de XX por la materia misma, no me vas a encontrar, no voy a ponerme a charlar sobre

esa materia, no me interesa. Pero si me hablás de cómo enseñarla me puedo pasar horas". (Marcos)

"Y me presenté en el Instituto, años muy felices para mí. (...) de alguna manera, encuentro esa satisfacción, que no es de los aspectos, que ya te digo, administrativos organizacionales, que va más allá de la formación que tiene la persona y de la necesidad que tiene (...) eso es una satisfacción enorme que me ha dado también estos espacios, porque me ha hecho, pero crecer enormemente". (Laura)

"A nivel personal me mantiene activo, soy una persona que me gusta andar investigando continuamente en bibliografías, tú no sé si te acordás que yo hace un rato atrás te mencioné que todos los años usaba textos diferentes.(...) Entonces, a mí eso me mantiene vivo, el contacto con nuevas experiencias, con nuevos textos, con nuevas líneas de pensamiento y que yo las discuto muchas veces, muchas veces leo cosas que no estoy de acuerdo, pero las leo porque considero que eso me hace reflexionar, me hace razonar, me hace pensar mi propia teoría que, porque yo me voy generando una teoría educativa". (José)

"Todos los años me genera la misma adrenalina, la misma incertidumbre, los mismos miedos (...) cuando vienen a la escuela, los recibo con un poema que fue con el poema que me recibieron a mí cuando empecé la carrera de maestra, en la escuela. Es el poema de Gabriel Celaya, que se llama Educar. Y dice que educar no es fácil, que hay que saber pesar, medir y poner en la balanza. Y dice otra cantidad de cosas más, que hay que ser un poco pirata, un poco aventurero, es un poema hermoso. Pero al final, dice, pero algún día, cuando estos barcos partan del puerto y lleven una bandera enarbolada, sabrás que parte de esa bandera es el trabajo que vos hiciste. Y a mí eso me encanta. (...) Capaz (...) cuando escuches las desgrabaciones, decís, pa, (...), es muy emocional. Pero bueno, yo vivo la vida así, no me puedo separar de esto". (Amalia)

"Cuando entro y hago la experiencia, bueno, ¿me gusta la formación o no me gusta o sigo trabajando en nivel medio?, sin embargo, fue justamente, todo lo contrario, me aportó mucho más de lo que yo considero que dejo (...) me atrapó (...) me motivó positivamente y me afianzó en su continuidad". (Elena)

Me gusta, lo disfruto, me da satisfacción, me generó adrenalina, también incertidumbre y miedos, me motivó, felicidad, placer... las y los docentes narran lo que les provoca lo que hacen, sus tareas docentes, narran la afectación (Larrosa, 2009), lo que la docencia les hace ("*me aportó mucho más de lo que considero que dejo*"; "*me mantiene activo*"; "*da mucho trabajo*"), narran la experiencia docente, así viven los y las docentes su docencia, su vida docente: "*yo vivo la vida así, no me puedo separar de esto*".

Saberes disciplinares

Los saberes de la pedagogía, de la filosofía de la educación, de la historia de la educación, de la didáctica tienen una consideración especial en las narraciones de los y las docentes. Estas son las materias de su enseñanza, mientras también fueron sus materias de estudio en su momento de formación en los respectivos Institutos junto con otras de las ciencias de la educación, la psicología, la sociología, la epistemología. Son los saberes disciplinares que Pimenta (1999) propone, que se constituyen sobre la base de los conocimientos de estas disciplinas y también con la concepción que sostienen de ellas y del conocimiento en general. La concepción sobre el conocer, sobre la ciencia, sobre la relación con el saber y con el mundo como dice Charlot (2006) conforma estos saberes disciplinares y un posicionamiento ante estos y la docencia.

La formación y las disciplinas de la formación

"Exige lectura, exige comprensión, exige reflexión, porque yo les digo desde el principio, acá este curso no tiene por intención que ustedes vengan a repetir lo que dicen los autores, no tiene sentido, no sirve de nada, (...). Es decir, a ustedes les tiene que servir como elementos para relacionar, pensar cosas, vincular, contrastar, diferenciar, pensar, en última instancia, que siempre es un ejercicio, un buen ejercicio". (Carlos)

Pensar, contrastar, diferenciar, vincular son expresiones que se asocian a la reflexión, a la interrogación, a la problematización sobre la educación, sobre la enseñanza, sobre los conocimientos que enseñarán los futuros docentes.

Las y los docentes tienen posicionamiento al respecto de la formación en la que tienen un papel desde sus materias de enseñanza-saberes disciplinares, y lo expresan vinculándolo con cómo desean a los futuros docentes.

"El desafío está en que ese docente pueda hacer su propio camino, tomar sus propias decisiones, desde que entra al aula y dice soy fulano de tal y cómo se presenta, ya hay toda una carga de qué entiende por la educación, qué es para él educar, qué es para él enseñar, qué es para él hacer que se habilite el encuentro con el saber. Y ahí están los relacionamientos pedagógicos, filosóficos, éticos, políticos. Y las clases tienen que ir por ese lado, la Pedagogía tiene que hacer esos recorridos, tiene que poner esos temas en discusión (...) desde los primeros años el docente, el futuro docente (...) la Pedagogía me da estas líneas o estos conceptos para pensarlos". (Elena)

«Hacer su propio camino» y «tomar sus propias decisiones» refieren a un docente con autonomía, aunque no parece que Elena identifique al futuro docente solo con aquel que sabe manejarse con seguridad en la enseñanza; no sería una autonomía que quede limitada a manejar técnicas de enseñanza, sino una que se desarrolla y se sostiene en problematización, reflexión, fundamentos y posicionamiento sobre la educación, la enseñanza, y es la pedagogía la que *"tiene que hacer esos recorridos, tiene que poner esos temas en discusión"*, la que auxilia, la que habilita, la que genera la posibilidad de trabajar, sobre tales fundamentos: *"me da estas líneas o estos conceptos para pensarlos"*. Se acerca a lo que Pimenta (2018) reconoce como el papel de la pedagogía: «Estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora.» (p.7) mientras que también a la construcción de autonomía que propone Contreras (2001).

Las referencias de docentes memorables (Porta et al., 2017) se constituyen quizás en herencia, en legados que están y que también se desea que tengan presencia-continuidad en la docencia de estas disciplinas:

"Tuve en Magisterio como profesora a Reina Reyes, que es, para mí, de toda la historia de la Pedagogía nacional, me parece que es de las más relevantes. Segundo, el resto de los profesores de los Institutos Normales, antes de la dictadura que, de alguna manera nos, o por lo menos, me marcaron en ese compromiso y responsabilidad con la formación de docentes mirando más hacia el país, hacia la sociedad, hacia, rescatando la importancia de cómo se forman nuestros docentes". (Clara)

"También hay tradiciones que hay que mantenerlas, eso yo estoy de acuerdo. Yo siempre pienso mucho en María Orticochea, que fue una maestra directora de los Institutos Normales que, en los años 30, 40 y 50 marcó toda una época. Era una maestra vareliana, pero también era una profesora de Pedagogía que también tenía una pata entre la tradición, pero estaba actualizada en corrientes pedagógicas". (Andrés)

Con estos legados sigue estando esa reflexión que quiere ser constitutiva de la profesión, una reflexión que no se limita al aula, o mejor, que ubica el aula, la actual, la futura, en un barrio, en un país: *"la formación de docentes mirando más hacia el país, hacia la sociedad"* (Clara), mientras es una reflexión y una profesión que no deja de atender que *"hay tradiciones que hay que mantenerlas"* (Andrés). Una reflexión y una profesión que asume en su construcción al docente que se busca, que sería aquel *situado* (SUNFD, 2008; Pimenta, 2013), comprometido con la educación.

La provocación de la construcción profesional del futuro docente, que es enseñanza, intención, está en las palabras y preocupaciones de otros y otras también, está en los posicionamientos que adoptan sobre la materia que enseñan, y sobre todo respecto a su propia docencia:

"...crear en ellos conciencia, primero, de que un profesional es alguien que construye autonomía a partir del conocimiento (...) por un lado, me parece que es el compromiso con ellos, que, de alguna manera, muestra una forma de... Por otro lado, es la exigencia con el conocimiento, estamos en una formación profesional y bueno, entonces, yo qué sé, prácticas con las que vienen muy fuertes, el repartido, el apunte, qué sé yo. Bueno, no, la fuente. ¿Qué fotocopia? No, qué obra, si tú la querés fotocopiar, pero es qué obra, qué libro. Bueno, esas cuestiones que me parece que a veces pueden parecer como detalles y son importantes en la formación (...) no sé si es ejemplo, pero sí que lo que yo les digo, lo vean, no es te digo una cosa y hago otra, no es que hablo del compromiso y la responsabilidad del maestro con la sociedad, con el otro". (Clara)

"Cuando doy Pedagogía, les digo, el mayor desafío que tiene un docente es tratar de ser coherente con uno mismo. No hay mayor desafío que ese. Porque nosotros vivimos en una contradicción permanente. Y muchas veces, les decía, los docentes que estamos acá a veces somos más tradicionalistas que los tradicionalistas, pero enseñamos escuela nueva". (Andrés)

"Y eso de estar también desafiándome, de repensar bueno, a ver qué estamos necesitando, qué cosas hay que trabajar más para que esta formación pedagógica se potencie, para que esta asignatura realmente dé la formación que se necesita hoy, en estos escenarios complejos". (Elena)

Autonomía, contradicción, reflexión, cambio, coherencia, profesión... está presente en el deseo, la búsqueda, la propuesta. El espíritu de la fundamentación del SUNFD está presente, y con este se siente, se puede reconocer la resistencia a pensar al docente, apegado a recetas, a pautas heterónomas, resistencia a una docencia burocratizada (Pimenta, 2012).

En las narraciones, la pedagogía se manifiesta con una responsabilidad respecto a la formación *pedagógica* de la docencia, que involucra *"compromiso y la responsabilidad del maestro con la sociedad, con el otro"*. La pedagogía aparece en sintonía con una perspectiva que, como propone Pimenta (2020), la ubica como «lugar

privilegiado para la formación especializada en el conocimiento del campo educativo, conducida por una racionalidad crítica sensible a las condiciones, sociales, políticas y culturales de los contextos de formación humana» (p. 94).

La docencia y la formación queda apoyada en este saber disciplinar, sostenida en las posibilidades de reflexión, de problematización de la educación y la docencia. Esa problematización que es búsqueda de tensiones y de coherencia con la experiencia histórica de la docencia en este ámbito, también búsqueda de rupturas:

"Pensar en la institución, pensar en los gurises, pensar también en los compañeros. Porque yo creo que, de esas tres cosas, también da el docente que queremos. (...) Capaz que la perspectiva histórica también te da, que eso también (...) va cambiando lo que se entendía. Pero bueno, yo creo que hay cosas que hay que mantenerlas, hay como mojones que hay que sostener, en tiempos de gran incertidumbre, como los de ahora". (Andrés)

Búsqueda identitaria como construcción (Pimenta, 1997) que se ha podido desarrollar en la experiencia docente y que, por lo mismo, aunque *"va cambiando lo que se entendía"*, lo integra y *"hay cosas que hay que mantenerlas, hay como mojones que hay que sostener"*. (Andrés) Es encuentro con la contradicción y la coherencia que es pedagógica, es ética y política, que puede ser búsqueda de construcción de profesión como profesionalidad en términos de Contreras (2001).

Las narraciones también dan cuenta de que, en este sentido, existen en la docencia de la formación otros posicionamientos, otras perspectivas respecto a las mismas disciplinas y materias de enseñanza.

"También están docentes que ya vienen de mucho tiempo atrás, de algún tiempo atrás, que no tienen la misma sintonía que nosotros. O sea, que accedieron o subieron en las listas no tanto por, sino por la cantidad de años, de grado, etc., que pudieron acceder. Y sí, yo creo que hay, digamos, hay diferentes perspectivas y (...) de por esto de (...). Nosotros plantamos una educación mucho más latinoamericana y uruguaya, y ellos, y hay otra generación que da una perspectiva mucho más europea". (Andrés)

De esta forma se manifiestan diferencias en la concepción de la disciplina. Se reconocen así al menos dos líneas o perspectivas que se expresan también en la docencia que cada uno despliega, en la interacción entre colegas, en el trabajo docente:

"Pero bueno, a veces también los acuerdos de sala están muy pautados, acá había una gente muy del concurso último, ese del 99, que yo no sé, que se les fue prorrogando ¿no? la efectividad, que desde, no solamente decir tal día, a tal hora, en la sala, a ver, había que arreglar la sala, no todos podíamos ir ese día. Después, cada uno, con este grupo, capaz se podía reunir. Pero también no había, estaban faltando las horas de departamento con mayor posibilidad de intercambio, capaz que yo no sé lo que está haciendo fulano o mengano, entonces, ¿qué hacemos?, nos juntamos los que tenemos afinidad". (Elena)

Las diferencias quedan significadas en el trabajo docente con tensiones que emergen en las circunstancias que la estructura académica ofrece para este trabajo. Las narraciones terminan expresando una paradoja, lo que buscan promover con los estudiantes, la reflexión, no les es posible desplegarlo entre colegas: *"estaban faltando las horas de departamento con mayor posibilidad de intercambio"*. El diálogo con el otro, colega, aparece encontrando obstáculos en las dinámicas del trabajo docente: *"los acuerdos de sala están muy pautados"* (Elena), en las posibilidades de mover lo que está instalado, instituido (Fernández, 1994). Pero los intersticios a lo instituido se encuentran, y *"nos juntamos los que tenemos afinidad"*. ¿Qué involucra tal afinidad? La afinidad supone similitud o coincidencia de gustos, opiniones, caracteres (RAE, 2024), que, en este sentido, sería coincidencia de perspectivas respecto a la disciplina, de concepción de la enseñanza de la misma, de formas de desplegar el trabajo docente, solos, con otros. Y la afinidad impulsa el encuentro, un encuentro de igualmente intercambio, aunque esta, que es la respuesta que se encuentra, no conduce a cambios de lo instituido, o sí, si finalmente, ¿se instituye en paralelo? (Fernández, 1994) Las concepciones diferenciadas sin posibilidad de diálogo siguen así, se mantienen inalteradas. Entonces, ¿el intersticio es tal?

Si bien la pedagogía tiene esta fuerte presencia en estas narraciones y respecto a la formación, también queda ubicada junto a otras disciplinas:

"Y hay que seguir insistiendo en la necesidad de ese docente que sea autónomo, que sea reflexivo, que sepa, que tengan una fortaleza en lo disciplinar, pero también que tenga desde la Pedagogía y desde las otras Ciencias de la Educación, no voy a decir que sea la Pedagogía, obviamente que yo pongo todas las pilas, pero comparte la mirada acerca del hecho educativo, que es tan complejo y necesita los vínculos, necesita la formación docente de una formación no solamente disciplinar, estoy hablando por el Instituto". (Elena)

En la propuesta de Elena se identifica aquella del SUNFD y que ubica a las ciencias de la educación, en el Núcleo de Formación Profesional Común, el que fue denominado así para que diera «cuenta de la centralidad de ciertos saberes que tienen relación con el hecho educativo como objeto común de análisis teórico /práctico en el que se inscribe la tarea de los profesionales de la educación». (SUNFD, 2008, p. 12). Las ciencias de la educación, que se proponen asociadas a los «campos pedagógico, sociológico y psicológico», y también a la «unidad Didáctica Práctica Docente» y a la «Investigación Educativa, entre otras» (SUNFD, 2008, p. 6), y que se organizan en áreas y departamentos, pero que se mantienen, sin embargo, separadas en la estructura académica con la *unidad Didáctica Práctica Docente*.

Las narraciones de los y las docentes identifican estas disciplinas de la formación como sus «patas fuertes»: *"esas tres patas fuertes entre la formación disciplinar, las Ciencias de la Educación y la Didáctica, que tienen que estar en diálogo permanente."* (Elena)

"Estas dos materias continuamente tienen, se retroalimentan mutuamente, porque el alumno de Pedagogía, si bien trabajamos corrientes pedagógicas, el alumno lo lleva rápidamente a su práctica docente, a su experiencia Didáctica con el profesor adscriptor, profesor de Didáctica. Y cuando trabajamos con los alumnos de Didáctica, podemos reconocer que estamos en determinada corriente pedagógica, bueno, estos aprendizajes significativos, es (...), esto es... es como una relación muy natural, son ciencias de la educación que, si bien tienen un objeto de estudio

específico, hay un montón de lazos entre sí, así como con la Filosofía de la Educación, con la Historia de la Educación, o sea, nunca he tenido, siempre he visto esa relación, esos puentes de una manera muy natural. Y creo que es muy saludable encarar, por ejemplo, Pedagogía haciendo énfasis o poniendo el pie en aspectos didácticos. Y desde la Didáctica, reconocer qué vías pedagógicas también, o sea, que siempre la entendí como dos materias (...) en la Didáctica concreta establece esos lazos naturalmente. O sea, que, si no tuviera la materia Pedagogía a mi cargo, creo que también establecería naturalmente esos vínculos, no veo ninguna oposición ni contradicción. Al contrario, creo que se nutren muchísimo mutuamente". (Elisa)

"Eso está vinculado con la Didáctica porque recién te lo estaba planteando y yo me lo reafirmo cada vez que voy a la práctica en la UTU, es que el maestro técnico, tú podés tomar un técnico o un maestro técnico, pero si tú no le das una formación sólida en Pedagogía, Filosofía, en Historia de la Educación, por ejemplo, el alumno no va a poder descubrir estrategias o cómo enfrentarse a un alumno, porque cada alumno tiene su particularidad o cómo relacionarse con un compañero de él, con otro profesional de la educación, o cómo dar determinado tema. O sea, (...) tenés que tener ciertos conocimientos de ciertas, por lo menos, conocimientos básicos de ciertas ciencias humanas o ciencias, sí, humanas en este caso, Ciencias Sociales, o humanísticas ¿no?, Ciencias Sociales, Filosofía, Pedagogía, yo qué sé, tenés que conocer algo de Historia". (José)

En algunas narraciones queda significada como una relación en la que la separación está instituida, son tres patas, y una de ellas es la didáctica en conjunción con la práctica docente, la preprofesional:

"La Didáctica, (...) está muy familiarizada, muy vinculada con las asignaturas del Tronco Común y a su vez, la Didáctica está muy hermanada con la práctica docente en el área técnica". (José)

"Didáctica (...) tiene un lugar diferente, pero siempre se la vio dentro del campo específico, la Didáctica es una disciplina dentro del campo de la Ciencia de la Educación, con un cierto grado de especificidad". (Marcos)

Se encuentra familiaridad de esa didáctica con las ciencias de la educación, se encuentran vínculos "*con las asignaturas del Tronco Común*", "*dentro del campo de la Ciencia de la Educación*", al tiempo que también se la ubica "*con un cierto grado de especificidad*" que le da "*un lugar diferente*", y "*hermanada con la práctica docente*". Son las mismas tres patas que propusieron los primeros planes de estudio de la formación, en especial en el profesorado de Grompone (1952). Son los pilares fundantes, expresados ahora en la concepción de la relación de estas disciplinas, que parece, sin embargo, querer interpelarse para buscar un dialogo necesario. La relación está tironeada, la separación no colabora para la formación.

Es una relación en la que se juega la formación, no cualquiera, sino la que busca "*docentes con una cabeza posibilitadora del encuentro con los saberes*", una relación en la que «*la teoría*», las teorías, las de estas disciplinas, las de las ciencias de la educación tienen que mirar hacia la formación, que sería *situada* en términos de Pimenta, cuando quiere considerar la complejidad de la educación, en sus dimensiones histórica, política, social y pedagógica: "*Y esa complejidad implica bueno, pensemos a ver cómo combinamos la formación y la teoría*". (Elena) La formación que requeriría combinarse con la teoría es la que implica a la práctica docente que integra la complejidad de la enseñanza y de lo educativo, obliga a superar la separación, obliga a la docencia de la formación a que "*tenemos que comenzar a poner cabeza, pienso y formación pedagógica*". (Elena) Se reconoce que estas disciplinas "*tienen que estar en diálogo permanente*" con la práctica, con la formación, y la «*teoría*» es aquella de la pedagogía y también aquella de las ciencias de la educación, que, de esta forma, se podrían ubicar en la convicción, como proponen Pimenta et al. (2020) de que, «*las ciencias de la educación no se oponen a la Pedagogía*», sino que son «*entendidas en una perspectiva de complementariedad*» (p. 90). Esto implicaría considerar la diferenciación que asume Pimenta a partir de las conceptualizaciones de Saviani (2008), entre las teorías pedagógicas y las teorías educativas (Pimenta et al., 2020) y asumir la pedagogía en tanto «*teoría que se estructura desde y de acuerdo con la práctica educativa*» (Saviani, 2008, como se citó en Pimenta et al., 2020, p. 89) y por:

...lo que se espera de las teorías que se desarrollarán en su currículo es que contribuyan para que sus alumnos sean capaces de comprender la realidad de las instituciones públicas del país, desde los aspectos más amplios (...) hasta los aspectos más específicos. (p. 90)

Pero también en la comprensión de la didáctica y la relación de esta con el resto de las ciencias de la educación y con la pedagogía. El diálogo permanente, la combinación de la formación con la teoría, ¿cómo implican a la didáctica? La didáctica que *"siempre se la entendió dentro del campo de la Ciencia de la Educación"* (Marcos) supondría un diálogo natural, si se entiende primero, que la ciencia de la educación es la pedagogía (Pimienta, 2013; Pimenta et al., 2020; Mazzoti, 1993 y 1994, como se citó en Pimenta, 2013) y luego que esta es una «ciencia práctica» (Pimenta et al., 2020; Pimenta, 2013) e incluso como ciencia *de la y para* la praxis educativa (Pimenta, 2013). Pero ubicar esta comprensión supone a la vez atender al problema objeto de esta ciencia, la educación como práctica social, que se dirime entre el «practicismo dentro de los límites de una racionalidad técnica, como si la práctica pedagógica pueda prescribirse» (Pimenta et al., 2020, p. 87) y la praxicidad, es decir: «Cuando usamos el término práxico, identificamos el poder de la educación como actividad práctica cargada de intención (teoría) que transforma la realidad» (p. 87). La propuesta de *diálogo permanente*, parece buscar plasmar la idea de que «se deshace la dicotomía teoría x práctica» (Pimenta et al., 2020, p. 90) buscaría superarla, superar tal dicotomía, la separación, el divorcio, que de otra manera se sostendría.

La relación entre la pedagogía, las ciencias de la educación y la didáctica se presenta en la narración de Marcos formulada en términos de «*complemento*» de la formación para la enseñanza futura, la de los que ahora son sus estudiantes:

"El profesor que quiere enseñar X, tiene que tener una solidez conceptual en esa disciplina, y de las materias pedagógicas, una solidez fundamental en la Didáctica, con un complemento de la Pedagogía. La Sociología de la Educación es muy importante, la Historia de la Educación es muy importante, pero no son la esencia". (Marcos)

No serían complemento entre sí, entre las ciencias de la educación, como plantea Pimenta, et al. (2020), sino de complemento para la didáctica y la disciplina-conocimiento a ser enseñado por los futuros docentes. La *"pedagogía, la sociología de la educación, la historia de la educación"* podrían, desde esta perspectiva, aportar, aunque estas quedan diferenciadas en su papel respecto a la formación, «no son la esencia» y así, separadas del «tronco» que sería la didáctica y la *"asignatura de enseñanza"*:

"El árbol de Navidad implica dos componentes esenciales, un árbol que se sostiene sobre su tronco y un montón de chirimbolos, sin sentido peyorativo, por supuesto, guirnaldas, etc., ¿qué hace a la formación, al tronco de ese árbol?, bueno, la Didáctica, la asignatura de enseñanza, algo de la Pedagogía. Ahora, si yo no le agregó chirimbolos, por más tronco sólido que tenga, dejó de ser árbol de Navidad. Pero también, los chirimbolos sueltos no hacen a un árbol de Navidad, y el árbol sin chirimbolos no es un árbol de Navidad". (Marcos)

Se ofrece un modo diferente de plantear la relación entre las disciplinas de la formación, en la que *"es la Didáctica el eje en cuanto a formación del profesor"* (Marcos) y el conocimiento de la materia de enseñanza. *«Algo de la pedagogía»* y los «chirimbolos». *"¿Qué son los chirimbolos?"*, pregunta, y busca explicar Marcos: *"otro montón de actividades, asignaturas, a veces eso de usar metáforas me genera problemas con colegas, porque yo digo para mí, Fisicoquímica es un chirimbolo, pero no porque sea menor, porque es complementario"*.

Luego, la didáctica, es la que da los «cimientos»:

"En esta materia, realmente se van a decidir a ser maestros. Y lo primero que les digo es que es una carrera fascinante, que uno siente que le está brindando a otro, que es un niño, las herramientas para enfrentar su futuro, que la escuela es el primer piso que el niño construye, son los primeros cimientos que hacen en el conocimiento, que después los ayudan a construir edificios, cuando son ingenieros, cuando son abogados, tienen un edificio construido de conocimiento". (Amalia)

También para Álvaro, a la didáctica se le otorgaría la posibilidad, quizás la expectativa, de habilitar la formación «como un ser integral»:

"Elegí didáctica (...) era el mejor lugar porque (...) no lo voy a formar como para su oficio, sino como un ser integral, como profesional de lo educativo (...) eso era lo que más me seducía por el hecho de lo que podía promover en otra persona y a generar espacios de acción y reflexión que cuando yo me formé no estaban o no se habían dado". (Álvaro)

La relación planteada ¿sería una relación que ubica a la didáctica casi autosuficiente, para la formación del docente? La didáctica ya no estaría comprendida dentro del campo de la pedagogía, de la "*ciencia de la educación*" (Marcos), al tiempo que esta última, la pedagogía, parece asimilarse al resto de las ciencias de la educación, lo que Pimenta discute junto con Saviani (2008, como se citó en Pimenta et al., 2020).

La didáctica... ¿qué didáctica?

En las narraciones parecería ubicarse la reflexión quizás en exclusividad en torno a la enseñanza, en el aula, arriesgando relegar que pueda desarrollarse a la vez en torno a la educación, la sociedad y el docente que se proyecta, junto a la fundamentación teórica más amplia. Así planteada la relación entre estas disciplinas, corriendo ese riesgo de anunciar a la didáctica como disciplina casi autosuficiente para la formación docente, está la búsqueda de un «profesional de lo educativo», que apuesta a ella. Pero surge nuevamente la pregunta: ¿Sería posible que la didáctica fuera el puntal, el eje, «el tronco» de esta formación? ¿Qué didáctica podría ocuparse de esta forma? ¿Qué profesional sería? La respuesta navega entre el planteo de dos riesgos: el de que la didáctica se mantenga remitida a la dimensión técnica sin la dimensión política, como reflexiona Pimenta (2019) al considerar que «ambas dimensiones deben ser consideradas» (p. 24) si se trata de una concepción crítica, y al entender con Candau (2005), que la dimensión técnica «refere ao processo de ensino -aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as

condições que melhor propiciem a aprendizagem» lo que supone que «quando essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo» (Candau, 2005, p. 15, como se citó en Pimenta, 2019, p. 24). El segundo riesgo es que ese profesional sea identificado con aquel de esa racionalidad técnica, que no implique construcción de profesionalidad (Contreras, 2001) y que lo educativo se ubique aséptico, inmutable y no como práctica social viva (Pimenta, 2020), histórica (Pimenta, 2013).

Sin embargo, la búsqueda de este profesional «como un ser integral» diferenciándolo de aquel exclusivo especialista en su «oficio» que, en el magisterio técnico-tecnológico del que habla Álvaro, es el oficio de la futura enseñanza, parece querer tomar distancia de la técnica sin política (Candau, 2005 como se citó en Pimenta 2019) para quizás pensarla, aunque vinculada al oficio, más cercana a la propuesta pedagógica de Figari (1914), esa técnica que es «recurso de objetivación (...) procedimiento de que echa mano el hombre-artista para exteriorizar su intención» que mientras es «indispensable al arte» (y este en tanto, acción), al igual que la crítica, está «implícita en el arte» (p. 16), asumiendo que «el arte, la técnica y la crítica se nos presentan como (...) modalidades inherentes al hecho de vivir» (p. 4). El profesional «*como ser integral*» que busca Álvaro se encuentra con la concepción figariana, la que propone formación integral, basada en su punto de partida, la que entiende que «la vida es siempre integral» (Figari, 1965, p. 166). La búsqueda seguramente de otra didáctica, la que pueda "*generar espacios de acción y reflexión*" que "*no estaban o no se habían dado*" (Álvaro), parece querer interpelar la didáctica que sí estaba.

"Era una especie de capítulo dentro de la Pedagogía (...) era más que nada, cómo doy la clase, sin marco teórico (...) Y esa fue la Didáctica que yo recibí, yo siempre digo, cuando les cuento las antigüedades, (...) soy un profesor de Didáctica que, en realidad, cuando estudié en el Instituto (...) no existía la Didáctica, porque la Didáctica se consolida cuando yo egreso. O sea, que tuve una excelente profesora, entre comillas, de Didáctica, pero que se manejaba desde propuestas y métodos medio como preestablecidos". (Marcos)

"Cuando ingresé acá, (...) busqué bibliografía de Didáctica del área técnica, ojo, no Didáctica de la tecnología, busqué bibliografía Didáctica del área técnica y no encontré por ninguna parte (...) era una de las cosas que me motivaba a mí, porque yo pensaba ¿cómo puede ser?, nosotros estamos dando clase en un nivel terciario, estamos hablando de Didáctica específica y no somos capaces de escribir tres líneas de Didáctica del área técnica, estamos trabajando con libros españoles, a mí no me molestan los libros españoles, ojo. Yo prefiero leer otros tipos de libros, no tan específicos de educación, no un recetario de educación, prefiero leer algo que te haga pensar y que vos mismo puedas elaborar tus propias teorías educativas". (José)

La didáctica de «métodos preestablecidos» de «recetario de educación», la que quedaba remitida al método de enseñanza es la que se quiere superar, y hubo intentos de *"buscar nueva bibliografía, nuevos textos, nuevas corrientes, algo que saltiera, porque la técnica, la enseñanza técnica hasta el día de hoy está dentro del paradigma positivista, pero netamente positivista, no hay una enseñanza técnica si no está asociada al positivismo"* (José). La didáctica que se quiere superar, al tiempo que, en esta propuesta del magisterio técnico, se manifiesta necesidad de desarrollarla como campo específico, en torno a la enseñanza de la técnica:

"Cuando ingresé acá, (...) busqué bibliografía de Didáctica del área técnica, ojo, no Didáctica de la tecnología, busqué bibliografía Didáctica del área técnica y no encontré por ninguna parte (...) no hay ningún libro, te puedo decir que yo hasta el año pasado estuve buscando, no hay ningún libro de Didáctica que hable específicamente de la Didáctica de la enseñanza técnica". (José)

Aun queriendo marcar una diferencia conceptual y otra perspectiva teórica, buscando fines más amplios para la didáctica, la relación de esta con la materia (objeto) de enseñanza, con el oficio (objeto) de enseñanza-transmisión, se sostiene en un vínculo necesario con la *"solidez fundamental en la Didáctica"* (Marcos) En este sentido las narraciones, cuestionan tal solidez, la propia y la de otros colegas:

"Consideré que estaba más capacitado, a pesar de que uno nunca está totalmente capacitado, para dar Didáctica, porque tenía la formación técnica del maestro técnico y además tenía la licenciatura en Ciencias de la Educación, entonces me parecía que se complementaba esa doble formación, lo humanístico y lo técnico (...) como para hacer, para dictar clases de Didáctica específica de mi especialización". (José)

"Estoy dando Didáctica de 2do, solo de 2do, no me animo a dar todavía de 3ro porque, como te decía, siento que todavía me falta formarme un poco más en las Didácticas específicas". (Amalia)

Los y las docentes de la formación en esta área didáctica identifican que no existe formación para su enseñanza o un corpus de conocimiento —específico— plasmado en bibliografía, en investigaciones, que nutra la docencia y esta enseñanza. Acusan una situación de vulnerabilidad en este sentido que parece habilita la generación de otras tensiones que se presentan al asumir la docencia, en los inicios, pero también más adelante:

"Si bien uno tiene instancias teóricas con los chiquilines, con los estudiantes como maestro adscriptor, sabía, pero bueno, fue también un desafío, porque no estaba la formación, la formación como profesora de Didáctica o profesor de Didáctica". (Cecilia)

"Cuando llegué le dije a Directora que me sentía como un náufrago con unas maderitas flotando, pero convencido que algo iba a salir de todo eso". (Álvaro)

Ese «desafío» que supone enfrentarse a las inseguridades en torno a su enseñanza o la preparación de esta y buscar superarlas: *"al principio, cuando uno no conoce, bastantes inseguridades de cómo manejarse en todo: con la bibliografía, el programa fue lo primero, el analizar el programa, el ver qué cosas, qué había que trabajar"* (Cecilia). Así, significan como problemática la falta de formación, porque implicaría a la vez diferencias en abordajes, en concepciones, como refería José antes, respecto a las diferencias de formación y de propuesta entre los docentes adscriptores, también Marcos lo señala:

"Entonces, ¿qué pasa?, la enseñanza vista desde lo que es la disciplina, si vos miras en el Instituto (...) Digo, son muy pocos los que uno dice están, (...) cada maestrillo con su librillo, es decir, cada uno da, toca el instrumento que sabe tocar, y no importa si es la partitura que hay que tocar. (...) me encontraba con situaciones que en una disciplina donde primero, no hay una formación realmente sistemática en ese campo, por nuevo que sea, lleva a que hay una especie de todo vale. Entonces, yo vengo y te enseño a trabajar en base a tal concepto, como nos enseñaban a nosotros, donde las palabras son titulares, sí la palabra constructivismo, sí la palabra significatividad, sí la palabra funcionalidad, pero cuando uno ve lo que cada uno entendió de eso, obviamente, yo no puedo hablar de plusvalía si no leí de la teoría marxista, sería un atrevido. Digo, no puedo hablar de orbital atómico si no tengo idea de lo que es la mecánica cuántica. Bueno, eso pasa en la Didáctica". (Marcos)

Mientras Marcos reconoce, por un lado, la necesidad de superación de "como nos enseñaban a nosotros", parecería asumir que la formación "que no hay realmente sistemática" respecto a la enseñanza de esta materia, podría resolverlo. Por otro lado, José identifica que la *coordinación* podría resolver las diferencias en el abordaje. ¿Son solo propuestas diferentes, caminos diferentes para atender el problema de la enseñanza de la didáctica? Considerando la vía de la formación: ¿Qué formación se estaría de esta forma reclamando? ¿Se está entendiendo como deseable una formación previa, requisito para el ingreso a ejercer su enseñanza o una permanente? ¿Cuál sería la concepción de esta formación? ¿Sostendría acaso una concepción de la disciplina, de la didáctica, como aquella teórica y específica, aquella que se separa para atender desde la técnica-sin política la enseñanza, el aula, el aprendizaje, descontextualizado de la educación, de la sociedad? ¿Seguiría la propuesta ferryiana respecto a una formación como construcción personal y social? ¿Podría asumirse vinculada a la práctica docente como propone Pimenta? ¿Podría asumirse parte de la construcción de saberes pedagógicos, de saberes docentes? ¿Qué relación podría proponer entre esta didáctica enseñada en la formación reclamada y la pedagogía y las ciencias de la educación? La expectativa ubicada en la formación puede estar albergando también otros supuestos respecto al profesional-

docente de didáctica. La concepción de esa formación bien se inclina en exclusividad hacia una que se basa en cursos u otros espacios que alimentan más la idea de un profesional heterónomo de técnicas y expertos, bien se decide por una formación que asume al profesional reflexivo y constructor de saberes pedagógicos (Pimenta, 1997) que se da su forma, que se forma por mediaciones (Ferry, 1998). Luego, la vía de la *coordinación* no incluye la demanda de formación, demanda sí, el intercambio, el compartir experiencias, ¿reconocería al otro colega-profesional docente de Didáctica en clave de autonomía, de reflexión y de construcción de saberes pedagógicos?

Algunas de estas tensiones vinculadas a la definida como ausencia de formación específica, para la enseñanza de la didáctica y también aquella vinculada al conocimiento generado respecto a la didáctica, buscan ser resueltas o de alguna forma atendidas, por otras propuestas de formación que den «*un insumo*» aunque no tengan a la Didáctica como su finalidad:

"Me enteró de que estaba la posibilidad de (...) una diplomatura. Al principio dudé de anotarme (...) la cursé desde mitad de año del 2018 hasta ahora, (...) me dio un insumo desde la parte teórica, o sea, no solo para la práctica docente, porque no está especificada para directores, para profesores de didáctica sino para gestores o gente que está liderando una institución educativa". (Cecilia)

"Cuando hice mi maestría, la tuve que ir a hacer a Buenos Aires, porque acá no había (...) En Psicología del Aprendizaje y Enseñanza General, ¿no?, en la FLACSO". (Marcos)

Desde otro lugar, no dejan de apelar a otros espacios, otros tiempos, que suponen contar con colegas, con acompañamiento o con investigación, en una tendencia, un impulso a darse su forma (Ferry, 1990):

"Pero fue básico para mí las instancias con los profesores de Didáctica que ya estaban, que eran conocidas, directoras de Práctica que ya tenían trayectoria, entonces, fue básico el hablar con ellas, las reuniones de coordinación todos los jue-

ves, las que bueno, esta bibliografía para Lengua, esto para Matemática y el pasarnos libros, y leer, o bueno, recomendar, de repente, tal capítulo para tal tema, o empezar, por dónde empezar, porque el programa es muy amplio y bueno, uno va viendo. Eso para mí fue muy rico y me dio mucha seguridad. Me sentí muy cómoda, la experiencia fue muy buena". (Cecilia)

"A través de una investigación, a través de reunirnos con los maestros adscriptores, a través de generar ámbitos para compartir, discutir, ¿para qué?, para poder elaborar algo, sistematizar algo de ese conocimiento, como para construir un pequeño texto que hablara sobre la didáctica del área técnica". (José)

La mayoría son respuestas individuales, o que parten de una decisión individual, aunque luego se tramitan con otros en un curso o en espacios de trabajo con colegas. A veces entre pares, a veces con acompañamiento de quienes «ya tenían trayectoria». Otras veces, a partir de una iniciativa individual se buscan con el propósito de conformar ámbitos colectivos y sobre todo institucionales:

"Traté de tomar experiencia de compañeros que había acá, ver cuáles eran las cosas positivas y las negativas, de lo que había dado resultado, de saber el porqué de cada uno de ellos (...) me acerqué a esos compañeros y empecé a conversar con ellos, me empezaron a brindar algunos materiales para enfocarme en los temas, organizarlos, ubicarlos en la proyección del curso". (Álvaro)

"Hicimos la conformación de grupo, estuvimos trabajando, pa, tenemos como dos años de trabajo, estuvimos conformando un grupo (...) éramos como cinco o seis compañeros, arrancamos seleccionando libros, textos y luego comenzamos a hacer tipo ensayo, a redactar sobre la didáctica técnica". (José)

Mientras se identifica necesaria la formación para la enseñanza de la didáctica, y aun considerando que conforma, a nivel curricular, un área asociada a la práctica docente preprofesional sigue siendo significada disociada en su relación con la formación, al reconocerla la «parte teórica» separada de la práctica docente.

"Se supone que lo que se trabaja en el Instituto es la parte teórica, después de lo que después se da, yo qué sé, las clases, porque después se trabaja, ellos tienen

que trabajar, dar clases, pero tenemos que dar la parte teórica en el Instituto". (Cecilia)

"Es imposible que tu lleves todo lo teórico que se da acá, a que se vea reflejado en la práctica". (José)

En tanto teórica «que se da acá», «en el Instituto», se diferencia de lo que se «trabaja» en la práctica docente:

"Volví a elegir 2do de Magisterio, o sea, que volví a tener 1er año de Didáctica, que 1er año de didáctica es Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Matemática, que son como esenciales, no se trabajan otras áreas. Ellas (las practicantes) las ven trabajar, pero no las trabajan. Así que había que preocuparse más por eso, tratar de hablar, coordinar con, a nivel de inspección de Práctica se han hecho a lo largo de estos años instancias en las que nos juntan y se han hecho talleres, nos han dado charlas gente, especialistas". (Cecilia)

La «parte teórica» aparece con mandato de separación, aflora una perspectiva que disocia los conocimientos, que disocia los saberes de la docencia de Pimenta y sin embargo, también provoca un intento de resistencia *"me es muy difícil a mí pensar solo en la parte teórica en el Instituto, yo lo llevo a la escuela. Porque lo que pasa es que son las dos partes."* (Cecilia) Su ubicación reconoce «las dos partes» y su docencia parece no poder disociarse.

Lo teórico del Instituto, separado de lo práctico, es decir con eso que sucede en el aula, en la escuela, eso que es la enseñanza misma supone el desfasaje, un *"las ven trabajar, pero no las trabajan"* y queda justificada la demanda de un esfuerzo especial para estar en relación con la práctica, con lo que sucede en el aula y en la escuela: *"tratar de hablar, coordinar con, a nivel de inspección de práctica"*. Y el esfuerzo especial se ubica en conectar con quienes están involucrados con la escuela y con la práctica, la «inspección de práctica». Y la enseñanza de la didáctica en la formación no parece reaccionar a la perspectiva de tradiciones pedagógicas fundantes, queda atrapada en lo que Contreras (1990) refiere como:

...presupuestos incuestionados de que la producción de conocimiento teórico deba ser algo distinto y previo a la práctica docente, y de que el primero sea de rango epistemológico superior a la segunda, junto con la consideración de que la acción correcta se fundamenta no en el valor educativo intrínseco, sino en su capacidad para lograr los resultados. (p. 137)

Se busca, se demanda, se requiere conocimiento específico, para la enseñanza, el de las didácticas específicas, la Didáctica de la Matemática, la Didáctica de la Lengua, la Didáctica de la Técnica: y la necesidad de *especialistas*: "*se han hecho talleres, nos han dado charlas gente, especialistas*". (Cecilia) También se identifica que requiere formarse más: "*me falta formarme un poco más en las didácticas específicas*" (Amalia) y que es necesario embarcarse en propuestas de formación específica: "*En este momento estoy haciendo un posgrado en Lengua y otro en Matemática, el de Lengua es por la Universidad de la Plata (...) Y estoy haciendo un posgrado en Matemática en el CLAEH*". (Amalia)

"*No descarto la posibilidad de tener 3ro, la verdad que me gustaría en algún momento, pero tal vez, cuando tenga un poco más de tiempo para dedicarle a las didácticas específicas de las Ciencias Sociales, de las Ciencias Naturales y de Conocimiento Artístico*". (Amalia)

Mientras lo «teórico» sería previo, se estaría tomando posición respecto al vínculo entre las didácticas específicas y una didáctica general, que implicaría que las primeras «están más cerca de la práctica que la didáctica general» (Camilloni, 2007, p. 3)

"*Puede existir Didáctica específica, pero a partir de, o después de un 1er año o después de un 2do año, pero creo que, en un 1er o 2do año, la didáctica para mi forma de ver las cosas, después de estar tantos años dando didáctica, para mí la didáctica debería ser una didáctica general, de mi visión, ojo, es discutible, viste que hay varias corrientes que algunos dicen que es didáctica específica, otros dicen que es didáctica general, pero bueno*". (José)

"*La didáctica siempre es didáctica disciplinar, no puede haber una didáctica general, salvo que uno se dedique al magisterio, en cuyo caso, quizás así sí pueda*

funcionar una didáctica general. La didáctica siempre es específica, no se enseña igual inglés que filosofía o geografía que gastronomía. Si se enseñara igual, no habría ninguna diferencia entre una disciplina y otra, serían la misma disciplina. (Carlos)

Así, la identificación de necesidad de formación para la enseñanza de la didáctica —específica— hace emerger/permite identificar sus posicionamientos que finalmente refieren al debate en torno a las concepciones y el desarrollo epistemológico de la didáctica. Mientras se reconoce las didácticas específicas, aquellas que, como indica Camilloni (2007), «desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza» (p. 23), se identifica, se acepta y también se cuestiona la posibilidad de una didáctica general. Aunque este cuestionamiento se realiza exceptuando una propuesta de formación, la del magisterio, parecería contener el mismo supuesto «*incuestionado*» respecto a la asociación de lo teórico. ¿Implicaría lo teórico la didáctica general? que en algunas formaciones no sería necesaria, o como dice Carlos, «*no puede haber*» y la cercanía con la práctica de las didácticas específicas. Esto esboza la complejidad de los vínculos entre estas que «son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates, situaciones que son características de los enfrentamientos entre comunidades académicas» (Camilloni, 2007, p. 26) y el lugar que eventualmente tuvieran en la formación.

En el magisterio técnico, la identificación de la no existencia —y a la vez la búsqueda— de una didáctica de la técnica asumen la necesidad y la concepción de una didáctica que sea "específica", en términos de Camilloni (2007):

"No existía nada de Didáctica pensada desde la XX (oficio), quienes nos habían formado eran maestros de escuela primaria en algún caso algún profesor con un conocimiento del oficio, no había nada estructurado desde la formación técnica-tecnológica, es más, en el campo de la investigación uno busca en formación docente y hay muy poco o nada, es un camino que está todo para explorar y para explotar en ese desarrollo". (Álvaro)

Como José, antes ya en el marco de la refundación del INET que se encontró con un vacío respecto a una propuesta de didáctica de esta área técnica-tecnológica. De esta forma, se sostiene la significación de la relación de la didáctica (específica) con la práctica y la práctica docente pre profesional, a la que correspondería a su vez reconocer en la estructura institucional como aquella «tríada formativa docente de didáctica-docente adscriptor-practicante». La tríada que es base fundacional de la didáctica a la que refiere Pesce (2014) respecto a la formación del profesorado pero que también podría constituir en forma bastante similar para el magisterio técnico, considerando la figura del «Maestro de Taller» y la ubicación del practicante como ayudante de este. Mientras en el profesorado actualmente se mantiene esta tríada, no podría asegurarse que el practicante como ayudante se mantenga en la relación con el «maestro de taller» del magisterio técnico, en tanto además este último hoy es denominado también *docente adscriptor*. Las instituciones, su estructura y su organización, quedan íntimamente involucradas, comprometidas, para las y los docentes:

"Los maestros adscriptores no tienen vínculo ninguno con INET, es ridículo eso, o sea, tú vas, llevás a un alumno a que haga la práctica docente y el maestro adscriptor no tiene ningún vínculo con el INET, entonces tú lo llevás y de repente te encontrás con un maestro adscriptor que egresó hace 10, 12 años de INET y que no planifica, entonces, estás llevando a un alumno a que haga la práctica docente con un maestro técnico egresado que la planificación que está usando la hizo el primer día que entró a la UTU y después le saca fotocopia y le cambia la fecha. (...) Entonces, ahí surge la necesidad ¿no?, pero esta gente no puede estar aislada, esta gente tiene que venir a la institución, entonces, vos le generás un sentido de pertenencia, de que él pertenece y sigue perteneciendo al INET y como que ayudarlo en esa formación, en esa actualización pedagógica ¿no?, para que él pueda ser un buen maestro adscriptor". (José)

"Las características del IPA, las características de los liceos públicos donde los alumnos hacen sus prácticas, o sea, es el otro factor como determinante, habilitante u obstaculizante. Cuando soy profesora adscriptora es importante la información

o la formación que el alumno recibe de su profesor de Didáctica, que a veces puede estar en consonancia o no con mi visión de la educación, y ahí puede haber una tensión. Y después, el propio liceo o el propio IPA, o sea, la estructura. En general, yo creo que el docente se siente un poco más solo, hay que buscarse compañeros, todavía hay muchos colegas que siguen con «cada maestro con su librito». (Elisa)

La brecha se encuentra en la estructura académica-institucional que impone aislamiento y soledad; luego, la solución se busca en la vinculación con la institución: *"tiene que venir"*, dice José, y es necesario que sienta que «pertenece». Luego también en la actualización, en la formación, la pedagógica y la formación didáctica en particular. Cabría preguntarse si esta solución sería tal, en tanto deposita en los sujetos, en su formación, en su voluntad de venir para resolver una brecha que quizás requiere ser reconocida en sus bases epistemológicas, entre la teoría representada en la misma didáctica (general), en las didácticas específicas, en las ciencias de la educación, y la práctica preprofesional. Un reconocimiento que implique, como propone Pimenta (2019):

...darle estatus epistemológico propio a la práctica docente pre profesional, esto es «como um campo de conhecimento, com estatuto epistemológico próprio, superando sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto tal, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. (p. 20)

En el plano curricular, se ha buscado y propuesto formulaciones que podrían contribuir a atender estas separaciones; el SUNFD contemplaría el seminario de OAIE, por ejemplo, y en el magisterio también Análisis Pedagógico de la Práctica Docente. Sin embargo, no podría afirmarse que esto fuera suficiente, no solo por no contar con una estructura académica habilitante y provocadora del «diálogo permanente» desde la docencia, sino también por estar pendiente una resignificación de la didáctica (Pimenta, 2013) que supondría una profundización de la discusión con eje en la relación entre las disciplinas de la formación y el estatus epistemológico de la práctica docente preprofesional.

Estas cuestiones pendientes no obstan para que los y las docentes reconozcan las tensiones pedagógicas que se manifiestan en este sentido, respecto a los cambios curriculares que se estuvieron procesando más actualmente.

Primero, en el marco del mismo SUNFD los cambios que se concretaron en el nuevo Plan de Estudios del INET, que busca una solución curricular considerando el peso de las materias de enseñanza, en especial, reforzando el tiempo (la carga horaria) destinado a unas y otras, unas las del «tronco común», otra, la didáctica. Por otro, se agregan materias de enseñanza «optativas» y «duplas» de docentes:

"Nosotros, en la carrera (...) dimos 110 créditos al tronco común, es la que más tiene Pedagogía, Filosofía e Historia de la Educación (...) No concebimos la Didáctica si no viene acompañando en la optativa un compañero, también de Sociología o de Psicología, pero hemos hecho muchas optativas para integrar duplas de trabajo. Y eso consideramos que es una mirada para que el posible maestro técnico, profesor técnico, no se quede solo en el área técnica tecnológica, sino que sepa trabajar con el otro y que nos vea a nosotros como formadores, trabajar con el otro". (Laura)

Así, se plantean como intentos de superación de divorcios que involucran la organización curricular y la estructura académica, aunque con otros dispositivos sobre los que, en clave foucaultiana, podría decirse que sostienen igualmente relaciones de poder, y entonces cabría preguntarse si no sería el mismo tipo de relaciones (de poder), de saber, disciplinares que se sostenían antes. Cabría preguntarse si estos, estas fórmulas, entre las que se cuentan las cargas horarias destinadas a cada materia de enseñanza, las optativas, las duplas docentes podrían efectivamente colaborar a reformular o superar los supuestos de base, los que sostienen la teoría como anterior, orientando la práctica, o si acaso no se convertirían, con suerte, en una ilusión de superación de esta separación, y en definitiva, en un reforzamiento de una racionalidad técnica, mientras no se consigue incorporar otras fórmulas que reubiquen o permitan reubicar en un plano curricular la reciprocidad de la práctica y la teoría.

Las reformulaciones de planes de estudio que se procesaron luego y más recientemente provocan, en los y las docentes, identificar que la brecha se mantiene:

"Nos vamos a una asignatura que solamente brinde conceptualmente lo teórico, sin hacer esos puentes, yo lo voy a seguir haciendo, esté o no. (...). Esto ha sido una constante en todo el proceso de reforma. No te lo digo aleatoriamente, yo estoy convencida, porque tengo mis razones fundamentadas, de que no podemos dar un curso de Pedagogía a espaldas de los desafíos que hoy tienen esos estudiantes, como no lo podemos dar desde Historia de la Educación o desde la Psicología de la Educación. Eso de los compartimientos estancos, este curso, esta área, como un claustro, eso me parece que es terrible". (Elena)

La brecha se mantendría en el IPA, al incluir una propuesta que descarta el seminario de OAIE, mientras que en INET, nuevamente, por ser una didáctica inmutable

"El cambio de plan no ha modificado en concreto la disciplina de Didáctica (...) si bien han cambiado los nombres, pero los contenidos siguen siendo los mismos, y si partimos de la base que estamos diciendo que no hay una Didáctica técnica, conste que yo lo que estoy hablando es específicamente del área técnica". (José)

Formación y profesión docente

Mientras también se insiste en darle el sentido a la docencia como profesión reflexiva y autónoma y se insiste en que la formación respecto al conocimiento-disciplina a enseñar no sería suficiente, tampoco solo la didáctica. Se reconoce que *"el hecho educativo, que es tan complejo"* (Elena), impone la necesidad de la pedagogía y de todas las ciencias de la educación, *"necesita los vínculos"* (Elena) entre estas disciplinas y el aula:

"Me nutrí de la Facultad de Humanidades y abrí la cabeza hacia otro lugar, porque la escuela te encasilla en un conocimiento, que es lo escolar, y de ahí no salís, las discusiones son siempre en torno a la enseñanza, a las estrategias que los niños ponen en juego para aprender, a lo psicológico, a las realidades sociales de los niños. Yo quería hacer algo que fuera diferente". (Amalia)

"Y hay que seguir insistiendo en la necesidad de ese docente que sea autónomo, que sea reflexivo, que sepa, que tengan una fortaleza en lo disciplinar, pero también que tenga desde la Pedagogía y desde las otras Ciencias de la Educación, no voy a decir que sea la Pedagogía, obviamente que yo pongo todas las pilas, pero comparte la mirada acerca del hecho educativo, que es tan complejo y necesita los vínculos, necesita la formación docente de una formación no solamente disciplinar, estoy hablando por el Instituto". (Elena)

"No solo estamos formando un maestro técnico en Electrotecnia, solo, nosotros no formamos un técnico acá, formamos una persona que además de, y casi que con el mismo peso 50% y 50%, 50 de técnico y 50 de esa formación pedagógica tiene que tener un componente de ambas, de esa persona que va a ir a ejercer la profesión docente, en cualquier parte, en cualquier aula". (José)

Se quiere superar la reflexión posible en *"las estrategias que los niños ponen en juego para aprender, a lo psicológico, a las realidades sociales de los niños»* que no logra ubicar esto en la *«complejidad de lo educativo"*. La reflexión que se busca, que se entiende se necesita, parte del aula pero no se limita a ella, o mejor aún, la realidad del aula necesita ser llevada a un universo más amplio de la educación, un universo pedagógico, en sintonía con la perspectiva que ofrece Pimenta (2002), que es crítica de la propuesta por Schön, concordando con Zeichner (1993) por ubicar la reflexión limitada al docente individual y no considerar el contexto institucional.

"Un docente sin la posibilidad de pensar su práctica, sin la posibilidad de construir él mismo saberes pedagógicos, me parece que es una pata que hay que reforzar". (Elena)

El profesional reflexivo y autónomo, el que tiene la *"posibilidad de construir él mismo saberes pedagógicos"*, no surge de la nada, sino que se forma pero se da su forma (Ferry, 1990) con mediaciones de otros (que son también lecturas, cursos, debates), se autoforma (Pimenta, 2012) personal y social-colectivamente desde la formación inicial, teniendo la práctica, la preprofesional y luego también la profesional como punto de partida y como punto de llegada (Pimenta, 2012, 2005), con *"posibilidad de pensar su práctica".. (Elena)*

"Y hay algunas cuestiones que también se han mantenido a lo largo de todo este tiempo, que no creo que sea buena, pero se ha mantenido y, por lo tanto, no se ha logrado romper, que es la falta de vinculación entre la formación pedagógica que reciben en el Instituto y la práctica docente. Entonces, allí lo que pasa es que la práctica docente está dominada casi por el análisis didáctico y muchas veces lo que falta es la fundamentación pedagógica. Entonces, a veces logramos, desde el Instituto, aunque formalmente no esté, ir estableciendo esa vinculación, pero no siempre. Entonces, me parece que ahí hay una situación problemática o una situación que habría que problematizar para ver cómo se logra esto, cómo se logra ese vínculo porque, en definitiva, la reflexión didáctica, obviamente, tiene que estar, pero sin la fundamentación pedagógica, esto queda rengo". (Clara)

Supondría un posicionamiento por una perspectiva que resiste la disociación teoría-práctica, supondría y necesita, como propone Pimenta (2012), darle «estatuto epistemológico» a la práctica preprofesional al tiempo que el reconocimiento de la construcción profesional desde la formación inicial-de grado, también con la formación continua como autoformación (Pimenta, 2012), y siempre teniendo la práctica y las situaciones cotidianas (Azzi, 2005, como se citó en Pimenta, 2012) como punto de partida y de llegada: *"es imposible pensar en una buena formación de los futuros docentes y educadores si no tematizamos las situaciones cotidianas que se están viviendo en las instituciones". (Elena)*

Saberes pedagógicos

La construcción de los saberes pedagógicos supone la práctica docente, que es *praxis* (Pimenta, 2010, 2017, 2018), es acción, pero es anticipación e intervención; es lectura de la situación de aula y de la educación; es reflexión y teorización (Ferry, 1997), es provocación de decisiones, de búsqueda de sentidos; demanda problematización y fundamentación desde los saberes disciplinares, los de la pedagogía y de las ciencias de la educación. Porque los saberes pedagógicos articulan los saberes de la experiencia y los disciplinares a partir de la práctica, implican intento de superar la fragmentación de saberes docentes. Es una construcción de saberes y puesta

en juego personal y social: «es el producto de relaciones epistemológicas entre los hombres» al tiempo que, «las relaciones de saber son, más ampliamente, relaciones sociales» (Charlot, 2006, p. 72). Esa construcción es acción-intervención que es atención-respuesta a «necesidades pedagógicas postas por lo real» (Houssaye, 1995; Pimenta 1996, p. 81), construcción que puede estar vinculada al movimiento, a sacudir lo que está, a producir conflicto, curiosidad y deseo (Meirieu, 1992) de conocimiento, de aprendizaje, vinculada a la formación. Es *praxis* de sujetos históricamente *situados* (Pimenta), «imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado» (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 20). Es construcción de saberes por conciencia de inacabamiento (Freire, 2005). La práctica es la que provoca interrogación, inquietud epistémica, búsqueda que lleva implícito un diálogo con las conceptualizaciones, con las teorías, en un plano subjetivo del docente en el que finalmente, teoría y práctica son inseparables.

La «realidad» y las necesidades pedagógicas de la práctica

La *realidad* es la práctica docente y es al mismo tiempo lo que la reclama, lo que reclama la acción-intervención, es la situación educativa (Freire 2003), la relación con el otro estudiante; es también las condiciones del trabajo docente, es los puntos de partida del conocimiento y del aprendizaje y es lo que quiere provocar. La realidad es lectura, es construcción, es interrogación, es análisis que elabora y concreta el docente a partir de su práctica en diálogo con las teorías que son sus referencias (Pimenta, 1997).

"Me fui dando cuenta que, sobre todo, los maestros técnicos, a los cuales yo les tengo un especial afecto, por otra parte, no entendían cómo podía ser la conexión entre las meditaciones metafísicas de Descartes y el taller de Mecánica Automotriz". (Carlos)

"Me fui dando cuenta" habla de esa lectura de la realidad, de detenerse a preguntarse y pensar que sucede en esa práctica, quizás algo está desencajado de lo esperado, quizás algo no provoca lo que se quiere provocar. Y se logra leer que *"no*

entendían cómo podía ser la conexión". Ese "me fui dando cuenta" es interrogación, es reflexión a partir de la práctica que identifica el ruido en la propuesta, que era un curso "crudamente epistemológico" (Carlos) que involucra una concepción del conocimiento, de la(s) teorías pedagógicas y educativas (Saviani, 2011, como se citó en Pimenta et al., 2020) y el encuentro-desencuentro con el sentido de la formación de los docentes en este instituto: "aproximar la problemática que tratamos en el curso con las inclinaciones, con lo que los muchachos y las muchachas efectivamente hacen allí". (Carlos) En las narraciones a veces el problema es ubicado así, en el ruido, en lo que no funciona, y el eje es la formación y el sentido de estas otras veces que queda ubicado en el acto didáctico, en el triángulo didáctico no siempre contextualizado:

"Yo acá tengo que pensar, este contenido de la práctica, cómo lo trabajo con los estudiantes, tengo que conocer a mis estudiantes para saber qué fortalezas y debilidades tienen, para saber por dónde tengo que ir, por dónde tengo que poner más énfasis, si en la matemática o en la lengua". (Amalia)

Conocer a los estudiantes, sus puntos de partida respecto al conocimiento, es parte de la identificación-análisis de la realidad, y, si esta puede ser ampliada y complejizada con relación a contexto pedagógico, histórico-social y estructural de la educación y la formación, podrá implicar la resignificación del «ato didáctico canónico» (Pimenta, 2012), es decir, considerar «el triángulo didáctico en situação, o seja, os contextos socioteóricos/históricos nos quais a prática ocorre» (Pimenta, 2011, p. 26, como se citó en Pimenta, 2018, p. 4) .

Esa realidad puede quedar con mayor énfasis ubicada en uno de los componentes de ese triángulo didáctico: los estudiantes.

"Estudiantes que no se comprometen con el estudio, por ejemplo. Que, frente a una dificultad, como es la planificación de la tarea que van a enseñar o frente a una dificultad como es el parcial teórico, no se esfuerzan lo que uno esperaría que se esforzaran como para poder demostrar que están aprendiendo a enseñar". (Amalia)

"Alumnos que a veces no van acompañándose en la carrera y la práctica, de repente están dando clase ya (...) en definitiva, no han trabajado en las materias del currículum, digamos, los contenidos, los saberes, las habilidades, las competencias que son necesarias para dar clase (...) las realidades que están pasando también son a veces practicantes con problemas psiquiátricos, con problemas familiares que abandonan la práctica, alumnos con ataque de pánico que no pueden dar una clase, es decir, son situaciones que de repente, hace unos años no se presentaban y que hoy en día, cultura posmoderna, sociedad en la que vivimos, ansiedades con las que estamos, recursos personales que a veces no tienen, nos enfrentamos a desafíos que hace unos años no teníamos (...) Cuando antes, el alumno ya tenía, uno lo que hacía era complementar bibliografía, ampliar fuentes, ¿se entiende? Vienen con un capital menor que me desafía mucho más, porque hay determinadas cosas que no sabe, y eso lo tiene que enseñar a otros en su práctica docente. Digo en mi rol como profesora de Didáctica o como profesora adscriptora". (Elisa)

El foco de preocupación ubicado en el estudiante es también el foco de responsabilización, es ese estudiante "que no se esfuerza" (Amalia), que "no sabe" (Elisa) aquello que se supone que ya sepa según el nivel de la formación de que se trate. Ese no saber es un «capital menor» que no fue conseguido antes, que no fue adquirido en etapas previas, que implica que "no ha trabajado en las materias del currículum, digamos, los contenidos, los saberes, las habilidades, las competencias que son necesarias para dar clase". Este «alumno» que cambió, porque "antes el alumno ya tenía", que se compara con el que había antes, desacomoda, incomoda, por lo desajustado con lo esperado.

"Los tres primeros años, todos mis alumnos fueron, habían sido míos allá, en Didáctica I, pero cuando yo me paso a 4to y tengo que dejar uno de los grupos de Didáctica, en la mañana, ya empecé a tener alumnos desde dos lugares, los míos y el que tomó el otro grupo que yo dejé cuando me pasé a 4to. Y encontrar las diferencias enormes". (Marcos)

"Entonces, los desafíos son, por ejemplo, cuando empieza a transcurrir el año y tú encontrás, en ese grupo, estudiantes que no se comprometen con el estudio, por ejemplo. Que, frente a una dificultad, como es la planificación de la tarea que van a enseñar o frente a una dificultad como es el parcial teórico, no se esfuerzan lo que uno esperaría que se esforzaran como para poder demostrar que están aprendiendo a enseñar". (Amalia)

"Cada vez el alumno lo siento como un poco más parecido a secundaria, más dependiente de los adscriptores o profesores de Didáctica, esperando que se les dé un material mucho más acotado". (Elisa)

La interrogación de la realidad aparece y encuentra cierta explicación en que, aunque identificada con una «cultura posmoderna», la «sociedad» corre igualmente el riesgo de no constituirse en contextualización del triángulo didáctico y quedar remitida a los sujetos, a *"los recursos personales que a veces no tienen"*. Los recursos que (no) tienen los estudiantes, las materias que ya han podido trabajar los dejan atrapados en las etapas anteriores, en la enseñanza que tuvieron antes, mientras no habilitan otras interrogaciones y quizás alejan la práctica del «principio de educabilidad» al que apuesta Meirieu (2023, 2001), aunque a veces ese principio «nos lleva al límite de nuestro propio poder, y de alguna manera, nos conduce hacia la tentación del adiestramiento» (p. 17).

Pero en las narraciones esa parte de la realidad también queda en interrogación y supone provocación de otras reflexiones para el docente:

"...de repente los alumnos estaban acostumbrados a otro método de trabajo. (...) yo diría que con Didáctica o no sé (...) y yo ahí estoy cometiendo un error porque te estoy diciendo a ti de que de repente ellos venían con menos nivel de 1ro y de 2do, no sé, ahí hay algo que habría que analizarlo". (José)

Para José, «habría que analizarlo» implica no cerrarse a la reflexión al respecto, sino habilitarse entonces a otras preguntas quizás como proponen otros y otras, respecto al sentido de la formación, a un para qué. La *docencia futura*, la *aspiración a la docencia*, el *ser docente*, la *formación profesional*, está presente.

"Es decir, (...) muchachos y muchachas que están aspirando a ser docentes, o bien en el caso de maestros técnicos o bien en el caso de los profesorados técnicos".
(Carlos)

"Y yo salgo pensando bueno, cómo hice este año mi enseñar al otro, que es un adulto, a un estudiante magisterial; estoy enseñando a un futuro docente". (Amalia)

"Estamos en contacto con esos futuros docentes (...) y también estamos como muy al tanto de lo que ellos están necesitando y cómo viven el tema de ser docente hoy y todas las expectativas que tienen, sus desafíos, sus miedos". (Elena)

La conciencia, el peso de responsabilidad y el sentido, el *para qué* se manifiesta, integra la interrogación, *"de lo que ellos están necesitando y cómo viven el tema de ser docente hoy"*, una interrogación que es epocal, político-pedagógica, porque supone otras interrogantes, representaciones y posicionamientos-opciones, decisiones sobre qué docente, qué profesional está en su enseñanza, en su propuesta, qué docente quieren y qué docente demanda la sociedad actual y la deseada. Interrogantes que podrían centrarse en aquella que Pimenta (1996) formula: «Qual professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população?» (p. 76) y que sostiene bases críticas hacia una concepción *que* se afirma en entender que «professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico mecânicas» (p. 75).

La respuesta, los saberes pedagógicos, otra vez la práctica

Esa realidad que desacomoda y dice de «*necesidades pedagógicas*» para la formación demanda, provoca respuesta, intervención que es nuevamente la práctica, la enseñanza, y que desafía:

"Y el desafío para mí de ponerlos rápidamente a tiro y (que) no se generara un desnivel, porque yo hablaba de indicadores de logro, aunque después se iban a transformar en indicadores de adquisición de competencias, pero hablaba de indicadores de logro y los que habían sido míos en Didáctica I, sabían lo que eran, y

sabían cómo plantearlos, y los que no habían sido míos, quedaban mirándome con unos ojos grandes así". (Marcos)

El desafío es "*ponerlos rápidamente a tiro y (que) no se generara un desnivel*", un desnivel que en la «realidad» de Marcos ya existía, el eje está en el contenido, ya trabajado o no. ¿Ya adquirido? La expectativa parece estar puesta en esa idea, la misma del contenido a enseñar, (y que ya había sido enseñado), la de «*adquisición de competencias*», y quizás la expectativa también es la del supuesto —¿e ilusión?— de homogeneidad, de tiempos, de relaciones con el saber, con el mundo (Charlot, 2006) distanciada de una racionalidad crítica, que asume su imposibilidad al tiempo que no la desea, por reconocer a los sujetos éticos (Paturet, 1991), y por no «confundir la educación de un sujeto con la fabricación de un objeto» (Meirieu, 2023, p. 17).

En la narración de Cecilia, el desafío se ubica en "*el pensar clases que sean significativas*" y, para Laura, es cómo hacer para que "*empiecen a apasionarse*":

"Sentía que no estaba cumpliendo mi función, sentía que ahí, por más que tenía el grupo y por más que alguno se destacara, yo quería llegar con todos. Entonces, sí, en un momento uno piensa, ¿estoy haciendo las cosas bien? Y eso fue mi primer desafío, ¿cómo puedo hacer para (...) no bajar la calidad de mis clases, (...) y (que) empiecen a apasionarse con cada una de las lecturas que le puedo traer o de alguna manera, o que ellos me puedan proponer?" (Laura)

"Yo puedo saber mucho de un autor, de un libro sobre escritura, pero si yo no lo puedo, (...) si yo no lo puedo transmitir o hacer llegar (...) y lo que se me presenta con los estudiantes es que el tratar de que las clases, el pensar clases que sean significativas (...) lo que te desafía es la preparación, el pensar en llegar a producir eso en los estudiantes". (Cecilia)

Y no deja de estar puesto entonces en la enseñanza, porque su «preparación» es la enseñanza, que es anticipación, que puede concebir la intencionalidad y direccionalidad (Freire) en la formación, que:

...explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la politicidad de la educación. (...) es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. (...) Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. (2003, pp. 41-42)

Entonces, implica opciones y decisiones que no involucran solo el qué, los contenidos, el cómo "*llegar a producir eso en los estudiantes*" que sea "*significativo*", provocar "*que empiecen a apasionarse*", sino que involucra, asociado a estos, las *opciones políticas, los sueños*, como dice Freire. Pero que no siempre están presentes explícita o conscientemente en las reflexiones de los y las docentes.

La construcción y puesta en juego de *saberes pedagógicos* es respuesta que articula los saberes de la experiencia y disciplinares, «os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior» (Pimenta, 2002, pp. 27-28) La práctica provoca a veces que "*no siempre me he ido a gusto*" (Cecilia), de "*sentía que no estaba cumpliendo mi función*" y habla de alguna forma de incomodarse, pero también de no conformarse.

A veces una situación, "*que nunca me había pasado*" y que, quizás toma desprevenido, como a Marcos, provoca una respuesta que considera, que tiene que ser diferente a lo acostumbrado, a la propuesta-la práctica que había desplegado antes:

"Entonces, yo dije bueno...y tuve que jugar a la escuela rural, es decir, bueno, es como si tuviera alumnos de 1ro de escuela y 6to de escuela todos juntos y yo tengo que trabajar con ellos hasta que lleguen a un puerto común. Ese sí fue un desafío, nunca me había pasado en ningún nivel de tener una brecha que me exigiera en el mismo curso trabajar paralelamente, porque tampoco podía ponerme de cero con los que ya, ¿otra vez lo mismo?" (Marcos)

La respuesta "*jugar a la escuela rural*" se presenta como la respuesta diferente, por significar la apelación a una experiencia pedagógico-didáctica de otros escenarios educativos y, sin embargo, no parece estar implicando una reflexión respecto a los supuestos, sobre las concepciones del aprendizaje y los sujetos, sobre la situación didáctica, sobre la formación de los futuros docentes, lo que puede hacer que

la respuesta se parezca más a la búsqueda de un instrumento que tocado-aplicado resuelva el obstáculo de la *brecha*, dando de alguna forma alivio a la incomodidad del docente, la que le provoca la diferencia de niveles.

Los saberes pedagógicos están en esas respuestas, en las decisiones que las y los docentes requieren tomar y que implican a la relación pedagógica (Piriz Bussel, 2013), que supone construir un lugar para sí como sujeto en esa relación y para el otro, también para el conocimiento: *"Entonces, eso me ha obligado, de alguna manera, a funcionar como más profesora tutora que acompañante (...) de repente, explicándole los contenidos que no tiene para que pueda dar su clase"* (Elisa). Sus saberes pedagógicos se van construyendo, se ponen en juego entre la demanda que le formula, que también construye sobre su aula, los saberes disciplinares y las concepciones de relación saberes disciplinares, los saberes de la experiencia, la representación de docencia que tensiona, entre ser acompañante y ser tutora... una tutoría ubicada en contraposición al acompañamiento y más cercana a la instrucción, la que no podría asimilarse a enseñanza como praxis y sí a esta como técnica sin política (Candau, 2005, como se citó en Pimenta, 2019).

"Entonces, empiezan a tener algunos traspiés y uno tiene que enfrentarse a ellos, a veces no con la postura de docente, sino más bien con la postura de acompañante, de hacerle ver que es necesario que estudie más, que es necesario que no falte a la práctica". (Amalia)

La «*postura de docente*» también se distancia del acompañamiento, como la de «*ser tutora*», y es la «*postura del acompañante*» la que permitiría mayor acercamiento al estudiante, entre el docente y el estudiante. El acompañar se corresponde quizás al docente que cuida, que educa, más que instruye y, se ubica más en la praxis que en la poiesis de Meirieu (1998).

"Trato siempre de acompañar, no me gusta, de entrada, decirle mirá, no estás defendiendo esta posibilidad que tenés de ser maestro, no estás estudiando lo suficiente, dejás a tu maestra las semanas enteras esperando para que tú vengas a dar la clase y no venís, no respondés los mensajes, no podés seguir la práctica. Yo no

hago eso (...) Yo intento hablar con el estudiante. Primero, la maestra viene espantada y me dice (...) Entonces, la llamo, trato de tener una entrevista, le hago ver que, si ella no se esfuerza, es un año que pierde de su carrera y que la práctica se salva demostrando que aprendí a enseñar". (Amalia)

Hay ciertas situaciones, una realidad, que provocan cambiar de lugar, y *"la llamo, trato de tener una entrevista, le hago ver"*. El acompañamiento supone así un acercamiento, en una relación uno a uno, en detenerse en situaciones individuales, singulares. Pero, a la vez, la representación de la docencia parece dibujar una figura que puede ubicarse en lugares diferentes y que a veces es necesario hacerlo. Estos saberes pedagógicos suponen distancia o acercamiento entre sujetos que no estaría garantizado por el foco en lo que se quiere enseñar, o, por el foco en el aprendizaje, sino en todo ello, a la vez que en el reconocimiento del otro, estudiante sujeto *situado*, de Pimenta, histórica y socialmente situado, el hombre *situado* de Reyna Reyes (1967), el «concreto definido no por su esencia o pertenencia a un tipo abstracto, sino por las particularidades que debe a la situación en la cual se encuentra ubicado» (p. 34) y en conectarse, considerar la situación que condiciona su experiencia-formación.

La «postura», o el cambio de postura-lugar en relación con el estudiante, lo es en definitiva respecto a la relación pedagógica y respecto a la enseñanza.

"Voy a la clase, le hago una visita, la ayudo a planificar, comparto un drive con ella. (...) donde yo subo ahí todos los materiales que voy trabajando con los estudiantes. Antes de dar (...) Y yo selecciono con mucho cuidado los materiales, lo converso con profesores de las materias específicas de acá, con profesores de Matemática, de Lengua, para seleccionar más o menos los mismos textos, les traigo ejemplos, hago talleres en los que yo les muestro, tengo maestros que dan clases modélicas. Entonces, no puede haber un fracaso, porque las condiciones están dadas para eso. Bueno, cuando me pasa esto con algún estudiante, le hago, me siento con él a reflexionar qué le está pasando..." (Amalia)

"Tomar en cuenta cómo era su formación y cuáles eran sus inquietudes y qué esperaban de la formación de ellos en esta nueva profesión. A partir de ahí se empezó a elaborar actividades que tuvieran una retroalimentación, un ida y vuelta y donde había disconformidades o acciones que no eran del gusto de ellos, o que no eran tan comprendidas, revisar por qué". (Álvaro)

Los saberes pedagógicos que se construyen suponen la inclusión del otro y estar atento a *"una retroalimentación, un ida y vuelta"*; el reconocimiento del estudiante como sujeto ético y deseante (Paturet, 1991) supone así *"el compromiso con ellos, que, de alguna manera, muestra una forma de. Por otro lado, es la exigencia con el conocimiento"*. (Clara)

"Para mi trabajo en particular, era tratar de que los alumnos no vinieran acá a repetir ni nada por el estilo, ni taparlos (...) ni nada por el estilo, sino que leyeran y luego hacer como un grupo de debate (...) se reflexione y se comparta diferentes visiones sobre una teoría". (José)

Las narraciones de los y las docentes ofrecen otras expresiones de construcción de saberes que implican la organización curricular, como cuando Elena se refiere a la inclusión de un seminario en la formación docente y Carlos a la reformulación del Programa de una materia de enseñanza:

"Entendíamos que había una necesidad vinculada a que los estudiantes, ya, desde el primer curso de Pedagogía, pudieran hacer como una observación y una inmersión en lo que es la institución educativa, para conocer ese funcionamiento, la institución educativa en toda su complejidad. Entonces, veíamos que en Pedagogía nos quedaba corto ese tiempo para, digamos, esa veta que completara el curso teórico". (Elena)

La decisión de incluir en el currículo un seminario o nuevo curso supone responsabilidad y compromiso con la formación de los y las docentes, mientras también, y por lo mismo, involucra la ética que sostienen la docencia y la enseñanza (Cullen, 2009) en tanto actividad académica (Bolívar y Bolívar, 2014), que puede identifi-

carse con el interés público, con el interés comunitario y más aún cuando esa decisión tuvo que ver con el trabajo, la elaboración, la propuesta realizada por un colectivo docente, el de la sala de Ciencias de la Educación y del área Pedagogía: "*se conquistó algo que nos parece importante a quienes estuvimos ahí pensando alguna cosa*" (Elena). El trabajo académico que implica la decisión —y la consecuente elaboración de una propuesta—, obliga-supone la construcción de saberes pedagógicos que incluyen proyección respecto a la formación junto a la interrelación con los saberes disciplinares, con las concepciones en torno al conocimiento, que en este caso del seminario parecen querer sostener reciprocidad de la teoría y la práctica en línea con Pimenta (2012), al buscar atender que el *curso teórico* pudiera ser articulado —«*completado*»— con la "*inmersión (...) en la institución educativa en toda su complejidad*" (Elena). De igual forma, los saberes pedagógicos movilizados a partir de la necesidad de reconfigurar la relación de la enseñanza de una materia y el sentido de la formación se corren del aula, aunque no salen de la enseñanza, como cuando Carlos relata la posibilidad que tuvo de pensar, coordinar con la dirección y reelaborar el programa de su materia de enseñanza para considerar la pertinencia de esta en la formación.

¿Qué implica intervenir en la reformulación de un programa, qué pone en juego un docente? La posibilidad de análisis de la situación se conjuga con reconocer, posicionarse y no perder de vista el sentido de la formación, con identificar nudos conceptuales, con tomar decisiones didácticas respecto a los tiempos de la enseñanza y de formación, y un largo etcétera. Son saberes pedagógicos que nuevamente suponen los saberes disciplinares al tiempo que los experienciales, que materializan una amalgama en clave de relación indisoluble de práctica y teoría. (Pimenta, 1997, 2012). La realidad de la práctica docente ofrece, denuncia ruidos, problemas que son demandas pedagógicas que alcanzan, que involucran la currícula, la organización de esta y también la estructura académica, como la de la tríada fundante de la formación de Pesce (2014) en la práctica docente preprofesional y que, al tiempo que involucra a los estudiantes-practicantes, implica otras instituciones y figuras, sus directores y a los docentes adscriptores, como antes refirieron José y Elena.

Se formulan preguntas, propuestas, que mientras evidencian las posibilidades de reflexión-crítica y contextualizada (Pimenta, 2002) en torno a las prácticas docentes propias y, en este caso, las prácticas preprofesionales de los estudiantes, involucran posicionamiento pedagógico.

Hay construcción de saberes pedagógicos en el marco de otros espacios, que son también de la práctica docente, que son trabajo académico que no se remite a la investigación (Bolívar, 2014) y que suponen reconocerlos vinculados a las definiciones respecto a la formación que se quiere proyectar, al docente que se busca, que se sueña como dice Freire.

"Entonces, me parece que por ahí el estar en todas las actividades colectivas del instituto y que ellos también vean que, es decir, me parece que hay, que uno forma no solamente con el conocimiento que puede ir construyendo con ellos, sino que también tiene que ver con las actitudes de vida que uno muestra". (Clara)

Los saberes pedagógicos son también los que ponen en juego la dimensión ética de la docencia (Contreras, 2001; Cullen, 2009), porque suponen tomar decisión sobre qué docencia se elige vivir:

"A mí me enseñaron, acá me enseñaron la dignidad del docente, de la parte crítica y yo traté de ejercerlo lo mejor posible. El problema es que, ya te digo, para mí, siempre tengo claro el tema de la coherencia de uno mismo que planteaba Julio Castro y ese es el mayor desafío que tiene un docente, porque si nos silenciamos, si no cuestionamos, si aceptamos eso que se nos quiere imponer a nosotros, todo el discurso que nosotros hacemos sobre el docente como profesional crítico comprometido es puro verso". (Andrés)

La práctica supone opciones, supone ética y decisiones, lo que hace al docente ese sujeto político del que habla Freire, que interpela y se interpela en su práctica, que construye saberes pedagógicos en todas las dimensiones de su actividad académica, en su vida docente, que no sería en solitario. Las condiciones institucionales, las políticas de formación, no siempre explícitas, tensionan, obstaculizan o habilitan:

"Logramos reunir algunos maestros adscriptores acá, que no solo de Eléctrica, vinieron de Mecánica también y los reunimos con, le pedimos (...) a algunos compañeros del Tronco Común que vinieran, porque nosotros entendíamos que era necesario que ellos participaran, porque nosotros necesitábamos de ellos y me supongo que ellos profesionalmente al estar acá, necesitaban de nosotros porque se iban a empapar un poco del tema de la historia de INET, de la técnica y todo eso. Y era un beneficio para ambas corrientes, vamos a decir, tanto lo técnico como lo pedagógico, ta surgió, todo muy bien, se recogieron datos. Pero de vuelta a lo mismo, hubo impedimentos de parte de la estructura, cuando te digo la estructura, solo te estoy, lo estoy acotando al INET". (José)

Estas condiciones conforman un componente sustantivo del contexto de la actividad docente (Pimenta), de esa construcción y puesta en juego de saberes pedagógicos, de las posibilidades de estos, de la articulación de saberes y su consideración; su problematización también hace parte de la misma construcción.

La relación con los saberes de la docencia

Pensar, considerar, intentar ver al docente en su relación con los saberes de la docencia es pensarlo como sujeto *epistémico* al tiempo que en relación pedagógica (Píriz Bussel, 2013). El docente como sujeto *epistémico* no es un sujeto disociado, es un sujeto en relación, con el mundo (Charlot, 2006), en relación de conocimiento, que es también social, una relación que entabla con saberes, la relación teoría-práctica en la que se posiciona y la que logra desplegar en su docencia, con otros, es la relación teoría-práctica que propone, condicionada, condicionado. Sus saberes pedagógicos y de la docencia, como los definiera Pimenta, ubican a ese docente sujeto *epistémico* que será, con apoyo también de Ferry (1997), aquel que sabe *hacer* y *hace*, aquel que sabe de técnicas y hace uso de ellas, las aplica, aquel que replica respuestas, las propias anteriores, las de referentes y colegas, aquel que reflexiona, que toma decisiones, que se ubica en la *praxis*, es decir que apela a «diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referente al plan de ejecuciones de lo que se hace» (Ferry, 1997,

pp. 77-78), aquel que analiza, se pregunta «qué hacer y para qué» (Ferry, 1997, p. 77) y modifica su lugar en la relación pedagógica, aquel que teoriza con otros, y también aquel que puede tomar más distancia aún de la práctica, del «hacer» y de la praxis, y que produce otros saberes, que se ubica en «la práctica de la teoría» (Bachelard, como se citó en Ferry, 1997, p. 81) en diferentes momentos de su vida docente.

El hacer y el saber hacer

Las narraciones de los y las docentes dan cuenta a veces de un antes, de los inicios quizás, y de un después, más de ahora de su hacer docente y de su saber hacer:

"Al principio, me ceñía mucho al power point, a traer textos sin leer en la clase. Ahora tengo como otra soltura en la enseñanza, ya el power point no lo uso tanto, trato de traer ejemplos prácticos para que el estudiante vea, a veces filmo alguna clase y la analizamos con ellos, entonces, vemos la situación real de una clase. Intento buscar otros materiales nuevos, ser un poco más reflexiva con ellos. Antes era como mucho más estructurada, digamos, venía, dictaba la clase y ta". (Amalia)

"Cuando me dijeron que podía trabajar allí, me puse a estudiar de una manera un tanto obsesiva durante un tiempo bastante prolongado, porque bueno, tenía un poco de temor de fallar o de no dar la talla. (...) tiene que ver con cierta etapa de la vida profesional, donde ingresar en Formación Docente por primera vez, te implica mirarte un poco en el espejo de algunos muy buenos profesores que uno tuvo, y entonces, allí hay una tendencia a una postura más humilde respecto de la posibilidad de que uno cuente con la formación necesaria para ese trabajo. (...) Bueno, con los años me he dado cuenta que eso prácticamente ha desaparecido, porque los problemas con los que uno se encuentra en Formación Docente y particularmente, en el INET, exceden largamente la consistencia teórica que un profesor pueda tener". (Carlos)

"Al principio una de las cosas que trabajaba mucho sobre las propuestas de las consignas, les daba la consigna básicamente y después todo lo que era la instrumentación de la misma era desde las ideas que desde lo escrito. Con el tiempo me fui dando cuenta que todo lo que tenía que pedirles a ellos tenía que ser por escrito, las devoluciones también. A partir de eso, siempre hice todo por escrito". (Álvaro)

"Al principio no me mostraba tan creativa, digamos (...) Yo estaba más con los temores de cómo era el funcionamiento del Instituto, bueno, el programa y bueno, me decían no, esto te conviene trabajar con este autor, y estaba como muy así, cuadradita. (...) Después, como que fui viendo bueno, ella va por allá, pero a mí creo que me va a resultar mejor empezar por este lado y lo asocio con tal otra cosa". (Cecilia)

Un antes y un después, un «*al principio*» y un «*me fui dando cuenta*» narran diferencias en la docencia, narran diferencias en dos momentos, y esa diferenciación que no es solo temporal habla de movimiento, cambio que se ve en el aula, en su enseñanza. Un antes, un principio de influencia de otros y de imitación, de réplica. El desafío inicial de la docencia aparece en varias narraciones apuntalado por otros que ya estaban, otros docentes con trayectoria que acompañaron, que orientaron los primeros pasos o que fueron tomados como referentes. Las narraciones dan cuenta de que ese inicio implicó, para algunos, establecer, en tanto sujetos epistémicos, una relación con los saberes de la docencia, los que propone Pimenta, basada fundamentalmente en replicar, en reproducir las propuestas de colegas, en tomar lo que le funcionó a otros, los autores con los que otros colegas eligieron y trabajaron, quizás también replicando de otros más. Narran de ubicarse en el docente de *la práctica o del hacer*, como lo propone Ferry (1997) en su escala de conocimiento.

La técnica

También las narraciones hablan de opciones de docencia —y de sujeto-epistémico— que implican y deciden la réplica, que valoran el modelo, representado en la persona del docente:

"Siempre insisto mucho con mis colegas, no se olviden que somos modelos referenciales, (...) yo lo vivencio también, porque después, los que fueron alumnos míos en asignaturas como XX de alguna manera ven la, no sé si hablar de ventaja, porque suena muy marquetinero, pero ven el impacto que tiene una determinada metodología desde un marco teórico coherente y se lo apropian y entonces, trabajan en ese (...). Yo siempre les digo miren, todo lo que está acá, está probado, yo no les voy a traer nunca nada que yo de alguna manera, directa o indirecta, no haya podido probar". (Marcos)

El modelo supone una «ventaja» porque *"tiene una determinada metodología desde un marco teórico coherente"* que a la vez se complementa con lo que «está probado», que valida y refuerza el modelo *"no les voy a traer nunca nada que yo de alguna manera, directa o indirecta, no haya podido probar"*, que de esta forma tiene fuerza de verdad alcanzada por la verificación y por la persona, seguramente en la confianza en esta, que se convierte en *"somos modelos referenciales"*. La ventaja..., el *impacto* "que tiene que ver con *«un marco teórico coherente»*, con la *«metodología»*, es lo que dispara la réplica, *"se lo apropian y entonces trabajan en ese"* y dispara-provoca el *«modelo»* que parece así más confundido con un modelo único posible o válido, fortalecido por la coherencia del ejemplo mientras aparece una aspiración-ilusión quizás de cientificidad, con supuestos concordantes con una racionalidad técnico-científica que asume otros supuestos también. El valor de la verdad «se sostiene siempre en el seno de las relaciones de autoridad, son ellas las que sostienen el sentido dinámico de la verdad» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 74) y las que seguramente otorgan seguridad. La réplica, la imitación de modelos, también carga con supuestos sobre la misma práctica, sobre la realidad, sobre los estudiantes:

A prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias. O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. (Pimenta y Lima, 2005/2006, p. 8)

El docente —sujeto epistémico— desplegará su práctica más en ese hacer, de modo «artesanal». Las narraciones dan cuenta que algunos docentes la identifican de ese modo:

"Muy artesanalmente, tengo una colega compañera de Didáctica, que hemos hecho la carrera juntas y tomamos esta misma materia de Introducción a la Didáctica juntas, planificamos juntas, armamos las parciales juntas, es decir, una colega la cual es un apoyo para tratar de adaptar los contenidos, nuestros objetivos al alumnado que tenemos. Pero de manera muy artesanal y de manera muchas veces muy intuitiva o que se basa en la propia experiencia, sin a veces demasiado apoyo de otras estructuras, digamos, son como las propias colegas con las que uno dialoga y dice tengo problema con este alumno, este practicante". (Elisa)

Lo «artesanal» se asocia a lo «intuitivo». Los supuestos en torno a los estudiantes puede que se acerquen a lo que proponen Pimenta y Lima (2005/2006), ubicando un *"tengo problema con este alumno, este practicante"*, que parece así salirse de lo esperado y reclamar otra práctica del docente. Pero los supuestos de lo artesanal de su práctica tienen que ver especialmente con la respuesta «intuitiva», que parece querer rascar en el «modelo» conocido para responder a una situación nueva, que quizás descoloca de lo acostumbrado o esperado. Y lo «artesanal» no parece conformar, no conforma *"que se basa en la propia experiencia"* y que suponga *"sin a veces demasiado apoyo de otras estructuras"*, y no alcanza con un diálogo con una colega, con la que *"planificamos juntas, armamos las parciales juntas, es decir, una colega la cual es un apoyo para tratar de adaptar los contenidos, nuestros objetivos al alumnado que tenemos"*. No alcanza porque la respuesta igualmente aparece en soledad:

"Más caseramente, uno trata de suplir lo que el otro no tiene, si no lo tiene, es porque hay una carencia de base, y uno no puede ignorar esa carencia, decir bueno, te tiro con siete libros y maneja. No. He tenido que seleccionar mejor, autores, he tenido, a veces, como que recortar y ser un poco menos ambiciosa en la exigencia". (Elisa)

¿No alcanza porque se espera la norma? ¿Qué apoyo de «*otras estructuras*» se necesita? ¿Sería la referencia como mandato institucional histórico? Y el sujeto epistémico —como docente— parece quedar atrapado en el modelo y en esos supuestos en torno a los estudiantes y una práctica que implica "*adaptar los contenidos, nuestros objetivos al alumnado que tenemos*", sin posibilidad de interrogación, de corrimiento hacia otra lectura de la realidad, de corrimiento hacia otro posicionamiento pedagógico que implique, cómo analizan y proponen Pimenta y Lima (2005/2006) «considerar as transformações históricas e sociais» (p. 8). El sujeto epistémico se mantiene en una relación que supone «*adaptar*» a lo ya previsto, que implicaría un hacer y también un discurso sobre ese hacer, que es la fase técnica de Ferry, implicaría referirse en lo conocido —y lo planificado— incluso a la «*experiencia propia*», que ¿estaría desvalorizada por no formalizada? Implica de alguna forma distanciarse y desistir:

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola. (Pimenta & Lima, 2005/2006, p. 8).

Una docencia —una relación pedagógica— que toma distancia del sujeto de/en la formación, que, aunque busque «suplir lo que el otro no tiene» lo deja solo con «su carencia de base» y, entonces, no acompaña, pero suple, sustituye y: "*He tenido que seleccionar mejor, autores, he tenido, a veces, como que recortar y ser un poco menos ambiciosa en la exigencia*". (Elisa)

El modelo y la réplica tiene junto al supuesto de realidad invariable otro supuesto, que quizás sería más ilusión o aspiración: el del control, el control de la situación, y de cualquier situación-realidad desacomodada de lo esperado, es lo que se sale de la norma y que hay que reacomodar:

"Y eso muestra que no debería pasar, los profesores de Didáctica no deberíamos tener en ese punto, otra diferencia; acordar, el profesor de Didáctica debe dar un perfil de cada adscriptor, sin meterse en cuestiones éticas, pero sí un perfil para

que el alumno, el practicante, tenga cómo manejarse a la hora de elegir su práctica docente". (Marcos)

Ese control que es supuesto de la técnica, de una técnica aséptica, perfeccionada, eficiente que finalmente supone ilusión de tener el control de lo que sucede y de lo que va a suceder, el control de los resultados, que habla de poiesis más que de praxis (Meirieu, 1998). Es un control que se deposita en instrumentos, en reglamentos, en estructuras, en un currículo, en la gradualidad del currículo:

"Pero son cosas que se pueden reglamentar, se pueden organizar en una propuesta, eso cubriría esto que, para mí, si bien la Didáctica está muy bien pensada en el gradualismo, un curso muy breve de introducción teórica en 1ro, la práctica en primer ciclo, con sus primeros pasos y algunas clases mínimas, en segundo ciclo, en 2do, con muchas más clases y teniendo que hacerse cargo de toda una unidad temática. Y después, en este 4to, el grupo a cargo, ya sin adscriptor, y el profesor de Didáctica haciendo un poco, de a poco. Está muy bien armado el proceso, lo que es un mamarracho el tema de los profesores de Didáctica que no tienen una línea común, cómo se manejan los adscriptores, digo, eso, que son cosas que se organizan reglamentariamente. Lo más difícil es lo que está bien, porque la secuencia curricular de los cuatro cursos de Didáctica es excelente. Y nuestros programas, de alguna manera, también están bien armados, digo, los armamos muy de la manera que no debe ser, yo me ocupé del programa, nos repartimos los programas, yo me ocupé del programa de Didáctica I y de Introducción a la Didáctica, que son mis amores, y tengo claro por dónde van. Otros se ocuparon del programa de Didáctica II, y otros se ocuparon del programa de Didáctica III. Entonces, digamos, lo que tratamos de que quedara una línea de continuidad que como, justamente, son por ciclos diferentes, no costó tanto y el programa de Didáctica III, que es el más anárquico, cada uno hace lo que quiere, eso es lo que me permite a mí agarrar y decir bueno, a partir de ahora, estoy con 4to en la mañana y doy enseñanza competencial, que no tiene nada que ver con corregir lo que dice el programa, por supuesto, pero bueno, el IPA tiene esa libertad de cátedra". (Marcos)

Programas, reglamentos, normas (Frigerio, 1995) ofrecen la posibilidad de la perfección: «está muy bien pensada en el gradualismo»; «está muy bien armado el proceso»; «la secuencia curricular de los cuatro cursos de Didáctica es excelente», y así ofrecen la ilusión de control del «proceso», que es ilusión de control de la formación del futuro docente. El control da tranquilidad al docente-sujeto epistémico, que se ubica en ese nivel técnico del que habla Ferry, que a la vez busca sostenerse ahí, en la ilusión de control. La intervención de otros, también docentes, también sujetos epistémicos, *"que no tienen una línea común"* descontrola, entonces es necesario y, también posible, tomar el control: *"son cosas que se organizan reglamentariamente"*. Sostenerse en el nivel técnico de Ferry aparece como opción, como posicionamiento como sujeto epistémico, como sujeto político, como sujeto pedagógico. Supondría un sujeto que elige y propone una relación con los saberes de aplicación y de instrumentación, de replicación de modelos.

La resistencia a la réplica... ¿posibilidad de praxis?

Pero la réplica, la imitación, el modelo es resistido también, y la pregunta por la formación de los futuros docentes provoca esa resistencia:

"Porque sinceramente, el maestro técnico, como viene de los talleres de UTU y muchos de ellos tienen dos lugares en la UTU, no saben diferenciar, o no habían podido diferenciar al nivel de CFE, que es un nivel educativo superior, que no se pueden hacer las mismas réplicas de trabajo, etc., etc. Y bueno, y eso cuesta y costará muchísimo, espero que las nuevas generaciones estén más abiertas". (Laura)

Mientras se reconoce que *"cuesta y costará muchísimo"*, se ponen expectativas en las «nuevas generaciones». ¿Serán las que superen lo casero, lo artesanal, otras «experiencias propias»? ¿De qué depende que estas *"nuevas generaciones estén más abiertas"* y no acepten y sí resistan las réplicas y las aspiraciones de control? Otras narraciones dicen también de resistencias actuales y propias:

"Si bien el Instituto es el teórico y allá la práctica, los talleres, alguna vez me permití, que no se podía allá, trasladarlo para acá y hacer como una, no siempre, pero alguna vez, como un poquito más de flexibilidad". (Cecilia)

"Seleccionar lo que está de moda no lo voy a hacer (...) lo que tienen que tener son fundamentos para tener claro lo que están defendiendo". (Álvaro)

Aparece, se muestra así, la búsqueda de una relación diferente con sus saberes docentes, búsqueda, intentos de superar la reproducción de modos de hacer: *"Sí, a mí me resulta difícil separar, te vuelvo a decir, el ser docente de Didáctica con la escuela, todo te lo voy a llevar a la escuela."* Lo que le demanda la escuela, la práctica, la enseñanza en la escuela es lo que le provoca su enseñanza en el Instituto, lo que le provoca proponer con *«más flexibilidad»*. La flexibilidad se opone a la rigidez de la adaptación, no hay búsqueda de adaptar a lo ya conocido sino de hacer otros movimientos.

La interacción con otros colegas tanto provoca la réplica como el encuentro con la docencia que aspiran, que no queda resuelta con la titulación en el concurso, o los méritos, etc, la docencia es construcción que se inicia con los otros:

"Traté de tomar experiencia de compañeros que había acá, ver cuáles eran las cosas positivas y las negativas, de lo que les había dado resultado, de saber el porqué de cada uno de ellos (...) me acerqué a esos compañeros y empecé a conversar con ellos, me empezaron a brindar algunos materiales para enfocarme en los temas, organizarlos, ubicarlos en la proyección del curso y ahí luego de ese intercambio, entre ellos y las expectativas mías armar la propuesta del curso y después los estudiantes también no?" (Álvaro)

Aparece la docencia que se busca, aparece el sujeto ético y deseante de Paturet, y en el intercambio, la comparación, la confrontación *"entre ellos y las expectativas mías"* (Álvaro) está el movimiento: *"Después, como que fui viendo bueno, ella va por allá, pero a mí creo que me va a resultar mejor empezar por este lado y lo asocio con tal otra cosa"* (Cecilia). Y las narraciones dicen de ubicarse en otro momento o nivel de la escala ferryiana de conocimiento; se ubicaría ahora en un nivel

técnico, el del discurso del hacer, en el saber hacer, o podría ser en el praxiológico, en el nivel de la praxis ferryiana, en el que le es posible analizar, preguntarse para qué y tomar decisiones de lo que hace: *"y ahí luego de ese intercambio, entre ellos y las expectativas mías armar la propuesta del curso y después los estudiantes también ¿no?"* (Álvaro). La práctica tiene posibilidades de ser praxis, que es intervención y es transformación (Pimenta), construcción y despliegue de saberes pedagógicos.

"En coordinación con la dirección y con la autorización de la dirección, fue cambiar el programa de Epistemología, y comenzar a dictar un programa de Epistemología que tuviera que ver con Filosofía de la técnica o de la tecnología". (Carlos)

Es reflexión, interrogación, búsqueda de respuesta contextualizada, de los por qué y los para qué, es posicionamiento sobre el conocimiento y sobre la materia de enseñanza, sobre la formación de los futuros docentes, es praxis, que, en la escala de Ferry, lleva e implica la toma de decisiones.

La praxis

Las narraciones hablan de cuestionamientos que son búsqueda del «para qué», de reflexión contextualizada y vinculada al sentido de la formación y al sentido de la docencia de la formación:

"Y ahí el desafío que a uno se le presenta, obviamente, es uno está formando a gente que también va a formar a otros, entonces, la segunda pregunta, además de esto del capital cultural, tiene que ver con hasta dónde uno tiene que retacear contenido, si la persona que uno está ayudando a formarse tiene lo necesario como para poder enfrentarse a una clase y salir bien parado. Eso es una tensión, la vieja tensión del nivel, el nivel con el que viene, el nivel que uno quiere, del que no quiere bajarse". (Elisa)

"La evaluación siempre es un problema, porque la evaluación determina a quién se habilita y a quién no y por qué razones y en muchos casos se convierte en una

cuestión política, en el sentido de promover esa habilitación o no, y hay cierta presión de la institucionalidad hacia lo que habitualmente llaman el pase social, digamos, esta idea de que bueno, más que esto no va a dar, no deberíamos seguirle poniendo palos en la rueda, etc. Y bueno, y entonces, el sistema se termina transformando en un todo pasa, todo pasa, y eso, inevitablemente va a afectar, está afectando ya y va a seguir afectando el nivel de los docentes que tenemos en educación media y en Formación Docente estamos egresando a gente que ya digo, tiene problemas con la escritura, o sea, que llegan al último año de su formación docente y aun así, tienen dificultades sintácticas, dificultades ortográficas, dificultades semánticas, en fin". (Carlos)

"Estamos en una formación profesional y bueno, entonces, (...) prácticas con las que vienen muy fuertes, el repartido, el apunte, qué sé yo. Bueno, no, la fuente. ¿Qué fotocopia? No, qué obra, si tú la querés fotocopiar, pero es qué obra, qué libro. Bueno, esas cuestiones que me parece que a veces pueden parecer como detalles y son importantes en la formación". (Clara)

Preguntarse por el para qué es, en la escala de Ferry (1997), «cuando podemos empezar realmente a hablar de teorización, de teoría» (p. 78) mientras es praxis, que es indisociabilidad de teoría y práctica en dirección de transformación (Pimenta) y que no es de cada docente, de cada práctica, sino que es colectiva-social. Entonces, se buscan espacios para una reflexión que no quede en lo individual y tampoco en el aula:

"Y podía haber algún tipo de reflexión como más colectiva (...) no en un trabajo de colegas más vinculado a la planificación, que eso lo hago más con esta colega sí, que amerita que sea mucho más profunda, y dar lo que se ha estudiado. (...) Existen las salas de asignatura, hay sala de Didáctica (...) estoy hablando de un ámbito formal, institucional, el cual dispone el Instituto para poder tratar este tipo de asuntos". (Elisa)

"Leyendo, estudiando, sentarse y leer, sentarse y analizar, reflexionar. Y la otra vía es dar con docentes que tienen profundización en algunas temáticas, dar con pedagogos, o sea, escuchar, a través de la lectura o a través de charlas que dan. Y

dar con docentes que compartan esta misma forma de trabajo con el que uno se pueda nutrir, con el que uno pueda discutir y con el que uno pueda poner sobre la mesa y pueda volver a profundizar". (Amalia)

¿Cuáles serían estos espacios? ¿Son aquellos que resultan de políticas de formación y políticas de esta docencia de la formación? ¿Son espacios institucionales, de coordinación, de intercambio, de charlas, de discusión y propuesta? ¿Son salas docentes, son espacios pedagógicos? Hay docentes que ubican las posibilidades de esta reflexión en espacios otros, que son de formación fuera de la institución de su docencia:

"Entré a la Facultad de Humanidades en el 2008 a hacer la licenciatura en Educación. Yo sentía que tenía que estudiar algo más, que no alcanzaba con lo que sabía como maestra. Yo siempre hice cursos de Formación en Servicio por el Instituto de Formación en Servicio, y antes era PAEPU, siempre vinculado a la escuela, a la enseñanza escolar. Y cursos de lo que fuera, en institutos privados, que a veces el Crandon daba, o a veces el colegio Sagrada Familia. Ahora, por ejemplo, he hecho muchas actualizaciones en servicio (...) pero siempre vinculado a la escuela. Pero yo necesitaba estudiar algo más, yo sentía que tenía que hacer alguna profundización desde otro lugar, no desde el lugar siempre de lo didáctico. Y entré a la Facultad (...) también por esto que te digo, que yo sentía que necesitaba un poco más de formación, un poco para poder entender las realidades educativas del país, para poder escuchar a profesionales que hacen estudios y profundizan". (Amalia)

"(la diplomatura) me dio un insumo desde la parte teórica, o sea, no solo para la práctica docente, porque no está especificada sino para gestores o gente que está liderando una institución educativa (...) pero me aportó mucho para la parte teórica también, como profesora (...) me hizo ver una mirada que no tenía sobre las instituciones, sobre las diferentes instituciones y las dificultades, las cosas que uno vive a veces que después se empieza a dar cuenta". (Cecilia)

"Después, a lo largo de la carrera, más allá de los cursos de formación y perfeccionamiento, que traté de hacerlos siempre o en forma permanente, más allá de

la actualización que uno hace leyendo, ¿no?, creo que cada tanto, uno tiene que tener un curso, algo formal que le exija, y no solo la lectura personal". (Clara)

Reflexión-praxis que es posible tomando distancia del aula (Ferry, 1990), de *"las cosas que uno vive a veces que después se empieza a dar cuenta"* (Cecilia).

Para las y los docentes reconocen la necesidad de la contextualización, de ubicar la práctica en el contexto más amplio educativo, institucional, social. de conectar con lo cotidiano de las instituciones, con la realidad de la escuela, y esa necesidad, que sintoniza con la posibilidad de construcción de saberes pedagógicos, que sintoniza con atender a las necesidades pedagógicas que demanda la práctica, pone un signo de valor a la docencia en la formación:

"Después, por elegir la dirección de la escuela, se me fue atrasando, que no me arrepiento igual, porque uno tiene que tener tiempo para el análisis, no es cuestión de estudiar, estudiar y no tomarse un tiempo para pensar y analizar, (...) Y justo me cae como peludo de regalo, por decir de alguna manera, la escuela de práctica". (Amalia)

Entonces, las narraciones refieren a «la cancha», que es por ellos vinculada a la enseñanza en el mismo subsistema/ nivel escolar donde se desempeñarán los y las estudiantes-practicantes.

"Nunca dejé de dar clase en secundaria. (...) Entonces, yo nunca, lo que digo es que el profesor que trabaja en el Instituto, y forma docente, pero ha dejado la docencia en la cancha hace tiempo, yo lo veo como una desventaja, lo veo como una debilidad. A mí me sirve mucho para trabajar con alumnos de Didáctica, estar en la cancha dando clase". (Elisa)

"Igual, hace años, cuando estaba enfrascado en esta discusión del tema de la formación de maestros, pensé que hacía tiempo que no estaba en la escuela, que es una, que tenemos que tener una perspectiva, que tenemos que no sé, que contrastar un poco lo que pensamos y lo que enseñamos con una práctica cotidiana. Y eso, para mí es fundamental. Muchas veces termina siendo como, no sé, un discurso de

alguien que pasó por la escuela y que, al final y al cabo, no continuó sus estudios y toda esa cuestión, que termina siendo un discurso vacío". (Andrés)

La *cancha*, *ESA cancha*, resulta de valor, porque no estar en esa «*cancha dando clase*» puede ser una «*desventaja, lo veo como una debilidad*». La *cancha* habilita a "*contrastar un poco lo que pensamos y lo que enseñamos con una práctica cotidiana*", ¿sería la que permite reflexión, la que supone y provoca praxis, articulación de teoría y práctica y teorización, la que habilitaría transformación?

Pero, la *cancha* también es aquella de la docencia, de la enseñanza en la misma formación docente. Y en esta *cancha* aparecen posibilidades de praxis, que pueden ser colectivas:

"Selecciono con mucho cuidado los materiales, lo converso con profesores de las materias específicas de acá, con profesores de Matemática, de Lengua, para seleccionar más o menos los mismos textos, les traigo ejemplos, hago talleres en los que yo les muestro, tengo maestros que dan clases modélicas (...) también pasa que los colectivos son diferentes, no son homogéneos. Y en esa heterogeneidad tenés docentes muy comprometidos con su labor como maestro adscriptor y otros docentes que no, que no invierten tiempo ni para orientar al estudiante, ni para hacerle devoluciones". (Amalia)

"Me comunicaba mucho con los profesores que daban Pedagogía y Filosofía y hasta el día de hoy me sigo comunicando, intenté muchas veces acá en hacer un grupo de trabajo con profesores de diferentes asignaturas, yo aquí empecé, por lo menos, intenté empezar a hacer dos investigaciones, no sabía mucho, necesitaba ayuda de otros compañeros que supieran investigar y todo eso, tratamos de hacer algo, avanzamos bastante en una investigación". (José)

Las narraciones así dan valor a espacios colectivos, de intercambio, de diálogo, de «*coordinación*» y otras que dicen de otras propuestas y experiencias «*en la cancha*», que en general están atravesadas por la intervención de más de un actor docente y otras instituciones

"Con el adscriptor evaluamos juntos las clases, no evalúo yo solo, no termina la clase y bueno muchas gracias y pongo la nota yo, no, hacemos todo un intercambio, primero una evaluación por el estudiante, si va un compañero, una heteroevaluación, si se puede dar, y después la coevaluación en conjunto, el adscriptor de la parte técnica, yo de la parte de Didáctica y después le pedimos que nos deje, y ahí hacemos la valoración (...) siempre se los planteo cuando empieza el curso (...) le explico el curso y que uno de los mojones es la práctica del estudiante (...) y hago una evaluación que me parece que trata de transparentar el modelo que todo pasa por mí solo (...) y que hay miradas que son complementarias para que tenga transparencia en ese proceso". (Álvaro)

"Una vez la hicimos con una colega, la directora del Instituto, me acuerdo que llamó a los directores de los liceos, que eran sorteados para la asignatura e hicimos una instancia para bueno, qué es lo que nosotros necesitamos, qué es lo que, cuáles son los estudios de cada asignatura. Y también saber qué expectativas tenían ellos, los directores de esos liceos y cómo podíamos hacer una incursión lo más armónica posible. Fue una vez y solamente dos colegas lo llevamos a la práctica. Y después es tal día están sorteados los liceos que, cada uno se maneja como puede". (Elena)

La cancha es posibilidad, es escenario de reflexión y también de acción, la cancha es la praxis, la posibilidad de construcción de saberes pedagógicos, es puesta en juego de los saberes de la docencia, es propuesta, es posicionamiento. Pero es posibilidad que no se sostiene por iniciativa individual: *"Fue una vez y solamente dos colegas lo llevamos a la práctica. Y después es tal día están sorteados los liceos que, cada uno se maneja como puede"* (Elena). Una iniciativa que no fue en soledad, que buscó ser institucional, aunque no implicó a la sala docente sino a dos de sus integrantes, narra de la no posibilidad de sostenerse o de tener continuidad, de no poder integrarse a las prácticas docentes en la formación.

Entonces, la cancha es la institución, las políticas institucionales, la estructura, los espacios de trabajo con el otro, colega, con los y las otras colegas, una coordinación, una sala: *"Existen las salas de asignatura, hay sala de Didáctica (...) estoy*

hablando de un ámbito formal, institucional, el cual dispone el Instituto para poder tratar este tipo de asuntos" (Elisa). Las narraciones tienen presente estos espacios al tiempo que sus (no) posibilidades de habilitar al sujeto epistémico en su movimiento, en su posicionamiento en la réplica, en el discurso, en la praxis, en la toma de distancia del hacer, en la decisión y en la teorización (Ferry):

"Pensar en la institución educativa y ese espacio arrendado que tenemos para que no sea un espacio donde bueno, pa, qué mal me siento, todo está mal. O conversamos de bueyes perdidos, nos ponemos a pensar cómo estas cosas que hacemos quedan invisibilizadas, ¿y por qué quedan invisibilizadas?, porque nosotros mismos nos tiramos un poco para atrás. No, qué voy a estar adquiriendo esto, si esto... Y es algo ay, lo hice, no sé ni por qué lo hice. ¿Cómo que no sabés por qué lo hiciste? Y si te dio resultado, ¿y por qué no lo recuperamos, por qué no lo comunicamos, por qué no le...? Pero acá también tenés que ver otras cosas también de la intersubjetividad y de las características personales de cada uno, esa idea de qué bueno, ¿qué le puedo aportar al otro, si el otro me habilita que yo le aporte o no me habilita? Y esas cuestiones de ah, acá se hace siempre así, acá yo el nuevo que viene, (...) ¿cómo hizo para solucionar algo que yo no he solucionado hasta ahora? ah, no, lo desestimo, ah, a vos porque te falta todavía. Esta idea, ¿no?, de cuántas cosas se tejen en las instituciones que las mismas docentes, en esa inercia o por decir bueno, no salgo de mi zona de confort, paralizamos, obturamos. Me ha pasado como directora, cómo romper ciertos nudos que están arraigados (...), donde el único tema de la coordinación es gorro sí, gorro no". (Elena)

"La coordinación del INET parece más bien una cuestión de ir a cumplir horario, en muchos casos, yo algunas veces participé y en muchos casos todo termina siendo, no sé, una conversación sobre cuestiones personales que, a mí, en particular, no me interesan, yo en mi vida personal soy bastante celoso. Y, por otra parte, no me interesa tampoco enterarme de la vida personal de los demás en el medio de una coordinación institucional, donde se supone que deberían discutirse otras cosas o debería promoverse otras cosas". (Carlos)

"A veces siento que se quejan, como quedan en reclamos, en catarsis, en reclamos más de tipo programáticos, más que trabajo específico (...) Lo que digo es que a veces la Sala se copa con otro tipo de temas y no se abordan estos específicamente pedagógicos. A eso me refiero". (Elisa)

Narran y significan esos espacios mientras reconocen la inhabilitación, la anulación del espacio para el movimiento de ese sujeto epistémico que busca y adopta un posicionamiento como tal. La reflexión quiere ser sobre la realidad, la situación, sobre los problemas que se presentan en el cotidiano en las aulas, sobre aquello que funciona y lo que no y que lleve a interpelar aquello de *«acá se hace siempre así»* de la enseñanza. Una narración, la de Álvaro, refiere a esa reflexión y *«que hay que lograr combinar las dos cosas»*, la acción y la teoría:

"Es cierto que la teoría te sirve como un respaldo para reflexionar sobre lo que vos haces para después tomar las decisiones, pero si vos tampoco actúas no sirve de nada ser un teórico toda la vida". (Álvaro)

Supone no quedarse en el discurso del hacer, en la técnica, diría Ferry, es praxis de Ferry y es praxis de Pimenta, aquella en la que la teoría no transforma por sí sola, sino la que lo hace es la acción orientada, fundamentada en la teoría. Y el sujeto epistémico se ve, se encuentra en el movimiento, en esa interrogación y también en la búsqueda de sentidos, de fundamentos, de teorización, como relata José, y se pregunta por qué no están pudiendo, como colectivo docente, *"escribir tres líneas de Didáctica del área técnica"*. Su inquietud tiene que ver con producir, con *"elaborar tus propias teorías educativas"*.

Las narraciones significan a ese sujeto epistémico que busca teorizar y también investigar, que se sale de *«hacer cosas que siempre decimos y no reflexionamos sobre ellas»*, que se sale o busca salirse:

"Somos profesionales de la educación, entonces, no puede ser que no investiguemos y nos restrinjamos a reproducir o a hacer cosas que siempre decimos y no reflexionemos sobre ellas y que no agreguemos valor de acuerdo a nuestras investigaciones". (Elisa)

"Es que nadie va a investigar por nosotros, nadie va a investigar. Con todo el respeto y el cariño que yo le tengo a la Facultad, nosotros no somos la prioridad de las líneas de investigación de la facultad. (...) Y yo creo que si nosotros, nosotros, como colectivo, no nos, no investigamos, nadie lo va a hacer por nosotros". (Andrés)

"En la búsqueda de cómo generar y sistematizar o crear, si se puede decir así, entre comillas, una Didáctica técnica que no existe. Y he leído textos y he buscado textos y he buscado incluso hasta papeles universitarios donde hablan sobre la Didáctica, encontré trabajos de Cuba, encontré trabajos de Alemania, (...), entonces, siempre esa búsqueda de generar una teoría para nosotros para la Didáctica técnica (...) a través de una investigación, a través de reunirnos con los maestros adscriptores, a través de generar ámbitos para compartir, discutir, ¿para qué?, para poder elaborar algo, sistematizar algo de ese conocimiento, como para construir un pequeño texto que hablara sobre la Didáctica del área técnica (...) intenté muchas veces acá en hacer un grupo de trabajo con profesores de diferentes asignaturas, yo aquí empecé, por lo menos, intenté empezar a hacer dos investigaciones, no sabía mucho, necesitaba ayuda de otros compañeros que supieran investigar y todo eso, tratamos de hacer algo, avanzamos bastante en una investigación que era acerca del, yo ahora no recuerdo, no traje la computadora, pero yo lo tengo escrito en casa, me falta terminarlo, llegamos a recoger datos y todo, era una investigación cualitativa". (José)

"Nosotros comenzamos a movernos ahí, con otro compañero más, de por qué no llamar a algunos maestros técnicos egresados de INET, que no eran estos a los que yo me refiero sino otros, alumnos de estos profesores (...) y rescatar todo esto de INET, la historia, sistematizarlo, hacer un trabajo historiográfico, si se quiere, y recuperar la historia de INET y recuperar la historia de grandes docentes que pasaron por acá". (José)

La investigación se ubica como búsqueda que completa la docencia, es parte de ella, como actividad-trabajo académico (Bolívar, 2014); la docencia de la formación que quiere estar involucrada, que está colectiva y comprometidamente embarcada en la formación.

La investigación

Las narraciones dan cuenta que la investigación no siempre tiene espacio en la docencia y esta tiene posibilidad en ciertas condiciones:

"Trabajo mucho en mis horas de departamento en el departamento de Filosofía, donde en los últimos ocho años hemos hecho cuatro, cinco publicaciones anuales, para eso se utiliza el dinero. Donde hemos presentado algunos trabajos de investigación". (Carlos)

Pero, en general, la investigación que narran los y las docentes, está ubicada con posibilidad en el marco de la formación de posgrado. Así lo formula Elisa, que se embarcó en la investigación porque le quedó *"picando mucho después de la maestría, como el bichito de la investigación"*. Se encontró con un proceso que la atrapó: *"me pareció fascinante el proceso de investigar" y "un desafío precioso"*:

"Me quedó como un deseo de investigar, que cuesta congeniar con el resto de la vida profesional, (...), Así que bueno, no sería solo en el marco de un doctorado, me parece que una vez que uno lo hace, a mí me pasó, por lo menos, me quedó el deseo de volver a hacerlo, a decidirme. Es un aporte, uno después que termina siente que bueno, esto que escribí puede ayudar a otros, o sea, va ampliando un poquito el círculo de conocimiento, uno contribuye al conocimiento general". (Elisa)

"Una de las monografías que estoy escribiendo es en Gramática escolar y estoy haciendo una investigación sobre los métodos para enseñar a leer, los métodos sobre la alfabetización, esa primera etapa donde el niño aprende a leer y a escribir. Entonces, estoy haciendo un análisis de cómo lo proponía el método analítico,

cómo el sintético, cómo el global, cómo la conciencia fonológica, qué teorías sustentaban esos métodos y qué sucede hoy día". (Amalia)

La investigación es posible, tiene lugar en un dispositivo de formación y se busca por interés personal de diversa índole, al tiempo que individual. Parece develar necesidad de conocimiento mientras también de ubicarse, en tanto sujeto epistémico, en una relación t-p que suponga la teorización y también la generación, la producción.

La investigación también se ubica en las narraciones con posibilidad de despliegue en el marco de otros espacios, estructuras generadas como política docente a partir de acuerdos interinstitucionales, de financiamientos con recursos compartidos:

"Se enteró esta colega que había un llamado para investigación, el llamado era ANII CFE investiga, y decidí, ¿por qué no le damos una impronta mayor, nos ponemos más pienso, nos craneamos para acá, para allá?, invitamos a otra docente, como investigadora, que es magister, y nos salimos y llegamos con los tiempos, vamos a hacerlo. Ta, la idea fija, en febrero de este año y yo era la responsable, porque era la que tenía más horas en CFE, me mandan un mail diciéndome que quedamos seleccionados, aprobado el proyecto, y con financiación. Y bueno, lo hicimos durante ese año". (Elena)

Es el/la docente en el nivel científico de Ferry (1990), porque supone relación teoría-práctica que involucra al docente de la praxis y la teorización, que supera al reflexivo de Schön (1992) y supone el crítico-reflexivo de Pimenta (2002) para acercarse al docente investigador (Elliot, 1999), productor (Piriz Bussel, 2013). Carlos no lo hace solo, Elena tampoco, nuevamente otros y otras colegas conforman equipo. Pero el equipo, en este caso, no es la Sala o el Departamento y aunque con colegas, esta docencia, esta praxis que involucra la investigación queda separada, fragmentada de otras posibles que no están pudiendo ser abordadas en un marco institucional que cohesione decisiones, proyecciones, sentidos. La institución logra ofrecer ciertas condiciones para la investigación, mientras deja de generar otras,

que sean alternativas al trabajo «fragmentado», deja de impulsar abordajes más colectivos de salas docentes.

La producción de conocimiento

Mientras, aparece la docencia que involucra, la producción de conocimiento (Píriz Bussel, 2013) que no necesariamente se inscribe en investigación, pero que revela también a ese sujeto epistémico que analiza, que teoriza, que se posiciona en una relación con los saberes de la docencia, pedagógicos; que no se queda en un discurso del hacer, sino que genera, sistematiza, produce a partir de interrogar, como ya proponía Dewey (1964) que: «no hay ciencia sin abstracción y la abstracción significa fundamentalmente que ciertas ocurrencias se separan de la dimensión de la experiencia práctica familiar para llevarlas a la de la indagación reflexiva o teórica.» (p. 20).

"Entonces, hice unos cuadritos para identificar cuestiones que tienen que ver con las redes del programa, los contenidos, porque al estudiante magisterial de 2do lo que más le cuesta es aprender a leer el programa escolar; eso lleva un tiempo enorme, lleva días y días de trabajo, les cuesta mucho aprender a leerlo. Y hay que hacer mucho hincapié en que ese programa se lee longitudinalmente, o sea, en forma horizontal a lo largo del ciclo escolar, y verticalmente, se lee para el grado en el que estoy. Y que eso se tiene que vincular a lo que dicen los autores de Psicología, a lo que dice la Pedagogía de la Historia del aprendizaje. Entonces, yo hice unos cuadritos ahí, que los compartí con mis maestros". (Amalia)

La práctica es punto de partida y de llegada (Pimenta). El encuentro con nudos en la enseñanza, en la formación, provoca, propone «hice unos cuadritos ahí». ¿Qué supone hacer *unos cuadritos*? Parece que queda confundido con la «elaboración de materiales didácticos» que se consideran comúnmente parte de la tarea docente y quedan generalmente invisibilizados al tiempo que subestimados, disminuidos a «cuadritos». Y, sin embargo, llegar a los «cuadritos» supuso un proceso de conoci-

miento... supuso poner en juego saberes pedagógicos con otras operaciones intelectuales que es «la práctica de la teoría» (...) de actividades lógicas» como refiere Ferry (1990, p. 81) citando a Bachelard. Cabría preguntarse si esta subestimación estaría asociada a otra, la del propio docente como productor, generador de saberes-conocimiento, autónomo para establecer una relación t-p en el nivel científico del que habla Ferry y que mientras implica los saberes pedagógicos de Pimenta, no requiere de expertos, que la racionalidad técnica impuso, impone. Una racionalidad que tiene base en la división del trabajo académico, en la que deja al docente desvalido, solo, siempre necesitando más y más formación, aunque en los términos neoliberales, se inclina a la capacitación (técnica), incluso para considerar los estudios de posgrado que se alejan en esta clave, de ser parte de la posibilidad del docente de buscar su forma (Ferry, 1990). Y como la docencia de la formación de docentes no se reduce a la relación «directa» con el estudiante, sino que involucra otras relaciones, y a otros colegas, Amalia sistematiza, produce en torno a ellas:

"Hice otro también pensando en cómo hacerle la devolución al estudiante magisterial, ¿qué aspectos tiene que mirar el maestro de cómo trabaja el estudiante y qué aspectos voy a mirar yo cuando vaya a hacerle la visita al estudiante? Y eso se lo comparto a los estudiantes, cuando me reciben a mí en el aula para que yo les haga la visita de primer parcial y de segundo, ellos ya saben lo que yo voy a mirar de antemano. Es decir, que ellos pueden planificar pensando en eso que yo voy a mirar. Pero escribir, ' escribir, no he escrito nada. Lo que sí voy a hacer ahora". (Amalia)

La devolución es parte de la evaluación y esta de la enseñanza (...) y es una de los «temas» que provocan la inquietud y la construcción —generación de saberes— conocimiento y de propuesta, aunque no siempre provoca registrarlo, «escribir», comunicarlo, compartirlo, ¿validarlo? más ampliamente: «no registro nada, está todo acá en mi cabeza, voy revisando y voy cambiando» (Álvaro).

Podría decirse que es la «práctica de la teoría» como propone Ferry con Bachelard, aunque desde la perspectiva de la investigación se acercaría sin desplegarla como tradicionalmente se ha formalizado. Seguramente podría ser otra forma de

desplegarla, mas como de experimentarla o de vivirla, con la motivación del conocimiento de «emprender la aventura del conocimiento con el deseo de vivir la experiencia del saber» (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 34).

Otros nudos en la enseñanza en la docencia provocan también al sujeto epistémico que busca producir y que produce en otras intervenciones:

"Fue cambiar el programa de Epistemología (...) que tuviera que ver con Filosofía de la técnica o de la tecnología". (Carlos)

La elaboración de planes, de programas de materias de enseñanza, no integra «naturalmente» la idea de investigación o de producción de conocimiento, y, sin embargo, supone, demanda, la «práctica de la teoría».

La interrogación, la reflexión en torno a un problema de la enseñanza y la formación, la configuración del problema provocó, habilitó la propuesta, pero habilitó antes otras cosas. En términos de Ferry (1997) habilitó praxis, teorización, de hipótesis, de búsqueda de explicación, lo que supone una relación teoría-práctica de síntesis de los saberes docentes, también de fundamentación, de decisión y de propuesta, implicando al sujeto docente en otras prácticas intelectuales. El punto de partida en la práctica, en el aula y en otros escenarios de la formación de docentes, escenarios institucionales que suponen el trabajo académico:

"Cuando pasé directamente a Formación Docente con todas las horas, bueno, el compromiso fue mayor, entonces, qué sé yo, participé en todos los ámbitos que se podía participar; quizás ámbitos académicos, bueno, participé en casi toda la elaboración de planes, estuve en la elaboración del plan, en la reformulación del 2000, después estuve en las comisiones de la elaboración del Plan 2005 y estuve en la elaboración del Plan 2008 y estuve como presidente de la ATD Nacional de Formación Docente en la comisión de implantación de la UNED". (Clara)

"Estuve vinculado a la ATD de UTU, no a la de formación docente, iba como delegado nacional durante muchos años (...) pero siempre perfil bajo (...) cuál fue la comisión que más trabajamos (...) la comisión interinstitucional donde se trabaja un grupo de utu pero para formación docente y ahí en Salto, se hace una estructura

y se hace un censo, se diseña un censo (...) se aplica en UTU (...) entonces empezamos a procesar esa información (...) y ahí se logran varias cosas, se logra abrir la carrera de gastronomía y la semipresencialidad". (Álvaro)

Las y los docentes narran de lo colectivo, de una producción de saberes que, mientras tiene posibilidad en un espacio institucional, está enmarcado en una política docente de involucramiento de los y las docentes, de reconocimiento, que sería, técnico-pedagógico, seguramente por valorar la posibilidad de técnica, pero no «sin política» (como subraya Pimenta con Novoa), en estos ámbitos de las «asambleas técnico docentes».

Sin embargo, la elaboración o la reformulación de planes de estudio, de programas de materias de enseñanza no resulta un escenario natural u obvio de la producción de saberes-conocimiento en este sentido, ni de una relación teoría-práctica que supone un sujeto epistémico-docente «crítico-reflexivo» (Pimenta, 2002).

"Tuve un intervalo que estuve trabajando en la reforma educativa de Rama y, si bien no dejé nunca de dar clases, (...) estaba a full armando el diseño curricular, cosa que me encantó, tuve la libertad de acción, aun ideológicamente, de hacerlo sin que impidiera eso, que yo pudiera trabajar en eso". (Marcos)

Cuando esta producción es procesada ya no por un colectivo docente sino depositada en un individuo, en un docente en clara división de trabajo académico, el sujeto epistémico que se identifica es aquel del experto, dentro de una trama de racionalidad técnica. Una racionalidad que, aunque supone la interrogación, la teorización, la búsqueda de explicaciones, incluso vinculadas a la práctica, el sujeto se separa, "nunca dejé de dar clases" y la teoría se impone:

"Hoy el modelo competencial es un modelo curricular, pedagógico curricular y didáctico que todo el mundo ha incorporado en su currículum como un avance bastante notorio en cuanto a la mejora de la calidad de aprendizajes de los alumnos. Lo instaló Francia, bueno, empezó la OCDE, Francia, Finlandia, sobre todo, Finlandia a la cabeza; bueno, acá recién pasamos de que la palabra competencia

era una mala palabra y que no debía usarse, yo elaboré los programas de 5to y 6to en una comisión donde yo un poco llevaba la voz cantante". (Marcos)

Cabría preguntarse respecto a los nudos, respecto a la realidad de la práctica provocadora de interrogación y de acción, aunque no parece búsqueda de interrogación sino más aplicación/replicación de respuestas, ¿de recetas?, preparadas, aplicadas, probadas, por otros.

El «termo competencia, polissêmico, aberto a varias interpretações, fluido, e mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores», dice Pimenta (2002, p. 50), parece entonces imponer una concepción del docente ejecutor de un modelo «único, preestablecido» (p. 50). Vale así aquí la pregunta que se formula Pimenta: «¿Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também los elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam, conforme as conclusões das pesquisas?» (2002, p. 50)

Se impone una concepción del docente- sujeto epistémico que puede ser reflexivo, aunque no el *intelectual crítico reflexivo* de Pimenta, por mantener la reflexión en una «dimensión individual» y no tener «carácter público» (Pimenta, 2002, p. 51), al tiempo que afirmarse en una racionalidad que pone a la teoría antes que la práctica.

Se hace evidente en esta relación teoría-práctica, la de la producción de saberes, la no inocencia de la docencia (Meirieu, 2001) que implica antes una opción política pedagógica del docente, que condiciona todas las otras opciones.

Momentos de la vida docente

La vida docente, es, transcurre en relación con los saberes, con otros, es vivida por los y las docentes tomando decisiones. Es tiempo de vida, de dudas, de preguntas, de opciones; es la experiencia, en términos de Larrosa, de la vida-docente que va siendo construida como *trayectos*, que suponen posiciones (De Gaulejac, 1987), y posicionamientos condicionados, con continuidades y rupturas, cambios, con idas

y venidas, con contradicciones, con búsquedas en momentos diferentes, momentos significativos, momentos que son personales, sociales, institucionales, políticos, pedagógicos. Las narraciones de los y las docentes dan cuenta de momentos a los que dan significación en la construcción de sus *trayectos profesionales* y vida docente.

El ingreso-inicio de la vida docente en la formación de docentes

Los inicios, el ingreso o cómo llegan estos docentes a la formación de docentes son significados con aspectos en común y con notas diferentes. Los denominadores comunes tienen que ver con mecanismos institucionales, administrativos y académicos, vinculados a políticas de carrera docente, designación de cargos, identificación de una figura y tarea, entre otros. Las notas diferentes se las brindan cuando expresan sus decisiones y motivaciones para tomarlas.

Los docentes refieren a cursos y concursos, a llamados, a referencias de colegas, instancias que, mientras responden a políticas institucionales de designación de cargos, también suponen a veces alguna modalidad de formación

"Luego del curso, vino el concurso. Entonces, (...) yo hice el curso y seguí trabajando como maestra. (...) Después surgió el concurso y dije bueno, seguimos en este conocimiento". (Cecilia)

"Y me enteré en el 2001, 2002, que había un llamado para Pedagogía y me inscribí, quedé en la lista de interinos, como habilitante y de ahí, seguí ejerciendo acá". (Elena)

"Me pareció importante, con todo ese acervo, ver qué podía hacer e ingresé al IPES, ese fue mi primer ingreso. No ingresé a los Institutos de Formación Docente directamente sino al IPES, (...) había llamados abiertos y allí trabajé muchísimos años, tanto para cursos para adscriptos en las dimensiones comunitarias institucionales, porque yo tenía una trayectoria allí. Y pedagógico también. (...) 2007, 2008, 2009, 2010, muchos años que le dediqué al IPES, solamente al IPES". (Laura)

Las políticas, las lógicas administrativas diferentes en cada institución, se dejan ver en esta dimensión del acceso a (cargos de) la docencia de formadores. Una forma de acceso es el concurso, otras los llamados a aspiración. Según sea un instituto u otro, los concursos también suponen un curso previo, que deberá ser aprobado (y otros requisitos como un puntaje mínimo, etc.) para acceder al concurso.

También aparecen diferencias según sea la materia de enseñanza. La enseñanza de la didáctica en los IINN involucra a las y los maestros directores de escuelas primarias denominadas «de práctica», pero no así en el IPA o en INET respecto a los directores de la educación media, secundaria o técnica y a esta misma materia. En estos últimos no necesariamente quien dirige un centro, también docentes en cargos de aula pueden acceder a un cargo docente para su enseñanza, aunque supone cierta «antigüedad» y/o calificación en la docencia que se ejerce (puntaje de actuación). Otras materias de enseñanza en la formación suponen procesos y/o requisitos que se explicitan en bases de llamados o concursos.

Así, la modalidad de relación entre el «subsistema» para el que se formará y la institución de la formación docente define las vías de llegada/acceso a la docencia en la formación, mientras no siempre hay una primera decisión vinculada a un deseo de *ser* docente en la formación.

"Y una colega y amiga me llamó un día y me dijo mirá que podés tomar horas en Formación Docente, y así empezó mi trayectoria. Por eso es más bien fruto de la casualidad...La casualidad, básicamente". (Carlos)

"Empecé a hacer un curso de directores, sin ningún interés de ser directora de escuela, simplemente como formación (...) Y ahí me entró la indecisión (...) nunca había sido maestra adscriptora ni había trabajado en ninguna escuela de práctica". (Amalia)

Un poco de interés por profundizar la formación, otro poco de casualidad, otro de reacción a lo que se ofrece y a la vez se busca, que podría vincularse a etapas de la vida (docente) en la que se presentan otras expectativas laborales y profesionales.

"La manera en que yo entré al IPA fue esa, con el convencimiento de que bueno, era una oportunidad para poderle sacar el jugo también a toda la otra formación vinculada con la licenciatura en Educación. Y también porque bueno, uno, cuando está dentro de la cocina, o sea, como docente, vos ves un montón de cosas en los liceos, como directora, ves otro montón de cosas, tenés una visión panorámica y obviamente, si bien la gestión te demanda mucho, también tú tenés que estar muy vinculada a lo pedagógico-didáctico". (Elena)

"Esta profesora me veía con pasta para eso, por eso es otro hito de los que señalo, mi primer practicante, donde me dice bueno, ¿y por qué no tenés un practicante?, yo te lo mando y ves cómo te sentís. Y bueno, y desde ese momento, ininterrumpidamente tuve practicantes, creo que ese es otro factor central en decidirme a trabajar formando alumnos". (Elisa)

Dan cuenta de situaciones —y decisiones— que sobrevinieron sin buscarlas, que no fueron la decisión primera, que involucraron, en el marco de esos mecanismos institucionales, a otros colegas, referentes en cargos similares o de jerarquía como inspectores/as, directores/as.

"Coyunturalmente, cuando accedí a las horas de mi disciplina de enseñanza, fue por donde empecé en el 91, surge una convocatoria a concursos para dar una de las materias específicas, de las más importantes de la carrera, y, ante la posibilidad de efectivizarme por concurso, hago la opción de concursar, en realidad, más convencido por una que había sido profesora mía y que me aconsejó, porque mi intención era bueno, cuando vengan los otros concursos, los de mi materia, y ella me sugirió que, dada la situación que se iba a plantear, era muy probable que eso no continuara, entonces, bueno, decidí hacerlo en la básica, que es la asignatura que uno enseña en educación media". (Marcos)

"No es que yo decidí ser profesora de Didáctica, yo elegí ser directora". (Cecilia)

"Más allá de haber iniciado en INET, que para mí fue muy bueno, conocí otro mundo, conocí una experiencia diferente, porque yo entré para trabajar en Didáctica. Claro, y en Didáctica General, cuando no había formación para la enseñanza técnica". (Clara)

Desenredan, asimismo, lo que significaron esas decisiones asociadas a los momentos y movimientos institucionales, las emociones o estados de ánimo que provocaron:

"Después, la Didáctica me absorbió. Y la coyuntura histórica, porque fue así, la aleatoria de concursar y efectivizarme en mi asignatura de base, y, como me dijo esa profesora que me aconsejó, después se cortaron los concursos, entonces, no hubiera podido concursar en Didáctica hasta 20 años después, porque el concurso de Didáctica fue en el 2010". (Marcos)

"Que, en realidad, bueno, cuando llegué a Magisterio fue donde me sentí más cómoda, por mis raíces". (Clara)

"Elijo la escuela, con una alegría tremenda, la escuela del barrio, cerquita de mi casa, y a las tres de la tarde de ese día me estaban llamando de acá, del Instituto Normal, para decirme que tenía que ir a elegir el grupo, casi colapso, no tenía ni idea de lo que iba a hacer. Llegué (...) sin tener idea de lo que era tener estudiantes magisteriales en la escuela, sin tener idea de lo que era el programa de Didáctica, nada". (Amalia)

El SUNFD: la construcción institucional

Las condiciones institucionales marcadas por el SUNFD y el proceso de construcción institucional que supuso aparecen entre las narraciones de los docentes. Aparece cercanía al proceso, a participación expresada en acciones colectivas que, según el caso, tuvo mucho involucramiento y compromiso, no ya solo con la asistencia e involucramiento con «asambleas técnico docentes», también con el intercambio, con el pienso en torno a la formación de los futuros docentes, a la elaboración, a la fundamentación de alguna propuesta al respecto.

Señalan en este sentido, las propuestas que tuvieron discusión y que quedaron plasmadas en el SUNFD: una concepción docente, un núcleo de formación común, materia de enseñanza «nuevas», algunas como cursos, otras como seminarios, otras optativas.

Elena narra que estuvieron de acuerdo, con sus colegas del área, con una «asignatura» nueva que se llamó Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, porque entendieron que era necesario provocar un vínculo entre lo que proponían en el Instituto y la «*complejidad institucional*» de los centros educativos:

"Poner al futuro docente en conocimiento de la complejidad institucional y de su rol en esa complejidad institucional, que va más allá de ser alguien que está en una relación de enseñanza con una disciplina, en un aula con determinados estudiantes de tal hora a tal hora. Porque es un docente que va a tener que coordinar, que va a tener que relacionarse también con las familias, va a tener que estar en contacto con otros colegas, adscriptos, con los profesores entre otras, va a tener que también dar su punto de vista en las coordinaciones, va a tener que pensar sobre la institución, más allá de su asignatura, problemas que son comunes y no importa si sos de Filosofía o Química o vas solamente con un grupo en tal horario de lunes a viernes. Sos parte de una comunidad educativa, sos un actor institucional". (Elena)

El momento de (re) construcción institucional que se propuso para el INET fue disparador de decisiones respecto al ingreso a la docencia en ese instituto. El impulso de esta reconstrucción estuvo dado en el marco del proceso de discusión del SUNFD y junto a la puesta en marcha de este, y, en ese marco, Laura dimensiona la decisión respecto a acceder a la docencia asociadas al reconocimiento de la titulación y de la fortaleza y pertinencia de su formación:

"Cuando (se) está como refundando un lugar, y (se) está buscando planes, programas y distintas, que se abran puertas, no quería que se sintiera que yo estaba buscando un nicho de trabajo o un lugar para ir a trabajar... por lo tanto, quise demostrar, y me demostré también, dado que tendría que en algún momento ejercer también la función de docente, pero de docente no como egresada sino más activa

en ese rol, hacerme conocer, de alguna manera, en los ámbitos fuera del INET. Entonces, me pareció pertinente que cuando, en su momento, a partir de 2007, los compañeros empezaron un plan nuevo, que el tronco común sí era el de 2008, pero ya perfilándose, (...) los cambios, de planes del 2010, 2011 (...) nos pareció, me pareció y en la comunidad educativa y en todos lados, que primero tenía que de alguna manera ver cómo estaba, cómo se estaba trabajando en los otros (...) Institutos de Formación Docente, (...) para ver qué llevar a la hora de dar un aporte y no solamente tenerlo como horas de trabajo, porque no era eso lo que me interesaba (...) Y bueno y cuando yo me sentí que ya, de alguna manera empoderada y con más fuerza y cuando todo el mundo ya se dio cuenta que ¿qué está haciendo, por qué no viene acá, si acá hay tantas horas y tantos grupos y conoce la parte técnica? Fue ahí que empecé a tomar en INET. Pero antes no". (Laura)

Otros docentes como José participaron, o mejor, estuvieron involucrados en el proceso que supuso que *"hubo que organizar el INET» y «se genera un movimiento con los que estaban dictando clase acá y los que ingresaban de, por lo menos, generar los programas, bibliografía"* (José); por ejemplo, la *"construcción de los programas de Didáctica para 1ro, 2do 3ro y 4to año de esa carrera, de esa especialidad"* porque era *"un curso de cuatro años que antes no había"* (José). Mientras narra que *"asumí yo la tarea"*, anota que *"esos programas después se usaron para todas las Didácticas"* (José).

Las narraciones dicen del involucramiento que les lleva, asimismo, a dar cuenta de los aspectos débiles, de aquellos no resueltos, de sus críticas al proceso y a la propuesta finalmente acordada y plasmada:

"Y se logró llegar a una concepción de docente, se logró establecer un núcleo de formación profesional común, pero más allá de eso, yo creo que las tradiciones predominaron luego en la formación, siguieron predominando, y esta separación que hablábamos entre, o el lugar, vinculado a la práctica, el lugar, si lo didáctico o lo pedagógico, siguió casi igual". (Clara)

«*Siguió casi igual*» aparece en otras narraciones, en otras experiencias vinculadas a ese involucramiento y la construcción institucional, que es pedagógica, que

es política, que implica posicionamiento, iniciativa y trabajo. Experiencias colectivas, decisiones de un área que involucra a otra, necesidades de generar otras condiciones, otras estructuras que dieran espacio para el trabajo, también colectivo, para la construcción de una propuesta alternativa respecto a la práctica docente. Otras experiencias, aunque con apoyo institucional, fueron iniciativas o impulsos individuales o de un par de docentes como la que relataba Carlos con la propuesta del programa de Epistemología o, la que refiere Elena, con encuentros con los directores de liceos de práctica.

Lo colectivo igualmente ha sido parte del esfuerzo, en las narraciones aparece quizás como impulsado por el proceso del SUNFD y también el del restablecimiento democrático, anterior a este:

"La construcción de la primera ATD en el 91, yo estuve ahí y peleamos con otra compañera, como delegadas de INET, porque en realidad, Formación Docente muchos años fue Magisterio y profesorado, e INET estuvo como relegado. Y bueno, y mucho peleamos para tener un lugar en la lista de ATD y logramos". (Clara)

"A través de una investigación, a través de reunirnos con los maestros adscriptores, a través de generar ámbitos para compartir, discutir, ¿para qué?, para poder elaborar algo, sistematizar algo de ese conocimiento, como para construir un pequeño texto que hablara sobre la Didáctica del área técnica (...) hicimos la conformación de grupo, estuvimos trabajando, pa, tenemos como dos años de trabajo, estuvimos conformando un grupo (...) éramos como cinco o seis compañeros, arrancamos seleccionando libros, textos y luego comenzamos a hacer tipo ensayo, a redactar sobre la Didáctica técnica". (José)

"Cuando pasé directamente a Formación Docente con todas las horas, bueno, el compromiso fue mayor, entonces, qué sé yo, participé en todos los ámbitos que se podía participar; quizás ámbitos académicos, bueno, participé en casi toda la elaboración de planes, (...) estuve en la elaboración del Plan 2008 y estuve como presidente de la ATD Nacional de Formación Docente en la comisión de implantación de la UNED". (Clara)

Estructuras académicas en la construcción institucional

También dan cuenta de otros asuntos académicos estructurales que conforman obstáculos o condiciones inhabilitantes de procesos que, mientras son colectivos, implicaría involucramiento directo en cambios necesarios para la formación, que como indican:

"Acá estamos en un nivel terciario (...) creo que eso no se hace manteniendo la misma estructura (...) eso no colabora en la formación del docente o del maestro o de cualquier carrera a nivel terciario". (José)

"Y podía haber algún tipo de reflexión como más colectiva (...) no en un trabajo de colegas más vinculado a la planificación, que eso lo hago más con esta colega sí, que amerita que sea mucho más profunda, y dar lo que se ha estudiado. (...) Existen las salas de asignatura, hay sala de Didáctica (...) estoy hablando de un ámbito formal, institucional, el cual dispone el Instituto para poder tratar este tipo de asuntos". (Elisa)

De alguna forma, se identifica que existe una estructura, una que puede ser el espacio para esa reflexión, para el intercambio, el trabajo colaborativo y la construcción. Carlos y Amalia refieren al espacio de la coordinación en un Área o un Departamento. Amalia da cuenta de su encuentro con un espacio que (le) funcionó, que fue colectivo y a la vez integrador de quienes, como ella, se iniciaban en la formación docente:

"Las reuniones de coordinación todos los jueves, las que bueno, esta bibliografía para Lengua, esto para Matemática y el pasarnos libros, y leer, o bueno, recomendar, de repente, tal capítulo para tal tema, o empezar, por dónde empezar, porque el programa es muy amplio y bueno, uno va viendo. Eso para mí fue muy rico y me dio mucha seguridad. Me sentí muy cómoda, la experiencia fue muy buena". (Cecilia)

"La coordinación del departamento de Filosofía, por ejemplo, es una coordinación que se hace una vez al mes y suele ser tremendamente eficaz, hay un orden del

día, se pueden ver una serie de cuestiones, se define una serie de cuestiones". (Carlos)

Pero a la vez narran dinámicas de trabajo que operan obstaculizando las posibilidades que ofrece esa estructura:

"A veces siento que se quejan, como quedan en reclamos, en catarsis, en reclamos más de tipo programáticos, más que trabajo específico (...) lo que digo es que a veces la Sala se copa con otro tipo de temas y no se abordan estos específicamente pedagógicos. A eso me refiero". (Elisa)

"La coordinación del INET parece más bien una cuestión de ir a cumplir horario, en muchos casos, yo algunas veces participé y en muchos casos todo termina siendo, no sé, una conversación sobre cuestiones personales que, a mí, en particular, no me interesan, yo en mi vida personal soy bastante celoso. Y, por otra parte, no me interesa tampoco enterarme de la vida personal de los demás en el medio de una coordinación institucional, donde se supone que deberían discutirse otras cosas o debería promoverse otras cosas". (Carlos)

"Lo que me parece que pasa a veces (...) no todos los profesionales de la educación son abiertos a compartir y generar intercambio, en el área mío, si bien nos conocemos y hay un vínculo, era como más competitivo, cada uno estaba en su cuadrícula (...). Más que nada discutir, interacción sobre la continuidad de 1ª, 2ª, 3ª y 4ª, ¿no? Eso llevó tiempo, llevó en convencerlos, en llegar a ser más cooperativos en algunos procesos". (Álvaro)

Estructuras teñidas por formas de estar y actuar en la institución, por culturas escolares (Viñao, 2002) que invaden, que instituyen finalmente, que construyen institución, un sistema cultural (Enríquez, 1989), y que obstaculizan o directamente inhabilitan otras formas, esas más colectivas:

"Que el ambiente de la institución no era un ambiente adecuado como para hacer trabajos de ese estilo (...) formar un grupo de siete u ocho personas y seguimos con esto (...) Impedimentos, tanto administrativos como de índole de funcionamiento, aparte, como que no solo la dirección sino entraban a tallar otros actores

(...) entraron a jugar otros factores que en realidad, no sumaron sino que dividieron el cuerpo docente que estaba trabajando acá, en el área técnica (...)se trasladaron muchos vicios de la UTU para acá y eso no permitió generar un buen ámbito laboral, y un ámbito laboral donde se dejaran de lado la búsqueda de determinados beneficios personales y se enfocara todo el mundo en construir algo nuevo". (José)

En ese mismo sentido, Carlos anota, crítico: *"hay algunos, yo diría problemas políticos y problemas de ética profesional bastante serios".* Su mirada es abarcativa y complejiza esas condiciones, ubica esos obstáculos e inhabilitaciones en una cuestión de índole ético y político:

"Bastante serios. Que subyacen allí, son como subterráneos. Porque, además, si la lógica del Consejo ha sido la de establecer una especie de relación entre inversión y resultado, bueno, si es por los resultados, entonces, las maestrías técnicas hay que cerrarlas todas, porque si egresa uno por año, es mucha gente, incluso. Y eso también se debe a una cuestión interna que tiene que ver con los maestros técnicos que les dictan clases allí, que muchas veces utilizan la evaluación para no tener competidores eventuales en el futuro. En fin, por eso digo que hay allí algunas dificultades en torno a lo que para mí es la ética docente, importantes". (Carlos)

Las narraciones traen un posible efecto a lo que queda inhabilitado, el efecto de iniciativas, situaciones-experiencias puntuales, casi individuales que no tuvieron origen en el espacio de coordinación, como la narrada antes por Elena que estuvo vinculada a un trabajo de extensión en liceos.

La extensión como función de la docencia prevista en el SUNFD y como actividad académica quiere ser desplegada, y aun valorada: *«declarar de interés general docente»*. Mientras tiene origen no ya en un colectivo más amplio, en una estructura institucional estable, abre la interrogación respecto a las posibilidades de su continuidad, de su ampliación a otras experiencias que no se limiten a *"un proyectito de extensión muy poco ambicioso"* por no contar con otros espacios, tiempos, recursos.

También otras docencias han incluido la «extensión», aunque con una perspectiva diferente, de iniciativa y despliegue individual:

"Ahora se ha insistido más, sobre todo, pensando en que se transforme en Universidad, se insiste en el nuevo plan en las dos actividades esenciales del ámbito universitario, que son la extensión y la investigación. Bueno, a mí, siempre mi opción fue la opción docencia, por tanto, desde que empezó a instalarse en los centros de formación de profesores estas horas que uno tiene que destinar o a extensión o a investigación, yo me he dedicado exclusivamente a la extensión. Es decir, a dar cursos de profundización y especialización de docentes que, fuera de lo que hago sistemáticamente en el IPA". (Marcos)

Así, aparece la extensión quizás confundida con la formación permanente, con *"dar cursos de profundización y especialización de docentes"*, que también abre a la interrogación respecto al reconocimiento de esta dimensión de la práctica docente como tal, que en este nivel no se ve materializada en otorgarle un espacio validado.

Cambios curriculares en el marco del SUNFD

Las narraciones de las y los docentes navegan por el proceso de cambios y reformulaciones curriculares en la formación docente que tuvo lugar en el período 2015-2019, en el marco del SUNFD. De este proceso los y las docentes refieren, tienen posicionamiento, tuvieron involucramiento, y sobre el nuevo plan en el INET lo expresan:

"Este cambio de plan (...) desde mi punto de vista, tiene una matriz mercantilista, claramente, en su diseño por créditos, en su semestralización, en la semi presencialidad, que es toda una discusión, yo creo que puede ser una herramienta que ayude, pero no puede sustituir a la clase presencial, la clase física presencial es insustituible Por más que hagan teleconferencias y toda esa parafernalia que allí mismo el INET utilizan. (...) Y a su vez, todo eso está orientado por el concepto de competencias, que es un concepto, como sabemos, tremendamente ambiguo, es decir, que puede dar desde la interpretación más mercantilista y capitalista de la educación hasta otra que puede asociar competencias con contenidos". (Carlos)

"El cambio de plan no ha modificado en concreto la disciplina de Didáctica (...) si bien han cambiado los nombres, pero los contenidos siguen siendo los mismos, y si partimos de la base que estamos diciendo que no hay una Didáctica técnica, conste que yo lo que estoy hablando es específicamente del área técnica". (José)

Otras narraciones, como la de Laura, parecen querer rescatar otros aspectos de proceso y del propio Plan, en el que subyace una expectativa de resolver problemas identificados de la formación:

"Porque nosotros ahora tenemos distintas optativas, donde hemos hecho duplas con compañeros de la parte de Didáctica y de taller. Es decir, nosotros, el maestro, en este caso, el profesor técnico, el maestro técnico y el profesor técnico, tiene optativas que trabaja conjuntamente con alguien de lo pedagógico - histórico - filosófico, sí o sí son horas que tiene ya sumadas. Es decir, es una innovación que para nosotros es sumamente importante". (Laura)

Este rescate tiene sus fundamentaciones y convencimiento que se narra basado en diversos problemas, necesidades de la formación de maestros y profesores técnicos: la desvinculación que identifican de los docentes con la enseñanza (ese no estar en la «cancha»); los efectos en el «egreso», *"una impronta que se ponía más de un maestro de taller para un campo laboral y específico para el CETP y no tan abierto para el mundo del trabajo, como hay algo que termina más allá de las fronteras de Uruguay, para un ciudadano del mundo (...) se sumaba que no era el egreso, que al INET, al INET le estaba siendo satisfactorio"* (Laura). Así, el trabajo en duplas se entiende «coordinado» y que los estudiantes *"ellos tienen esa mirada en común, fusionada, o no fusionada, que es la riqueza que tiene, ¿no?, integrada sería la palabra correcta, de las dos miradas de los núcleos diferentes que se tienen"*. (Laura)

Cabría preguntarse en torno a estas expectativas puestas en una organización curricular y las posibilidades de un colectivo y de políticas de docencia para problematizarlas en un marco epistemológico, pedagógico, filosófico que suponga mayor complejización de la formación docente.

La propuesta de nuevo Plan en Magisterio⁶² también está en las narraciones de las y los docentes, con discusión, con críticas, con involucramiento:

"...del nuevo plan no sé qué querés que te diga, un desastre total y absoluto. Es más, y se lo dije a las mismas autoridades, por lo tanto, las consecuencias de este plan, si se aplica, va a ser no solo la desprofesionalización del maestro sino la dilución de la profesión, ya lo he dicho y estoy convencida. Espero que no siga adelante". (Clara)

Se manifiesta desacuerdo, disconformidad y crítica por tener en cuenta «*las consecuencias de este plan*»; en sus palabras hay conciencia de ellas, hay posicionamiento y convicción mientras puede dimensionarse el involucramiento y responsabilidad: *"va a ser no solo la desprofesionalización del maestro sino la dilución de la profesión"*.

También se manifiestan otros involucramientos con el proceso, aunque no se expresan en el mismo sentido:

"En el 2012 entré con mucho temor y me enamoré del área. Y el pasaje por el Instituto Normal ha sido para mí una experiencia impresionante, una muy buena experiencia. Ahora estoy participando de la comisión de carrera para el cambio del programa y para bueno, formar la nueva unidad didáctica práctica elegida por las compañeras de Didáctica y la directora del instituto, ya hicimos la conformación de la unidad y estamos trabajando en eso. Yo siento que me falta un montón, que tengo que seguir formándome". (Amalia)

El involucramiento y compromiso se muestra centrado en otras preocupaciones: en la formación propia para la tarea-objeto de trabajo *"formar la nueva unidad didáctica práctica"*, que es colectiva pero que: *"siento que me falta un montón, que*

62 Este Plan, procesado entre 2016 para entrar en vigencia en 2017, no tuvo finalmente su concreción, como si la tuvo la propuesta de Plan del INET.

tengo que seguir formándome". El compromiso está, y, sin embargo, aparece desconectado de la formación de los futuros docentes, de la construcción del profesional.

Respecto al plan para el Profesorado de IPA,⁶³ las expresiones también tienen crítica:

"Entonces, yo siempre fui muy defensora de esa asignatura, que está muy cuestionada ahora para el nuevo plan, el plan 2017, que todavía no se ha aplicado, pero que supuestamente no estaría, al menos, algunos dicen va a quedar, pero con otro nombre". (Elena)

"Bueno mi coordinador, (...) había planteado, para profesorado, había planteado eliminar Historia de la Educación y poner Historia de la Pedagogía, porque era mucho más fácil Historia de la Pedagogía que Historia de la Educación, según comentaron. Yo hice una defensa exacerbada de por qué Historia de la Educación. (...) En Magisterio la eliminó y ahora es una materia con Sociología, o sea, hay dos docentes en el aula, una materia semestral con un docente de Historia de la Educación y otro de Sociología. Entonces, se va a llamar La educación como construcción social, política, económica, social". (Andrés)

Y la preocupación y frustración se manifiesta respecto a la proyección, a lo que se prevé o visualiza, considerando este proceso y abordajes de los cambios curriculares y de las políticas de la formación:

"Esto va a ser, 2020, para mí, va a ser un año definitorio de muchas cosas, principalmente para Formación Docente. Formación Docente me parece que va a terminar siendo intervenida, no hay perspectiva de la Universidad de la Educación, no creo que se cambien los planes, van a terminar haciendo otra cosa. No sé, no sé". (Andrés)

63 Este Plan, que fue procesado en el mismo período que los planes de magisterio e INET, tampoco tuvo concreción, no estuvo en vigencia.

Desafíos en la enseñanza

Hay situaciones de la enseñanza misma que las y los docentes narran; son situaciones que resultan momentos de tensión y que generalmente se vinculan a otros componentes de la formación, a la organización curricular, a reglamentaciones vinculadas a pasajes de grado, a culturas escolares (Viñao, 2002) y políticas institucionales:

"Alumnos que a veces no van acompañándose en la carrera y la práctica, de repente están dando clase ya (...) y tienen aprobada una materia específica de 1ro, entonces, en definitiva, no han trabajado en las materias del currículum, digamos, los contenidos, los saberes, las habilidades, las competencias que son necesarias para dar clase (...) las realidades que están pasando también (...) con problemas familiares que abandonan la práctica". (Elisa)

Tensiones como que se plantean en torno a cuestiones que escapan a sus posibilidades inmediatas de intervención pero que, aunque las visualice, las reconozca, las problematice, parece que resultan en un desafío personal, a resolver en el aula, ¿solo?

"En los últimos, en el último año que estuve dando Didáctica Técnica I, principalmente, que es para los jóvenes de Arte Textil, en realidad, de textil indumentaria, Diseño Textil e Indumentaria, que tenemos también la parte de especialización industrial, (...) encontré que son cuatro años la carrera y el conflicto que se me pudo dar en la Didáctica Técnica fue primero, que venían con una formación muy buena, sí, lo voy a decir específico, porque la verdad que me marcó. (...), ahí sí tuve que poner un poco de pienso, es decir, qué difícil que es trabajar y proponer cursos que después (...), quizás no tengan en campo laboral un nicho de trabajo, un cupo. (...) Porque el conflicto que se me presenta, y eso sí es de formador de formadores, es decir, ¿les digo que UTU no le va a reconocer nunca un área, cuento?, entonces, tienen que dejar ahora (...) Es impensable que IPA, que cualquier estudiante de IPA o de los Institutos Normales, Magisterial, cuando egresen, no tienen un lugar donde ejercer su carrera (...) En la UTU ninguna de nuestras carreras, ninguna, en este momento, tiene más de una o dos áreas, con los miles de áreas que hay". (Laura)

Así, Laura encuentra en la enseñanza un momento que la marca, que la interpela, que tensiona su opción docente y que escapa, se escurre de su aula porque tiene más que ver con políticas docentes, las que involucran otra institución, la UTU. Se tensiona entonces con la contradicción, la que se presenta entre esa institución, que aun cuando tuvo que ver con la creación de esta formación, la del INET, tuvo que ver con la política de nutrirla de docentes formados-titulados, la existencia de carreras-propuestas que podrían hacerlo y aun así no lo hace, aún hoy.

Otras situaciones, como la que se le presenta a Marcos, que quizás es casi cotidiana para él, y que, aunque reconozca la encrucijada institucional, ha encontrado una respuesta, su respuesta que supone un posicionamiento docente:

"Lo que pasa que ahí yo sí en ese sentido trato, en lo posible, y es la norma, digamos, hay excepciones, que me han dado mucho trabajo, mucho conflicto con el gurí, es bueno, ellos me tienen que conocer, si bien la forma de acceder a un adscriptor es muy autónoma, porque hay una lista que da Secundaria, que la dirige la inspección, que en el caso nuestro es un disparatorio, porque hay gente que ni formación docente tiene en esa lista, porque la hacen solo por antigüedad, entonces, yo les digo bueno, ustedes tienen que hacer una práctica docente que sea coherente con lo que van a ver acá, porque de nada sirve que yo les hable de constructivismo, si [1] [2] después, van a ver la clase y el profesor se para y habla los 45 minutos. Entonces, yo les voy a pedir que antes de, entre comillas, contratar al profesor adscriptor, porque en realidad, es un contrato pedagógico que se hace, previamente consulten y entonces, yo les voy a dar alguna línea de si es conveniente o no que hagan la práctica con ese profesor. Sin cuestionarlo a él desde el punto de vista profesional porque no soy quién, porque no soy un inspector. Y entonces, claro, en general, los alumnos de Didáctica I míos van a profesores adscriptores que obviamente, con diferencias que pueda haber, pero siempre con una matriz común, cosa que ellos no ven divorcio. Y alguno que dice no, lo que pasa que a mí me sirve esto, esto, esto, porque me queda cerca de mi casa, porque me sirve el horario, le digo, pero mirá que no es el más conveniente, bueno, pero lo que pasa que yo no puedo, bueno, ta, hacela, porque no puedo prohibir".

Marcos encuentra una respuesta que para él «es la norma, digamos, hay excepciones», que es una decisión ante una situación que «le ha dado mucho trabajo», y que le está implicando asumir que hay algo que queda por fuera de su control, la elección por parte de los estudiantes de su docente adscriptor y la perspectiva, probablemente diferente, que este pueda ofrecer. Un desafío que se agrava por el presupuesto de falta de formación de los y las docentes que integran una lista de docentes adscriptores, por la desconfianza en los criterios de elección de estos docentes. El desafío queda en manos del docente, en su aula, cuando atenderlo en realidad podría significar que las dinámicas, reglas, cultura, políticas institucionales además de ser interpeladas, puedan ser cambiadas. Podría implicar salirse del aula, trascender la clase de didáctica para no solo darse una explicación sino buscar seguramente con otros y otras, la reflexión situada y la propuesta.

Políticas de docencia y de formación... construcción de la profesión

Las narraciones hacen referencia y énfasis en la formación vinculada a esta docencia, en su necesidad. En este sentido, navegan por las políticas que han tenido marco en el espíritu del SUNFD y otras que quizás no tanto, pero que se han manifestado en las últimas décadas en las que las y los docentes han vivido:

"Entonces, bueno, participé desde allí, qué sé yo, hice el curso para dirección de institutos, que nunca elegí, pero me parecía que estaba bueno y no era mi pretensión elegir, me parecía que estaba bueno ver la formación docente desde otro lugar, porque sí había hecho el curso de directores para Primaria y efectivamente te da otra mirada. Hay cosas que no entendés hasta que no tenés ese panorama general. Y después hice, que no la terminé, pero hice, en principio se planteó como una maestría, después no fue tal, fue un diplomado en Educación y Desarrollo. Y lo hice porque se peleó mucho para que la Formación Docente tuviera la posibilidad de tener posgrados. Y lo peleamos mucho desde la ATD, que presidí durante tres períodos, porque desde allí fue la primera voz para crear la Universidad de Educación". (Clara)

"El CFE largó un llamado con un convenio para formar a docentes, a cincuenta docentes, había cincuenta becas de todo CFE; no importaba si era Magisterio, CERP, IPA INET, (...) hacer una maestría de Formación en Educación, se llama. (...) me presenté, (...) Quedé (...) y el año pasado empecé (...). Bien potente. Y dos series de cursos, terminamos la semana pasada en un seminario". (Elena)

Estas decisiones tienen que ver con estar convencido de la necesidad de formación y de espacios y propuestas que «exijan» lecturas, que sean de mediación para ello, quizás en clave ferryiana. Algunos toman decisión por propuestas relacionadas más indirectamente, como Cecilia, que reconoce que *«en realidad, la diplomatura no está pensada para un profesor de Didáctica sino para directores»*. O que aun cuando se relacionaban con lo que se sentía necesario, una formación vinculada a la enseñanza de la que tienen responsabilidad no era suficiente, encuentran necesidad de estudiar «algo más», como decía Amalia. O que no la encontraron sino fuera del país, como refiere Marcos.

"Cuando hice mi maestría, la tuve que ir a hacer a Buenos Aires, porque acá no había (...) En Psicología del Aprendizaje y Enseñanza General, en la FLACSO. Y era la primera vez que se podía hacer, y los diplomados que tengo son de FLACSO". (Marcos)

Narran los y las docentes, las implicancias de esta búsqueda, de involucrarse en más y más formación:

"Tuve una temporada, tuve un tiempo que lo estaba padeciendo porque se me hizo muy dificultoso, porque era muy exigido, era material todas las semanas, que se enviaba material, mucho, mucho, mucho para leer, mucha bibliografía, y una prueba". (Cecilia)

Mientras, también hay otra formación que se buscaría, una que parece ubicarse en otra clave que tiene que ver con la construcción de la profesión y con un compromiso ético y político con la formación de los docentes, es una búsqueda que no quiere denigrar la formación que ya traen, la del grado:

"Quería continuar estudiando, porque me parece a mí que nosotros, como maestros, no podemos terminar con nuestro título y entonces, yo no buscaba otro estudio de grado, yo creo que, si algo tenemos que hacer los maestros es reivindicar nuestro propio título, porque, al fin y al cabo, nosotros luchamos, sangramos, sufrimos por tener ese título. Y tener que estudiar otro grado para poder acceder a una maestría, a mí, para mí es algo denigrante". (Andrés)

"Ahí me di cuenta que no me lo están pagando. (...) me llevó cuatro años en Pedagogía cobrarlo (...) yo era licenciada en Educación y en Psicología, pero principalmente en licenciatura de Educación, determinaron que me lo pagaban por ahí. (...) entendían que, como yo mi título era de Vestimenta, maestra técnica en Vestimenta, no era apropiado (...) De ninguna manera. A mí me lo pagan por el título, como le pueden pagar al otro por ser de Historia, a mí me lo pagan por el título. No, Elizabeth, terminala, mis mismos compañeros delegados, terminala, ya lo sacamos por acá. No lo quiero, no quiero esa ayuda. Otra vez para atrás, no por licenciatura, yo otra vez me sentí que abría las puertas de reconocimiento del título". (Laura)

El reconocimiento del título de grado supone revalorización de esa formación inicial como parte de la autoformación integrada (Pimenta, 2012), parte del proceso, del trabajo sobre sí mismo que propone Ferry, de darse su forma (1997).

Las narraciones en este sentido reconocen otros recorridos que habilitarían una profesión en construcción, seguramente más cercana a entenderla como la profesionalidad de Contreras (2001):

"Y bueno, ese trabajo colectivo en la ATD también fue muy educativo. (...) también, la participación en el CAC, (...) es decir, todas instancias colectivas que me parece que construyeron eso, una forma de estar, una forma de comprometerse, una forma de asumir responsabilidad, que no era solo el proyecto individual de quiero seguir formándome para ver si puedo lograr, sino me tengo que seguir formando porque es una responsabilidad que asumí, pero en un actuar, en un compromiso colectivo. Y de alguna manera, eso fue marcando mi paso por la formación docente". (Clara)

"Creo que nosotros ahora necesitamos una formación constante, y que no podemos quedarnos solamente en repetir lo mismo que a nosotros nos dieron, nosotros tenemos que abrir líneas de investigación, tenemos que pensar de otras formas (...) me parece que en Magisterio no es solamente la formación lo que tiene que primar, también hay un montón de experiencia acumulada, que capaz que no tiene título, que le da 50 millones de vueltas a cualquier persona que esté formada. Que eso muchas veces se olvida. Magisterio tiene, hay una experiencia que a veces no se refleja en la cantidad de títulos que se tengan". (Andrés)

La profesión que, aunque necesita de la formación inicial, no se sostiene si no reconoce otros recorridos de *"experiencia que no se refleja en cantidad de títulos"*, seguramente es profesión construida con otros, como propone Pimenta, con base en formación: «como resultante da combinação entre a formação inicial, o exercício profissional (experiências próprias e dos demais) e as condições concretas que determinam a ambos» (2005, p. 52).

Profesión, vida docente

El tiempo está presente con mucha fuerza en las narraciones de los y las docentes. Se manifiesta en diferentes dimensiones y situaciones. El tiempo del antes de esta docencia en la formación que tuvo otros ritmos y espacios, cargos y tareas: la escuela, el liceo o la UTU, la dirección, el aula, los concursos, los cambios de centros. El tiempo del ahora de esta docencia, el tiempo de las diferentes actividades docentes. La enseñanza, la coordinación, la formación, el tiempo dedicado a sinnúmero de tareas que les implica la docencia, también el tiempo que sienten que necesitan para atender otras tareas o intereses: el tiempo que reclaman para el ocio, para el descanso, el tiempo que, medido en horas de trabajo docente y remuneración, necesitan *«para vivir»*.

—¿Cuántas horas tenés en total, en general?

—*Cincuenta y seis horas (...) Sí, bueno es lo que se necesita para vivir, tengo hijos, en fin.* (Carlos)

Necesidad, inquietud, interés... de otras actividades que no son la enseñanza o la «docencia directa» como se la llama en el sistema ANEP y en el vocabulario cotidiano de los docentes, y que se manifiestan así, como necesidad porque no pueden realizarse. A veces, «tratar de estar al día», «otros proyectos» o «la familia», pero el tiempo condiciona:

"Y siempre tratar de estar al día. Entonces, a veces la cantidad de horas, que son muchas, por más que no todas son de docencia directa, pero sí son de responsabilidades que me implican otros consumos temporales, no me dan tiempo a leer, por ejemplo, todo lo que yo quisiera leer. (...) Del campo de la educación, sí, sí, siempre de esto. No, ya olvídale de, me encantaría leer de mi vida personal, historia, digo, volver a raíces desde el punto de vista ideológico, que creo que tendría que haberlas leído desde otra mirada, por ejemplo, me ha pasado con Trotsky, que creo que hay que hacer una relectura de él y me encantaría volver a leer los libros originales de hace, que pude haber leído hace 30 años y no tener ese tiempo". (Marcos)

La vida profesional aparece escindida de la vida «personal»:

"Eso es aparte, bueno, eso es como que mi vida, todo ese tiempo, mi vida está absorbida por mi profesión, y el poquito espacio que me queda, para atender la familia, que es la más sacrificada de todo esto, porque es mínimo el tiempo que me queda". (Marcos)

Una "vida absorbida por mi profesión": la vida solo se expresa en la profesión, la vida personal se funde en la profesión y deja de tener expresión, ¿deja de ser vida? "No hay tiempo". Se manifiesta también conciencia del riesgo, de absorción de lo profesional sobre lo personal: "Tomo 40-45 horas, trato de dejar tiempo para mi familia". (Álvaro)

"Cumplir con los tiempos acá, preparar clases, (...) fue un sacrificio, muy sacrificado, pero contenta porque me aportó y (...) también me sentí enriquecida, me pude haber quedado en la cómoda, ¿qué ganas, tenés de...? No sabés, la mayor parte de los colegas me dicen bueno, es lo que te buscaste, vos siempre la misma,

¿no tenés otra cosa que hacer, vos no tenés más que siempre sumarte algo más?, me dicen. Y yo después, la verdad que tiene razón, no sé por qué tengo la necesidad de sumarme siempre algo más. (...) Porque soy así, porque si no, capaz que, si no me lo sumara, no me siento bien. Y mirá que a veces digo ¿pará, ¿quién me mandó?, no me dan los tiempos, ya no sé cómo hacer. Y, sin embargo, ta". (Elena)

Se elige, pero se reconoce también que no hay tiempo para la familia, para el ocio, para el descanso, para lecturas, para seguir formándose, para la vida social.

"Ya tengo cuál sería el tema (de tesis) que a mí me interesaría indagar, pero bueno, hay que tomar opciones ahora familiares, estoy casada, tengo dos hijos, todavía adolescentes más bien chicos, una de 12 y una de 15, entonces, tengo que ver cómo acompañar los tiempos. Nunca me he planteado, por ejemplo, tomarme un año sabático, como quien dice, no sé si me lo tomo acá, si tendría trabajo al otro año, supongo que no, entonces, lo que me limita un poco es encontrar los tiempos, pero el deseo está y me entusiasma mucho poder irlo concretando". (Elisa)

El tiempo no se encuentra, el tiempo para una formación, tomarse «un año sabático» no es opción, las condiciones laborales no lo habilitan, las condiciones familiares tampoco.

"No había hecho algo así, porque es un posgrado, o sea, había hecho el curso de dirección y el concurso, pero no algo así, que fuera enfocado. Entonces, me tentaba y por otro lado, estaba (...) todo lo que tiene que ver con lo personal, con la familia, con padres mayores, con lo que implica el trabajo, mismo el trabajo con los estudiantes, el trabajo como directora en la escuela, que es trabajo que no lo resolvés en la escuela, que hay que llevarme a mi casa... Hoy un maestro me preguntaba, un maestro que fue a hacer una suplencia, que yo lo conozco, me dice ah, porque a veces tenés que trabajar en tu casa... No, no, a veces no, yo me llevo todos los días trabajo para mi casa". (Cecilia)

El trabajo también es en casa, invade; no a veces, sino "me llevo todos los días trabajo para mi casa". El tipo de tareas "es trabajo que no lo resolvés en la escuela" reclama otros espacios y otros tiempos, la alternativa de llevarlo a casa aparece

como irremediable, más cercana a ser parte de una representación de la docencia que naturaliza esta alternativa como parte del oficio. Mientras, la familia está presente al tiempo que postergada, siempre espera y acompaña, comprende:

"Y entré a la Facultad, que mis hijos todavía iban a la escuela, con todo el apoyo de mi familia, mi madre que me cuidaba a mis hijos, mi marido que se encargaba de la cena de los chiquilines, de todo, bueno, de todo lo que se comparte en una casa". (Amalia)

"La verdad que lo siento como un desafío, así lo vivo, mi familia me dice che, no tenés tiempo ni para vos. No me molesta, yo quiero enseñar y quiero enseñar bien, y quiero que estos gurises salgan de acá de la mejor manera posible formados". (Amalia)

"Tengo (...) recibida, el año pasado, es médica, está haciendo su residencia en pediatría, ya se mudó sola, pero el esposo reclama, no ha sido fácil, porque, además, fueron viernes y sábados cada 15 días y después no, no puedo, porque tengo que hacer, tengo que presentar este trabajo. No fue fácil, no fue fácil". (Elena)

La vida docente queda en una tensión constante e histórica: ¿asumir una/esa vida docente y con ello las condiciones sociales, laborales, económicas, que se imponen a esta? ¿Se impone la intensificación de la vida docente? ¿Sería asumirla como un trabajo-empleo y desear-denunciar y reclamar (tiempo para) la otra parte de la vida? Que el tiempo sea imparable y la vida sea vivida siempre en deuda, sintiendo que el tiempo no alcanza, parece como parte de una dinámica eficientista, una lógica que, como propone Davini (2005), se impulsa y se vive en la educación pública en nuestro país desde la década del 90 con la introducción de pautas de flexibilización y precarización, pautas empresariales neoliberales.

¿Podría acaso superarse esta tensión? ¿Asumir, naturalizar esta intensificación de la vida que se elige cuando se elige la docencia? o ¿asumir la vida docente como actividad compleja, como trabajo específico-intelectual que requiere de otras condiciones, diferentes a otras actividades laborales? ¿Podrían estas interrogantes

acaso separarse del compromiso con el sentido de la profesión? Si fuera el que fundamenta el SUNFD, tendría que ver con interpelar y superar un proyecto tecnicista que implique problematizar las condiciones de trabajo de modo que exista posibilidad de análisis crítico de las prácticas y las políticas, de qué docencia se quiere, qué profesión se quiere vivir, para qué educación y qué escuela. Tendría más que ver con autonomía y profesionalidad como diría Contreras (2001) y como diría Pimenta (2002), una profesión que suponga: «un projeto emancipatorio, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja mais justa e igualitária» (p. 53).

La jubilación ¿fin de la vida docente?

Otro momento muy significativo entre los entrevistados y entrevistadas se expresa vinculado a la jubilación de la actividad docente, aunque no como un momento puntual. Supone una decisión que es personal, aunque no individual sino social e institucional. Mientras los moviliza, los afecta y le provoca otras decisiones respecto al proceso mismo, a los tiempos y ritmos del proceso.

"Aunque bueno, decidí yo, y, presenté la renuncia y me preparé todo el año, pero bueno, no sé si puedo seguir hablando del tema; mejor no, es muy duro, muy duro. Sí, porque bueno, cuando tú hacés algo que te gusta, cuando todavía lo disfrutás, cuando estar en la clase y en contacto con los jóvenes te gratifica y te... es duro".
(Clara)

"Año a estar jubilada de la UTU, principalmente y reingresar a Formación Docente en algún momento. Pero no, no en cualquier lugar, reingresar si soy necesaria, es decir, por el compromiso, por algo que quiera, no para llenarme de horas o para decir que me alcanza para pagar la luz (...). Sino porque realmente soy necesaria, eso sí me gustaría, darme ese placer. Por momentos, cuando veo todo lo que hago, (...), tengo miedo que la jubilación se venga tan rápido, pero es una decisión que la estoy tomando yo, porque trabajo desde muy chica y estoy desgastada, a su

vez, digo, y después, ¿qué hacés con todo ese tiempo?, ¿qué vas a hacer? Porque también es difícil parar". (Laura)

"Tengo pensado jubilarme a los 55 en el 2027, creo que tenés que irte cuando estás en el mejor momento". (Álvaro)

Decisión y decisiones, ¿cuándo tomar la decisión? ¿Dejar que el tiempo institucional-sistema tome la decisión?

"El BPS te juega tanto que añoras día a día jubilarte, porque te extravían el trámite, porque todavía sigue en una, entonces, es como algo un poquito macabro. Entonces, vos decís ay, estás diciendo que salga de esa oficina, que hace cuatro meses que está y que pase a la otra. Entonces, todo eso hace que vos la jubilación la veas como una meta, porque esos obstáculos que te ponen para eso, para verla como ay, al fin llegué". (Laura)

¿Qué hacer una vez que se tomó la decisión y la burocracia previsional lo procesa? ¿Se piensa solo o en colectivo ese qué hacer mientras? ¿Cómo vivir este hito que es personal sin serlo del todo, que es institucional, que es público?

"Esas son las tensiones, decir bueno, no, digamos, sentir que puedo y quizás el temor, esto es psicológico, quizás el temor de que todo, porque lo he visto, que todos los que se aproximan a la jubilación como que tiran la chancleta en el sentido de bueno, hago la plancha lo que me queda, total, me quedan dos años". (Marcos)

Marcos adopta una posición respecto a la jubilación y se resiste a entregarse, no quiere «tirar la chancleta». A Amalia le pasa igual, no quiere «tirar la chancleta», aunque reconoce que puede suceder, que eso pasa:

"Es que uno tiene que convencerse de que el mejor camino es este: estudiar, profundizar, estar siempre en alerta, no conformarse con lo que sabe, sino aspirar a más, seguirse movilizándolo, seguirse moviendo el piso para seguir aprendiendo. No pensar que bueno, hasta acá llegué, ya sé, ¿qué más puedo aportar? No, siempre hay mucho más para aprender y aportar. Yo creo que hasta el día que me jubile, ojalá que pueda seguir así, porque viste que uno a veces también se puede cansar

o se puede desencantar y puede tirar la chancleta. (...) Pero yo creo que el camino es este". (Amalia)

«Tirar la chancleta» implicaría «hacer la plancha», que es lo mismo que hacer nada. ¿Sería entregarse y renunciar a la docencia? ¿Sería como renunciar antes de que la institución acepte la renuncia? ¿Renunciar-estando, a la enseñanza y la docencia, antes de tiempo y sin anunciar, sin contar con el otro/los otros estudiantes? ¿Renunciar a «seguir(se) movilizándose», a «seguir aprendiendo» y a «aportar» a la formación de otros? Narran de sus compromisos y narran de lo que sienten, de desafíos aún pendientes:

"Pero a su vez, tengo un desafío interno conmigo, porque a mí me gusta, por más que a veces no duermo, el desafío de llevar adelante una propuesta curricular, de llevar adelante, de conocer nuevos jóvenes que necesiten de mí, de poder dar una mano a la enseñanza técnica y tecnológica, porque la verdad que me ha costado mucho que se diferencie lo que es técnica, lo que es tecnología, que sepan, tengo muy claro que falta mucho para que sientan que una cosa es UTU y otra cosa es Consejo de Formación en Educación, que se llama INET para nosotros, que esa es una gran diferencia". (Laura)

¿Y de frustraciones?

"Yo decía, pucha el INET puede llegar a ser un instituto de formación docente y formar buenos docentes y generar buenas cosas y bueno, probé y no se dio, tampoco estoy arrepentido, ojo, nunca me arrepiento de las cosas que hago, pero bueno, probé, no se dio y opté por, porque yo ya me jubilé prácticamente, la semana que viene dejo de venir, y opté por mis últimos años venirme para acá, no enfrentar ningún tipo de situación, ponerme a leer, me pongo a leer en el horario, vengo, cubro mi horario porque considero que nos pagan para trabajar, atiendo alumnos incluso, que no son ni de mi área, los atiendo, les doy una mano en lo que tiene que ver con algún trabajo que tiene referencia con el trabajo final de carrera o tiene que ver con algo de Sociología, igual yo siempre respetando el trabajo de los profesores, les digo mirá, yo te puedo ayudar, podemos estudiar juntos, quien te tiene

que decir si esto está bien o está mal es el profesor o la profesora que te está dando clases". (José)

También de su tristeza, de que es *"muy duro, muy duro"* (Clara) pero no narran ese temor a la renuncia; por el contrario, asumen que no hay renuncia posible sino apenas un retirarse:

"Sin duda, que me retire de las clases formales no quiere decir que me voy a retirar. No, no, bueno, será momento de sí, de otros proyectos, de otras búsquedas, de otras, no, no, sin duda, incluso, no me voy a desvincular del Instituto Normal, que ha sido mi vida, que, además, eso, ha sido mi vida, igual que fue la escuela, y a veces, casi a principio de año siempre se los planteo a los chiquilines, una cosa es trabajar de y otra cosa es ser. Entonces, bueno, el ser maestro implica más que ir a una escuela a trabajar. Entonces, sí, ha sido mi vida, sin duda. Y bueno, eso, es el comienzo de otras búsquedas, no de desvincularme, porque dejaría de ser. No, no, eso seguro". (Clara)

Las palabras de Clara hablan de correrse, se retira de las clases formales pero no siente que se retira de la formación de otros docentes. Clara se correría de un lugar para estar en otro, para ocupar otro, y esto lo reafirma marcando una diferencia entre el ser y la ocupación elegida: *"una cosa es trabajar de y otra cosa es ser"*. No quiere dejar de *ser*, no podría porque como dice *«ha sido mi vida»*. La profesión docente como vida vivida y a la vez sentida como una elección de ser, más que de un trabajo —y un empleo— elegido.

Conclusiones

Cada trayecto cuenta la singularidad de una vida en formación y al mismo tiempo, esa singularidad en sus relaciones sociales, institucionales, políticas, históricas.

Entrelaza esa singularidad a sus condicionamientos.

Una singularidad que se articula al espacio-tiempo social que ella habita. Es decir, el trayecto entrevé a las condiciones existenciales como productoras de las experiencias singulares de cada sujeto en un momento histórico (...) la lectura de diferentes trayectos hace posible

que lo singular poco a poco se decante.

Emergen mecanismos colectivos que lo producen.

(Ruiz Barbot, 2021, p. 4)

La reconstrucción de trayectos profesionales de las y los docentes ofrecen la identificación de representaciones de la docencia que estos han construido, las que aun con marcas fundantes intensas, no podría decirse que se han sostenido idénticas sino que tienen-han tenido movimientos que revelan a su vez contradicciones, tensiones o interpelaciones en cada uno de los sujetos mientras también dan cuenta de un tiempo signado por avatares institucionales y aconteceres políticos y sociales que tanto las han querido reforzar como sacudir.

Las marcas de *referentes*, que han sido aquellos docentes de *grandes trayectorias*, reconocidos en su *solidez académica* o en su *generosidad* en su enseñanza, o en su *compromiso y responsabilidad* con la formación, con la educación y la sociedad son un registro de su propia formación. También aparecen *referentes*, aquellos que, como colegas, fueron —o son— considerados así, idealizados algunos en su *experiencia*, reconocidos otros en la mediación ferrryana o en su autoridad intelectual y humana (destituida), interpelados algunos cuando su *generosidad* queda más

asociada a esa autoridad de la *experiencia* objetivada-y *del deber ser*, que a la *hospitalidad* de la que habla Cullen (2015).

Estas marcas en sus biografías hacen que transiten las tradiciones fundantes, que las vivan, las combinen, las interpelen, las tensionen, las resistan, las transformen o las sostengan. Viven la docencia de la vocación como *servicio* y como *destino*, y la de la vocación como *apostolado*, que toma distancia de la docencia de la *profesionalidad* de Contreras (2001). También la del docente como *modelo* y la docencia de la *transmisión técnica*, la docencia *burocrática* como la llama Pimenta (2012), y aquella de la *solidez académica*, también la docencia concebida y vivida como *ayuda*, pero igualmente con aspiración de *dar forma* en términos de Ferry (1990). O la docencia que quiere acompañar aunque se sostiene en esa *generosidad* de la *entrega desinteresada*; la docencia como investidura de Rivas (2009) o la docencia *responsable* por el otro, más comprometida con la formación, la profesional y la humana. Luego, también la docencia normalizada o, como diría Larrosa (2009), dogmática, por pretender *transferencia de experiencia*, la docencia del *agradecimiento* y la *reciprocidad*, la docencia del *amor político* de Siede (2013). La docencia individual y la colectiva, la que se vive con otros, la de la *conciencia de inacabamiento* y *condicionada* de Freire (2005), la que se construye, la que es *experiencia*, diaria y con otros, la docencia sufrida y disfrutada, que es la docencia afectada de Larrosa (2009).

Las y los docentes de los tres institutos, de las dos «áreas» (curriculares) de la formación, dan cuenta en sus narraciones de estas docencias. En las narraciones de aquellos de un área unas representaciones aparecen con más fuerza, en las de docentes de otra área, otras tienen énfasis. Pujan por estar, por permanecer en las representaciones y en las vidas, en decisiones y posicionamientos; también esas vidas hablan de resistirlas, confrontarlas, de sacudirlas y de cambiarlas. Sus saberes de la experiencia son contruidos con estas representaciones como ladrillos, algunos superpuestos, otros alternados, algunos enteros, otros a medias y chocando. Ladrillos que se entremezclan con otros, los de las disciplinas de la formación y sus concepciones, los saberes disciplinares.

Las disciplinas que enseñan se muestran en sus narraciones quedando expuestas en las concepciones y significaciones que les dan *en* la formación de futuros docentes. Las relaciones que establecen entre ellas son construcción en la que las representaciones de la docencia, como saberes de experiencia, se entrelazan y colaboran en la provocación de posicionamientos respecto a su enseñanza, en la identificación de condiciones y condicionamientos, en la provocación de decisiones.

Las concepciones que sostienen respecto a la relación de estas disciplinas con la formación de los y las docentes quieren rescatar o mantener legados, herencias que han estado en la formación que conjugan tradiciones y contradicciones al tiempo que también quieren reconocer conflictos y buscar coherencias. Legados y búsquedas de la norma, la reflexión, la autoridad, el modelo, el compromiso, la técnica, la autonomía, la virtud, la responsabilidad, la neutralidad, la politicidad.

Las ciencias de la educación, la pedagogía y la didáctica son nombradas, asumidas, reafirmadas, ciencias-conocimiento disciplinar estructural de la formación. En la consideración de las y los docentes se mantendría así, la matriz fundante, la del normalismo y la ciencia positivista. Sin embargo, no podría decirse que se mantiene intacta, inalterada. Se manifiestan inquietudes, cuestionamientos, búsquedas y propuestas que se referencian en otras concepciones y en otras relaciones que las sostienen igualmente ligadas fuerte y específicamente a la formación de docentes.

La pedagogía se presenta con responsabilidad respecto a la formación, y más respecto al lugar de la reflexión en esta formación y profesión. La disciplina que puede aportar a la formación desde el conocimiento, la problematización y la fundamentación, que tiene responsabilidad con la construcción de una profesión *situada*, como propone Pimenta (2018), *autónoma* como también la ubica Contreras (2001) y está en los fundamentos /el espíritu del SUNFD. Al tiempo, se dejan ver tensiones o diferencias entre concepciones de la misma disciplina, que conviven y que se expresan: una que quiere rescatar y mantener el origen occidental, de los relatos clásicos de esta disciplina, y otra que empuja a complementar y cuestionar desde miradas y experiencias propias, nacionales y latinoamericanas, unas más tradicionales, otras más críticas.

Aparece la pedagogía que integra las ciencias de la educación, que se suma como una ciencia más, y también aparece la que es teoría que se construye desde la práctica educativa y vuelve a ella para interpelarla y fundamentarla, que se diferencia porque no es ciencia-teoría *sobre* lo educativo, sino *de y para* lo educativo, como sostiene Saviani (2008, como se citó en Pimenta, 2020). La pedagogía quiere relacionarse con la práctica de los futuros docentes, resiste la separación normalizada y en esa resistencia aspira a instalar *puentes*. No se deja ver cuestionamiento a su estatus epistemológico, tampoco se la afirma explícitamente como ciencia y, sin embargo, parece acercarse a esa *ciencia práctica*, que se aleja del *practicismo* para reconocerla *como praxis*.

Se esboza complementación entre las ciencias de la educación en el lugar que se les da en la formación, en sintonía con la centralidad que propone el SUNFD para estas. Luego, esas ciencias de la educación no incluirían tanto a la didáctica, o su inclusión estaría más borrosa, aunque queda sin excepción asociada a la práctica docente, tal como se la ha ofrecido antes y se ofrece actualmente, en la propuesta curricular y estructura académica. Dos concepciones parecen sostenerse respecto a la didáctica: una didáctica que encuentra complemento en las ciencias de la educación, o que estas la complementan en su papel en la formación, y una didáctica que quiere tener —más lazos-*puentes*— diálogos con las ciencias de la educación y con la pedagogía. La primera concepción propondría confianza en la didáctica para la formación docente y la transmisión del oficio, casi en exclusividad. La segunda concepción la ubicaría en diálogo permanente con la pedagogía y todas las ciencias de la educación. Una tendría a la didáctica como base-cimientos de la formación, la que sería la «esencia» y la que tiene directa relación con la práctica y que mantiene, por lo mismo, cierta especificidad, y otra que no puede desvincular el aula de la complejidad de lo educativo. Sin dejar de pensarla vinculada a la enseñanza y a las disciplinas a ser enseñadas, se la propone con posibilidad de definir una formación «integral», lo que podría decir de querer resistirse a la didáctica positivista, y la del tecnicismo, la de la *técnica sin política* (Candau, 2005, como se citó en Pimenta, 2019), para basarse en la *integralidad de la vida* de Figari (1965), en la que la *intención y la crítica-reflexión* están asociadas a la *arte-acción*.

También se afirma otra separación, la de la propia didáctica, la que la ubica teórica en la enseñanza, en el «Instituto» y práctica, en el aula de práctica, lo que podría relacionarse con aquellos *supuestos incuestionados* de Contreras (1990), en especial el del conocimiento teórico distinto y anticipado a la práctica. La enseñanza de la didáctica plantea desafíos respecto a la teoría y respecto a la práctica así separada, y mientras, se introducen en el debate en torno a las didácticas general y específica, en torno a su posibilidad y en torno a su desarrollo; se identifica necesidad de formación para su enseñanza, que también se reconoce que «no hay». La formación a la que se aspira no parece poder concebirse de modo que contribuya a superarla. No estaría tan claro si se busca una formación previa como requisito para el ingreso a ejercer su enseñanza o una permanente; una que sostiene la separación del aula de la «complejidad de lo educativo», una que reproduce la separación de la didáctica o una que la asume como tarea de *construcción personal y social* como propone Ferry (1990), una que involucra un tiempo de tomar distancia de la práctica para la reflexión y volver a la práctica docente, que incluiría la preprofesional de los estudiantes. La formación buscada podría contener una tensión respecto a la idea de profesional que asume, entre la de un profesional heterónomo de técnicas y expertos y la de una de un profesional reflexivo —y reflexivo crítico— y constructor de *saberes pedagógicos*. Y la formación es buscada en propuestas que no son lo que requieren pero que «dan insumos». También se buscan y, a veces se encuentran, otras mediaciones, que en clave ferryana podrían aportar a encontrar *su propia forma* y abordajes colectivos, espacios y tiempos que también son con otros, colegas, en forma diferente, en «coordinaciones» que implican el diálogo, el intercambio de experiencias y que podrían tener otro punto de partida, otro supuesto, el de reconocer al docente profesional autónomo, con posibilidad de reflexión crítica. Se involucra de este modo a la tríada fundacional, como propone Pesce (2014), de la formación, «docente de didáctica-docente adscriptor-practicante», que en realidad no está prevista en una estructura académica y que, por lo mismo, solo logra intentos, pero no sostenerse. Podría considerarse estos intentos por superar brechas, y sin embargo, también quizás supone depositar la responsabilidad de la brecha en

los sujetos docentes y sus formaciones, pero requiere reconocerla en sus bases epistemológicas, entre la teoría representada en la misma didáctica (general) y en las didácticas específicas, en la pedagogía y las ciencias de la educación, y la práctica preprofesional, lo que podría implicar reconocer la urgencia de darle *estatus epistemológico a la práctica docente preprofesional* que Pimenta (2019) fundamenta.

Otros esfuerzos que también se han hecho en el plano curricular como las nuevas propuestas incluidas en el SUNFD (seminarios o talleres) son reconocidos como tales, como vías de resistencia y de propuesta superadora de divisiones. Luego otros, que en reformulaciones posteriores implican, para alguna de las propuestas de formación, por ejemplo, mayor carga horaria, materias optativas y duplas de docentes, son incluidos con la misma expectativa. Parece otorgarse excesiva confianza en dispositivos sobre los que, en clave foucaultiana, podrían estar basadas en el mismo tipo de relaciones de poder y de saber, las de la teoría como anterior, orientando la práctica, al tiempo que se operaría por esto, junto a una ilusión de superación, un reforzamiento de una racionalidad técnica. Podría identificarse esta ilusión, que, como espejitos de colores, enceguecen y no habilitan considerar otras formulaciones curriculares que permitan reubicar la reciprocidad de la práctica y la teoría.

Mientras, la insistencia y posicionamiento en torno a la formación de un docente reflexivo y autónomo, junto a la igual insistencia en la necesidad de los vínculos disciplinares, los de la didáctica, la pedagogía y las ciencias de la educación con la práctica docente para ello, podrían estar en la búsqueda de trascender la reflexión individual y exclusiva del aula de Schön (1992) hacia una que la ubique colectiva-social, más cercana a la praxis, una reflexión que podría ser parte de la construcción de *saberes pedagógicos*, que conciba la práctica como punto de partida y de llegada. Podría ser la búsqueda de una formación que conciba la profesión como construcción, y la que se conciba desde la formación inicial-de grado y también con la formación continua como *autoformación*, aunque no sería solo sino con otras mediaciones.

Los trayectos co-construidos con los y las docentes hacen visibles las posibilidades de saberes pedagógicos, de su producción y puesta en juego. Se hace visible

en sus narraciones sus posibilidades de lectura de la *realidad* de su práctica, de la identificación de necesidades pedagógicas que su práctica reclamaría atender y del dialogo implícito con las representaciones, con las conceptualizaciones respecto a lo que enseñan, a la relación pedagógica, al lugar que desean ocupar y esperan que ocupen los estudiantes a la formación.

En sus narraciones, las —sus— realidades de la práctica aparecen centradas en el aprendizaje, en la enseñanza y en la formación, aunque no siempre conjugados en forma explícita. Una realidad que es leída en torno al aprendizaje, en la que se encuentra ruido que incomoda, que no cierra, provoca interrogación a veces conectada al acto didáctico en su conjunto, y, sin embargo, no siempre con posibilidad de sacudir el *triángulo didáctico canónico* y descontextualizado que cuestionan Pimenta y Ferreira Pontes (2018). A veces con peso en uno de los componentes de ese triángulo, el estudiante, la centración en el estudiante puede aparecer confundida con la responsabilización de este respecto a su formación, a los aprendizajes previos, a los recursos personales o sus condicionamientos sociales, mientras podría provocar distanciarse del principio de *educabilidad* del que habla Meirieu (2001); también de otras interrogaciones respecto al sentido de la formación en cuestión y, por tanto, de posibilidad de contextualización y de concebir el *acto didáctico situado*. Si bien implica conformar esta realidad asociada al conocimiento que los y las docentes necesitan tener de sus estudiantes, este queda a veces remitido al *nivel* que entienden pertinente respecto a su curso y el que se espera en el egreso, lo que pone en riesgo la apertura a otras interrogantes, más contextualizadas, más abarcadoras y más colectivas.

La realidad provoca a los y las docentes, provoca desafíos que son las necesidades pedagógicas, que son decisiones, intervención, que es la enseñanza, nuevamente la práctica. En sus narraciones, las y los docentes dejan ver ese partir de la práctica —construyen su realidad— y su volver a ella. Ese volver es el desafío, ¿son los *saberes pedagógicos* que construyen y a los que apelan? Sus saberes disciplinares, sus saberes experienciales se amalgaman, se articulan en ese proceso subjetivo que pudo no ser solo individual; se manifiesta, se manifiestan en la práctica, la de

cada uno cuando el desafío es vincular la demanda de la realidad con la respuesta, con lo que consideran será la respuesta adecuada, pertinente, correcta, con la enseñanza que desean. Así, a las y los docentes les desafía «no generar un desnivel» o «clases que sean significativas» o que «los estudiantes se apasionen» y sus decisiones navegan entre el qué y el cómo, buscando responder-atender a veces a lo que desacomoda, que se desajusta de lo esperado. Eso que se desajusta, incomoda, pero también arriesga inclinarse hacia la apelación o la *tentación al adiestramiento*, como advierte Meirieu (2023) y perder de vista al otro, estudiantes, sujeto *deseante* y *ético* de Paturet (1996). Mientras, también provoca decisiones respecto a su lugar en la relación pedagógica. Las representaciones de la docencia que influyen en las y los docentes, sus concepciones respecto a las disciplinas que enseñan, las y los ubican en tensión por lugares que vinculan a figuras de *acompañamiento* o de «postura docente». Esta «postura docente» tiene similitud con la de la «profesora tutora» que también aparece. La figura del acompañante se opone también a la de la «profesora tutora», a una tutoría que parece asociarse a instrucción, que la acerca más a una práctica técnica y a la *poiesis* que a una praxis, una técnica *sin política*, que descarta o ignora al docente político de Freire (2003). El acompañamiento, como se propone, se vincula más a la cercanía con el otro estudiante, y así, al reconocimiento del otro sujeto *situado* y al cuidado del sujeto humano, al cuidado del nuevo en el mundo, de Arendt (1993), del nuevo docente. Se vincula probablemente al compromiso que otros y otras quieren asumir, que es con «la exigencia del conocimiento», con la formación, que es compromiso interpelado, que supone la *ética docente* de la que habla Cullen (2009). Seguramente sea ese mismo compromiso y responsabilidad que ubica la construcción de saberes en otros ámbitos más allá del aula inmediata, que supone intervenir en reformulaciones curriculares, que son actividad académica. Son saberes pedagógicos que se corren por un rato del aula, pero no podrían hacerlo de la enseñanza porque se construyen cuando participan de la elaboración de un nuevo curso a incluir en el currículo o, la reformulación de un programa de un curso que, como ejemplo, relata un docente. Aparece en este plano, en los saberes en juego, una búsqueda que quiere sostener otro vínculo con el sentido de la formación y tiene que ver con acercarse a encontrar reciprocidad de teoría

y práctica, con la indisolubilidad de teoría y práctica que es base de praxis de Pimenta y se acercan a construir saberes pedagógicos. También se construyen y se ponen en juego cuando intervienen y resisten estructuras académicas, que, aunque instaladas con fuerza, encuentran que no habilitan superar divorcios, como el esquema basado en la tríada docente de didáctica-estudiante practicante-docente adscriptor, que en realidad no tiene espacio académico institucional. Estructuras que involucran otras figuras e instituciones, que involucran la práctica preprofesional de los estudiantes e involucran su propia práctica docente en la formación y que reclaman lo que nombran como coordinación o articulación. Los saberes pedagógicos se muestran en respuesta producida que involucra posicionamiento pedagógico de las y los docentes y que en estas actividades, igual que en el aula, supone definiciones respecto a la docencia que se quiere proyectar y la que se quiere vivir. A veces, con expectativas puestas en intervenciones impulsadas por iniciativa individual, otras, más colectivas, pero que no siempre se corresponden con una decisión institucional o una política de la formación y que, por lo mismo, no todas tienen posibilidad de sostenerse y de continuidad. Y esa no continuidad, ese no sostén, opera hacia la frustración y finalmente hacia la no posibilidad de problematización, de las condiciones que hacen parte de la actividad docente, parte de la construcción de saberes pedagógicos.

Los trayectos reconstruidos, co-construidos, de las y los docentes dicen de los sujetos epistémicos, de esos sujetos que entran en relación personal y social con sus saberes, los de la docencia. La construcción de *saberes pedagógicos* son relación de teoría y práctica que se busca, se propone, se despliega en la relación pedagógica. Así, los y las docentes dejan ver esa relación que se manifiesta en los inicios de la docencia diferente a un «después», se reconocen en un movimiento que fue desde la influencia de «referentes», docentes de su formación de grado y docentes colegas de sus primeros pasos, hacia una propuesta propia; desde un *hacer* que es más imitado, que implica réplica, que toma «lo que le funcionó» a otros a uno más personal; puede ser un *saber hacer* porque hay *discurso del hacer* que es *técnica*. En los trayectos, el hacer y la técnica parecen ser una etapa para algunos y algunas, parte de un proceso en la relación con sus saberes que sigue teniendo movimiento. Para unos

esa relación cambia, aunque no siempre identificada o explicitada como transformación. Para otros parece ser una elección, una decisión de permanecer en la relación teoría-práctica que supone el esfuerzo de aplicar teoría a su práctica, un modelo «ya probado» que guarda coherencia entre un «marco teórico» y la «metodología», mientras es aspiración o quizás ilusión de cientificidad. Es una relación epistémica que asume supuestos de racionalidad técnico-científica, en el modelo-verdad representado en la persona que lo ofrece, en el docente, en la confianza en esa verdad, y que se sostiene en el seno de *relaciones de autoridad*. Mientras, también se apoya en otros supuestos, relativos al otro, al estudiante, al aprendizaje y a la enseñanza que serían inmutables, lo que provoca encontrar desajustes a lo que se espera. El docente resulta desafiado, se incomoda con lo inesperado, lo no ajustado, que se sale de la norma. El nivel desajustado requiere nivelación, el estudiante que «no tiene» los conocimientos esperados requiere adaptación de la enseñanza, de lo planificado, de los «contenidos» pretendidos, de los caminos predefinidos. Son respuestas, son saberes que el docente pone en juego, pero que tensionan porque suponen lo «intuitivo» y «artesanal» y, por lo tanto, a veces incomodan, no conforman, porque se mantienen igualmente en el modelo como ley. Así, los y las docentes en esta relación de teoría anterior a la práctica, de modelo, de realidad invariable también tienen ilusión o expectativa de control, que es supuesto de poder y confianza en la técnica-eficiente, aséptica y neutral, aplicable en cualquier situación-realidad, control de lo que sucede y de lo que puede suceder, de los resultados, y que se vincula más a la *poiesis*. Es control que se quiere encontrar materializado en programas, reglamentos, en normas, dice Frigerio (1995), que «está muy bien pensada en el gradualismo»; «está muy bien armado el proceso», «la secuencia curricular de los cuatro cursos de Didáctica es excelente», que da tranquilidad porque es finalmente ilusión o expectativa de control del «proceso», de la formación del futuro docente.

Sin embargo, también se encuentra la resistencia a la imitación, los trayectos dicen de resistir a la réplica y el modelo, de intentar ubicarse en otro lugar en la relación, en el que el sujeto *epistémico* tiene otras posibilidades de participación y de decisión. Una relación que implica también interrogación y que no se queda en

la aplicación, sino que se instala la búsqueda de «más flexibilidad» y «más creativa». Aparece el deseo de otra práctica, aparece el *sujeto ético y deseante* en un docente que «seleccionar lo que está de moda no lo voy a hacer», es un docente que quiere sacudirse el modelo. Aparece el movimiento, la posibilidad de ubicarse más en el plano *praxeológico* de Ferry (1997). Aparece más claro el intento de movimiento cuando hay búsqueda de interrogación y reflexión en intercambio, diálogo con otros, con los estudiantes, con los colegas y cuando hay posibilidad de que ese intercambio implique la pregunta por el *para qué*, que es la posibilidad de trascender el aula y la respuesta individual, entonces diferente a la *reflexión* que propone Schön (1992). Hay docentes que identifican espacios para la reflexión que son institucionales, espacios colectivos, otros la buscan fuera, en ámbitos de formación. Las y los docentes encuentran la necesidad de contextualizar su práctica, de ubicarla en un universo más amplio educativo y social, mientras también de conectar con la realidad de las instituciones, con lo cotidiano. En clave ferryiana buscan tomar distancia de lo que pasa en la práctica para pensarla, en espacios institucionales, en espacios de formación, pero, a la vez valoran estar «en la cancha», la de la docencia en el nivel al que van a enseñar los futuros docentes, el nivel medio, el nivel primario; la que habilitaría aparece como la posibilidad de conexión con lo cotidiano, la praxis, la que provocaría teoría y práctica indisociables. Pero su cancha es también la de la docencia en la formación de docentes, es la de búsqueda de intercambio con otros, de encuentro con colegas que, como narran, son posibilidad de reflexión, propuesta, acción y cambios-transformación. Esa cancha es la institución, es los espacios posibles de trabajo con el otro, del trabajo colectivo, es las estructuras académicas, las políticas docentes. La inquietud por esos espacios, que lo lleva a impulsar encuentros, intercambio, es inquietud por el movimiento, es inquietud del sujeto epistémico que no se queda en un hacer, al tiempo que es el docente-educador político (Freire, 2003) que sostiene su posicionamiento, sus sueños respecto a la docencia y su responsabilidad por la formación de otros y otras. Las y los docentes buscan estos espacios, a veces impulsados por iniciativas individuales y no tanto institucionales, y, sin embargo, se encuentran, por esto mismo, con su interrupción, su no posibilidad de sostenerse, de integrarse a su práctica, a su trabajo docente. La

cancha se ve reducida, las posibilidades de superar el «siempre se hizo así», la fragmentación de teoría y práctica. Quedan suspendidas, o al menos limitadas, al aula, las posibilidades de praxis en clave colectiva, se postergan. También la búsqueda del movimiento de los y las docentes se expresa hacia la investigación, que no dejaría de implicar reflexión y teorización para el sujeto epistémico, y también producción de conocimiento del nivel científico en la propuesta de Ferry (1997). La investigación es buscada como actividad académica, como diría Bolívar y Bolívar (2014), y la significan como una que completa la docencia en la formación de docentes, «que nadie va a investigar por nosotros», como actividad propia de la profesión que supone «generar y sistematizar o crear» y en los trayectos se muestran iniciativas de investigación que son colectivas-institucionales y también personales. Algunas son iniciativas como expresión de inquietudes individuales y se buscan en la formación de posgrado. Otras, promovidas, habilitadas a partir de estructuras generadas como política docente en acuerdos interinstitucionales, de financiamientos, de recursos compartidos, se buscan en conformaciones más colectivas que aparecen significadas por su vinculación a valoraciones y definiciones de interés institucional. En los trayectos se expresa el sujeto epistémico en búsqueda de ciencia, aunque no de investigación, en ciencia en clave de abstracción que toda ciencia supone, de *indagación reflexiva y teórica*, como definía Dewey (1964), a la vez en clave de generación y producción. Esa producción muchas veces aparece confundida con tareas asumidas propias, naturalizadas, de la docencia, como la elaboración de ciertos textos, documentos, «materiales didácticos» que, por lo mismo, quedan invisibilizados, subestimados y no vinculados al proceso de conocimiento que supuso, al implicar poner en juego saberes pedagógicos con otras operaciones intelectuales, actividad lógica, que como diría Ferry (1997) es la *práctica de la teoría*. Se desplegaría investigación, aunque no una como tradicionalmente se ha formalizado, sino seguramente como experiencia más cercana a vivirla, a *vivir la experiencia de saber* como sostiene Contreras y Pérez de Lara (2010). Podrían ubicarse en esta clave otras intervenciones en las que algunos y algunas docentes han sido protagonistas, desde la reformulación de un programa de materia de enseñanza, la elaboración de una propuesta curricular o la de un plan de estudio; desde espacios pedagógicos

como las ATD y otros colectivos integrados a la organización institucional que igualmente son de sujetos epistémicos en producción, que antes fue interrogación, hipótesis, teorización, fundamentación, decisión y propuesta. El protagonismo ha estado también en intervenciones similares, aunque individuales, en las que un docente es convocado como externo, como *experto*, como lo nombra Davini (2005) en un marco tecnicista. Así, los trayectos hacen visibles dos perspectivas y dos alternativas para esta producción: una que supone actividad académica, de las y los docentes en forma colectiva, y otra que la ubica en un individuo. Una perspectiva que integra la praxis, la interrogación, la fundamentación y la acción desde la práctica, a la actividad de todos y cada uno de los docentes, y otra que se integra a una división del trabajo docente en una trama de racionalidad técnica. Una perspectiva que considera al sujeto epistémico crítico reflexivo y otra que lo concibe el reflexivo de Schön, por mantenerla en una dimensión individual; una que concibe al sujeto epistémico autónomo, otra que lo concibe heterónimo, dependiente del consumo de lo que otros producen.

En los trayectos profesionales, los y las docentes significan diferentes momentos, algunos relativos a hitos o eventos institucionales de políticas de docencia y de formación docente, compartidos con otros que son situaciones pedagógicas y didácticas y personales y sociales. Así, identifican y reconocen momentos particulares, como el inicio o ingreso a la docencia en estas formaciones, el involucramiento y la participación en la construcción institucional, académica, curricular del SUNFD, o como desafíos en el aula y en otras actividades docentes, en políticas de docencia y de formación relativas a estructuras académicas, momentos que son de su profesión y de su vida docente. Son momentos que esbozan las condiciones de la docencia.

Los y las docentes refieren a los inicios, a su ingreso a las instituciones donde despliegan la docencia, y aluden a los concursos y cursos, y mecanismos como «llamados»⁶⁴, según sea la materia de enseñanza y la institución de formación, que

⁶⁴ Los así denominados se refiere a la convocatoria a presentarse para conformar listados de docentes a partir de un ordenamiento con base en sus méritos de formación, de titulación y experiencia. Las

serían impulsores de decisiones respecto al ingreso/acceso. Así, aparecen también referentes, colegas, a veces en situación de jerarquía como directores o inspectores que operan en la sugerencia y/o incluso en la provocación o insistencia por estas decisiones, mientras algunas de estas decisiones se tomaron casi sin buscar *ser docente* en estas propuestas de formación, como reacción a lo que se ofrecía o sugería. Otras, sin embargo, con planificación, habiendo proyectado un camino para estar ahí. Decisiones que luego tuvieron otras, las de quedarse, las de la continuidad. Algunas decisiones tuvieron que ver con etapas de la vida docente en la que parecen presentarse expectativas profesionales y laborales en las que pesa el compromiso con la profesión, la formación de los nuevos, de los futuros docentes, la trasmisión del oficio. Y también expectativas que involucran un sentimiento de «realización profesional» y de momento cúlmine de un camino personal. Así, ingresar a esta docencia aparece como proceso marcado por la demanda y los mecanismos institucionales, al tiempo que como destino natural y también como destino planificado.

El proceso de trabajo en torno a la creación del SUNFD, la participación en la elaboración de propuestas curriculares en ese marco queda significado por docentes de los tres institutos, mientras también otros momentos posteriores que se vinculan al mismo proceso y documentos. Refieren a los intercambios entre colegas en comisiones, debates de asambleas técnico-docentes vinculados, por ejemplo, a materias de enseñanza a incluir en la currícula como el seminario de Observación y Análisis de las Instituciones Educativas en el profesorado, el seminario de Historia de la Formación Docente en el magisterio, la construcción de programas de Didáctica en el magisterio técnico en el marco de la «reconstrucción» del INET y, muy especialmente, a la concepción de docente y el núcleo de formación común (NFPC) que sostendría y fundamentaría el sistema único, el SUNFD. El involucramiento político-pedagógico en esta construcción y en la formación de los docentes queda de

tres instituciones se apoyan en este mecanismo para la docencia en materias de enseñanza que integran el NFPC. Sin embargo, en el caso de los IINN y la materia Didáctica, el mecanismo es el concurso y el curso para la dirección de las escuelas de práctica, en tanto son las y los docentes a cargo de esta materia de enseñanza, quienes tienen la responsabilidad de la dirección de estas escuelas de práctica, también en relación con la actuación de las y los maestros adscriptores.

manifiesto en sus expresiones y posicionamientos sobre el proceso, en la identificación de tanto aspectos fuertes como débiles. En la opción por procesos colectivos, que impulsados por el proceso del SUNFD y seguramente anteriores del restablecimiento democrático, buscan tener continuidad. Reconocen expectativas que se colocaron de superar bases tradicionales, las de las marcas fundantes de estas formaciones y que, sin embargo, encuentran que no tuvieron posibilidad en un escenario curricular y académico que lo habilitara. En este plano puede considerarse lo que plantean por un lado como la «separación» de lo pedagógico y lo didáctico vinculado a la práctica pre-profesional y, por otro, a una estructura académica que se busca pero que aún no colabora al trabajo colectivo y la superación de separaciones y desarticulaciones de la formación. Si bien encuentran la estructura académica, esta aparece hostil aún, muchas veces asociada a dinámicas, a formas de estar y actuar que constituyen un *sistema cultural* en términos de Enríquez (2002), que mientras en algunos casos se identifica como «problemas políticos y problemas de ética profesional» y en otros «ambientes no adecuados» obstaculiza o directamente inhabilita iniciativas de coordinación, de encuentro y trabajo conjunto. Lo que los y las docentes encuentran en otros espacios, que son finalmente impulso individual o de equipos pequeños. Sin embargo, aunque estos espacios pueden estar en sintonía con políticas docentes y ser valoradas por la institución, como la actividad académica de la extensión, como relatan, quedan por fuera de una inscripción más colectiva, sistemática y por lo mismo estable, poniendo en duda y en riesgo su continuidad y efectos. Aparece en este ejemplo el de la extensión, un efecto en su conceptualización y tensiones en sus posibilidades de concreción, dejándolo a iniciativas más o menos individuales, la extensión queda a veces asociada a «formación permanente» como los «cursos de verano» que relata un docente, o como espacios que aun saliendo del aula e involucrando a otros y otras, a equipos, a estudiantes y a los centros de práctica se limitan a un proyecto acotado en un tiempo, a veces sin relación con otros o con líneas incorporadas con recursos genuinos y no se sostienen.

La elaboración-reformulación de planes de estudio, aun en el marco del SUNFD, procesada posteriormente, aparece significada por los y las docentes, con involucramiento directo y con posicionamiento crítico. En el INET, que pone en vigencia un nuevo plan⁶⁵, por un lado se expresa expectativa ubicada en un formato basado en materias optativas, duplas docentes y en créditos, que algunos identifican que allanaría el camino de desencuentros de teoría y práctica, permitiría superar divorcios. Por otro, y también considerando planes de IPA e IINN que en la misma línea fueron discutidos aunque no puestos en vigencia finalmente, se expresa crítica al ubicar ese mismo formato, igualmente en una «matriz mercantilista» que mientras genera ilusión de integración, «no ha modificado en concreto la disciplina didáctica», lo que en clave de los riesgos que Ball (2014) identifica para la educación superior, significaría la introducción sutil —y no tant— de dinámicas y prácticas más empresariales que de educación —pública— dinámicas de *privatización endógena*, que a la vez tensionan hacia la comprensión de la profesión docente, que como sostienen otros y otras docentes, significaría la «desprofesionalización» a la vez que la «disolución de la profesión». La reducción de tiempo pedagógico de disciplinas estructurantes de la formación por la introducción de otra temporalidad, la *semestralización* y la reducción de contenidos a partir de la integración de dos disciplinas, como ejemplifica un docente, la «*Historia de la Educación con Sociología*» forma parte de las críticas en este mismo sentido. El involucramiento y el compromiso se manifiestan así y en lo que expresan que han abandonado los dispositivos previstos para estas reformulaciones, las comisiones, aun cuando suponen el trabajo colectivo que desean y siempre buscan. También se manifestaría involucramiento por parte de otros y otras, cuando expresan su interés al integrarse a «una comisión de carrera» y proponerse «formar la nueva unidad didáctica práctica», aunque pueda relativizarse el trabajo colectivo, porque mientras supuso que fue «elegida por las compañeras de didáctica y la directora del instituto» parece además generar la duda respecto a su participación asociada a la idea de que, como indica

⁶⁵ Plan 2017 de INET.

una docente, está ahí, «trabajando en eso» pero aún «me falta un montón». Aparece así un signo de interrogación respecto a si los y las docentes a cargo de la materia, los que la enseñan, podrían tener la formación, o «estar a la altura» de ese trabajo, que es actividad académica. ¿Quiénes podrían aportar a la discusión y propuesta de «una nueva unidad didáctica»? ¿Y a la decisión de crearla? El cuestionamiento, la duda respecto a la formación, aparece como riesgo-tentación de búsqueda de un *experto* mientras también de riesgo de la participación de los y las docentes incluso la de otros y otras que no integran el área, y podrían incluirse en la posibilidad de pensar y complejizar la reflexión en torno a la didáctica con mayor amplitud, y con relación a la formación y la profesión, posibilidad que podría implicar pensarla para *resignificarla*.

Otros momentos están en relación con desafíos pedagógico-didácticos que no dejan de ser políticos, y que involucran a su vez políticas de la formación docente. Tienen que ver con la organización curricular, con reglamentación de cursadas y certificación, como cuando identifican la situación de estudiantes, por ejemplo, que al «no haber cursado las materias de enseñanza» y, sin embargo, «están realizando la práctica» preprofesional, les genera ruidos en su enseñanza, les induce a apelar a decisiones didácticas, a dar una respuesta en el aula. También otros que tienen que ver con la relación interinstitucional respecto a las prácticas como cuando encuentran tensiones vinculadas a la elección y la selección de los docentes adscriptores, o con la proyección del egreso y las políticas de demanda de egresados/ de docentes con formación de grado, titulados, por parte de las instituciones destino de los futuros docentes. Los desafíos se manifiestan en torno a estos asuntos, que los encuentran en su aula, encuentran los efectos en sus aulas y parecen asumirlos parte de la tarea, para tomarlos y dar una respuesta que hay que dar, aunque interpela sus posibilidades. Parecen desafíos muy grandes para ser (solo) atendidos en lo inmediato y por cada docente en forma individual; sin embargo, al mismo tiempo introducen la posibilidad de interrogación, de cuestionamiento, de puesta en juego de saberes y de posicionamiento político-pedagógico, aunque no impliquen provocación de intervención en el problema de fondo.

La referencia a su propia formación y profesión en esta docencia se destaca en sus trayectos. Las y los docentes están convencidos de la necesidad de formación y buscan atenderla. Se embarcan en propuestas que en general son de posgrado, reconocen que «te da otra mirada», «tener algún curso», parece sostener una búsqueda de formación en clave ferryiana, contar con un espacio que habilite esa actitud de *distanciamiento* y *análisis* que refiere Ferry (1990). A veces se deciden por propuestas que entienden no están directamente vinculadas pero que dan un «insumo», o por propuestas que no encuentran en esta institución o en alguna otra del país, pero son ofrecidas en el exterior, propuestas que a veces les significan un esfuerzo muy grande por «muy dificultoso», de «muchísima exigencia» y las viven «padeciendo». Mientras, se manifiestan otros posicionamientos respecto a esa formación que entienden necesaria, que sería «constante», no remitida a un posgrado, que podría abarcar el trabajo de investigación y «abrir líneas de investigación» mientras también espacios de trabajo académico colectivo. Sería una formación que suponga no quitarle valor a la formación de grado que, por el contrario, le dé valor a la titulación de grado pero, a la vez, reconocimiento de otros medios que aporten, otras mediaciones que podrían comprenderse en clave de *autoformación*. Parecería que esta búsqueda es resistencia a ingresar en una lógica consumista de formación-titulaciones-actualizaciones, que desde el *mercado académico* que denuncia Ball (2014) devalúa la *experiencia de la docencia* como mediadora en sí misma, por la construcción y puesta en juego de *saberes pedagógicos* que supone, porque no reconoce el trabajo de *darse forma* que implica, que no concibe, por no reconocer la autonomía en la profesión docente.

El tiempo de la vida docente tiene un lugar relevante en los trayectos. Es un tiempo vivido y un tiempo deseado, uno que se vive y uno que se demanda. Se vive una docencia con muchas horas (docentes) «que se necesitan para vivir», recargada con trabajo que «no resolvés en la escuela». Es un tiempo que no alcanza, que se vive insuficiente siempre, para cumplir con las tareas, para atender otros intereses: «actualización», «lecturas», «descanso», «familia», «ocio». Mientras la vida personal se vive «absorbida por la profesión», la vida personal se funde en la profesión y deja de tener expresión. Se vive un estado de intensificación del trabajo docente,

se vive en deuda con las tareas y con la vida personal. Mientras se lleva el trabajo a casa y la familia y la vida social quedan postergadas, no habría alternativa y aparece casi irremediable rozando quizás una representación de la docencia que lo naturaliza como parte del oficio. Pero, cuando las y los docentes buscan problematizar las condiciones de la actividad docente, cuando no desvinculan sus prácticas de las preguntas por el sentido de la formación, también se acercan a los fundamentos del SUNFD, que intenta confrontar con una lógica y dinámica eficientista propia de los impulsos previos a su creación; interpelan para superar un proyecto tecnicista, un proyecto que distancie la docencia de la heteronomía, que pujan por la emancipación, por el reconocimiento de una profesión que tiene más que ver con la construcción de autonomía.

En los trayectos aparece otro tiempo, el de la jubilación, que sigue siendo tiempo con otros, tiempos y decisiones personales, sociales, institucionales, que afectan, que movilizan emociones y que provocan otras decisiones. Los y las docentes expresan las tensiones respecto a este tiempo, que quedan ubicadas en tiempos institucionales, también de la burocracia previsional. Vivir el tiempo docente en un «mientras» no llega el tiempo concreto del retiro puede suponer «tirar la chancleta» o «hacer la plancha», a lo que muchos se resisten por no entregarse y renunciar antes que la institución acepte, la asuma, por no renunciar-estando, no renunciar a la docencia antes de tiempo y sin anuncio, sin contar con los y las otras, estudiantes, colegas, por no renunciar a «seguirse movilizándolo», «aprendiendo» y a «aportar», por sostener el compromiso con la formación de otros docentes. En las narraciones que construyen sus trayectos dicen de sus desafíos pendientes, de sus emociones y, para algunos y algunas, aunque es «muy duro» no sería una renuncia, sino un correrse a otro lugar, porque «ha sido mi vida» ocupar otro lugar para seguir ocupándose de la formación, un lugar en el que la docencia es posible, no como un empleo elegido sino como una profesión sentida como elección de ser, que es vida que se vive siendo.

La variación de los trayectos

Los trayectos profesionales de las y los docentes de los institutos de formación docente han sido co-construidos a partir de la relación que tienen y que van decidiendo con sus saberes docentes, con sus saberes de experiencia, sus saberes disciplinares, sus saberes pedagógicos. Se ha encontrado que esa relación no se mantiene inmutable, sino que se mueve y modifica y los trayectos suponen relaciones diferentes que van desplegando en diferentes momentos y condiciones. Como sujetos epistémicos, las y los docentes se han posicionado y dan cuenta de la relación teoría-práctica que buscan y la que pueden instalar en su docencia. Atendiendo a estas relaciones se identifican diferentes sujetos epistémicos. Se identifican docentes prácticos, docentes técnicos, docentes práxicos y docentes productores. Mientras, se puede identificar variación de relaciones y de trayectos: se identifica que los y las docentes viven variaciones que no significan gradualidad en un sentido valorativo, es decir, de una relación a otra de mayor nivel, sino una gradualidad seguramente en las posibilidades de autonomía en sus decisiones, en sus posicionamientos políticos, éticos, pedagógicos y didácticos, que sería autonomía profesional. Dos componentes intervienen en esa variación: la posibilidad de reflexión y la del trabajo colectivo, que a su vez subrayan la necesidad de estructuras y políticas docentes que les den cabida y lo provoquen.

Estos trayectos co-construidos dan cuenta de variaciones que se expresan a partir de estos tipos docentes en el marco de condiciones y condicionantes. Se encuentran de este modo las siguientes variaciones: del docente práctico al docente técnico; del docente técnico al docente práxico, del docente práxico al docente productor.

Del docente práctico al docente técnico

Es posible reconocer al docente del hacer, es el práctico que se manifiesta en los inicios de la docencia, es el docente que estudia y prepara su clase, que enseña atento al programa previsto y que manifiesta sus inseguridades, sus miedos a la hora de enfrentarse a un grupo, su preocupación y deseo de «hacerlo bien». Es ese docente nuevo que busca apoyarse en otros, contar con colegas referentes, que las

experiencias de estos le orienten, que está abierto a sugerencias y que toma de sus propuestas, que replica en su aula lo que funcionó a otros. Es el docente que empieza a encontrarse con su docencia, aun cuando la haya iniciado sin mucho convencimiento. Se va encontrando con las marcas de sus referentes previos, los de su formación, también con la de otros que son lecturas, una conferencia, un curso. La responsabilidad de la docencia se manifiesta en su preocupación por la preparación, a veces con posibilidad de elegir algo diferente para su propuesta, de animarse a mover algo de lo sugerido u orientado por otros. El docente práctico está centrado en ese hacer que supone encontrarse con la reacción de los y las estudiantes, con sus señales de que su clase provocó algo en ellos. La matriz fundante del normismo y del academicismo lo ubica en una preocupación central, el cómo hacer, que es una interrogación que se le presenta porque lo que funcionó a otros no necesariamente le resulta, no encuentra la reacción. Es una interrogación que es inquietud didáctica, que puede provocar búsquedas de nuevas propuestas y fundamentalmente de darse una explicación de sus decisiones. Esta interrogación lo puede llevar también a tomar nuevas decisiones, a identificar, a explicar y fundamentar. Mientras sigue en su aula, sabe qué hacer y cómo hacer. La interacción con otros y otras, los estudiantes, los colegas, la experiencia de la docencia es el escenario que habilita al docente técnico, que ahora puede compartir dudas, argumentos y posibles cambios en la/su propuesta. El docente práctico no deja de serlo y pasa a ser técnico; ambos conviven, el técnico supone al práctico.

Del docente técnico al docente práxico

El docente técnico, preocupado por su propuesta de enseñanza, preocupado por cómo hacer, cómo provocar que su clase sea «significativa» o de «ver resultados», encuentra ruidos en su realidad que es su aula. Los ruidos, lo que no cierra, lo que descoloca o incomoda provoca intentar identificar qué pasa, es interrogación que se responde muchas veces vinculado a la identificación de algo desajustado de lo esperado, que se sale de lo que «debe ser». Interrogación que a veces obtiene una

explicación que conforma. El docente técnico despliega su práctica buscando quedarse en la norma, no deja de interrogarse, es reflexivo, aunque su interrogación y su reflexión pueden quedar más centradas en el aula, en su práctica más inmediata.

Nuevamente, la interacción con otros y otras, colegas, y la síntesis de representaciones de la docencia que ha construido y desplegado, sus saberes de experiencia y las posibilidades de reflexión que le han aportado sus saberes disciplinares, tanto habilitan este docente técnico como provocan que se quede en ese saber hacer. Un saber hacer que podría así implicar ubicarse en la réplica de modelos preestablecidos, en ubicar la enseñanza a partir del docente como ejemplo y de la aplicación de técnicas que funcionan, que son eficientes para conseguir resultados, o no conformarse y buscar alternativas. Las políticas de docencia y de formación, las estructuras académicas y la organización curricular de la formación son los escenarios de la interacción que implica la enseñanza y la docencia, que pueden provocar que el docente técnico elija quedarse en la técnica o elija moverse, hacerse otras preguntas y buscar otras respuestas, nuevas interrogantes y, en especial, búsquedas que no se limiten al aula, que pueda reconocer y analizar el contexto de su enseñanza y su docencia, lo que implicaría moverse de la técnica y la norma. Sería otro tipo de reflexión que lo ubicaría más en ese docente crítico-reflexivo, el docente práxico.

El docente práxico es el que requiere de los otros y otras, el que su reflexión es colectiva, es social y logra problematizar su práctica, su enseñanza, su aula en un marco más complejo de lo educativo, de la formación, de las políticas educativas, de contextualización social. El docente práxico no se conforma, no le cierra la instrumentalización que impone la racionalidad técnica, se resiste a la réplica de modelos y busca, propone otras respuestas que no son siempre las mismas, que buscan su sentido con relación al sentido de la formación. El docente práxico también implica posicionamiento político pedagógico y ético, implica decisión de movimiento y propuestas respecto a la formación y que las expresa también en otros ámbitos.

Del docente práxico al docente productor

El docente práxico construye también sus saberes pedagógicos que no son la aplicación de técnicas sin problematizarlas. Si apela a la técnica, es con política, no aplicación aséptica. El docente práxico no deja de ser técnico, pero su posicionamiento político-pedagógico resiste y lo distancia de la racionalidad técnica. Reflexiona críticamente, sus saberes de experiencia y disciplinares le habilitan ir de la lectura contextualizada de la práctica a la teoría para volver a la práctica con fundamentos y sentidos.

Volver a la práctica de este modo implica respuestas que se salen de la matriz fundante, que no son la norma, implican nuevas respuestas que suponen la no disociación de teoría y práctica, no para encontrar coherencia teórico-metodológica, sino para encontrar reciprocidad de teoría y práctica. Son respuestas que involucran cambio, que involucran propuesta de enseñanza y de docencia que desbordan el aula pero que la incluyen. Que se desbordan de la institución porque no solo incluyen el proyecto de formación sino el educativo y el social, el de la educación de destino de los futuros docentes. Por eso son respuestas que son producción de saberes, de conocimientos-saberes en el marco más amplio, siempre colectivo, de espacios de trabajo académico, de participación en trabajo pedagógico, de coordinación y proyección, de investigación, de extensión. Por esto, el docente productor no es el docente en un posgrado, investigando circunstancialmente por iniciativa más o menos individual. El docente productor es aquel que construye y pone en juego sus saberes pedagógicos, que aun sin contar con un marco o el proceso tradicional de la investigación se embarca en la *práctica de la teoría*, se embarca en la reflexión, la abstracción, la sistematización, en la experiencia del conocer, con otros, en un marco colectivo. El docente productor se muestra en su trabajo académico, en su docencia desplegada en diferentes tareas y escenarios que lo habiliten. En los trayectos, se muestra este docente productor que puja, que tiene iniciativa, pero que también se frustra por no encontrar esos escenarios, políticas habilitantes y provocadoras del trabajo colectivo, políticas que se sostengan y se integren a la provocación de una docencia fortalecida en su autonomía y profesionalidad.

Referencias

- Acosta, M. (2015). *El trayecto de formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor/a de Historia* (Tesis de Maestría, Universidad de la República).
https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8137/pr.8137.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (1997). Circular n.º 14/97. *Plan para la carrera Magisterio*. Acta n.º 69, Res. n.º 13.
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/1997/Circular%20N%C2%B0%2014-97.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2017). *Plan de Estudios 2017 Carreras Maestro Técnico, Profesor Técnico, Educador Técnico, Asistente Docente de Laboratorio de Tecnologías Digitales*. Acta n.º 44, Res. n.º 36.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/a44_res36.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). (2020). *Proyecto de presupuesto y Plan de desarrollo educativo 2020-2024*.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1075/Proyecto%20de%20presupuesto%20y%20Plan%20de%20Desarrollo%20Educativo%20VOL1.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Directivo Central (CODICEN) y Consejo de Formación en Educación (CFE). (2007a): *Propuesta para el diseño curricular de la Formación de Grado de los Educadores*. Acta n.º 5, Res. n.º 2.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2022/AE5_R2.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo de Formación en Educación (CFE). (2010). *Asamblea Nacional Extraordinaria de Docentes Consejo de Formación en Educación*.
https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/actas_atd/atd_extraordinaria_2010.pdf
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

- Alliaud, A., Feldman, D., Suárez, D. y Vezub, L. (2008). *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5300>
- Almeida, M. I. de (2012). *Formação do professor do ensino superior. Desafios e políticas institucionais*. Cortez Editora.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: Las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, (1). https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12
- Álvarez, Z., Porta, L. y Yedaide, M. M. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/55779/CONICET_Digital_Nro.a012880b-35fe-44c4-93cb-c4fae58d9454_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Angulo Rasco, J. F., Pérez Gómez, J. y Barquín Ruiz, J. (Eds.). (2021). *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica* (pp. 364-378). Ediciones Akal.
- Arendt, H. (1993). *La crisis de la educación*. Cuaderno gris (n.º 7, pp. 38-53). Universidad Autónoma de Madrid.
- Astorucci, M., De León, R., Easton, V. y Franco, G. (2021). *ENTRE VISTAS Miradas sobre la formación de profesores y la enseñanza de la Matemática en Uruguay*. Departamento de Matemática, Consejo de Formación en Educación (CFE). https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/publicaciones/dep_matematica/entre-vistas.pdf
- Ball, S. J. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 22(41), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S. J. y Youdell, D. (2007). *Privatización encubierta en la educación pública*. Education International.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). <https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En M. C. Passeggi y M. H. Abrahao (Org.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biografica*. Tomo II (pp. 79-109). Editorial da PUCRS.

- Bolívar, A. y Bolívar, R. R. (2014). Docencia e investigación en el contexto de la universidad actual. *ESPAÇO PEDAGÓGICO*, 21(2), 380-402. www.upf.br/seer/index.php/rep
- Bordoli, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Quehacer Educativo*, (86). Federación Uruguaya de Magisterio-Trabajadores de Educación Primaria.
- Bordoli, E. (2013). *La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://core.ac.uk/download/487522816.pdf>
- Bordoli, E. (2022). Nuevo impulso del discurso neoliberal en la educación uruguaya. Nuevas formas de gobierno de los docentes. *Educación, Política y Sociedad*, 7(2). <https://revistas.uam.es/rep/issue/view/1121>
- Bordoli, E. y Conde, S. (2021). Análisis de los cambios en formación docente y en los derechos de los trabajadores de la educación en el marco del modelo educativo conservador en Uruguay En N. Gluz, C. Rodrigues y R. Elías (Coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada americana* (pp. 335-350). CLACSO.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2023). Profundización neoliberal en la educación uruguaya. Los docentes bajo sospecha. *Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 47-71. <https://doi.org/10.15366/rep2023.8.2.003>
- Bordoli, E. y Domínguez, L. (2018). Nuevos Sentidos en La Formación Docente en Uruguay: El Incipiente Desarrollo De Lo Privado y Las Alteraciones Del Ethos Magisterial. *Praxis Educacional*, 14(29), 245-266. <https://www.redalyc.org/pdf/6954/695476970016.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Camilloni, A. W. (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas (Capítulo 2). En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 23-39). Paidós.
- Cano, A. M. (2022). Desbloquear la diversificación de mercado: el proyecto universitario neoliberal en Uruguay. En P. Martinis (Coord.), *¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador*. Sujetos editores.
- Capocasale Bruno, A. (2-4 de setiembre de 2015). *La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista* (Ponencia). III Seminario Nacional de la Red ESTRADO Argentina; Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa, Ensenada, Argentina. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.464/pm.464.pdf>

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Carter, K. (1990). Teachers Knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Comp.), *Handbook of Reaserch on Teacher Education*. MacMillan Publishing Comp.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución y lo imaginario: primera aproximación. La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el Saber. Elementos para una teoría*. Trilce.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Revista de Educación*. Año III, (4), 15-35. <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/3%20-%20Charlot.pdf>
- Chauí, M. (2018). *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Nuevos Emprendimientos editoriales.
- Chevallard, Y. (1991). *La Trasposición Didáctica. Del Saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Consejo de Formación en Educación (CFE). (2014). Resolución n.º 35, Acta n.º 1 y Resolución n.º 124, Acta n.º 44. *Conformación de Comisión de Enseñanza y Comisiones de Carreras y Reglamento de funcionamiento de las Comisiones de Carreras*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2014/comision_carrera/a1_res35.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). Acta n.º 22. *Comisión de Enseñanza y Desarrollo Curricular*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/ensenanza_ydesarrollo_curricular/actas_2016/acta_22_cedc_16.12.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). Acta n.º 47, Res. 53. *Asesor de apoyo curricular para las Comisiones de Carreras*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_docente/2016/acta47_res53.pdf
- Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal. (1925). *Estudios Magisteriales. Condiciones que se requieren para iniciarlos. Reglamentación del examen de ingreso. Plan de Estudios Magisteriales. Reválidas de estudios secundarios. Año escolar y exámenes para estudiantes reglamentados. Estudios libres*. Imprenta Nacional.
- Contreras Domingo, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Ediciones Akal.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.

- Contreras Domingo, J. (2016). Tener Historias Que Contar: Profundizar Narrativamente La Educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1>
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.
- Cullen, C. (20 de agosto de 2009). La ética en el trabajo docente (Conferencia). Dirección General de Cultura y Educación. Ciclo «200 Conferencias para 200 años». Dirección Provincial de Educación Inicial. Buenos Aires, Argentina. https://ensavellaneda-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/La_etica_en_el_trabajo_docente.pdf
- Cullen, C. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En I. Ramírez Hernández (Comp.), *Voces de la Filosofía de la Educación* (pp. 103-112). Ediciones del Lirio.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la Didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. W de Camilloni et al. (1996), *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. Editorial Iberoamericana.
- De Gaulejac, V. (1987). *La neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Hommes & Groupes.
- De Sosa, J. W. (2012). Análisis Pedagógico de la Práctica Docente. Un espacio para repensar y reconstruir los roles y las instituciones. En Aportes para la Reflexión Docente. *Quehacer Educativo*, (113), 93-95. https://www.fumtep.edu.uy/aportes-para-la-reflexion-docente/item/download/709_ea88418cc4076be0f3d8382e66e226ff
- De Sousa Santos, B. (1998). De la idea de universidad a la universidad de ideas. En B. de Sousa Santos, *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores.
- De Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. CIDES-UMSA.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Delio Machado, L. M. (2009). *Historia de la Formación Docente. La enseñanza normal nacional: desde sus orígenes hasta la instalación del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*. Ediciones Cruz del Sur.
- Demarchi De Mila, M. (1996). *Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica*. Revista de la Educación del Pueblo.

- Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación*. Editorial Losada.
- Díaz Genis, A. (2013). Consideraciones sobre la Filosofía de la Educación. *Praxis & Saber*, 4(7), 267-279. <https://doi.org/10.19053/22160159.2067>
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica. Inquietud, cuidado de si y de los otros, autoconocimiento*. Editorial Biblos.
- Didriksson, A. (2022). Entrevista realizada por la Universidad Autónoma de México (UNAM). CLACSO. <https://www.clacso.org/axel-didriksson-unam/>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). (2022). *Asamblea Nacional Extraordinaria Noviembre 2022. Asamblea Técnico Docente*. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2022/atd/ResolucionesAT%20ExtraordinariaNov2022.pdf>
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Crom Helm.
- Enriquez, E. (1989). El trabajo de la muerte de las instituciones. En R. Käes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon y J. P. Vidal. (1989), *La institución y las instituciones* (pp. 84-119). Paidós.
- Enriquez, E. (2002). *La Institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas.
- Fernández, L. M. (1994). Componentes constitutivos de las instituciones educativas. En *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Figari, P. (1910). Cultura práctica industrial. Memorándum provisional. Lo que debe hacerse. En P. Figari (1965), *Educación y Arte*. Biblioteca Artigas.
- Figari, P. (15 de junio de 1914). *Arte, técnica, crítica* (Conferencia bajo el patrocinio de la Asociación Politécnica del Uruguay en el Ateneo de Montevideo). Revista de la Asociación Politécnica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. <https://ia801205.us.archive.org/11/items/PedroFigari1914ArteTecnicaCritica/Pedro%20Figari%20-%201914%20-20Arte%20tecnica%20critica.pdf>
- Figari, P. (1965). *Educación y Arte*. Biblioteca Artigas.
- Foucault, M. (1990). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Alianza.
- Freire, P. (1986). *Hacia una Pedagogía de la Pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*. Ediciones La Aurora.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (2014). *Pedagogía de la indignación. Cartas Pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (1995). Currículum, norma, intersticios, trasposición y textos. En G. Frigerio (Comp.), *Currículum presente, ciencia ausente*. Miño y Dávila editores.
- Frigotto, G. (1990). O enfoque da dialéctica materialista histórica na pesquisa educacional. En I. Fazenda (Org.), *Metodologia da pesquisa educacional*. Cortez.
- Gagliano, R. (2006). Remontando arco iris. *Anales de Educación Común*, 2(5). <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/327>
- Gagliano, R. (2013). Puertas y puentes de escuelas situadas. Acerca de la luz que atraviesa el prisma de la forma escolar. En R. Baquero y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Editorial Fundación La Hendija.
- García-Guadilla, C. (2011). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 21-33. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299126789002.pdf>
- Gatti, E. (2005). Aula Universitaria: la mirada desde el ángulo pedagógico. Modelos pedagógicos en la educación superior. En E. Gatti y A. Kachinovsky (2005), *Entre el placer de enseñar y el deseo de aprender*. Psicolibros.
- Genovesi, G. (2002). La escuela como narratividad. En A. Escolano y J. M. Hernández (Coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 247-263). Tirant lo Blanch.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). *Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica*. Cuadernos de pedagogía (n.º 180, pp. 80-86). La Ley.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa (Arg)*, XVII (1 y 2), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Glaser, B. G. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of (Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gómez Mendoza, M. A. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(1), 83-115. revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5801
- Grompone, A. M. (1952). Fundamentos del Plan de Estudios del Instituto de Profesores. En Consejo Nacional de Enseñanza Secundaria (CES) e Instituto de Profesores Artigas (IPA), *Formación de profesores de Enseñanza Secundaria*. Universal.

- Grompone, A. M. (1956). El Instituto de Profesores Artigas. En Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo Nacional de Educación Secundaria (CES) e Instituto de Profesores Artigas (IPA), *Anales del Instituto de Profesores Artigas N° 1* (pp. 5-30). Instituto de Profesores Artigas.
- Grompone, A. M. (1963). *Pedagogía Universitaria*. Departamento de Publicaciones, Universidad de la República.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). (2013). *Para repensar la formación docente*. Tradinco.
- Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE). (2023). *Pronunciamento del GRE ante la situación educativa nacional*. https://889e058e-108b-4fe0-a832-7a8aac608dda.filesusr.com/ugd/cd8eda_736638bb361a490da1d0429dce1b81ca.pdf
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (30), 9-24. https://www.researchgate.net/publication/26418310_Epistemologia_y_practicas_del_conocimiento
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Lugar Editorial.
- Houssaye, J. (1995). Une illusion pedagogique? *Cahiers Pédagogiques*, (334), 28-30. https://bib.henallux.be/index.php?lvl=notice_display&id=358192
- Huchim Aguilar, D. y Reyes Chávez, R. (2013). La Investigación biográfico-narrativa. Una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). (2016). *Reseña histórica*. <https://inet.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/12-resena-historica>
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz, y A. I Pérez Gómez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Ediciones Akal.
- Klein, G. (2021). *Identidad Profesional y Praxis Educativa: Raíces históricas de los aportes de la Práctica Docente-Didáctica*. ANEP-CFE.
- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar, *Experiencia y alteridad en educación*. Homosapiens.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2019). *P de Profesor*. Noveduc.
- López Segrera, F. (2006). América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior, *Avaliação*, 11(3).

<https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/936>

- Mancebo, M. E. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: la institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005-2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 85-104. <https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2882>
- Mancebo, M. E. (2022). La universitarización de la formación docente en Uruguay: entre mitos y opciones de política pública. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 9(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9512856>
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (s.f.). *Uruguay: Las transformaciones en la formación del personal docente* (pp. 67-76). https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/autoevaluacion/for_doc_uruguay.pdf
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *Revista Argentina de Educación Superior*, (2), 111-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6488175>
- Martinis, P. (2012) Un reencuentro con Henry Giroux y la potencia de una pedagogía crítica (Prólogo). En H. Giroux, *La educación y la crisis del valor de lo público*. Criatura editora.
- Meirieu, Ph. (1992). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Ediciones Octaedro.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y Pedagogía*. Ediciones Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2023). *Educación hoy. Textos escogidos*. Homo Sapiens.
- Mèlich, J-C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Journal for the Study of Education and Development*, 14(55), 59-72. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822305>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza basada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Monetti, E. y Ruiz Barbot, M. (2014-2015). *Relevamiento y análisis de experiencias significativas de enseñanza que potencien la formación docente inicial y continua con el propósito de favorecer procesos de inclusión educativa*. Facultad de Psicología, Udelar y Universidad Nacional del Sur.
- Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huentul.
- Nahum, B. (2008). *Historia de la Educación Secundaria 1935-2008*. Consejo de Educación Secundaria (CES), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Consejo Directivo Central (CODICEN).

- Nicastro, S y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Palomeque, A. L. (2019). *Francisco Antonio Berra. Su obra educadora*. ANEP.
- Pasillas, M. A. (2004). Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas. *ETHOS EDUCATIVO*, 31, 7-34. <https://www.imced.edu.mx/Ethos/Archivo/31-7.pdf>
- Paturet, J. B. (1996). *Sujeto Ético, Sujeto de La Educación-Una Aporía*. Jornada del 1 de diciembre de 1996. <https://www.scribd.com/document/164980554/Sujeto-etico-sujeto-de-la-educacion-una-aporia-J-B-Paturet-1-pdf>
- Pesce, F. (2014). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios*, 1(1), 53-61. <file:///C:/Users/babel/Downloads/Dialnet-LaDidacticaEnLaFormacionDeDocentesParaLaEnsenanzaM-5436873.pdf>
- Pimenta, S. G. (1995). O estágio na formação de professores: ¿unidade entre teoría e prática? *Cadernos de Pesquisa*, (94), 58-73. <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>
- Pimenta, S. G. (1996). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Rev. Fac. Educ.*, 22(2), 72-89. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract
- Pimenta, S. G. (1997). Formação de professores. Saberes da docência e identidade do profesor. *Nuances*, 3(3). <https://doi.org/10.14572/nuances.v3i3.50>
- Pimenta, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. En S. G. Pimenta y E. Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. Cortez.
- Pimenta, S. G. (2012). Formação de Professores identidade e saberes da docência En S. G. Pimenta (Org), *Saberes Pedagógicos e atividade docente* (pp 15-38). Cortez.
- Pimenta, S. G. (2013). Hacia una resignificación de la Didáctica -Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica-. Una revisión conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39). <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- Pimenta, S. G. (3 al 6 de setiembre de 2018). *As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal*. Texto presentado en el XIX ENDIPE- Encontro Nacional da Didática e Práticas de Ensino, Salvador- Bahía, Brasil.
- Pimenta, S. G. (2019). Estágios supervisionados: Unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. En C. Da Cunha y C. C. De França (Orgs.), *Formação Docente: Fundamentos e Práticas do Estágio Supervisionado*. UNESCO y Universidade Católica de Brasília.

- Pimenta, S. G., de Andrade, U. P. y Rolim de Lima, J. L. S. (2020). El campo epistemológico y formativo de la pedagogía en Brasil: retos e interrogantes. *Revista de Pedagogía*, 2(1), 79-106. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.60568>
- Pimenta, S. G. y Ferreira Pontes, R. A. (2018). Ensino com pesquisa. Resignificando o triângulo pedagógico: um estudo exploratório com docentes da educação superior. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 3(1), 1-3. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/index>
- Pimenta, S. G. & Goncalvez, C. L. (1990). *Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de profesoeres*. Cortez.
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2005/2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, 3(3-4), 5-24. <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>
- Pimenta, S. G. y Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência*. Cortez.
- Pimenta, S.G. y Lima, M. S. L. (2019). Estagios supervisionados e o programa de iniciacao a docencia: duas faces da mesma moneda? *Revista Brasileira de Educacao*. DOI: [10.1590/S1413-24782019240001](https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001)
- Pimenta, S. G. y Lopes Marques, A. C. (2015). É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: Uma reflexão sobre docência e saberes. *Revista Metalinguagens*, (3), 135-156. [file:///C:/Users/babel/Downloads/504-Texto%20do%20artigo-1710-1-10-20190713%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/babel/Downloads/504-Texto%20do%20artigo-1710-1-10-20190713%20(1).pdf)
- Píriz Bussel, S. (2013). *Producción de conocimiento y profesionalidad docente: la experiencia de los docentes - educadores sociales* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). Colibrí. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9448/6/tesis_silvia_piriz_2017.pdf
- Píriz Bussel, S. y Ubal, M (2010). ¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía? *Voces Año XIII*, (33), 4-12. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24289w/De_que_hablamos.pdf
- Porta, L. G. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico a partir de la etnografía. *Revista del IICE*, (41), 35-46. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70614>
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), 177-193. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010.pdf>

- Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*, Año XV(30), 15-36. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/57891>
- Real Academia Española (RAE). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es>. [15 de mayo de 2025].
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios políticos (México)*, (36), 35-61. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16162015000300002&lng=es&tlng=es.
- Reyes, R. (1967). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Editorial Alfa.
- Rivas, P. (2009). La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta. *Educere*, 13(44), 187-197. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000100022&lng=es&tlng=es.
- Romano, A. (2008). De la Reforma al Proceso. Historia de la Enseñanza Secundaria en el Uruguay (1955- 1977). *Propuesta Educativa*, (30), 131-133. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Romano, A. (2009). Tradición normalista y tradición universitaria. Tensiones y desafíos (Ponencia). En L. Barboza Norbis (Dir.), *Educación en clave para el desarrollo. Aportes del Simposio de Planificación Educativa*. Departamento de Publicaciones, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- Ruiz Barbot, M. (2014). Parte I. En Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), UNESCO y AUCI, *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. https://www.ineed.edu.uy/images/Los_sentidos_de_la_educacion_en_adolescentes_familias_y_referentes_comunitarios_Tomo_1.pdf
- Ruiz Barbot, M. (2015). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares de los y las jóvenes en el contexto uruguayo* (Tesis de doctorado, FLACSO- Argentina). <http://hdl.handle.net/10469/8087>
- Ruiz Barbot, M. (2021). Trayectos vitales de formación... *Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay*, (5), 3-33. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1531>
- Sanjurjo, L. (20 al 22 de octubre de 2004). *La construcción del conocimiento profesional docente* (Ponencia). 2o Congreso Internacional de Educación, La Formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo. Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Ediciones Anagrama.
- Serrano Castañeda, J. A. y Murillo Arango, G. J. (2018). Investigación biográfica y autobiográfica en Educación en América Latina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8). <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n8.p344-349>
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Siede, I. (2013). El sentido político de la tarea docente. En *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Simmons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.
- Soares Ferreira, L., Rolim Severo, J. L., Castaman, A. S. y Lopes de Lima, J. F. (2024). O campo da Pedagogia: aspectos teóricos, formativos e profissionais. *Paradigma*, XLV(1). https://www.researchgate.net/publication/384552069_O_campo_da_Pedagogia_aspectos_teoricos_formativos_e_profissionais
- Sobrinho, G. y Basilio, J. (2015.) *Breve historia de los Institutos Normales de Montevideo*. Archivo Histórico de los IINN. http://iinn.cfe.edu.uy/images/Archivo_Historico/Articulos/breve_historia_de_los_IINN.pdf
- Southwell, M. (2008). Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. En O. Cruz y L. Echevarría (Coords.), *El Análisis Político de Discurso: usos y variaciones en la investigación educativa*. Casa editorial Juan Pablos; PAPDI.
- Southwell, M. y Boulán, N. (2022). Análisis político del discurso e investigación educativa: Estudios sobre la interpelación y la performatividad del curriculum de formación docente. *Revista espaço do currículo*, 15(2), 1-15. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.15019/pr.15019.pdf
- Souza, C. R. A. y Carreteiro, T. C. O. C. (2016). Narrativas de Vida e o seu uso pela Psicossociologia. *Clínica & Cultura*, 5(1), 23-36. <https://periodicos.ufs.br/clinicaecultura/article/view/4665>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1985). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.

- Suárez, D. H. (2008). La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. En R. Elisalde y M. Ampudia (Comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes.
- Tardif, M. (10 y 11 de octubre de 2012). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro* (Conferencia). Seminario Internacional del IPE-UNESCO, Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional (Coord. por M. Poggi). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco, Buenos Aires, Argentina.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2006), *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI editores.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo Profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documentos de PREAL.
- Terigi, F. (2010). Docencia y saber pedagógico-didáctico. *El Monitor, Revista del Ministerio de Educación de la Nación*, (25). http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/monitor_2010_n25.pdf
- Terigi, F. (2012). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.
- Traversoni, A. y Piotti, D. (1984). *Nuestro sistema educativo hoy*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Tünnermann, C. (2003). *Cambio y transformación universitaria*. Editorial UAO.
- Uruguay. (2008). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación. IMPO. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2020). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración. IMPO. <https://www.imo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- Varela, J. P. (1910). *La Educación del Pueblo*. El Siglo Ilustrado.
- Vaz Ferreira, C. (1957). *Sobre la enseñanza en nuestro país* (resumen de algunos proyectos, ideas y actuación). Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 11(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

- Viñao, A. V. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Ediciones Morata.
- Vonèche, J. (1986). Prólogo de La contribución constructivista (Estudios recientes en epistemología genética) por Jean Piaget. En J. Piaget y L. Apostol, *Construcción y validación de las teorías científicas. Contribución de la epistemología genética*. Paidós.
- Weisz, C. B. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *Rev. CES Psicología*, 10(1), 99-108.
<https://doi.org/10.21615/cesp.10.1.7>
- Zambrano, M. (2001). La Mediación del maestro. *Revista El Cardo*, (7), 7-11.
<https://www.fcedu.uner.edu.ar/catalogo/el-cardo-7/>
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35675>
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política; la experiencia de América Latina*. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300016&lng=en&nrm=iso&tlng=en